

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE GONÇALVES DE OLIVEIRA

**Educação não formal de crianças e adolescentes**

Expectativas quanto ao programa de  
Núcleos Comunitários em Campinas, SP.

São Paulo  
2008

CRISTIANE GONÇALVES DE OLIVEIRA

## **Educação não formal de crianças e adolescentes**

Expectativas quanto ao programa de  
Núcleos Comunitários em Campinas, SP.

Dissertação apresentada a Faculdade de  
educação da Universidade de São  
Paulo para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da  
Educação  
Orientador: Prof. Dr. Elie Ghanem

São Paulo  
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRONICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.309(81.61)Oliveira, Cristiane Gonçalves de  
O48e Educação não formal de crianças e adolescentes : expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas, SP / Cristiane Gonçalves de Oliveira ; orientação Elie Ghanem. São Paulo : s.n., 2008.  
175 p.

Apêndices.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação não formal 2. Políticas públicas 3. Assistência social I. Ghanem, Elie, orient.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Cristiane Gonçalves de Oliveira  
Educação não formal de crianças e adolescentes  
expectativas quanto ao programa de Núcleos Comunitários em Campinas, SP.

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Mestre.  
Área de Concentração: Sociologia da  
Educação

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe.

Às crianças e adolescentes que freqüentam programas de educação não formal, como o aqui estudado.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me dá força e coragem para continuar, me abençoando a cada dia...

À minha mãe, querida e especial, mais que amada, que precisou suportar minha ausência e se retirar de cena para que eu “pudesse estudar”.

Ao meu orientador, Elie Ghanem, que me acompanhou nessa trajetória, com paciência e dedicação.

Aos meus eternos amigos e amigas de Franca, companheiros de jornada e de tantas caminhadas, turma cativa que sempre seguirá no meu coração.

À Adriana, Ângela e Vilmar, Andréia, Luziene e Maurício que sempre estão por perto e são minha segunda família.

Às minhas amigas da Unicamp: Daniela, Roberta, Adriana, Josi, Ione cuja amizade apesar de distante continua brilhando.

À Cibele querida amiga com quem troquei as idéias iniciais da minha pesquisa, que mais entendia do que eu falava e mesmo tão ausente é tão presente na minha vida...

À Daniela, minha “assessora” que me ajudou tanto com sua contribuição, nossas conversas e sonhos para cenas dos próximos capítulos nas nossas carreiras de pesquisadoras...

À CELUCA fonte de tranquilidade em tantos momentos tensos, aos amigos e mentores espirituais.

As crianças, adolescentes, mães, jovens e profissionais pesquisados meu mais sincero agradecimento pela atenção dispensada e pronta disponibilidade em colaborar.

As autoridades da Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social de Campinas, pelo empenho e colaboração para que tudo pudesse acontecer.

Aos meus colegas de trabalho, chefias e outras pessoas que colaboraram comigo, permitindo que eu me ausentasse do trabalho e realizasse minha pesquisa.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até essa fase de minha vida.

Contra o positivismo, que pára diante dos fenômenos e diz: “Há apenas fatos”, eu digo: “Ao contrário, fatos é o que não há; há apenas interpretações”.

Nietzsche

## RESUMO

OLIVEIRA, C. G. **Educação não formal de crianças e adolescentes:** expectativas quanto ao programa de Núcleos Comunitários em Campinas, SP.. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O problema proposto para esta pesquisa é: como se relacionam as expectativas das pessoas implicadas no programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes frente a este mesmo programa? Trata-se de uma política municipal em Campinas, SP, destinado a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos no período inverso ao escolar, numa proposta de educação não formal. A hipótese principal é que aquelas expectativas são basicamente convergentes, embora haja também pontos nos quais divergem ou em relação aos quais se confrontam. Foi feita uma reconstituição histórica do programa, situando-o nas variações de significados das noções de infância, adolescência, assistência social, educação integral, educação não formal. Além da coleta de documentos oficiais e da sistematização de registros de matrículas, o estudo do caso empregou entrevistas abertas com roteiro semi-estruturado. O objetivo central foi identificar as expectativas das pessoas implicadas no programa, considerando os grupos: usuários (crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens egressos); famílias (mães de crianças, de pré-adolescentes, de adolescentes e de jovens); profissionais (monitoras e assistentes sociais); autoridades (coordenadoras regionais e setoriais; diretora e secretários municipais). Os grandes aspectos do programa examinados foram: apoio à escola; formação para o trabalho; sociabilidade; proteção. A análise procurou estabelecer se as expectativas convergiam, divergiam ou se confrontavam em cada um e entre os grupos. Se convergissem, supôs-se que o programa contaria com ampla aceitação e reconhecimento, necessários a uma implementação eficiente. A hipótese principal foi confirmada, mas, embora as expectativas se centrem nos aspectos identificados como mais recorrentes nos registros de matrículas, variam, na maior parte das vezes, quanto ao significado atribuído a cada aspecto.

**Palavras chaves:** Educação não formal. Assistência social. Políticas públicas.



## ABSTRACT

OLIVEIRA, C. G. **Infantile and juvenile non-formal education**: expectations about the program Núcleos Comunitários em Campinas (Campinas Community Center), SP, 2008, 152 f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Educação (Education College), Universidade de São Paulo (University of São Paulo), São Paulo, 2008.

The problem proposed in this research is: how do the people's expectations, applied in the educational program Núcleos Comunitários de crianças e adolescentes (Teenagers and Children Community Center) relate themselves with this same program? It concerns about a municipal policy of the city of Campinas, São Paulo, assigned to children and teenagers from seven to fourteen years old, in the inverse period of the school, with a proposal of non-formal education. The main hypothesis is that those expectancies are basically convergents, even though there are some items that diverge or that confront themselves. A historical reconstitution of the program were made, locating it in the variations of meaning about the infantile, juvenile, social assistance, full-time education and non-formal education notions. Besides the official document gathering and the registration number systematization, the study applied open interviews with semi-structured questionnaire. The key objective was to identify people's expectations related to the program, considering the following groups: users (children, teenagers, young people, ex-students) familiars (students, teenagers and young mothers) professionals (assistants and social workers) authorities (regional and sectorial coordinators and municipal secretary). The main aspects of the examined program were: school support; professional education; sociability; protection. The analysis work to answer if the expectations converge, diverge or confront themselves in each group or among them. If there were convergence, it believed that the program had wide acceptance and acknowledge, requested for an effective implementation. The main hypothesis was sustained, but, though the expectations center themselves in the aspects identified like the most repeated in the registration number, varies, most of the time, in the assigned meaning for each aspect.

**Key words: non-formal education; social work; public policies**

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1 NOÇÕES DE INFÂNCIA, DIREITOS E POLÍTICA DE PROTEÇÃO</b>	<b>17</b>
1.1 NOÇÕES DE INFÂNCIA E DIREITOS	17
1.2 NOÇÕES DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E DE POLÍTICAS DE PROTEÇÃO	27
1.3 SISTEMA ÚNICO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL	31
<b>2 DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR</b>	<b>35</b>
2.1 NOVOS HORIZONTES E NOVOS DESAFIOS	35
2.2 POSSIBILIDADES EDUCATIVAS: FORMAL, INFORMAL, NÃO FORMAL E SOCIAL	41
2.3 NOVAS TENDÊNCIAS DO PROGRAMA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E COMPROMISSO CAMPINAS PELA EDUCAÇÃO	53
<b>3 ITINERÁRIO DA PESQUISA</b>	<b>58</b>
3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	58
3.2 O PROGRAMA DE NÚCLEOS COMUNITÁRIOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	71
<b>4 RELAÇÕES ENTRE EXPECTATIVAS: RESULTADOS DAS ENTREVISTAS</b>	<b>76</b>
4.1 PROTEÇÃO	82
4.1.1 USUÁRIOS	83
4.1.2 FAMÍLIAS	86
4.1.3 PROFISSIONAIS	90
4.1.4 AUTORIDADES	92
4.2 APOIO À ESCOLA	96
4.2.1 USUÁRIOS	97

4.2.2 FAMÍLIAS	101
4.2.3 PROFISSIONAIS	104
4.2.4 AUTORIDADES	106
4.3 PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	110
4.3.1 USUÁRIOS	110
4.3.2 FAMÍLIAS	114
4.3.3 PROFISSIONAIS	118
4.3.4 AUTORIDADES	123
4.4 SOCIABILIDADE	132
4.4.1 USUÁRIOS	133
4.4.2 FAMÍLIAS	135
4.4.3 PROFISSIONAIS	138
4.4.4 AUTORIDADES	140
4.5 EXPECTATIVAS ENTRE OS GRUPOS	144
<b>5 CONCLUSÃO</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>161</b>



## Introdução

O programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, universo desta pesquisa, existe no município de Campinas desde 1984 e abrangia cerca de 1300 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, em 2006.

A orientação adotada para a ação do programa ainda carece de estudos para dissipar pontos polêmicos sobre seus objetivos, metodologias e formas de atuação, tendo em vista consolidar uma proposta de espaço educativo.

Atualmente, podemos dizer que o direcionamento pedagógico do programa pode ser descrito nos âmbitos da educação não formal. Até os anos 1990, a educação não formal foi pouco reconhecida, pela área da educação, como um campo de saber.

As universidades públicas brasileiras da área da educação têm sido até o momento um tanto quanto avessas ao campo de estudo da educação não formal. As PUCs – Pontifícias Universidades Católicas – têm tido maior penetração nesta área. Até os anos 80, o limite de tolerância no alargamento das fronteiras da Educação, nas faculdades de Educação públicas, era em relação à Educação Popular, tratada em função da centralidade de um objetivo: a alfabetização de adultos. Nos anos 90 este quadro sofre alguma alteração, o estudo dos movimentos sociais ou das ações coletivas da sociedade civil passaram a ser vistos não apenas como temas “toleráveis”, mas como temas necessários. (GOHN, 1997, p. 4-5).

Hoje em dia, é questionável a ligação quase exclusiva da alfabetização de jovens e adultos à educação não formal, ficando como um aspecto controvertido e obscuro entre os autores. No entanto, não se constitui nosso intento resolver esta questão, nem nela nos deter, neste momento.

Esta pesquisa se limita à prática de educação não formal ocorrida no programa municipal Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, freqüentados diariamente no período inverso ao escolar. Esse programa recebe recursos do governo para manutenção de suas unidades de prestação direta de serviços. A política de atendimento soma esse programa aos convênios estabelecidos com as ONGs (Organizações Não Governamentais), que prestam serviços similares. Os recursos são utilizados na

perspectiva de que cada criança ou adolescente matriculada permaneça até completar 14 anos de idade. É uma permanência que ocupa um grande período da vida das pessoas.

Também é grande a demanda por matrícula no programa. Entretanto, os recursos não são suficientes para cobrir toda a demanda e os valores destinados à manutenção dos serviços são baixos. Não há informações disponíveis sobre os valores repassados para custeio e manutenção do programa e sobre o montante per capita que se utiliza para calcular esses valores.

Conseguimos apenas a informação de um total per capita de R\$125,40, com o qual a prefeitura subvenciona as ONGs que realizam o mesmo tipo de trabalho com crianças e adolescentes no município, ou seja, manter uma criança ou adolescente num programa socioeducativo em meio aberto, de educação não formal, por meio de organizações do chamado terceiro setor, custa aos cofres públicos o valor de R\$125,40 por mês.

Durante os sete anos em que trabalhamos nesse serviço pouco se discutiu sobre seu direcionamento pedagógico, suas diretrizes ou sua avaliação enquanto política pública e continuada. Por este motivo, entendemos que este estudo é também uma oportunidade de subsidiar e provocar a discussão ampliada a esse respeito, o que é necessário já que os Núcleos se constituem numa política pública direcionada para crianças e adolescentes.

Esta pesquisa também é uma possibilidade de reconhecer e firmar cada vez mais a educação não formal como uma área de atuação e saber, pois, é crescente o interesse pela educação fora do perímetro da escola.

Convencemo-nos de que pesquisar essa temática pode colaborar para a construção de um saber importante. Pode também contribuir com os trabalhos comumente chamados de socioeducativos, recreativos, lúdicos ou mesmo formativos, dentre outros, não completamente abrangidos pelo sistema escolar.

Esperamos que a realização desta pesquisa traga saberes significativos tanto para os campos da educação e da política educacional, quanto para o das diversas políticas sociais, pois, este estudo pode fornecer, em última instância, elementos para uma avaliação do programa quanto ao seu sentido e à sua abrangência. Vale supor que uma avaliação será útil para iniciativas de aperfeiçoamento do programa e, em consequência, para as crianças e adolescentes que deste chegam a se beneficiar.

Os resultados desta pesquisa poderão também oferecer elementos que subsidiem um projeto pedagógico que reflita, construa, reformule ou reforce as diretrizes do programa. Estabelecidas há mais de vinte anos, aquelas diretrizes são, possivelmente, incongruentes com necessidades, desejos, angústias e anseios das equipes atuais e das pessoas às quais estão dirigidos os seus serviços.

Nosso objetivo central está concentrado na análise do que as pessoas esperam do programa e acreditam que seja sua missão. Para isso, adotamos uma definição comum de expectativa, ou seja, aquela que designa a situação de quem espera uma realização que se acha provável. Esperança, baseada em supostos direitos, probabilidades ou promessas (SILVA, 1964, p. 436).

A abordagem do caso foi de cunho qualitativo, em quatro unidades do programa, escolhidas de acordo com a disponibilidade das profissionais que trabalham naquelas unidades. O procedimento adotado foi a entrevista semi-estruturada, que abrangeu expectativas quanto a quatro aspectos: proteção, apoio à escola, formação para o trabalho e sociabilidade. Essa escolha se deu baseada na análise de 188 registros de matrícula, realizada em uma das unidades do programa.

Nesse sentido, a pesquisa pretende responder a seguinte pergunta a respeito de seu objeto: como se relacionam as expectativas das pessoas implicadas (crianças, adolescentes, jovens, famílias, profissionais e autoridades) no programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes frente a este mesmo programa? Responder essa pergunta significa esclarecer se as expectativas dentro de cada grupo e entre eles são convergentes, divergentes ou contraditórias. Nossa hipótese inicial era de que as expectativas fossem, de modo geral, convergentes, ainda que houvesse, também, pontos nos quais elas divergissem ou em relação aos quais se confrontassem.

Nossa dissertação apresenta uma reconstituição do histórico do programa, como também uma notícia das variações de significados das noções de infância, adolescência, assistência social, educação integral, educação não formal durante os períodos do renascimento, moderno e contemporâneo. Consideramos tal investigação necessária para auxiliar-nos na compreensão das questões que nos propusemos enfrentar.

Acreditamos que nosso estudo traz contribuições para as áreas de educação e assistência social e para o fortalecimento das iniciativas de educação não formal; hoje crescentes. Essa área ainda carece de estudos e pesquisas, principalmente que forneçam

subsídios para que sejam repensadas as políticas de atenção à infância e adolescência em nosso país, com vistas à garantia de direitos.

Este texto dividido em cinco partes. No capítulo 1, sintetizamos as variações das noções de infância, desde a sociedade tradicional europeia até a promulgação da Constituição Federal e do ECA, legislação atualmente em vigor para área da infância e adolescência. Abordamos também as noções de Política de Assistência Social e o Sistema Único da Assistência Social. No capítulo 2, abordamos os desdobramentos da educação não-escolar, os novos desafios da educação fora do âmbito escolar, as possibilidades educativas, tendo como foco principal a educação não formal, a educação integral e o Compromisso Campinas pela Educação, que se afigura como horizonte para o programa. No capítulo 3, mostramos o itinerário da pesquisa, detalhando o seu objeto, definindo o problema colocado e a hipótese correspondente, bem como evidenciamos nossas opções metodológicas. Além disso, apresentamos uma reconstituição do histórico do programa. No capítulo 4, apresentamos a análise das entrevistas, divididas entre os diversos grupos (usuários, famílias, profissionais e autoridades) e aspectos (proteção, apoio à escola, formação para o trabalho e sociabilidade). Por fim ocupamo-nos das relações entre as expectativas daqueles grupos. No último capítulo, apresentamos a conclusão da pesquisa.



# 1. Noções de infância, direitos e política de proteção

Para contextualização do objeto desta pesquisa, apresentamos uma notícia da trajetória histórica dos conceitos de infância, direitos, assistência social e políticas de proteção. Esse panorama servirá para entendermos melhor parte das práticas que existem ainda hoje em relação à infância no Brasil, legalmente anacrônicas, contraditórias com propostas atuais, que concebem a criança como sujeito de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a lei em vigor para essa área, considerada como um avanço significativo e inovador no debate sobre os direitos da infância e adolescência; lei que coloca o Brasil em posição de destaque nas discussões desse âmbito.

## 1.1 Noções de infância e direitos

Ao longo da história, a concepção de criança transformou-se por diversas vezes. Ela já foi considerada como um adulto em miniatura, uma tábula rasa, “vir a ser”, futuro da nação ou como um ser maldoso. Hoje concebida como ser humano em condição peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos, prioridade absoluta da família, sociedade e Estado, tal como preconizam a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990).

Segundo Postman (1999, p. 12) a “idéia de infância é uma das grandes invenções da Renascença”, tendo surgido no século XVI e, como qualquer outra idéia, “tem significado coisas diferentes para pessoas diferentes, em épocas diferentes” (POSTMAN, 1999, p. 66). Na velha sociedade tradicional européia as crianças eram mal considerados, como explica Ariès:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. (ARIÈS, 1981, p. ix).

Seu processo de aprendizagem e sua inserção na sociedade se davam por meio da convivência com pessoas adultas. Com adultos, as crianças aprendiam apenas as tarefas que realizariam quando adultos.

A criança era vista como um adulto em miniatura, representada em obras de arte durante a Idade Média e até por volta do século XVII, como pessoas adultas, mas, em tamanhos menores.

Segundo Áries (1981) a única expressão de sentimentos direcionada às crianças se concentrava na fase em que eram ainda pequenas, não como forma de afeto, mas, como um divertimento superficial, como se elas fossem animaizinhos engraçadinhos. A criança tinha breve convivência com sua família, apenas enquanto desta dependesse para sobreviver, o que era insuficiente para despertar quaisquer sentimentos de afetividade. Era comum ir morar em casas de outras famílias.

No Brasil, a história da infância assumiu características semelhantes, em virtude da colonização europeia. Nos manuais de medicina, a partir do século XVI, encontramos inúmeras orientações de como as mães deveriam cuidar de seus filhos, mas, em especial, porque o Brasil, um país tropical, apresentava um clima bem diferente do europeu. Vale destacar:

Pouco a pouco, os manuais de medicina ensinavam às mães a envolver seus filhinhos em “mantilhas suaves e folgadas” em vez de apertá-los em faixas capazes de estropiar os tenros membros. Sugeriam, ainda, que se substituíssem as pegajosas abluções com óleos por “água e sabão” e que a estopada fosse substituída por “barretinho ou touca de pano branco”, como aconselhava Francisco de Mello Franco, médico mineiro do período setecentista. Como se vê, os médicos davam grande ênfase ao asseio corporal numa época em que a geografia dos odores era bem outra. (DEL PRIORI, 2004, p. 86-87).

[...]

Toda essa avaliação negativa está relacionada, em boa parte, à incompreensão dos estrangeiros em relação aos hábitos tropicais, uma adaptação dos códigos de comportamento portugueses à rotina da sociedade colonial e à forte influência da cultura negra. Para os viajantes estrangeiros, a vida doméstica no Brasil oitocentista era um verdadeiro caos. (DEL PRIORI, 2004, p. 138).

Em geral, nos manuais de medicina, entre os séculos XVI e XVIII, encontramos descrições do equivalente a primeira idade do homem, denominado “puerícia”; possível de ser comparado ao que consideramos como infância. A “puerícia” compreendia o

período do nascimento até os 14 anos, ou dos 02 ou 03 aos 12 anos; seguida pela segunda idade, chamada de adolescência, dos 14 aos 25 anos (DEL PRIORI, 2004).

Vejamos:

[a puerícia] dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda, aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes”. (DEL PRIORI, 2004, p. 84-85).

No entanto, os dois primeiros momentos da “puerícia” são muitas vezes caracterizados pela ausência da fala, ou fala imperfeita, e o terceiro momento relacionado “estritamente aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho entre outras” (DEL PRIORI, 2004, p.140-141). Porém, na sociedade oitocentista percebemos alusões ao desenvolvimento intelectual da criança, “denominado meninice, cujo significado relacionava-se às ações próprias do menino, ou ainda, à falta de juízo numa pessoa adulta” (DEL PRIORI, 2004, p. 141). A partir do século XIX, infância e adolescência passam a ser consideradas como idades de vida.

Os termos crianças, adolescente e menino, já aparecem em dicionários da década de 1830. Menina surge primeiro como tratamento carinhoso e, só mais tarde, também, como designativo de “criança ou pessoa do sexo feminino que está no período da meninice. (DEL PRIORI, 2004, p. 140).

Nessa época, duas concepções de infância ganham relevo:

Poderíamos chamá-las a concepção lockiana, ou protestante, de infância, e a rousseuniana, ou romântica. Na visão protestante, a criança era uma pessoa amorfa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha podia tornar-se um adulto civilizado. Na visão romântica não é a criança amorfa, mas o adulto deformado que constitui o problema. A criança possui como direito inato aptidões para a sinceridade, compreensão, curiosidade e espontaneidade que são amortecidas pela alfabetização, educação, razão, autocontrole e vergonha. (POSTMAN, 1999, p. 73-74).

Para Postman, Locke desenvolveu a idéia da infância como tábula rasa segundo a qual a criança era considerada como uma folha em branco. O ônus de sua educação

era dos adultos, responsáveis também pelos resultados positivos e negativos dela advindos.

No Brasil, desde o início da colonização, a educação das crianças foi uma das preocupações dos padres da Companhia de Jesus, ainda que o principal objetivo fosse a conversão do “gentio”. O processo pedagógico continha tradições europeias, principalmente portuguesas e a grande pretensão era transformar a criança em um indivíduo responsável.

A mortalidade infantil, até a segunda metade do século XVI, era muito comum, principalmente, em crianças pequenas. Parte dessa mortalidade ocorria por costumes trazidos da Europa, inadequados às condições brasileiras. Havia também a vulnerabilidade a todas as tensões sociais, econômicas e epidemias muito comuns nessa época, mais acentuadas nas crianças pobres. A mortalidade se abrandou após a metade do século XVI, mas, ainda foi alvo de preocupação dos higienistas durante o 2º Império. Contudo, no século XIX, a idéia de criança era ainda diferente da atual:

a criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Era o que se chamava “crias” da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consangüínea ou da vizinhança. O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre os índios, brancos e negros, em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram. As “rodas de exposto” começam a existir no século XVIII e seu estudo ainda representa quadro controvertido. Inventadas nos países europeus para salvar da morte crianças abandonadas, provocavam uma mortalidade infantil agora registrada e verificável. Asilos de órfãos e projetos de regeneração dos pobres e “vagabundos” pelo trabalho e pelo serviço militar já preocupavam os capitães gerais e os governadores de províncias. (LEITE, 1999, p.18).

Na Europa, de modo geral, a realidade era semelhante. Segundo Ariès, uma prática se destacava: o infanticídio tolerado.

Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las. (ARIÈS, 1981, p. xv).

No século XVIII, o número de mortes por infanticídio diminuiu consideravelmente. Cresce o interesse pela educação formal, desde o século anterior manifesto, trazendo novos lugares para a criança e a família na sociedade.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p. x).

A visão da criança se transforma: ao invés de adulto em miniatura passa a ser considerada como tábula rasa. Ela precisa ser “preparada” e “educada” para o mundo adulto, enquanto permanece confinada nos muros da escola, cujo objetivo era preparar o adulto trabalhador, operário das sociedades industriais. Esse novo paradigma, por um lado, serviu como uma espécie de prolongamento da infância; por outro, tornou a infância um período associado ao perigo, na qual hábitos positivos ou negativos poderiam se desenvolver. Nesta perspectiva o meio social era definidor; era ele o produtor, por excelência, dos indivíduos. Cabia à sociedade escolher entre “punir os autores de crimes através da ‘Justiça repressiva’, mantendo-os como eternos candidatos à reincidência ou recuperá-los para a vida em sociedade” (RIZZINI, 1997, p. 204).

Há uma transformação também nas famílias, que passam a se organizar em torno dos filhos. A preocupação com a educação destes torna-se prioritária, desencadeando, nos séculos XIX e XX, o surgimento de um sentimento inteiramente novo:

[...] os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual. [...] A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p. xi).

O processo de escolarização trouxe às classes mais abastadas a oportunidade de educar e formar seus filhos para a vida futura. Enquanto nas classes economicamente desfavorecidas suas crianças eram vistas como criminosos em potencial, restando-lhes ações preventivas de educação: repressão e controle.

Certamente não interessava à elite que a população atingisse consciência de seus direitos, o que, no mínimo, dificultaria muito exercício violento e arbitrário de controle sobre a maioria. Quando se afirmava que na criança estava o futuro da nação, entendeu-se que era mais importante “moldar” para

manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda de produção industrial capitalista. (RIZZINI, 1997, p. 239).

Com as populações aumentando nos grandes centros urbanos e as grandes transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas pela industrialização e pelo processo capitalista de produção, a questão da infância deixa de ser exclusivamente do âmbito da família e da igreja e passa a ser objeto de intervenção do Estado. Esta intervenção era direcionada somente às populações mais pobres, pois as crianças oriundas de famílias em condições economicamente favoráveis estavam protegidas política e juridicamente. Nas duas primeiras décadas do século XX, conforme Rizzini (1997), Justiça e Assistência desenvolveram uma aliança, que deu origem à ação tutelar por parte do Estado e a primeira instância regulatória da infância – o Juízo de Menores e uma legislação especial, o Código de Menores.

Veremos que Justiça e Assistência buscam na aliança a auto-sustentação pela complementação de suas ações. Ambas inserem-se na lógica do modelo filantrópico, que visava o saneamento moral da sociedade a incidir sobre o pobre. Tornam-se politicamente viáveis ao servir a função regulatória de enquadrar os indivíduos, desde a infância, à disciplina e ao trabalho. (RIZZINI, 1997, p. 207).

O modelo filantrópico permeou o sistema de proteção do Código de Menores, justamente o que esteve em vigor por quase todo o século passado. Segundo Rizzini (1997, p. 214-215), o modelo de justiça criado no Brasil tinha como inspiração exemplos da Europa e América do Norte, era baseado no pressuposto de que as famílias pobres não estavam habilitadas para educar seus filhos, em consequência, a idéia de necessidade de intervenções estatais. Conforme Rizzini (1997), foram criados dispositivos que conferiam o poder de atuação sobre a criança e a família em todos os níveis, no Legislativo, no Judiciário e no Executivo.

Tais dispositivos constituíam, na verdade, uma nova versão de instrumentos de controle adaptados para este segmento da população: foram elaboradas leis de proteção e assistência ao menor; inventados os tribunais para menores; reestruturadas as instituições para a infância (asilares e carcerárias) e criado um sistema de liberdade vigiada, destinado a manter parte dos membros fora do asilo, porém sob cerrada vigilância. (RIZZINI, 1997, p. 215-216).

O Código de Menores legitimava o Judiciário a retirar uma criança de sua família, caso essa não dispusesse de condições financeiras condizentes ao que se julgava adequado. Também não previa nenhum tipo de punição para adultos que violassem os direitos das crianças. Os pais eram considerados “donos” dos filhos e podiam fazer o que lhes aprouvesse no concernente a educação dos filhos; inclusive agressões físicas e morais. Naquele código, “crianças e jovens nem sequer tinham o direito de se queixar dos adultos e eram ‘protegidos’ em celas, verdadeiras jaulas, iguais às da pior carceragem brasileira” (COSTA, 1990, p. 47).

Toda uma doutrina repleta de eufemismos e mitos convenientes justificava a privação da liberdade de crianças e jovens marginalizados: eles não eram presos, mas “internados”; não eram “punidos”, mas protegidos, educados ou reeducados; não eram “acusados”, mas “encaminhados”. (COSTA, 1990, p. 46).

Assim, os dispositivos desta legislação desta legislação abrangiam somente aqueles que estivessem em situação irregular, por isso, conferindo proteção somente a uma parte das crianças.

No início do século XX, a criança é vista como criatura de Deus e a idéia de adolescência ganha força:

Aparecem menções ao púbere, ao rapaz e à rapariga, normalmente em associação ao problema da criminalidade. O termo delinqüência juvenil, que anos mais tarde será muito freqüente, tem no início do século, suas primeiras referências. Além disso, nota-se o uso corrente do termo menor dotado de uma conotação diferente da anterior: torna-se uma categoria jurídica e socialmente construída para designar a infância pobre abandonada (material e moralmente) e delinqüente. Ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade. (RIZZINI, 1997, 223).

Nesse mesmo período, a mesma legislação então vigente inspirou novas concepções de justiça, especialmente voltadas para a infância e a adolescência. Em 1923 que surge a primeira expressão internacional da preocupação com os direitos da criança, firmada por meio de um documento denominado Declaração de Genebra, que continha os primeiros princípios básicos da proteção à infância. Em 1945, é aprovada uma declaração que amplia os direitos constantes no texto de 1923. Em 1959, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração Universal dos Direitos da Criança, ampliando substancialmente os direitos relativos à infância. A

partir de 1964, surge a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e as Febem's (Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor), na esfera estadual, criadas em substituição ao antigo Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), de 1940. Este serviço atuava junto ao Ministério da Justiça “no combate à criminalidade e na recuperação dos delinquentes” e foi então alvo de críticas da sociedade civil e do próprio Estado, conforme Carvalho (2000). A Funabem, previa a descentralização da Política Nacional de Bem-estar do Menor (PNBEM) e mantinha-se com recursos próprios, o que lhe permitia total autonomia financeira (assim como às Febem's), mas, ainda era um modelo de gestão tecnocrático e centralizador. Segundo Milito, era vigente, ainda, o modelo correccional-repressivo, que previa a intervenção do Estado nas lacunas deixadas pela família na educação dos meninos e meninas em situações irregulares; “o internamento era visto como o meio propício à reeducação, reestruturação, ressocialização dessa infância desassistida” (MILITO, 1995, p.122).

Essa internação poderia se estender até a idade de 18 anos e, por vezes, ocorriam quando a criança era pequena, assim algumas chegavam a cumprir 18 anos de internação. Finda a internação considerava-se que aqueles jovens estavam aptos para o mundo adulto; inclusive preparados profissionalmente.

Ainda segundo Milito, se, por um lado, havia nas instituições de internação a possibilidade de um preparo profissionalizante de qualidade do ponto de vista técnico, tal formação não abrangia outras questões pertinentes ao mundo do trabalho e o confinamento vivenciado dificultava a convivência fora do internato. Estes jovens não eram autônomos, eram estigmatizados e dificilmente mantinham-se nas escolas ou nos empregos.

Apesar dos avanços alcançados com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, Funabem e a PNBEM ainda se baseavam em princípios do Código de Menores, no controle e na ação tutelar do Estado.

A última reformulação do Código de Menores foi em 1979, mesma data em que foi criado um Grupo de Trabalho para produzir um texto de subsídio à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que entrou em vigor em 1990. Assim, mesmo durante a vigência do Código de Menores são promovidas discussões sobre os direitos e garantias da infância e adolescência e modificação na política de atendimento para essas faixas etárias:



Já em 1985 o governo da Nova República anuncia o programa de prioridades sociais (1985/86), no conjunto de intenções da transição democrática. Neste conjunto de intenções encontrava-se o Programa “Prioridade Criança”, voltado para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, a ser executado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

[...]

No que se refere à Sociedade Civil, registra-se dentre outros movimentos, a criação, em 1987, da Comissão Nacional Criança e Constituinte, com representantes das organizações governamentais e não-governamentais, que conseguiram reunir em todo o País mais de 600 grupos de trabalho. Esses grupos elaboraram uma lista de recomendações à Assembléia Constituinte sobre os direitos das crianças e adolescentes e conseguiram exercer uma pressão significativa sobre os resultados da Carta Magna de 1988. (CARVALHO, 2000, p. 187).

Em 1988, a atual Constituição Federal é promulgada e garante nos artigos 227 e 228 uma mudança de paradigma nas questões da infância e adolescência. A família, a sociedade e o Estado, tornam-se responsáveis solidariamente pela criança e pelo adolescente:

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

A promulgação da Constituição Federal contou com a participação de vários segmentos organizados da sociedade:

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor e diversas outras entidades de todo o país envolveram milhares de crianças, adolescentes e adultos na elaboração de proposta popular à constituição brasileira. Este processo foi dinâmico e rico, e dele surgiu o Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA). (GRACIANI, 1996, p. 229).

Segundo Graciani, as ações desenvolvidas nos anos 80, foram decisivas para a mudança de paradigma e “suscitaram um novo conceito de ser criança e ser adolescente, colocando o Brasil no eixo do debate internacional sobre os direitos das crianças e dos adolescentes” (GRACIANI, 1996, p. 230). Em 1990, foi sancionada a Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “primeira Lei aprovada de acordo com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança” e que regulamenta os artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988. O ECA traz, do ponto de vista jurídico, segundo

Vieira (1998), consideráveis avanços na garantia dos direitos dos jovens conferindo-lhes direitos fundamentais e proteção integral:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei e por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, art. 3).

Essas transformações substituíram o modelo adotado pelo Código de Menores e tomam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento. “Se antes do Estatuto quem era juridicamente maior estava mais protegido do que quem era juridicamente menor, com ele assegura-se também a liberdade da juventude” (VIEIRA, 1998, p. 16). Com o advento do ECA, tencionava-se o desaparecimento da prática de internação e de confinamento. Vale dizer, conforme o artigo 1º do ECA, a criança e o adolescente não apenas tornam-se prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado, mas, também, cabe a estes a responsabilidade pela violação de seus direitos. Nesse sentido, segundo COSTA (1990) “o novo Estatuto prevê que, onde e quando houver ameaça ou violação de direitos da população infanto-juvenil, a vítima terá à sua disposição todo um aparato de serviços municipais, devendo o vitimizador, seja ele a família, a sociedade ou o Estado, prestar contas perante a Justiça, da sua ação ou omissão” (COSTA, 1990, p. 20). Para Costa (1990), o ECA representa uma verdadeira revolução, tanto para formulação das políticas públicas para a infância e juventude, quanto na estrutura e funcionamento dos organismos que atuam na área. E se, antes, a criança era vista como adulto em miniatura, tábula rasa, ou como um perigo para a sociedade caso ela não fosse bem “moldada”, hoje, a infância é considerada um período no qual o lúdico e a formação devem ser privilegiados. O acesso aos serviços escolares, o brincar, a convivência familiar e comunitária, bem como demais condições básicas de sobrevivência (saúde, educação, cultura, esporte, lazer, respeito, liberdade, dignidade, profissionalização e proteção no trabalho) são hoje, direitos da criança e do adolescente. A ausência de qualquer uma dessas condições configura-se violação de direitos, passível de ação protetora.

Essas transformações podem ser observadas também nas políticas de atendimento. Quando não nas práticas, ainda em aperfeiçoamento, certamente, na teoria.

É possível considerar que o programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, como outros, surgiu no horizonte de concepções higienistas da sociedade.

Estes visavam “tirar as crianças” da rua, sobretudo as pobres e “escondê-las”, de modo que não pudessem ser vistas e ocupando-as com consideradas “coisas úteis”. Simson; Park e Fernandes (2001b) ressaltam que a partir da década de 1970, o acelerado processo de urbanização, sobretudo, proveniente da migração rural, colocou em destaque a questão das crianças pobres na rua. Segundo aquelas autoras, devido às condições de vida precária encontradas por essas comunidades, surgiu a necessidade dos membros mais jovens das famílias, por meio de

pequenos trabalhos de caráter informal, ou mesmo para esmolando, obterem uma fonte de renda que lhes permitisse sobreviver no habitat urbano. [...] É dessa forma que, nos anos finais da década de 70 e início dos anos 80, já se nota quantitativamente a forte presença de um novo personagem da vida urbana brasileira que ainda não possui um nome e identidade bem definidos, mas começava a incomodar as classes mais privilegiadas. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001b, p. 61)

Hoje, políticas destinadas a crianças e adolescentes no período em que não estão na escola, podem ser consideradas um espaço de proteção, de convivência comunitária e um direito. Não mais em uma concepção assistencialista e filantrópica, na qual se protege a criança dos perigos da ociosidade (embora ainda muitas pessoas pensem desse modo). Trata-se, agora, de proteção aos seus direitos inalienáveis, de preservação de sua identidade, nesta fase da vida, como também, do lúdico, do direito de brincar, do expressar-se livremente e, principalmente, de formação integral enquanto sujeito de direitos; direitos esses garantidos pelo ECA.

## **1.2 Noções de assistência social e de políticas de proteção**

Não foram somente os conceitos de infância e de adolescência que mudaram ao longo do século XX, o de assistência social também sofreu transformações significativas.

Assim, como julgamos importante apresentar as variações quanto às noções de infância para demarcar as mudanças de paradigmas nesse tema e as conseqüentes alterações de intenções e objetivos propostos pelas políticas públicas direcionadas àquele segmento, consideramos ser de igual importância percorrer resumidamente alguns trajetos da assistência social, enquanto política, alertando que estes estão intrinsecamente relacionados com o surgimento do serviço social enquanto profissão,

por mais que aquela política não seja de exclusividade do assistente social, requerendo um arcabouço de diferentes tipos de profissionais.

Nosso objetivo é mostrar que também nessa área ocorreram mudanças de paradigmas e, atualmente, a assistência não mais se resume ao assistencialismo, ainda que esse debate ainda se encontre na pauta das discussões dentro da profissão; campo no qual deparamo-nos, por vezes, com ações limitadas e retrógradas, as quais representam um retrocesso no âmbito da garantia de direitos.

O serviço social surge na década de 1930, para atender a uma necessidade da Igreja Católica: recuperar influências e privilégios perdidos diante da crescente secularização da sociedade e das tensões presentes nas relações entre Estado e Igreja. A Igreja buscava a superação de uma postura puramente contemplativa, articulando uma formação doutrinária e social do laicato, marcando mais ativamente sua presença. Segundo Iamamoto (1994), o serviço social surge como iniciativa de grupos e frações de classes dominantes não apenas como uma nova forma de exercer a caridade, mas também como forma de intervenção ideológica na vida da classe trabalhadora, no horizonte da prevenção dos problemas sociais. O objetivo dessa iniciativa era perpetuar ou reproduzir o sistema vigente, procurando adequar os indivíduos ao meio, numa perspectiva funcionalista. Progressivamente, a profissão de assistente social se fortalece e, conseqüentemente, suas bases teórico-metodológicas são repensadas, mas,

a atualização da herança conservadora aparece de forma mais destacada no 'pós - 64' (em resposta às novas demandas que lhe são apresentadas no capitalismo monopolista). Essa atualização se manifesta em mudanças no discurso, nos métodos de ação e no projeto de prática profissional diante das novas estratégias de controle e repressão da classe trabalhadora, efetivadas pelo Estado e pelo grande capital, para atender às exigências da política de desenvolvimento com segurança. (IAMAMOTO, 1994, p. 32).

Diante da repressão do período da ditadura militar brasileira, o serviço social brasileiro passa a refletir internamente sobre os pressupostos teórico-metodológicos de sua intervenção, num movimento denominado *Reconceituação do serviço social*. Este movimento dá origem a outras linhas de atuação mais críticas. Inicia-se, por exemplo, uma tendência à psicologização das relações sociais, que privilegia a intervenção nos problemas relacionais por meio do diálogo, centrada no sujeito, que podemos chamar de fenomenologia. Posteriormente,

O crescimento da organização dos trabalhadores urbanos e rurais se faz acompanhar de um processo de politização dos setores médios. Assume expressão uma "esquerda cristã", que passa a influenciar contingentes

maiores de assistentes sociais, seja através das escolas, do movimento estudantil, seja pela convivência no interior do “bloco católico”. A ideologia nacional-desenvolvimentista, especialmente aquela produzida e difundida pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), é crescentemente absorvida por parcelas do meio profissional. Assim, a própria realidade apresenta questionamentos políticos que sensibilizam segmentos de assistentes sociais e se traduzem num início de revisão da prática da instituição “Serviço Social”. (IAMAMOTO, 1994, p. 35-36).

[...]

A ruptura com a herança conservadora expressa-se como uma procura, uma luta por alcançar novas bases de legitimação da ação profissional do Assistente Social, que, reconhecendo as contradições sociais presentes nas condições do exercício profissional, busca colocar-se, objetivamente, a serviço dos interesses dos usuários, isto é, dos setores dominados da sociedade. Não se reduz a um movimento “interno” da profissão. Faz parte de um movimento social mais geral, determinado pelo confronto e a correlação de forças entre as classes fundamentais da sociedade, o que não exclui a responsabilidade da categoria pelo rumo dado às suas atividades e pela forma de conduzi-las. (IAMAMOTO, 1994, p. 37).

Entra em cena uma postura baseada em correntes marxistas, histórico-materialistas dialéticas, que concebe o sujeito como agente capaz de transformar a si e ao meio em que está inserido. O serviço social passa a ser uma profissão politizada, polarizada pela luta de classes e, ao mesmo tempo em que é responsável por implementar políticas sociais que trazem no seu bojo interesses divergentes e antagônicos, precisa fazer escolhas teórico-práticas para um projeto coletivo de sociedade. Da mesma forma, que exerce ações técnico-especializadas, exerce sua função educativa, que tanto pode corresponder ao interesse do capital quanto da classe trabalhadora.

Atuando em organizações públicas e privadas dos quadros dominantes da sociedade, cujo campo é a prestação de serviços sociais, o Assistente Social exerce uma ação eminentemente “educativa”, “organizativa”, nas classes trabalhadoras. Seu objetivo é transformar a maneira de ver, de agir, de se comportar e de sentir dos indivíduos em sua inserção na sociedade. Essa ação incide, portanto, sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores, a partir de situações vivenciadas no seu cotidiano, embora se realize através da prestação dos serviços sociais, previstos e efetivados pelas entidades a que o profissional se vincula contratualmente. (IAMAMOTO, 1994, p. 40).

É nesse meio que a profissão cresce, amadurece e o serviço social deixa de ser um

mecanismo de distribuição de caridade privada das classes dominantes para se transformar em uma das engrenagens de execução de políticas sociais do Estado e setores empresariais, que se tornam seus maiores empregadores. É nesse sentido que se apresenta, para a análise da profissão e de seu significado social, a impossibilidade de desvinculá-la da relação com as novas formas de enfrentamento da questão operária, criadas pelo Estado e pelo empresariado, consolidadas em medidas de política social, implementadas pelas grandes instituições assistenciais. (IAMAMOTO, 1994, p.94).

Em 1993 é promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº. 8.742, de 7/12/1993, fruto de muitas lutas e discussões, assim como o ECA. A assistência social passou a ser definida como:

Direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993, art. 1º).

Se, antes, a assistência social estava atrelada ao judiciário, para manipular, subjugar e controlar os pobres, segundo uma concepção assistencialista e filantrópica, baseada no favoritismo e clientelismo, hoje, ela se constitui numa perspectiva de trabalho social e educativo, emancipador, baseado na noção de cidadania (COSTA, 1990), por meio de ações compensatórias e emancipatórias. Ainda assim, definir a assistência social em nosso país é um grande desafio, pois, muitos ainda a confundem com “clientelismo, assistencialismo, caridade ou ações pontuais, que nada têm a ver com políticas públicas e com o compromisso do Estado com a sociedade” (BRASIL, 2004, p.7).

A partir da Loas, a assistência social deixou de estar no âmbito da benevolência e da caridade de primeiras-damas para se firmar no âmbito da garantia de direitos. A visão que se tinha do usuário da assistência social também se transformou, assim como a de criança e adolescente, de “portadora de carências” para sujeito de direitos, cidadão. Segundo Iamamoto:

A expansão dos serviços sociais na sociedade moderna está estreitamente ligada à noção de cidadania. Com a expansão da economia mercantil e a necessária afirmação da liberdade individual, como condição de funcionamento da nova organização da sociedade, adquire forma a noção de igualdade de todos os homens perante a lei, com direito e deveres derivados de sua condição de participantes integrais da sociedade, isto é, de cidadãos. A luta pelos direitos sociais é perpassada pela luta contra o estigma do assistencialismo. São antecedidos pelas leis beneficentes que tratavam as reivindicações dos pobres como alternativa aos direitos dos cidadãos. No Brasil, os direitos sociais que dão substrato à noção de cidadão começam a se expandir para as classes trabalhadoras à medida que o Estado passa a assumir progressivamente os encargos sociais em face da sociedade, respondendo às lutas da classe operária, quando esta marca presença no cenário político da sociedade no contexto do aprofundamento do processo de industrialização. (IAMAMOTO, 1994, p. 96).

Dessa forma, as ações da assistência social direcionadas ao cidadão, sujeito de direitos, não se dão mais no âmbito do favor, mas, na perspectiva de garantia de direitos, para quem dela necessitar.

Detendo-nos na infância e adolescência e na política de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, objeto desta pesquisa. Essa política pode assumir caráter complementar a outras, como as de educação, esporte, cultura e lazer. Até mesmo em relação às políticas de trabalho e renda podemos perceber uma interface dos Núcleos, na medida em que procuram erradicar e prevenir o trabalho infantil, de forma protetora, garantindo, assim, que a criança possa vivenciar plenamente essa fase de sua vida.

### **1.3 Sistema Único da Assistência Social**

A partir das deliberações provenientes da IV Conferência Nacional de Assistência Social, que ocorreu em Brasília, em dezembro de 2003, o Ministério do Desenvolvimento Social, por intermédio da Secretaria Nacional de Assistência Social e do Conselho Nacional de Assistência Social, elaborou e aprovou a PNAS (Política Nacional de Assistência Social) para reorganizar a assistência social por meio do Suas (Sistema Único de Assistência Social), o que garante igualdade de ações e princípios no âmbito da assistência social a todos os municípios brasileiros, prevendo um modelo de gestão descentralizado e participativo.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (2004), a nova reorganização olha e quantifica a realidade a partir de:

- Uma visão social inovadora, dando continuidade ao inaugurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Orgânica de Assistência Social de 1993, pautada na dimensão ética de incluir “os invisíveis”, os transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva; as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades.
- Uma visão social de proteção, o que supõe conhecer os riscos, as vulnerabilidades sociais a que estão sujeitos, bem como os recursos com que conta para enfrentar tais situações com menos dano pessoal e social possível. Isto supõe conhecer os riscos e as possibilidades de enfrentá-los.
- Uma visão social capaz de captar as diferenças sociais, entendendo que as circunstâncias e os requisitos sociais circundantes do indivíduo e dele em sua família são determinantes para sua proteção e autonomia. Isto exige confrontar a leitura macro social com a leitura micro social.
- Uma visão social capaz de entender que a população tem necessidades, mas também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvida. Assim, uma análise de situação não pode ser só das ausências, mas também das presenças até mesmo como desejos em superar a situação atual.
- Uma visão social capaz de identificar forças e não fragilidades que as diversas situações de vida possui. (BRASIL, 2004, p. 11).

O paradigma que norteia a construção dessa nova política pública de assistência social procura levar em consideração a proteção social por meio de três esferas de atenção: a pessoa, as circunstâncias em que ela vive e seu grupo de apoio, ou seja, sua família. Segundo as premissas da Política Nacional da Assistência Social (BRASIL, 2004, p. 11), “a proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem”, ou seja, a realidade dos sujeitos envolvidos deve ser o ponto de partida para as políticas públicas sociais. O ser humano é, aqui, compreendido como sujeito capaz de se transformar e transformar a realidade a sua volta; não se busca mais simplesmente adequá-lo ao meio social tal como se encontra. A constituição desta política pública social, de acordo com o artigo 6º, do capítulo III, da Loas<sup>1</sup>, envolve a participação popular e a autonomia da gestão municipal (descentralização), prevendo a divisão de responsabilidades e o co-financiamento entre as esferas de governo e a sociedade civil.

Nesse contexto é que podemos situar a denominada rede de co-financiamento, que se constitui na compra de vagas de serviços das ONGs pelo setor público, através do repasse de recursos financeiros, ou, ainda, as parcerizações<sup>2</sup>, que se constituem no repasse de recursos das esferas federal, estadual e/ou municipal para segmentos da sociedade civil (ONGs) realizarem o trabalho que é dever do Estado. Nesta perspectiva, o Estado passa a atuar apenas como gestor e não executor das políticas de atendimento.

O Suas prevê a organização e regulação das ações sócio-assistenciais em todo o território nacional, em duas esferas: proteção social básica e proteção social especial. O programa objeto desta pesquisa se situa dentro da proteção social básica, pois, se enquadra no item de “serviços socioeducativos para crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 6 a 24 anos, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2004, p. 30). Assim, não nos deteremos na proteção social especial. Deter-nos-emos apenas na proteção social básica, que envolve os serviços que “potencializam a família como unidade de referência,

---

<sup>1</sup> Art. 6: As ações na área de assistência social são organizadas em sistema descentralizado e participativo, constituído pelas entidades e organizações de assistência social, abrangidas por esta lei, que articule meios, esforços e recursos, e por um conjunto de instâncias deliberativas compostas pelos diversos setores envolvidos na área.

<sup>2</sup> Essas parcerizações são inspiradas na Lei Federal das Parcerias Público-Privadas (Lei n.º 11.079, também chamada de “Lei das PPPs”), promulgada em 30 de Dezembro de 2004, instituída para viabilizar investimentos nos serviços públicos. Trata-se de uma experiência existente em países como, por exemplo, Portugal e Inglaterra e configura-se basicamente em contrato administrativo de concessão de obras ou serviços públicos.



fortalecendo seus vínculos internos e externos de solidariedade, através do protagonismo de seus membros e da oferta de um conjunto de serviços locais que visam à convivência, a socialização e o acolhimento, em famílias cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos, bem como a promoção da integração ao mercado de trabalho” (BRASIL, 2004, p. 29).

Segundo a Política Nacional de Assistência Social, as ações de proteção social básica devem ser articuladas com as demais políticas, tendo sempre como objetivo a sustentabilidade dessas ações e o protagonismo das famílias e sujeitos atendidos superando ou prevenindo situações de vulnerabilidade social “decorrentes da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras).” (BRASIL, 2004, p. 27).

É justamente nesse âmbito da proteção social que podemos situar a dimensão educativa da assistência social, na medida em que se oferece condição para que o sujeito se perceba como agente de sua própria realidade, tornando-se capaz de identificar situações excludentes e lutar contra estas. Nesse sentido, podemos dizer que a assistência social pode alterar ou perpetuar o *status quo* vigente, dependendo apenas do direcionamento teórico-metodológico que os profissionais em questão darão às suas ações práticas. Assim, a assistência social ao atuar no campo da educação também pode se opor ao sistema de dominação do capitalismo, de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos e ideológicos adotados pelos profissionais no exercício de sua profissão, já que a educação é uma prática social tanto quanto outras e

a idéia de que não existe alguma coisa de social na educação; de que, como a arte, ela é ‘pura’ e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Mas o desvendamento de que a educação é uma prática social pode ser também feito numa direção ou noutra e, [...] pode se dividir em idéias opostas, situadas de um lado ou do outro da questão. (BRANDÃO, 1983, p. 73).

Esse caráter ideológico do serviço social fica claro, segundo Iamamoto (1994), na execução prática do profissional, pois este

tem como recurso básico de trabalho a linguagem. Embora os serviços sociais sejam o suporte material, e as entidades sejam a base organizacional que condiciona e viabiliza a atuação profissional, esta atuação dispõe de características peculiares. Trata-se de uma ação global de cunho sócio-educativo ou socializadora, voltada para mudanças na maneira de ser, de

sentir, de ver e agir dos indivíduos, que busca a adesão dos sujeitos; incide tanto sobre questões imediatas como sobre a visão do mundo dos clientes. (IAMAMOTO, 1994, p.101).

Este esquema das trajetórias dos conceitos de infância, direitos, assistência social e políticas de proteção delinea o quadro de algumas significações predominantes, ao menos na sua expressão legal. Não necessariamente essas significações serão as mesmas para todos os indivíduos e grupos, o que poderá resultar em práticas variadas e diferentes orientações das ações. Essas diversidades de significações podem mesmo ser contraditórias entre si.

A eficiência de um programa público voltado para a criança e o adolescente, qualquer que seja sua orientação, dependerá, em grande medida, da compatibilidade entre os significados que os diferentes grupos nele envolvidos lhe atribuíam. Identificar aqueles significados concretamente no programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes é o propósito deste trabalho.

## 2. Desdobramentos da educação não-escolar

### 2.1 Novos horizontes e novos desafios

A importância da educação na vida das pessoas é algo inquestionável e é crescente a discussão sobre a abrangência da educação além do perímetro da escola, pois,

não há uma forma única nem um modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante. [...] A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 1983, p. 9-10).

Essa ampliação da noção de educação já se expressou por diversas vezes, notadamente em 1990, em Jomtien, na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que proporcionou um grande processo de reflexão e novos paradigmas, contribuindo para a abertura dos horizontes quanto à importância da educação ao longo de toda a vida, permitindo que discussões sobre a educação não-escolar pudessem se aprofundar.

Da conferência, resultou a Declaração Mundial da Educação para Todos, cujos princípios reconheciam que:

- ✓ A educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;
- ✓ A educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;
- ✓ O conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;
- ✓ Em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;
- ✓ Uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e

✓Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

O pacto estabelecido entre os países signatários da Declaração decorreu de uma visão ampliada da educação básica, com princípios transformadores e inovadores. Os questionamentos apontavam para a transformação de uma educação direcionada somente a crianças, realizada dentro do aparato escolar, restrita ao ensino de determinadas matérias e disciplinas, reconhecendo um único tipo de saber, igual para todos (uniforme), estática, pontual, centrada na perspectiva do ensino, de responsabilidade apenas do Estado.

Propôs-se uma educação direcionada a crianças, adolescentes e adultos (ou seja, a todos), realizada dentro e fora da escola, construída através das necessidades da aprendizagem (pois as necessidades de aprendizagem são diferentes entre os diversos grupos, culturas), reconhecendo a validade de todos os tipos de saber, sendo diferenciada, dinâmica, centrada na perspectiva da aprendizagem e como responsabilidade do Estado e de toda a sociedade (TORRES, 2000, p. 14).

É uma perspectiva universal e ampliada de educação para todos. No entanto, o sistema escolar é precário, excludente, isolado de outros agentes educacionais e não recebe o devido reconhecimento e investimento por parte dos governantes. Acabando por limitar o respeito aos direitos universais propostos pela Declaração.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que disciplina a educação escolar, define que a educação básica é aquela que se estende da educação infantil até o ensino médio.

Para Souza (2002), embora o texto de Jomtien contenha possibilidades mais abertas sobre os significados da satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, é possível inferir que o texto da LDB tenha se inspirado em tal documento, por tratar-se, o Brasil, de um dos países signatários da Conferência.

Aquela autora defende que a Declaração atribui um significado mais amplo à educação, pois “trata de um processo que acontece em diversas esferas de vida e instituições sociais, embora tenha a escola fundamental como seu agente principal” (SOUZA, 2002, p. 4). Embora nossa legislação, possivelmente, tenha se inspirado nesse documento, restringe-se à educação escolar, dada sua especificidade (SOUZA, 2002).

Para fins desta pesquisa, pelo fato de o objeto ser um programa não-escolar, adotaremos, assim como a autora supracitada, as noções de Jomtien como parâmetros de educação básica de qualidade.

O Brasil viveu a partir de 1960, culminando nos anos 1990, com o desenvolvimento econômico da sociedade industrializada, um esfacelamento do Estado, que, ao aderir a uma orientação neoliberal, desmantela políticas sociais, reorganiza o quadro econômico, altera as relações de trabalho, tira de si a responsabilidade sobre a garantia dos direitos universais da população, dividindo-a com a sociedade civil, o que, de acordo com Chagas (2006), fez com que se revisasse a educação sistemática e formal, trazendo propostas que diferenciavam-se da escola formal.

Com essas mudanças econômicas, políticas e sociais com as quais a década de 1990 se defrontou, houve motivos para crer na ocorrência de uma pauperização dos setores médios e populares da sociedade; sobretudo entre esses últimos, abatidas pelas condições econômicas, muitas pessoas migraram para as cidades em busca de melhores condições. É o que se afirma, por exemplo, na Minuta do Projeto Enturmando<sup>3</sup>:

Causando uma enorme concentração de população junto às áreas periféricas, caracterizando um assentamento urbano com número reduzido de habitações... E com um número muito grande de favelas, onde predominam os precários barracos. Essas áreas foram assim rapidamente ocupadas sem a mínima condição de higiene, sem o mínimo de planejamento e, por conseguinte, muito mal servidas de equipamentos sociais, tanto de saúde, de educação, como de cultura, esportes e lazer. (VECCHIATO, 1997, p. 25).

Fortalece-se, então, a urgência de reivindicar melhores condições de vida e ampliação das políticas que já não eram suficientes para atender a todas as necessidades. A sociedade civil se vê novamente obrigada a se mobilizar e se organizar para responder às necessidades da população, que, afetada pelas mudanças na realidade econômico-social do país, se encontra num processo de marginalização e exclusão, demandando a atenção para outras formas de educação, surgindo, assim, nova fase de discussão, sobre a educação não formal.

---

<sup>3</sup> O Projeto Enturmando/Circo-Escola tem caráter muito coincidente com o do programa Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, tendo sido implantado em parceria com a então Secretaria Estadual do Menor, gestão de Alda Marco Antonio (1987-1996), era destinado prioritariamente a crianças e adolescentes, na faixa etária de 7 a 17 anos, em situação de risco pessoal e social, residentes nos focos de exclusão social, por meio de atividades complementares ao período escolar e ações socioeducativas com as famílias. A minuta daquele projeto foi analisada por Vecchiato (1997).

Neste contexto, adquirir algumas bases de conhecimento sistematizado para fundamentar planos e propostas, assim como formar e capacitar lideranças e assessorias próprias, passaram a ser metas dos grupos organizados. E o campo da educação não formal se ampliou, passando a exigir seu estudo e análise. Mas o grande destaque que a Educação Não-Formal passou a ter nos anos 90 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. (GOHN, 1997, p. 3).

Essas mudanças justificam a importância da educação não formal e a abrangência da educação para fora dos limites da escola, abrindo suas fronteiras a novas perspectivas e ao desafio de firmar-se como uma área reconhecida, que pode contribuir para a transformação da realidade local das pessoas com vistas a criar um mundo mais democrático, mais equitativo.

Vivenciávamos também nas últimas décadas anteriores à realização da Conferência de Jomtien um processo de contestação à dita educação bancária, que seria aquela na qual

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização, da ignorância, que, constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 33).

Em um movimento de resistência a essa concepção tradicional de educação, na tentativa de democratizá-la, desligando-a da Igreja, religando-a ao Estado e em meio à efervescência dos movimentos sociais e populares da época, novas possibilidades educativas despontam, tendo a educação comunitária como norteadora e Paulo Freire como precursor.

A pedagogia freireana propõe que o assunto a ser ensinado não parta de conteúdos já elaborados, mas, a partir dos temas geradores extraídos da problematização da vida dos trabalhadores. Paulo Freire utilizou esse enfoque principalmente na alfabetização de pessoas jovens e adultas, mas, sobretudo numa perspectiva de um processo educativo onde ninguém educa ninguém, dizia esse autor que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 33).

Brandão (2002) a define como um tipo relativamente inovador de prática pedagógica, mas que em sua opinião tratou-se de uma recriação de identidade e sentidos novos para um nome antigo – Cultura Popular, que anos mais tarde recebeu o nome de Educação Popular. Ele emprega o nome de educação popular no seu sentido mais abrangente, opondo-o ao conceito de educação fundamental, educação de adultos e outros semelhantes. Também considera como sendo de educação popular

diferentes modalidades agenciadas de práticas pedagógicas, escolares, extra-escolares, convencionais ou não-convencionais que: comprometem profissionais mediadores (educadores, promotores sociais, técnicos de comunicação, agentes de pastoral, etc.) com sujeitos das classes populares (camponeses, operários, subempregados, e, por extensão, povos indígenas); envolvem relações de trocas de significados de parte a parte, com um teor político manifesto; desenvolvem situações pedagógicas de transferência mútua de saber, significados, valores, instrumento de reflexão e de capacitação; estabelecem como seus objetivos a participação no processo de conscientização, politização e mobilização política de grupos e movimentos populares. (BRANDÃO, 2002, p. 34).

Assim, para esse autor em questão, são consideradas práticas pedagógicas da educação popular tanto um curso de alfabetização quanto uma experiência de teatro popular; tanto um trabalho comunitário de pesquisa participante quanto o que se realiza em algumas Comunidades Eclesiais de Base (Brandão, 2002, p. 34).

A educação popular encontrou muitas resistências políticas na época de sua criação, na década de 1960, mas firmou-se como campo de conhecimento dentro da teoria da educação. Tem ressonância na educação não formal por sua comunhão de idéias e pensamentos e abertura para possibilidades de transformação social (CARO, 2006, p. 11).

A partir dessa época, são fortemente difundidos trabalhos comunitários alternativos, como também os movimentos sociais com a perspectiva de transformação social, inspirados em Paulo Freire (1987), que partia do pressuposto que

se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos” de autoridade já não valem. [...] Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O

fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 38-43).

Esses trabalhos contavam também com inspirações da cultura popular

como uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica. É por esta via que ela tende a se tornar movimento, como oposição à prática não-refletida e não-crítica da cultura tradicional (imposta) dos subalternos. É por aí, finalmente, que os Movimentos de Cultura Popular propõem como sua tarefa “a elaboração da cultura do povo, fazendo-o participante da comunidade cultural e, não, criar uma cultura para o povo”. (BRANDÃO, 2002, p. 55).

Conforme Brandão (2002), esse movimento de Cultura Popular, dos anos 1960 no Brasil, era denominado de MEB (Movimento de Educação de Base) e, foi resultado de um convênio assinado entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal. Até os anos de 1970, procurou desenvolver um trabalho junto às comunidades populares do país e passou aos poucos de uma Educação de Base, segundo os padrões da UNESCO, para uma Educação Popular, onde a idéia de Cultura Popular e o horizonte de transformações profundas na ordem e na vida social no país são os pólos de determinação da própria experiência (BRANDÃO, 2002, p. 68-69).

Na década de 1980, ocorreu, em Berlim, um seminário internacional a respeito do uso de estruturas sociais e de meios tradicionais de comunicação na educação não-formal, onde se conservou a necessidade de separar o “do povo” de “popular” para estabelecer uma prática conscientizadora de mediação justamente no espaço da diferença entre uma coisa e a outra (BRANDÃO, 2002).

Conforme o autor, em alguns documentos, educação popular é um nome usado com uma conotação política, onde o popular opõe-se a todos os outros qualificativos “técnicos” da educação não-formal (de adultos, fundamental, permanente etc.), ou seja, a “educação popular é considerada como uma forma de educação política cuja definição é qualificada por uma clara conotação classista que a diferencia de outras formas de educação não-formal” (Carlos Nunes e Graciela Nunes, 1980, p. 29, apud BRANDÃO, 2002, p. 86).<sup>4</sup>

Brandão também emprega a educação popular como um nome que denuncia diferenças políticas de uso da prática pedagógica e não apenas diferenças técnicas.

---

<sup>4</sup> NUÑEZ, Carlos; NUÑEZ, Graciela. **The Theater**. Effective instrument of popular education, documento apresentado no International Seminar: the use of indigenous social structures and traditional media in non-formal education na development, Berlim, nov. 1980.



Ressalta que na “semântica do documento de Berlim, o ‘popular’ de um modo de educação não-formal encerra algo mais do que apenas dirigir-se a educandos ‘do povo’” (BRANDÃO, 2002, p. 86).

Nesse sentido, diante do domínio e dos usos das educações oficiais, a educação popular pode até mesmo ser pensada como uma deseducação, conforme lembra o autor. Baseando-se na proposta de educação que objetiva construir um conhecimento coletivo entre educador e educandos nessa vertente, é que alguns autores vêem idéias compartilhadas entre a educação popular e a educação social, como Chagas, por exemplo, destacando, todavia, a diferença entre a origem e a concepção epistemológica.

Ao longo de nossa pesquisa, assim como, de nossa experiência profissional, encontramos vários nomes designando o mesmo tipo de serviço destinado a crianças e adolescentes no período inverso ao escolar, seja realizado por organizações não governamentais, ou diretamente pelo poder público, ou ainda por parceiras público-privadas, ou iniciativas de responsabilidade social de empresas. Entre essas designações, podemos citar: educação não formal (FERNANDES, 2001; PARK; FERNANDES, 2005; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001), educação complementar (VECCHIATO, 1997), educação social (CHAGAS, 2006), educação para cidadania (PEDRO, 2005), apoio sócio-educativo em meio aberto (ECA), jornada ampliada, sócioeducativo, contra-turno escolar, contra-turno social, entre outros.

Embora todos sejam destinados ao mesmo público e com atividades mais ou menos similares, percebemos que se fazem necessárias algumas distinções e especificações a respeito dos termos.

## **2.2 Possibilidades educativas: formal, informal, não formal e social**

Como já vimos, deparamos-nos com várias possibilidades educativas ao longo de nossa vida, pois desde o nascimento até a morte, estamos aprendendo algo. Todo ato relacional em nossa vida é também um ato educacional, uma vez que, precisamos do outro e, nessa relação é que nos fazemos mediados pelo mundo e pela realidade em que vivemos (ALVES, 2006).

A relação de aprendizagem, de acordo com Alves, acontece o tempo todo independente das relações com o saber que estabelecemos, pois

a educação só tem sentido como vida e, portanto, deve considerar os sujeitos que dela participam como seres vivos integrais: cognitivo, físico, psíquico, afetivo, social e histórico. Educação é vida (GADOTTI<sup>5</sup>, 2002). E como só existe vida na relação com os outros, em sociedade, novamente concluímos que a educação só se faz presente numa relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. (ALVES, 2006, p. 170).

Nesse sentido, torna-se útil destacar a etimologia da palavra: aprender que vem de “ad”, junto de alguém ou algo e “prahendere”, tentar prender, agarrar, pegar (Gadotti apud ALVES, 2006, p. 168).

Ao falarmos da educação não formal, ganha significado noções como a de Afonso<sup>6</sup>, que a distingue da seguinte forma:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distinta, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos. (apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001a, p. 9).

Trilla (1985) também corrobora essa distinção ao afirmar que

Para caracterizar a la educación informal se dice de ella que es la que se promueve sin mediación pedagógica explícita; la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; la que no se halla institucionalizada como tal educación, aunque las instituciones estén penetradas por ella; la que no es metódica, estructurada, consciente, intencional; la que no se realiza a partir de la definición previa de objetivos o finalidades pedagógicas. (TRILLA, 1985, p. 18).

Já em relação à educação não formal, afirma:

La no formal sería siempre intencional, estructurada, sistemática, con objetivos previos y definidos, diferenciada, etc. Por su parte, las características apuntadas que distinguirían a la no formal de la formal, básicamente podrían reducirse a dos:

---

<sup>5</sup> GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>6</sup> AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objetivo ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (Orgs.). **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.

- Su carácter no escolar;
  - Su ubicación al margen del sistema educativo graduado y jerarquizado.
- (TRILLA, 1985, p. 21).

Para Fermoso, a distinção entre a educação formal e a informal,

consiste nos estímulos com que se atua sobre os seres humanos para ajudá-los a se desenvolverem melhor. A educação informal é produto, de modo principal, ainda que não exclusivo, da família e dos meios de comunicação de massas, verdadeiros agentes socializadores. (CARO, 2006, p. 8).

Nesse sentido, a educação informal é aquela que ocorre o tempo todo, seja em nossas relações cotidianas, familiares ou entre amigos, nos hábitos culturais em que estamos inseridos, na comunicação, nas leis constituídas, enfim, em todo processo de socialização pelo qual passamos, estamos sendo educados para viver em sociedade, por isso, ela possui um caráter permanente.

Já a educação não formal comporta todos os contextos em que as pessoas se agrupam espontaneamente (sem a mesma obrigatoriedade da escola) com a intenção de criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos (GOHN, 1997, p. 6), acabando por construir um conhecimento coletivo, sólido e, em alguns casos, reconhecido oficialmente. Não há fixação rígida a períodos, tempos e locais e o compromisso com o programa acontece enquanto houver vinculação a este:

[...] As categorias de espaço e tempo também têm novos elementos na Educação Não Formal porque o tempo da aprendizagem, usualmente, não é fixado a priori e se respeita as diferenças existentes para absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, no processo ensino-aprendizagem. Como existe a flexibilidade no estabelecimento dos conteúdos, segundo os objetivos do grupo, a forma de operacionalizar estes conteúdos também tem diferentes dimensões. (GOHN, 1997, p. 7-8).

Segundo esta autora, a educação não formal capacita os indivíduos para se tornarem cidadãos, construir relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, ajuda na construção de uma identidade coletiva do grupo, desenvolve auto-estima e o empoderamento das pessoas (GOHN, 2006). Hoje em dia, há uma grande variação de atividades consideradas como educação não formal, embora haja controvérsias entre essas definições, como por exemplo, os cursos de línguas, projetos esportivos, terapias alternativas, artesanato entre outras. Trilla também afirma que

Puede hablarse de una polarización de los médios no formales hacia ciertos tipos de cometidos educativos tales como: alfabetización de adultos; formación, reciclaje y promoción profesional; extensión cultural; educación para el tiempo libre y animación sociocultural; educación ambiental; formación cívica y social; información y sensibilización sobre aspectos puntuales muy diversos como prevención de accidentes, control de la natalidad, seguridad ciudadana, etc. Em general, puede decirse que los médios educativos no formales pueden cubrir una amplia gama de funciones relacionadas con otras dimensiones del proceso educativo global, marginadas o deficientemente asumidas por la institución escolar. (TRILLA, 1985, p. 24).

A educação não formal pode voltar-se a qualquer faixa etária e classe social, mas, na maior parte das vezes, sua atuação, enquanto programa sócioeducativo acaba por ocorrer junto às populações economicamente desfavorecidas, como uma contribuição ao atendimento daqueles que se encontram excluídos de qualquer proteção necessária para seu desenvolvimento (CARO, 2006).

Na educação não formal, existe “a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (GOHN, 1999, p. 99-100), de modo que “ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais” têm um caráter de educação não formal, embora haja autores que “teimam em denominar o aprendizado de conteúdos não-escolares, em espaços associativos, movimentos sociais, ONGs etc. como sendo educação informal”. Nessa polarização entre o escolar e o não-escolar, tudo “o que ocorre fora dos muros das escolas é pensado como aprendizagem não-escolar e perde seu caráter de educação propriamente dita” (GOHN, 1999, p. 100).

Os Núcleos Comunitários de Campinas podem ser considerados como um programa de educação não formal, pois não há obrigatoriedade de crianças e adolescentes frequentá-lo nem de, uma vez estando lá, permanecerem até os 14 anos de idade. A adesão ao programa é voluntária (para as famílias) e, a partir do momento em que há perda do interesse dos pais ou da criança ou adolescente, poderá desligar-se automaticamente, devendo apenas informar sua intenção.

A proposta de educação não formal é a de ter uma ação intencional sobre o educando, a partir do modelo de sociedade estabelecido pelo seu projeto ou pela concepção de mundo de seus profissionais. Emprega os apoios que julga necessários à atividade educativa, pois tem liberdade para definir a natureza das mensagens, escolher os temas geradores e determinar quais as suas intenções no ato de educar (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001a).

“Ela pode informar, provocar emoções fazer os educandos sonharem ou levá-los a criar algo novo em qualquer campo das ciências, das artes ou do domínio do corpo, ou da política” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001b, p. 62). Além disso, a educação não formal oferecida nos períodos inversos aos das jornadas escolares se constitui numa alternativa para a população de baixa renda ter onde deixar os(as) filhos(as) enquanto trabalha, ou mesmo para aqueles(as) que já tiveram alguma experiência com situação de rua e também para suprir, ainda que indiretamente, possíveis lacunas deixadas pela escola.

Devido à possibilidade de destinação de crianças e adolescentes com alguma experiência em situação de rua e/ou à possibilidade de suprir as lacunas da escola formal, Schuler<sup>7</sup> (apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001a) usa a expressão “estudantes em situação de risco”, definidos(as) como crianças e adolescentes que:

Embora provenientes dos setores mais pobres da população, conseguiram estar freqüentando a escola pública mas nela não estariam encontrando nem discutidas, nem valorizadas, as raízes socioculturais e a visão de mundo que a família ou o grupo de convivência lhes forneceu. Eles se encontrariam, então, prestes a abandonar um sistema escolar que os discrimina e oprime, para buscar, no espaço da rua, maiores chances de exercer o seu direito à liberdade e tentar obter alguma renda que pelo menos lhes permitiria consumir aqueles bens que as *media* veicula e os grupos de idade valorizam e ainda poder levar alguma contribuição a um orçamento familiar que certamente é muito limitado. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001b, p. 59).

Em especial, os chamados conteúdos trabalhados na escola formal não apresentam relações com a realidade social e cultural na qual aqueles jovens foram socializados (SIMSON, 1998, p. 7), por isso, eles desenvolvem tanta resistência à escola e passam a se constituir em estudantes em situação de risco. Pode-se entender essa conduta como componente do que Bourdieu chama de “violência simbólica”:

A imposição da cultura de um grupo, portanto, de um arbitrário cultural, como se fosse a única forma cultural existente. No conjunto da sociedade, tenderia a prevalecer a imposição de um determinado arbitrário cultural, como única cultura legítima: "Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força" (BOURDIEU, 1975:19).<sup>8</sup> (ALVES, 2006, p. 41).

---

<sup>7</sup> SCHULER, S. C. “Music at risk-students and the missing piece”, **Music Educators Journal**, nº 3, nov. 1991, vol. 78, pp. 21-9, trad. Olga Rodrigues de Moraes von Simson.

<sup>8</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

Dessa maneira, junto com a legitimação de uma determinada ação pedagógica cria-se a deslegitimação de tudo o que não pertence ao arbitrário cultural legitimado. Para ALVES (2006), cria-se uma cultura paralela, que ela denomina cultura popular, que geralmente não é ensinada nas escolas e, conseqüentemente distancia a criança do seu universo.

Contrariando essa perspectiva é que a educação não formal “considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidas [...] fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001a, p.11).

Não podemos esquecer que, no entanto, a educação ocorre como dimensão de todos os âmbitos da vida em sociedade, à medida que é o resultado das instituições e das formas de relação, pois como já vimos, trata-se de um ato relacional que ocorre o tempo todo em nossas vidas:

Os políticos são educadores [...] a lei é um fator educativo, as cidades possibilitam ou limitam a educação de seus cidadãos e a economia tem mais influencia pedagógica que a própria escola ou as políticas sociais. As relações, a cultura, o esporte e os espetáculos são também fatores pedagógicos. E os meios de comunicação incidem em qualquer um de nossos educandos tanto ou mais que o sistema escolar (Petrus, 2003, p. 52 apud CHAGAS, 2006, p. 55).<sup>9</sup>

Por esse motivo, Chagas (2006) destaca que a presença da aprendizagem não é restrita somente aos espaços escolarizados, construídos formalmente com esse objetivo, por isso a importância de reconhecermos diferentes tipos de educação (a formal, não formal, informal, popular, social etc.), que, por mais que possam ser diferentes, entrecruzam-se e se complementam, mas, não se substituem entre si.

Isso não significa que a escola não seja necessária e fundamental no processo de construção de conhecimentos, estamos apenas refletindo sobre os espaços de aprendizagem de forma mais ampla e não unicamente centrada na escola (CHAGAS, 2006, p. 54).

Por isso, a atuação dos profissionais que trabalham nessa área exige uma atitude política perante a realidade, pois,

---

<sup>9</sup> PETRUS, A. Educación social y perfil del educador social. In: SÁEZ, **El educador social**. Murcia: Universidad de Murcia, 2003.

ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar um certo determinismo que a visão histórica de longa duração possa sugerir. Ela pressupõe a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas sim, capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de “resistência inteligente”. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001a, p. 18).

Os processos que ocorrem a partir da educação não formal, segundo Caro (2006), estão embasados na educação social e, por conseguinte, na pedagogia social. Por sua vez, para Trilla, a pedagogia social

é uma disciplina pedagógica ou, se prefere, uma das ciências da educação. Isto requer que o que chamamos pedagogia social pertence à ordem do conhecimento, do discurso. A pedagogia social é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais... Descritivos ou normativos..., mas saberes que tratam de um objeto determinado. (TRILLA, 2003, p. 16).

A pedagogia social se desenvolve e se articula como reflexão da educação em geral, doutrina da educação política, educação na sociedade, pedagogia para os casos de necessidades, seja no sentido da ajuda ou prevenção e/ou ajuda para a vida entre outros fatores (CALIMAN, 2006).

Este autor define a pedagogia social, no *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, como:

Uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e em modo particular a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais. (CALIMAN, 2006, p.2).

Trilla (2003) divide a pedagogia social em três acepções distintas e faz desdobramentos entre elas para formar novas acepções do que englobaria a pedagogia social, sendo:

1. Pedagogia social e desenvolvimento da sociabilidade – baseada na visão clássica, de cunho psicológico, que pretende o desenvolvimento da dimensão social da personalidade.
2. Pedagogia social e indivíduos em situações de conflitos sociais – também baseada na visão clássica, predominante na Alemanha, mas de cunho sociológico ou psico-sociológico destinados àqueles “que requerem atenção educativa particular em razão das carências sociais (ou de origem social) que padecem ou por se encontrar em

alguma situação de conflito com seu meio social ou do risco de cair nele” (TRILLA, 2003, p. 19). Aqui se inclui a animação sociocultural, que não é exclusiva dos grupos em situação de conflito.

3. Pedagogia social e educação não formal – atividade educativa que ocorre em contextos ou a partir de agentes sociais. Todas as instituições e contextos de intervenção educativa seriam, em um sentido ou noutro, sociais, sendo assim, os “contextos sociais são, na realidade, fundamentalmente os contextos educativos não-escolares”, ou seja, as intervenções realizadas nos “espaços não-escolares e, mais exatamente, não-formais” (TRILLA, 2003, p. 21).

Trilla ressalva que, embora comumente se compreenda a pedagogia social como uma ciência educativa circunscrita ao “não-formal”, os conceitos não se esgotam entre si, ou seja,

existem subsetores da educação não-formal que não costumam ser objeto da pedagogia social e há intervenções próprias desta que não se realizam em contextos, nem sob procedimentos não-formais [...] E nem toda educação não-formal é pedagogia social, tampouco toda pedagogia social é educação não-formal. (TRILLA, 2003, p. 22-23)

A família, por exemplo, que foi aludida como parte da educação informal, pode se constituir também num dos grandes temas da pedagogia social, ainda que algumas atuações educativas sobre ela possam ser consideradas não formais (TRILLA, 2003). Segundo este autor, “educação não formal e educação social, mesmo tendo uma ampla zona de intersecção, cumprem funções designativas diferentes” (TRILLA, 2003, p. 23). Sendo assim, propõe os desdobramentos entre as três acepções já apresentadas partindo da proposta de intersecção entre elas, sendo: intersecção entre as três; a soma das três e intersecção de pelo menos duas de qualquer das três.

Indica ainda, a possibilidade da presença de qualquer um dos três atributos com proximidade relativa aos outros dois e a proximidade entre as três parcelas mesmo que não faça parte de nenhuma delas. Sendo assim, arrematamos que as áreas, sendo idênticas ou não, caminham muito próximas, apesar de vez ou outra guardarem especificidades.

Alguns autores (CHAGAS, 2006; CALIMAN, 2006) afirmam que a pedagogia social, como ciência e como disciplina, teve origem na Alemanha, fruto dos mesmos processos que no Brasil, só que, em meados de 1850, “como consequência da



Revolução Industrial e da emergência de encontrar meios para solucionar as necessidades sociais” (p. 57) decorrentes dos processos migratórios ocasionados pelo processo de industrialização. Teve como procedência ações caritativas do cristianismo e como precursores pedagogistas como Pestalozzi e Froebel.

Para Caliman (2006) “a pedagogia social tem limites muito amplos, uma vez que está aberta a respostas metodológicas as mais diferenciadas, dentro das quais se adaptará às questões que emergem da prática sócio-educativa cotidiana”.

Apesar disso,

No Brasil, esse tipo de prática apresenta-se como nova para a área da educação que não domina seus princípios e fundamentos. Não há entendimento claro do que se faz na Educação social, quem são as pessoas que trabalham com ela, os destinatários e para que esta contribua socialmente. Enfim, há um mundo de interrogações que reflete na prática e confunde inclusive quem trabalha diretamente com ela. (CHAGAS, 2006, p.58).

Caro (2006, p.15) também afirma que “quando se busca pela sistematização da educação social, nos continentes em desenvolvimento, muito pouco se encontra, apesar de sua ampla presença, em iniciativas com as mais diversificadas finalidades”. A esse respeito, Trilla aponta que a maioria dos estudos e investigações sobre a educação não formal tem centrado sua atenção nos países em vias de desenvolvimento, embora a pedagogia social tenha tido origem européia. Caro (2006) reitera ainda, que em vista do que já foi realizado na educação social no Brasil, muito pouco ainda se tem de material sistematizado sobre esse assunto. Acrescente-se que, para Fernandes (2001, p. 17) “existe pouca produção acadêmica sobre experiências educacionais não-escolares do tipo Projeto Sol<sup>10</sup>, o que reduz o campo de conhecimento e as possibilidades de estabelecer paralelos”.

O fato é que o interesse por esse assunto é crescente e as referências e estudos nessa área vêm aumentando substancialmente. Pode ser considerado como um campo muito promissor para a construção de conhecimento e pesquisa, contando com muitos materiais já elaborados, não obstante as dificuldades para sistematização de um conceito único, como falamos no início deste capítulo.

---

<sup>10</sup> Projeto Sol foi um programa que atendia crianças e adolescentes na cidade de Paulínia/SP, nos mesmos moldes que o objeto deste estudo, tendo como diferença o fato daquele estar vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Foi extinto no início de 2001 para dar lugar a escolas de educação infantil. Ver a respeito Simson; Park e Fernandes, 2001.

Atualmente a pedagogia social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal estar social que se manifestam nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, de abandono e de indiferença social. A pedagogia social se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não formais, e é organizada fora das normais agências educativas como aquela escolar e familiar, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia. Se diferencia da educação formal que se desenvolve diretamente na família e na escola, e daquela informal, caracterizada pela falta de intencionalidade educativa e que se desenvolve através da convivência familiar, do grupo de pares e dos meios de comunicação. (CALIMAN, 2006, p.3).

Garcia (2005) procura, à luz da filosofia de Giles Deleuze e Felix Guattari, considerar a educação não formal como um conceito autônomo, talvez na tentativa de suprir a dificuldade de sistematização do conceito, mas, sobretudo para firmá-lo como campo de conhecimento.

Na área da educação escolar há uma tendência a se desprezar todo saber que não é escolar. Há um saber não sistematizado, a que se tem acesso por meio da educação formal. Criou-se um discurso de que o saber veiculado pela educação formal é crítico, por ser racional, científico, por ter referências e ser pautado no conhecimento científico. E o saber que não é da escola é ingênuo, por ser fundamentado na observação, na tradição, na oralidade e ser sensível aos argumentos da ciência, “comprobatória das verdades”. É o processo político de legitimação de saberes, uma vez que “os saberes” não estão disponíveis a todos. Como em um mercado, existem aqueles que têm “poder de compra” para ter acesso e conhecer determinados saberes e aqueles que não o têm. (GARCIA, 2005, p. 20).

Nesse sentido, o fato de os conteúdos da educação não formal não serem exatamente os mesmos (ainda que por vezes possam se complementar e/ou ser bem parecidos) não quer dizer, que a educação não formal seja menos importante e, muito menos, que ela não seja educacional, conforme concepções tradicionais de educação, baseando-se:

En principio, mediante la educación no formal se puede atender a cualquier tipo de objetivo educativo sea este, según la clásica taxonomía de Bloom, cognoscitivo, afectivo o psicomotor. En el conjunto global de la educación no formal, pueden encontrarse medios dirigidos fundamentalmente a la asimilación de conocimientos y habilidades de tipo intelectual, así como a la formación de actitudes y también a la adquisición de capacidades de tipo psicomotriz. (TRILLA, 1985, p. 24).

Para Gohn (1999), a educação não formal pode interferir em várias dimensões, correspondentes a suas áreas de abrangência, respondendo a diferentes formas de educação na sociedade contemporânea, a saber:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um Conselho de escola poderá desenvolver essa aprendizagem. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. Não gosto do termo educação comunitária para esta modalidade, devido à carga ideológica que o conceito de comunidade comporta. Prefiro educação para a civilidade, uma arte que anda meio esquecida neste final de milênio. O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Aqui, o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas. O quinto é a educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica. Os educadores não têm dado muita atenção a esta modalidade. Finalmente, deve-se registrar ainda o campo da educação para a vida ou para a arte do bem viver. Em tempos de globalização, devemos traduzir isto em: como viver ou conviver com o *stress*. A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamento, etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo da educação não-formal. (GOHN, 1999, p. 98-99).

Assim, julgamos ser de grande pertinência tentar esmiuçar as principais características da educação não formal que conseguimos reunir, na tentativa de caracterizar o terreno que opera o objeto de nossa investigação.

Para Garcia (2005), a educação não formal está intrinsecamente relacionada aos outros tipos de educação que vimos até aqui, mas, buscando outra dimensão educacional, priorizando experiências que não são valorizadas pela educação formal, sem necessariamente estabelecer relação direta ou dependência para com ela. Tem um território e uma forma de se organizar e se relacionar próprias, é uma atividade que ainda está em construção e não é estática.

É uma área bastante diversa, e esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma de suas características. Por ter essas propriedades, a educação não-formal permite certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e das relações inerentes a ele, favorecendo e possibilitando a criação. (GARCIA, 2005, p. 35).

Sendo assim, tem mais condições de respeitar as diferenças e privilegiar a diversidade, favorecendo o diálogo e a criatividade, sem a preocupação de induzir, ao contrário da educação formal que prioriza a homogeneização, embora muitas vezes essa também possa se constituir num processo democrático de criação.

Localizam-se nos territórios e acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos. A metodologia operada no processo de aprendizagem parte da cultura do indivíduo e dos grupos. O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana. Os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carência, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas. Os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. (GOHN, 2006).

Assim sendo, procura considerar a comunidade ao entorno ao programar-se as atividades, com intuito de atrair e cativar as pessoas, até porque como não existe a obrigatoriedade de frequência, torna-se difícil “o envolvimento voluntários das pessoas com algo com o qual não se identificam” (SIMSON, 1998, p. 6).

Trilla (1985) acredita que a educação não formal seja sempre intencional, estruturada, sistemática, com objetivos pré-definidos e diferenciada da formal, no sentido de ser não-escolar. Caro (2006) reitera a opinião de que a educação não formal seja mais hábil, flexível, versátil e dinâmica que a formal.

Tendo em vista o programa público que é objeto de nossa pesquisa e os enfoques aqui discriminados, as atividades desenvolvidas dentro da educação não formal precisam partir de uma concepção de criança e adolescente como sujeito de direitos em condições peculiares de desenvolvimento, se forem atividades coerentes com o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, para que suas necessidades e anseios sejam respeitados e levados em consideração na elaboração do trabalho. Princípio, que deveria permear, também, a realidade da escola, ao menos se esta quiser se orientar pela Declaração Mundial da Educação para Todos. Todavia, o conhecimento e a efetividade de programas de educação não formal com crianças e adolescentes, no Brasil, são ainda muito rudimentares.

A educação não-formal, quando consideramos os projetos voltados para crianças e jovens oriundos das camadas pobres da sociedade, ainda é concebida por diferentes setores, inclusive o educacional, como oferecedora de atividades para passar o tempo, brincar, ocupar a cabeça com coisas mais interessantes do que aquelas que fazem parte do mundo da rua, além de serem oferecidas com o intuito de “tirá-los das ruas”. Essas propostas são

vistas como de menor importância, sem o compromisso de contribuir para a construção do homem social; considera-se que essa contribuição se dá de maneira casual. (GARCIA, 2005, p. 23-24).

### **2.3 Novas tendências do programa, educação integral e Compromisso Campinas pela Educação**

Considerando novos pressupostos que surgiram no desenvolvimento desta pesquisa, principalmente durante a coleta de dados, fez-se necessário introduzirmos alguns aspectos básicos sobre a educação integral e o Compromisso Campinas pela Educação, que apresentam relação intrínseca com a educação não formal, pelo menos no que tange suas possibilidades de atuação e, que parecem implicar conseqüências para o programa atualmente.

Esse Compromisso é uma parceria firmada entre a Prefeitura e a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – FEAC, em 19 de junho de 2007, visando à construção coletiva de uma educação cidadã e de qualidade.

O programa faz parte do Compromisso Todos pela Educação<sup>11</sup>, que é “uma aliança entre sociedade civil, iniciativa privada e governos com o objetivo de garantir o direito à educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens do Brasil até 2022” (CAMPINAS, 2007a).

O processo de escolarização é diferente para cada uma das classes sociais. Enquanto que para as elites ela é um prolongamento da vida cotidiana, para a classe trabalhadora é o encontro com uma linguagem que não é a sua, ações, livros e conteúdos de ensino que não correspondem ao seu universo cultural, expressando um rompimento com seu mundo de significados (CARO, 2006). Esse rompimento desencadeia uma defasagem no processo de escolarização fazendo com que muitas crianças percam a motivação, transformando-se nos estudantes em situação de risco, abandonando ou prestes a abandonar a escola.

---

<sup>11</sup> Para mais informações, consultar <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

Aliando-se à essas conjecturas e à constatação feita por Machado (apud CARVALHO; CARVALHO, 2006)<sup>12</sup> de que a “sociedade moderna tem apresentado demandas sócio-educacionais que transpõem os tênues e formais limites escolares”, inferimos que as demandas escolares, além de sinalizarem novas exigências, dada a velocidade da informação e oportunidades que se tem hoje em dia, apontam também para a necessidade de se buscar sentido no ensino escolar, sobretudo para as classes populares.

Essas dificuldades provêm de um processo de transição que a educação vem atravessando nos últimos anos, para alguns teóricos, em decorrência da “Crise do Trabalho” que ao produzir altos índices de desemprego, fez com que a escola deixasse de ser

a promessa de melhores condições de trabalho e melhores salários, passando a ser, de certa forma, também uma crise da escola (PERALVA, 1995).<sup>13</sup> Muitos são os desempregados altamente escolarizados, o que não acontecia anos atrás. Conseqüentemente, estudar na tentativa de conseguir um emprego que lhes garanta dignidade e estabilidade econômica, já não é mais uma proposta atraente para a grande maioria dos jovens, em especial os das classes populares, que passaram a não mais acreditar na “promessa” de ascensão social via escola. A antiga “promessa” de igualdade econômica ruiu provocando a evasão dos alunos. (ALVES, 2006, p.10).

Para outros autores, quem fracassava na escola, antigamente, não tinha seu ingresso no mundo do trabalho prejudicado e conseguia ter uma vida “normal”. Diferente de hoje, quando as formas de conhecimento supostamente divulgadas pela escola são condição para uma vida normal e quem não consegue opor seu conhecimento “prático” a seu “conhecimento escolar” sofre um processo de desvalorização (ALVES, 2006).

Nesse sentido, o referido compromisso pretende cumprir até 2022, cinco principais metas que envolvem “toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança alfabetizada aos 8 anos de idade; todo aluno aprender o que é apropriado para sua série; todo aluno deve concluir o ensino fundamental até os 16 anos de idade e o

---

<sup>12</sup> MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal. Disponível em internet: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/mestradoeducacao/pubonline/evelcy17art.html>. Acessado em 10/01/2006.

<sup>13</sup> PERALVA, Angelina Teixeira. Crise do trabalho na Europa Ocidental: crise da sociedade, crise da educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 0, 1995.

ensino médio até os 19 anos, além disso, o investimento em educação deve ser garantido e gerido de forma eficiente e ética”.

Atribui-se a importância desse plano de metas proposto às transformações ocorridas principalmente na economia e no trabalho, com a globalização e o início da era pós-industrial, na qual o conhecimento assume cada vez mais relevância, colocando a educação como um fator de inclusão social, ou seja, pressupõem que “quem não tiver pelo menos de 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terá condições de participar do cotidiano da vida social” (TODOS, 2007a).

Inspirando-se na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e no princípio de que todos devem preocupar-se com a educação, governo e sociedade civil se uniram neste Compromisso Todos pela Educação, propondo que dentro das possibilidades de cada um, todos façam algo para melhorá-la, visando à transformação da escola que temos numa que seja:

\* capaz de assegurar a cada criança, adolescente e jovem as condições para o sucesso na sala de aula e na vida;

\* que é percebida, pelas famílias e comunidades, como seu maior patrimônio comum, alguma coisa pela qual vale a pena lutar;

\* que o Brasil precisa para desenvolver-se econômica, social e politicamente. (TODOS, 2007a).

Além das mudanças econômicas já citadas, vemos no Brasil, uma política de educação deficitária e decadente que trilha caminhos tortuosos para acessibilizar oportunidades efetivas de desenvolvimento das crianças e adolescentes que as freqüentam, sobretudo, nas escolas públicas, o que revela o descaso dos governantes e das elites com os direitos básicos das camadas populares.

Assim, os segmentos envolvidos nos Compromissos Campinas pela Educação e Todos pela Educação justificam sua importância, considerando que esta é uma iniciativa já experimentada desde o início dos anos 90, por meio do Pacto de Minas pela Educação, O Direito é Aprender, no Rio Grande do Sul, Aliança de Campinas pela Educação, Acorda, Brasil! Está na hora da Escola (MEC), Conselho de Educação da FIEMG (Federação das Indústrias de Minas Gerais), O Movimento pelo Direito à Educação da ABMP (Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude) e várias outras iniciativas nessa linha (TODOS, 2007b). Tem por objetivo primordial romper com o imediatismo e descontinuidade frente às dificuldades vivenciadas.

Suas bases legais se encontram fundamentadas na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (art. 28 e 29), Constituição Federal (art.205), Lei de Diretrizes e Bases (art. 1º, 2º, 12 a 14), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53 a 58) (TODOS, 2007b). Cavaliere (2002) justifica que

no caso brasileiro, um dos motivos da crise de identidade da escola pública reside na incapacidade desta de oferecer uma experiência que vá além das experiências individuais não-escolares, isto é, que conquiste a adesão das crianças pela percepção destas de que a vivência que ali têm é original, insubstituível e enriquecedora. (p.11).

Nessa perspectiva, ela parte do pressuposto de que as relações dentro da escola precisam ser revistas, gerando um ambiente familiar e sócio institucional, que leve todos a se envolverem com a educação.

A Secretária-chefe do governo da Prefeitura de Campinas, Rosely Nassim Jorge Santos, propõe para o município, diante daquele compromisso uma “ampla abordagem da escola junto às famílias com ações sócioeducativas, que envolvam a assistência social, a saúde, a nutrição e a cidadania, visando à aproximação do professor com a comunidade onde atua” (CAMPINAS, 2007b).

Essa união de esforços entre as diversas políticas tenta oferecer respostas as dificuldades que o sistema educacional enfrenta, embora, haja controvérsias entre os profissionais da área de educação sobre o tema. Por exemplo, quanto à ampliação das funções escolares, comenta Cavaliere (2002) que o processo

conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida. A posição dos professores em relação ao problema é contraditória. Em depoimentos que pudemos recolher ao longo dos últimos anos junto a professores de diversas escolas públicas do Rio de Janeiro prevalece a recusa formal em assumir esses papéis, não considerados típicos de sua identidade profissional. Entretanto, apesar da recusa "teórica", revela-se também um reconhecimento tácito da inevitabilidade desse caminho. Na prática, aumentam as ações com sentido educacional preliminar e pouco específico, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, mas também nas séries finais. Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira. (CAVALIERE, 2002, p.2).



No entanto, por outro lado, essa ampliação das funções escolares é uma realidade e vem ocorrendo progressivamente, tendo em vista as condições supracitadas.

Parece que é nessas circunstâncias que o Compromisso Campinas pela Educação tem direcionado suas ações. Primeiro, a partir da necessidade de tornar a escola mais significativa para os alunos. Segundo, partindo da hipótese de que as demandas estão mais complexas a cada dia, conseqüentemente impondo a necessidade de uma “formação integral do indivíduo, envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e a possibilidade de sua inserção na sociedade” (CARO, 2006, p.13), pois conforme Alves (2006)

a escola precisa considerar que a educação está centrada na vida, precisa considerar as pessoas, respeitar seu modo de vida, suas culturas, sua identidade, suas ressignificações. A educação, incluindo a escolar, precisa ter um sentido de humanização e ter consciência da complexidade humana. Desta forma poderemos tentar pensar numa educação, numa escola que não seja apenas um local onde se aprende e se prepara para competir no mercado de trabalho. (ALVES, 2006, p.170).

Esse é o terreno da educação não formal, por isso, justifica-se sua relevância e possibilidade de contribuição para esta política pública, uma vez que

a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. (CAVALIERE, 2002, p.2-3)

### 3. Itinerário da pesquisa

#### 3.1 Procedimentos da pesquisa

*Todo individuo ativo tem uma prática, mas não tem clara consciência teórica desta prática que, no entanto, é um conhecimento do mundo, na medida em que transforma o mundo. (A. Gramsci).*

Foi exatamente assim que iniciamos nossa trajetória, a partir de nossa prática profissional e da necessidade de repensá-la, sistematizá-la teoricamente para conseqüentemente refletirmos qual modelo de mundo estamos ajudando a construir, tentando romper com uma prática empiricista, que, segundo Thiollent (1980, p. 20), “consiste na pretensão de explicar os fenômenos sem passar pela elaboração teórica”.

A partir desse pressuposto, iniciamos a procura de embasamento teórico para que pudéssemos fazer as escolhas necessárias e mais próximas o possível daquilo que julgávamos correto dentro de nossa visão de mundo e sociedade, entendendo que não há neutralidade nessas escolhas, pois

toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador. (PÁDUA, 2003, p. 320).

Nossa motivação originária era saber qual o impacto de nossas ações, enquanto programa de política pública direcionado às crianças e adolescentes no município de Campinas, mas, logo no início, deparamos-nos com um conflito que acreditamos ser vivido por muitos pesquisadores:

Se nas ciências naturais a questão do método propiciou – via experimentação – uma “segurança” para as explicações científicas, um problema surge com as tentativas de se elaborar sistemas explicativos para as ciências humanas: como medir o social? Como encontrar parâmetros científicos para entender/controlar a dinâmica dos grupos sociais? Das classes? Dos indivíduos e suas motivações para a ação social, a questão da liberdade e do Estado? O método das ciências naturais poderia ser aplicado nas ciências sociais? (PÁDUA, 2003, p. 21-22).

Como iríamos medir os impactos de nossas ações, separando-as da escola, da família, da comunidade e individuais? Na tentativa de construir um problema que trouxesse contribuições igualmente significativas, migramos nosso enfoque para este que ora se apresenta.

Desde o início, nossa intenção era a pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. O objeto continuou o mesmo, o programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes da Prefeitura de Campinas.

Levamos em conta Bourdieu, para quem “a escolha do método deve ser rigorosa e não rígida, ou seja, o pesquisador não necessita seguir apenas um método com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos utilizados deve ser aplicado com rigor científico” (ALVES, 2006, p. 78). Tentamos ser fiéis a esse princípio durante todo o processo e escolhemos o estudo de caso na metodologia de nosso trabalho, pois, baseando-nos em Triviños (1987), esse tipo foi o que melhor se adaptou à nossa proposta. Esse autor apresenta várias ramificações para o estudo de caso e, entre as mais adequadas ao nosso objetivo, encontramos o *estudo de caso histórico-organizacional*, utilizado quando

o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição [...]. O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Que material pode ser manejado, que está disponível, ainda que represente dificuldades para seu estudo. Isto significa que existem arquivos que registraram documentos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entrevistas, etc. Esta informação prévia necessária é básica para delinear preliminarmente a coleta de dados. (TRIVIÑOS, 1987, p. 136).

Sendo nosso objeto de estudo o programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, nosso primeiro passo na obtenção dos elementos para nossa análise foi a reconstrução do histórico do programa, por meio de consulta a todo material disponível a respeito na Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social (SMCTAIS). Aquela reconstrução constituiu parte da contextualização do universo da pesquisa.

Outra possibilidade pertinente, ainda segundo Triviños (1987, p. 136) é o estudo multicasos, ou seja, “o estudo de dois ou mais sujeitos, sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa”. Dentro do objeto de estudo, escolhemos quatro unidades do programa de Núcleos, com objetivo de diversificar a coleta de dados e tentar garantir o máximo de representatividade possível dos grupos implicados com nosso problema.

Como atuamos como profissional desse programa durante sete anos, nossos vínculos eram muito fortes, inclusive afetivos. Sabíamos que seria um desafio constante a desnaturalização das práticas sociais, conforme considera Bourdieu (apud ALVES, 2006). Segundo ALVES (2006, p. 36) “para que não tratemos as práticas sociais como naturais, Bourdieu propõe, em especial aos sociólogos, uma contínua vigilância epistemológica”.

A escolha das quatro unidades pesquisadas se deu por meio de convite direcionado aos responsáveis por aqueles equipamentos, presentes numa reunião técnica mensal com a coordenadora setorial. Foi solicitado que cada representante conversasse com suas equipes verificando a disponibilidade espontânea para participação de integrantes dos Núcleos na pesquisa.

Dos 14 Núcleos existentes então e presentes na reunião, quatro nos retornaram sobre a disponibilidade e concordância de suas equipes para a participação na pesquisa. Foram essas as unidades escolhidas (Núcleos). As quatro unidades em questão têm assistente social como técnico responsável, três delas têm monitores<sup>14</sup> com formação em pedagogia<sup>15</sup>.

Definido o objeto da pesquisa, passemos ao problema. Como já falamos anteriormente, a partir da dificuldade constatada em medir os impactos das ações do programa e relacioná-las com as demais esferas da vida de cada criança ou adolescente, alteramos nosso eixo norteador para as expectativas que todas as pessoas implicadas no programa têm a respeito do próprio programa, pensando na possibilidade de estabelecer a importância que atribuem a algumas de suas características.

Adotamos a definição comum de expectativa, do latim *expectare + tiva*, como situação de quem espera uma probabilidade ou uma realização em tempo anunciado ou conhecido. Esperança, baseada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. Estado de quem espera um bem que se deseja e cuja realização se acha provável (SILVA, 1964, p. 436).

Nosso objetivo é analisar o que as pessoas esperam do programa, acreditam que seja sua missão e não as representações sociais que têm a respeito. Quer dizer, não nos importará se julgam que o programa se realiza conforme o que pensam ser desejável,

---

<sup>14</sup> Os educadores que desenvolvem atividades com as crianças têm seu cargo denominados de monitor social.

<sup>15</sup> A escolaridade exigida no concurso público para o cargo de monitor é o ensino médio. Alguns profissionais mais antigos não atendem essa exigência. Nas unidades pesquisadas, o nível de escolaridade das monitoras entrevistadas é: três com ensino superior em pedagogia e uma com ensino fundamental incompleto.

mas, identificar o que esperam, embora possam desejar algo diferente do que efetivamente se passa. É importante clarificar esse ponto, pois, muitas vezes, as pessoas vêm o programa de uma determinada forma, mas, gostariam que ele servisse para atender demandas muito diferentes das que atende.

Entendemos analisar como "Estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar" para poder efetuar um estudo mais completo, apreendendo as relações que prevalecem e compreendendo a maneira pela qual estão estruturadas (LAKATOS e MARCONI, 2005, apud ALVES, 2006, p. 95)<sup>16</sup>.

O problema proposto para esta pesquisa é: como se relacionam as expectativas das pessoas implicadas no programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes frente a este mesmo programa?

Para resolver nosso problema de pesquisa pretendemos responder as seguintes perguntas relativas ao objeto:

- Quais são as expectativas das crianças, adolescentes, famílias, profissionais e autoridades que nele interagem?
- As expectativas desses grupos são convergentes, divergentes ou contraditórias?
- Dentro de cada grupo, essas expectativas convergem, divergem ou se confrontam?

Nossa principal hipótese inicial era que as expectativas dos diversos grupos fossem principalmente convergentes, embora houvesse também pontos nos quais elas divergissem ou se confrontassem. Pensávamos que o predomínio de visões convergentes tornaria o programa de Núcleos considerado e reconhecido como importante no atendimento de crianças e adolescentes, podendo tornar-se uma política social entendida como direito pelas pessoas envolvidas.

A escolha dos grupos nos quais se focalizaria a análise procurou abranger todos os envolvidos com a realização do programa, ou seja, crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens que já saíram do programa<sup>17</sup>, mães de crianças, de pré-

---

<sup>16</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

<sup>17</sup> A partir deste momento, quando nos referirmos a adolescentes, significa que são os que ainda frequentam o programa e jovens serão aqueles que já frequentaram, mas, já se desligaram.

adolescentes, adolescentes e jovens, monitores, assistentes sociais<sup>18</sup>, coordenadoras regionais, coordenadora setorial, diretora e Secretários. Escolhemos esses grupos tendo em vista que as expectativas podem mudar quando a criança entra no programa, quando ela está no meio de sua permanência e quando está para sair.

Em relação às famílias, além da mesma justificativa quanto às crianças, optamos em ouvi-las por acreditarmos que elas também podem contribuir de diferentes maneiras para o programa e que têm expectativas ao matricular seus filhos. Além disso,

ouvir como os responsáveis pelas crianças, ou pessoas a elas vinculadas, percebem seu desenvolvimento, serve de referência sobre o que é o cotidiano de crescimento na história e na cultura de cada grupo social, além de assegurar que sua participação serve de suporte para uma melhoria concreta nas condições de vida dessas crianças. (GUZZO, 2007, p. 9).

Os monitores e assistentes sociais, foram procurados por estarem vinculados diretamente com o programa, tendo responsabilidade por sua realização e continuidade.

As coordenações regionais são um nível intermediário da estrutura administrativa do programa, são também responsáveis pelo direcionamento das atividades. Algumas integrantes daquelas coordenações regionais participam dos processos de planejamento mensais de cada Núcleo.

À coordenação setorial cabe a supervisão técnica do trabalho. À diretora do Departamento de Operações de Assistência Social compete estabelecer as diretrizes para o trabalho da Secretaria. A Secretária é responsável superior pela diretriz política. Enfim, é às autoridades definidas por todos aqueles que têm um papel de gestão do programa que tem cabido refletir sobre a política e fornecer as diretrizes de execução.

Pensamos que abranger todas essas categorias seria de fundamental importância para verificar nossa hipótese inicial e responder ao problema.

As técnicas escolhidas para proceder à coleta de dados, realização da pesquisa e fundamentação dos tipos de expectativas que serão aqui analisadas foram além do exame dos materiais escritos sobre o programa e do posicionamento frente à literatura pertinente ao tema. Fizemos também uma triagem inicial acerca das expectativas das pessoas que matricularam seus filhos em uma das unidades do programa, no período de 1998 a 2006, bem como entrevistas com integrantes daquelas categorias envolvidas no programa.

---

<sup>18</sup> Para ser responsável pela unidade não é necessário ser assistente social, existem unidades em que a psicóloga é a técnica de referência, mas, como as quatro unidades pesquisadas contavam com assistentes sociais nesse papel, essa categoria será chamada assim.

Em relação à triagem inicial, no processo de matrícula, funcionárias de cada Núcleo perguntam às mães sobre as expectativas em relação ao programa. As respostas geralmente abarcam aspectos de proteção como “tirar da rua”, “ter um lugar para ficar enquanto os pais trabalham”, “fazer novas amizades”, “alimentação” e “aprender coisas novas”.

Escolhemos quatro aspectos dentre aqueles que aparecem com mais frequência nos discursos das pessoas envolvidas, para verificação de suas expectativas. Esses aspectos se referem à proteção, ao apoio à escola, à formação (principalmente o preparo para o trabalho) e ao espaço de brincadeiras e sociabilidade.

Essa escolha se deu baseada em levantamento feito numa das unidades do programa, por meio da análise das fichas de matrícula, para que tivéssemos uma noção preliminar sobre as expectativas das famílias.

Foram lidas 188 fichas de crianças e adolescentes, que freqüentaram um dos Núcleos entre 1998 e 2006 e, dessa leitura, foram extraídos os seguintes dados:

As expectativas mais freqüentes (40%) giram em torno de o programa oferecer proteção a essas crianças, ou seja, tirar da rua, ocupar seu tempo, não deixá-las sozinhas em casa enquanto os pais trabalham.

A preocupação com a formação ocorre em 33% dos casos que abrangem preencher o tempo com atividades manuais (artesanatos), desenvolvimento emocional, preocupação com o futuro (profissionalização), a escolaridade e até orientações às mães em geral.

Dentro do requisito formação, encontramos ainda 10% que anseiam por apoio à escola, ou seja, a garantia que o Núcleo seja um espaço para fazer a lição de casa com acompanhamento e orientação, reforçando a escolarização propriamente dita.

A sociabilidade também ocupa posição de destaque dentre as expectativas (27%), abrangendo o contato com outras crianças, espaço para brincadeiras, passeios que muitas vezes os responsáveis não dispõem de condições para fazer.

A alimentação ocupa 11% das expectativas, geralmente aparecendo nas famílias que originam-se de condições sócio-econômicas mais desfavoráveis e que encontram no Núcleo uma alternativa para garantir uma alimentação melhor para seus filhos. (OLIVEIRA, 2006, p. 2-3).

Embora a alimentação tenha sido uma expectativa significativa nas fichas consultadas, “por se tratar de jovens de comunidades desfavorecidas economicamente”, onde “a questão da satisfação de necessidades vitais, como a fome, é fortemente presente” (ALVES, 2006, p.27), não escolhemos esse aspecto para ser focalizado porque os outros foram mencionados em maior proporção.

Dentre os aspectos escolhidos, no de proteção, acreditávamos que todos os grupos iriam convergir em relação ao ponto “tirar da rua” e “ter um lugar para deixar os filhos”. Mas, não necessariamente iriam convergir quanto à “prevenção à violência”. Supusemos que a família não procura o Núcleo para combater a violência, que esse é um objetivo da equipe, pois, via de regra, a família não se vê enquanto contribuinte da violência. É comum que mães entendam ser legítimo agredirem porque a “criança fez algo de errado” ou “não obedeceu”. Uma equipe de Núcleo possui um olhar mais direcionado, percebe com mais facilidade quando ocorre algum tipo de abuso de poder e propõe um acompanhamento mais próximo da família. Nesse momento, há a intervenção do Núcleo (assistente social), com vistas a orientar, proteger e até denunciar familiares agressores aos órgãos competentes (Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude etc.).

O Núcleo é considerado um programa de proteção na medida em que oferece alternativa para as crianças que já não têm idade para freqüentar a creche local enquanto seus pais trabalham. Essas crianças são ainda pequenas (6 anos) e, sem a presença de uma pessoa adulta, ficam mais vulneráveis, necessitando de um lugar que ofereça alimentação, cuidados e proteção.

No programa, há o acompanhamento de profissionais que, além de oferecerem um ambiente educativo, orientam familiares das crianças quanto a possíveis ocorrências de violência doméstica, no sentido de minimizá-la ou combatê-la. Ao perceber indícios de violência doméstica (física, psicológica ou sexual), o(a) profissional, geralmente uma assistente social, entra em contato com a família, orientando e explicando as conseqüências da violência para a criança e também em relação à lei que regulamenta essa matéria (Estatuto da Criança e do Adolescente). Quando a família responde à orientação mostrando-se aberta ao diálogo e à mudança de atitudes, o acompanhamento fica restrito à equipe do Núcleo. Se não houver mudança nos hábitos da família e a violência continuar, é comunicado o Conselho Tutelar, que convoca os responsáveis, advertindo-os em relação às conseqüências jurídicas dos seus atos.

Essa comunicação ocorre por meio de “relatório social”, no qual é explicitada a situação e solicitada ao Conselho advertência ou medidas de proteção à criança ou adolescente, dependendo da gravidade da situação. Apesar de o “relatório” não ser sigiloso, nem sempre a família tem informação de que foi o Núcleo que denunciou,



mesmo assim, alguns responsáveis fazem ameaças ou ficam exaltados diante da acusação de violência.

O caráter de proteção de um Núcleo abrange também aquelas crianças que, por ausência (compromissos de trabalho) ou omissão (convivência) dos responsáveis, ficam nas ruas durante o dia, seja em brincadeiras, mendicância ou trabalho infantil. Nesse sentido, a proteção é um objetivo importante supondo que, hoje em dia, a rua não é tida mais só como um lugar de lazer, de brincadeira, de convivência e sociabilidade, mas, também é vista com seus perigos de violência, criminalidade e más companhias. Por isso, a proteção quanto à situação de rua se faz presente entre os objetivos elencados para o programa, assim como no discurso dos seus profissionais.

Quanto ao apoio à escola, aspecto muito complexo, os grupos se confrontariam nesse ponto. O chamado “reforço escolar” não é bem visto pelos profissionais envolvidos com o programa (até porque muitos não tiveram formação docente). Mas, supúnhamos que fosse uma expectativa das mães, que esperam de seus filhos melhor desempenho na escola devido à frequência no Núcleo. Na visão de muitos dos profissionais, o apoio à escola deveria acontecer por meio de atividades que estimulem a coordenação motora, a atenção, a concentração e até a leitura e a escrita, mas, indiretamente. Não necessariamente as famílias e as próprias crianças apreendem a dimensão da contribuição dessas atividades no desempenho escolar, sendo possível divergirem neste ponto.

As crianças e adolescentes que freqüentam o programa em sua maioria não têm em casa grandes incentivos quanto à escolarização. Seus pais, muitas vezes, não freqüentaram a escola e não possuem condições de ajudar nas tarefas e/ou, apesar de reconhecerem a importância da escola, não a incutem na vida dos filhos. Muitas crianças trazem suas lições para serem feitas no Núcleo, pois, em casa, segundo elas, não há quem as ajude. Em geral, mostram muitas dificuldades, necessitando de acompanhamento constante para que as tarefas escolares sejam feitas.

Essas crianças sofrem dificuldades variadas para se inserir no contexto escolar, seja em “aprendizagem” ou no “comportamento e adequação às regras”. Dificuldades que se somam em um processo de exclusão do sistema escolar. Este, muitas vezes, constrange o desejo de freqüentá-lo ou de ter um desempenho de sucesso. Muitas das crianças são aprovadas nos anos letivos, mas não se alfabetizam, chegando a concluir o ensino fundamental “mal sabendo escrever o próprio nome”. Frequentemente recusam

todas as atividades que se relacionam à leitura e à escrita e fogem das situações que demonstram essa fragilidade. Também não se interessam pelos assuntos relacionados aos que são abordados pelo ensino na escola.

As crianças e adolescentes com tais dificuldades são chamados de “estudantes em situação de risco”, conforme conceitua Schuler<sup>19</sup> (apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001a, p. 59) e já falamos anteriormente. Esses garotos e garotas estão freqüentando a escola pública, mas, estão prestes a abandoná-la, pois, ali, não encontram discutidas, nem valorizadas as raízes socioculturais e a visão de mundo que a família ou o grupo de origem lhes forneceu. Em contrapartida, buscam no espaço da rua maiores chances de exercer sua liberdade e obter alguma renda que lhes permita consumir os bens veiculados pela mídia (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001b, p. 59).

O Núcleo tenta alterar esse processo incentivando e colaborando para sua permanência na escola, reforçando sua importância e contribuindo para seu aprendizado de uma forma mais lúdica e descontraída, através das atividades favoráveis ao desenvolvimento da coordenação motora, concentração, criatividade e até a leitura e escrita propriamente ditas.

Sobre a formação para o trabalho e a empregabilidade, imaginamos que os grupos iriam divergir. Pais e adolescentes esperariam que o Núcleo oferecesse essas oportunidades, mas, equipe profissional e autoridades, apesar de reconhecerem essa importância, não acreditariam que o Núcleo devesse ter ligação com o mundo do trabalho ou cursos profissionalizantes, a não ser através da prevenção ao trabalho infantil. Quanto aos cursos profissionalizantes, há os encaminhamentos, mas, só depois dos 16 anos, faixa etária em que não estão mais matriculados no programa.

Pensamos que a formação seja o grande desafio do programa. Formar para quê? Há muitas idéias do que esteja envolvido no processo de formação e, por isso, avaliamos que esse ponto seria o mais polêmico dentre todas as expectativas das categorias de pessoas implicadas nos serviços prestados pelos Núcleos.

---

<sup>19</sup> SCHULER, S. C. “Music at risk-students and the missing piece”, **Music Educators Journal**, nº 3, nov. 1991, vol. 78, pp. 21-9, trad. Olga Rodrigues de Moraes von Simson.

A empregabilidade é o item de maior visibilidade, pois, quando adolescentes se desligam do programa, já estão quase na idade de se inserir no mercado de trabalho<sup>20</sup>. No entanto, não é oferecido um preparo oficial para este início. Porém, este ponto perpassa o imaginário, principalmente dos pais (que gostariam que seus filhos recebessem um preparo), mas também dos próprios adolescentes, que estão ansiosos por cursos e empregos.

É na hora do desligamento que as ansiedades se manifestam mais, diante da incerteza do futuro. O programa entra em xeque, pois, muitos não se inserem em nenhuma outra atividade e acabam por sucumbir ao mundo da criminalidade, à drogadição e/ou à gravidez precoce.

Estas estão entre as maiores aflições das pessoas envolvidas com o programa, principalmente pais e educadores, mais apreensivos do que os próprios adolescentes por perceberem a vulnerabilidade destes em relação a essas situações. Conforme estudo desenvolvido pela antropóloga Alba Zaluar, Campinas tem uma taxa de homicídios maior do que a da cidade de São Paulo e é nos locais em que o crime organizado está em disputa que se encontra uma criminalidade maior, mais violenta. Segundo a pesquisadora, a criminalidade no interior está aumentando muito, o que certamente tem a ver com as redes de tráfico que estão passando por municípios interioranos (SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE MORTALIDADE, 2004).

Essa criminalidade que oferece alternativas mais fáceis a adolescentes para terem acesso às drogas ou a variados bens de consumo, que seu poder aquisitivo não permite obter, está justaposta às reduzidas oportunidades de estudo e emprego. Adolescentes egressos dos Núcleos participam desse contexto e apresentam históricos de exclusão econômica, social e cultural.

Em relação à gravidez, a situação fica bastante controversa, pois o índice de ocorrência é grande, aproximadamente 15% do total dos partos ocorridos em Campinas e, em geral, as mães, irmãs e outras garotas das famílias foram casos de gravidez precoce (MASSAROLO, 2006). Há indícios de uma admiração pelas garotas que já são mães e o desejo de tornarem-se mães parece estar presente no imaginário dessas

---

<sup>20</sup> O programa se limita à faixa etária de 6 a 14 anos e, até alguns anos atrás, a idade em que adolescentes podiam se inserir no mercado de trabalho era 14 anos, por isso, quando se desligavam do programa, iniciavam suas trajetórias ocupacionais. Com a alteração da lei 8.069 (ECA), a idade mínima permitida para trabalhar passou a ser 16 anos, com isso, passou a existir uma lacuna entre os 14 e os 16 anos, idade em que adolescentes nem estão no Núcleo nem no mercado profissional, salvo na condição de aprendizes.

meninas<sup>21</sup>, que vêem sua situação feminina alterada com a maternidade, passando da identidade de meninas à de mulheres.

No aspecto referente à sociabilidade do programa, pensamos que os grupos iriam convergir integralmente, pois, todos acreditariam que o Núcleo é um lugar de fazer amigos e se relacionar com outras pessoas.

O termo sociabilidade é, por exemplo, definido em Dicionário de Ciências Sociais como sendo “própria de um mundo artificial, composto de indivíduos que não têm outro desejo senão o de criar uma pura interação com os demais [...]. Como abstração da associação através da arte e jogo, a sociabilidade é a classe mais pura de interação” (SILVA, 1986, p.1135). No dicionário de língua portuguesa (WEISZFLOG, 1998), sociabilidade seria a qualidade de sociável, tendência natural para não viver isolado, mas, sim em sociedade.

Programas de educação não formal costumemente atribuem parte de suas atividades ao lúdico, recreação e esportes, propiciando uma interação entre as pessoas que o freqüentam. Nesse sentido, o Núcleo é notadamente reconhecido por fomentar atividades nesse âmbito.

No entanto, algumas vezes, há um embate entre os próprios profissionais, confrontando-se a orientação para que o espaço seja apenas de brincadeiras com a idéia de que também deva possuir um caráter educativo mais direcionado. Incluímos este item entre os escolhidos para a pesquisa com a pretensão de aprofundarmo-nos em sua análise e saber quem admite a possibilidade de se garantir um espaço educativo com lazer e brincadeiras. Ou, quem, além do caráter lúdico, vê a necessidade também de um espaço ou um tempo para o aprendizado formal. Alguns argumentam que as crianças e adolescentes já freqüentam a escola no período inverso ao que estão no Núcleo e, por isso, já “estão cansados”.

Apesar de todas essas considerações, hipoteticamente acreditávamos que as expectativas das autoridades e de parte dos profissionais seriam superiores aos resultados do programa, por esperarem que este tivesse impacto maior do que suas

---

<sup>21</sup> Pesquisa coordenada, em 2002, por João Luiz Pinto e Silva, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mostra que, das adolescentes que tiveram filhos no Centro de Atendimento Integral à Saúde da Mulher (Caism), 24,5% queriam engravidar; 17,9% disseram ser os métodos anticoncepcionais inconvenientes; 10,4% não queriam engravidar; 9,4% não pensaram na hora e 8,5% disseram ter dificuldade de acesso aos métodos anticoncepcionais. (MASSAROLO, 2006).

características o permitiam, quanto ao atendimento de crianças e adolescentes no município.

Aquelas expectativas das autoridades e dos profissionais, por sua vez, estariam também no nível das expectativas das famílias e crianças, que não reivindicavam seus direitos. Primeiro, por desconhecerem essa política como um direito garantido e suas possibilidades de atuação, mas também por desejarem encontrar no Núcleo atividades que lhes fossem agradáveis, independentemente de sua relação com um projeto pedagógico ou uma proposta sócio-educativa e, finalmente, devido ao histórico de subordinação, acomodação e desmobilização que essas famílias estão acostumadas a vivenciar.

Isso significaria que mesmo que as expectativas se distanciassem, o programa continuaria a ser executado sem que houvesse reivindicações por melhoras em sua qualidade e, embora profissionais e autoridades possuíssem expectativas em grau mais elevado do que os resultados obtidos, pouco poderiam fazer diante da insuficiência dos recursos e dos direcionamentos políticos a que ele estava sujeito.

Fundamentadas as categorias de análise e os tipos de expectativas que foram averiguadas, passemos à técnica de coleta de dados, cujo procedimento escolhido foi a entrevista. Realizamos entrevistas com todas as pessoas elencadas nas categorias sociais já citadas anteriormente. Ao todo, foram realizadas 35 entrevistas, algumas com a técnica da gravação. As entrevistas foram realizadas no período de agosto a novembro de 2007, nos quatro Núcleos, previamente agendadas com a assistente social responsável pelo equipamento, que também agendou entrevistas com os demais grupos entrevistados. As crianças, adolescentes, jovens, mães e monitoras foram escolhidas pela própria equipe, cujos horários de entrevistas seguiram um critério específico: o grupo esperado em cada unidade. Assim fizemos para que não houvesse repetição de grupos dentro de cada equipamento, de forma que a abrangência da amostragem fosse maior e igualitária. Permanecemos em cada unidade durante um dia inteiro, para que pudéssemos abranger os dois períodos de atendimento e dividir melhor as entrevistas durante o período.

Sendo assim, em cada unidade, entrevistamos: uma criança, um pré-adolescente, um adolescente, duas mães e uma monitora. A assistente social e o jovem egresso foram revezados, sendo um em cada unidade, abrangendo duas unidades em cada tipo.

Quanto às autoridades (coordenadora setorial, diretora e Secretários) foram escolhidos aqueles com vinculação aos cargos, durante a gestão administrativa de 2005-2008. Entre as coordenadoras regionais, foram escolhidas apenas duas das cinco regiões existentes. Nessas categorias, todas as entrevistas foram realizadas de acordo com agendamento prévio diretamente com cada pessoa.

O tipo de entrevista, segundo Thiollent (1980, p.35), foi a “entrevista centrada (*focused interview*), na qual, dentro de hipóteses e de certos temas, o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado”. Conforme pode ser verificado nos roteiros das entrevistas (em anexo), além de expectativas gerais, tínhamos o objetivo de capturar as expectativas a respeito das quatro categorias de análise descritas anteriormente. Embora tenhamos mantido esse objetivo, o roteiro estava semi-estruturado surgindo algumas vezes possibilidade de novas abordagens e direcionamentos das conversas. Pretendíamos uma análise nos moldes do que propôs Alves (2006), ao mencionar os pressupostos de Bardin, segundo os quais

técnica de análise do conteúdo é utilizada quando o interesse é entender o que está por trás e para além das palavras sobre as quais o pesquisador se debruça, ou seja, é uma busca de outras realidades através das mensagens. Estas outras realidades seriam forjadas pelos sujeitos de forma a resignificarem, representarem, à sua maneira, o mundo, os outros e a relação que estabelece com estes. (p. 95).

Na análise dessas entrevistas tentamos manter o anonimato dos entrevistados, razão pela qual não apresentaremos seus nomes, embora reconheçamos que, por vezes, tivemos de renunciar o sigilo.

Os grupos serão representados como se segue: Crianças; Pré-adolescentes; Adolescentes; Jovens; Mães de Crianças; Mães de Pré-adolescentes; Mães de Adolescentes; Mães de Jovens; Monitores; Assistentes Sociais; Coordenadoras Regionais; Coordenadoras Setoriais; Diretoras e Secretários.

### **3.2 O programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes**

O programa de Núcleos foi implantado durante o primeiro governo municipal de Magalhães Teixeira, em 1984,<sup>22</sup> em resposta às reivindicações da população dos bairros periféricos; principalmente mães que não tinham onde deixar os seus filhos enquanto trabalhavam. Estas crianças já haviam alcançado a idade de 7 anos e não poderiam mais permanecer nas creches municipais, porém ainda necessitavam de cuidados no período inverso ao escolar, durante o horário de labor de suas mães.

A década de 1980 conheceu muitos movimentos sociais, a teoria libertadora de Paulo Freire e a educação popular e, em Campinas, notava-se grande influência de um movimento denominado Assembléia do Povo, o qual incentivou várias reivindicações populares.

A Assembléia do Povo consistiu num movimento popular dos moradores de favela de Campinas, que se reunia periodicamente para discutir questões de interesse do grupo, como reivindicações para o bairro e também questões mais gerais, como as razões da existência da favela, custo e qualidade de vida. Esse movimento se fortaleceu durante o governo de Francisco Amaral devido à sua campanha de apoio à população carente e freqüentes visitas às favelas. Com isso, esses bairros recebiam benefícios mais rapidamente que os demais do município, devido a força política dessa organização e à pressão exercida por parte da Assembléia do Povo nas negociações entre a periferia e o poder público. (SANTIEFF, 2002, p.11).

Para caracterizar e fundamentar a existência desse programa na Secretaria de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social (à qual o programa está vinculado), não encontramos nenhuma lei, decreto, diretriz ou portaria que regulamentasse sua criação ou definisse oficialmente seus objetivos. Procuramos esses dados na própria Secretaria e na biblioteca da Secretaria de Negócios Jurídicos, sem que tenhamos obtido quaisquer informações. A informação existente é oral, cuja fonte são pessoas que trabalhavam na prefeitura à época da implantação do programa e que ainda não se aposentaram e se recordam de como se deu o processo.

---

<sup>22</sup>Em alguns documentos, consta que 1983 foi o ano da implantação da primeira unidade do programa. Não conseguimos uma informação exata sobre o seu início.

O recebimento dos recursos financeiros, segundo responsável pela Coordenadoria Setorial de Avaliação e Controle (CSAC) da Secretaria,<sup>23</sup> é justificado pela presença do programa nos Planos Plurianuais da Assistência Social, elaborados de quatro em quatro anos, com o objetivo de planejar e determinar as ações e o orçamento da assistência social no município.

A reconstrução da história do programa é apenas uma aspiração declarada dos seus atuais coordenadores e da Coordenadoria de Avaliação e Controle. Esta supervisiona e fiscaliza as organizações não governamentais (ONGs) que prestam algum tipo de assistência social no município e que estão inscritas nos conselhos (CMAS e CMDCA), mesmo aquelas ONGs que desenvolvem trabalhos na área de educação não formal ou de apoio sócioeducativo em meio aberto – em conformidade com o artigo 90 do ECA – para crianças e adolescentes a partir dos seis anos de idade.

A supervisão e fiscalização da prefeitura atinge apenas os serviços prestados pelas ONGs, controle estabelecido como condição para estas receberem recursos públicos. Atuação semelhante da prefeitura, por enquanto, não abrange os seus próprios serviços, também mantidos com aqueles recursos. Iniciou-se, em 2006, um movimento de inclusão dos programas governamentais nas reuniões de supervisão, porém, de forma ainda incipiente.

Em nossa busca por documentação, encontramos apenas projetos propostos pelos profissionais que já compuseram as equipes dos Núcleos, contendo propostas específicas ou de reformulação do programa.

Não encontramos na Secretaria nenhum registro ou informações anteriores a 1985. O registro mais antigo encontrado sobre o programa, na época denominado Núcleo Comunitário de Menores, apresentava como seu objetivo:

Em 1984, devido a realidade de pobreza, subnutrição e desagregação familiar, onde a marginalidade e a marginalização são respostas a esse quadro, a Prefeitura Municipal de Campinas implanta o Núcleo Comunitário de Menores.

---

<sup>23</sup> A Coordenadoria Setorial de Avaliação e Controle da Secretaria de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social é o órgão municipal que subsidia o CMAS (Conselho Municipal de Assistência Social) e o CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) por meio da transferência dos recursos do FMAS (Fundo Municipal de Assistência Social) e FMDCA (Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), de acordo com o que preconiza o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993).



O principal objetivo destes Núcleos é facilitar na inteligência da criança e do jovem o aprendizado para a vida através do desenvolvimento de atividades planejadas (...)

O desenvolvimento do trabalho objetiva ocupar o tempo “ocioso” da criança com atividades que facilitem a socialização e o afloramento de características próprias a personalidade social e cultural de suas famílias. O estímulo educativo que a criança usufrui nos Núcleos repercute no seu desempenho escolar, facilitando apreensões (sic) que a escola exige dela. (SANTIEFF, 2002, p. 9-10).

Nessa época o caráter do programa apresenta-se basicamente assistencial e funcionalista, conforme o qual o Estado intervém na vida das pessoas de forma a moldá-las e adaptá-las para o meio social. A característica principal era a proteção, seja por meio da ocupação do tempo livre ou para que as famílias moradoras da periferia tivessem onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam, para que não fiquem nas ruas ou trancados em casa.

Segundo Santieff, a educação não formal resumia-se ao caráter assistencial e era dirigido somente aos filhos das classes populares.

De acordo com os documentos encontrados na Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social (SMCTAIS), quando da criação e implantação do programa, a metodologia de trabalho proposta tinha como modelo a linha pedagógica de Celestin Freinet, na qual o educando é visto como sujeito do conhecimento, sendo ele quem “escolhe os conteúdos e as etapas de seu aprendizado, e ao escolher, ele se auto constrói e se faz sujeito de sua história, ao mesmo tempo em que vai se percebendo inserido num contexto mais amplo, que é o da história propriamente dita” (CAMPINAS, s.d., p. 4).

Na época da implantação do programa as equipes eram compostas por dois ou três monitores, cozinheiras, serventes, guardas e uma equipe técnica multidisciplinar, composta por profissionais de várias áreas: serviço social, pedagogia, educação física, educação artística, psicologia, nutrição. Essa equipe era responsável pela supervisão e acompanhamento de um determinado número de unidades do programa, prestando orientações e direcionamentos às equipes dos Núcleos em sistema de rodízio. Especial atenção era dispensada aos monitores; responsáveis pelas atividades com as crianças.

Se, por um lado, a equipe contava com profissionais de várias áreas, por outro, não havia um responsável direto pelo trabalho, cujo ônus recaía sobre o monitor, considerado apto para o cargo, contando apenas com o ensino fundamental.

Supomos que o desenvolvimento da metodologia de Freinet, nesta época, era garantida pela presença do pedagogo da equipe, mas, consideramos que possíveis adaptações no referencial teórico do programa se devem a um ajuste ao perfil dos profissionais e não necessariamente a alterações no direcionamento teórico-metodológico ou nos objetivos do programa.

Em 1986, o programa aparece como

equipamentos onde menores de ambos os sexos, de 7 a 14 anos podem permanecer durante o período em que não se encontram na escola. Objetiva integrar o menor e sua família na comunidade favorecendo a convivência social e propiciando oportunidades de discussão, reflexão e ampliação do universo de informação do menor. (CAMPINAS, 1986, p. 1).

Em 1989, o Núcleo passa a se chamar Núcleo Comunitário de Crianças. Em 1993, um dos projetos apresentados à então Secretaria de Promoção Social, apontava que a estruturação do serviço tinha como objetivo atender as reivindicações das populações dos bairros periféricos e que sua trajetória foi marcada pela indefinição de propostas:

O que se observava era a alternância de propostas. As sucessivas tentativas ora apontavam para o desenvolvimento global, ora para a necessidade de reforço escolar; ora, ainda, para a iniciação profissional, mas sempre tomando como ponto de partida algumas suposições sobre a realidade das crianças e famílias. Suposições que se fundamentavam em uma concepção de pobreza como algo uniforme, igual para todos e identificada com carências. Ou seja, essas tentativas voltavam-se para trabalhar com as crianças em função de suas carências, visando supri-las. (ROCHA, 1993, p. 3).

Nessa época, foi proposta a reformulação do programa quanto à visão e os pressupostos do trabalho. Um Núcleo passou a ser definido da seguinte forma:

Enquanto equipamento sócio-educativo é um contexto formativo que atende as crianças de 7 a 14 anos, que freqüentam ou não a escola de 1º grau, tendo por objetivo proporcionar proteção, alimentação e formação de criança, através da mediação de um adulto e dos recursos educativos criados para esse fim. (ROCHA, 1993, p. 4).

Em 2001, houve uma atualização dessa definição, refletida pela equipe técnica e condensada pela atual coordenadora do programa, passando a caracterizar como objetivos do Núcleo:

Atuar em caráter preventivo, cumprindo um papel fundamental nos eixos básicos da Assistência Social: inclusão, prevenção, proteção e promoção de crianças e adolescentes e famílias, através de atividades sócio-educativas, recreativas, lúdicas e de formação.

Proporcionar às crianças e adolescentes, mediante atividades recreativas, esportivas, culturais, artesanais e de complementação escolar e alimentar, oportunidades de crescimento, desenvolvimento e formação, atendendo o disposto no ECA (proteção, alimentação e formação).

Ampliação de seu universo cultural e informacional.

Atendimento do grupo familiar de forma integral. (CAMPINAS, 2003, p. 3).

Atualmente, existem 14 Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, gerenciados diretamente pela Prefeitura e distribuídos pela cidade. Os Núcleos são mantidos pela atual Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social, com uma proposta de educação não formal, para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, no período inverso ao escolar, com os objetivos acima descritos. Havia no início desta pesquisa 16 unidades do programa, mas duas delas foram repassadas para administração de ONGs por meio de uma parceria, denominada parceirizações, tema sobre o qual discorreremos adiante.

Cada Núcleo cobre em torno de 50 a 100 crianças e adolescentes, divididos em dois turnos. Conforme a localização do Núcleo é possível encontrar uma demanda de crianças e adolescentes maior que a capacidade dos Núcleos. As vagas disponíveis são limitadas e preenchidas segundo critérios sócio-econômicos: situações de risco social, listas de espera, solicitação do Conselho Tutelar ou da Vara da Infância e Juventude. O planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de cada Núcleo acontecem geralmente através de reuniões mensais com toda a equipe.

A equipe de um Núcleo é composta por uma assistente social ou psicóloga, dois monitores infanto-juvenis, uma servente, uma cozinheira e dois vigias.

## **4. Relações entre expectativas: resultados das entrevistas**

O significado adotado aqui para o termo expectativas é muito comum nas ciências sociais, principalmente as que se voltam para aspectos relativos a papéis sociais. Segundo, por exemplo, um dicionário de ciências sociais (SILVA, 1996, p. 449) as expectativas, considerando-se um determinado grupo de pessoas, são o “conjunto de padrões normativos, ou a estrutura do grupo, tal como é percebido por um observador, por todos, ou por parte dos membros do grupo”.

Baseando-se nesse pressuposto, tentaremos apreender como cada grupo percebe o programa, por meio das expectativas que tem a respeito e, posteriormente, passamos a relacionar essas diferentes perspectivas verificando se elas convergem, divergem ou se confrontam.

Neste capítulo, então, apresentaremos nossa análise dos depoimentos coletados nas entrevistas, esclarecendo que as informações foram categorizadas de acordo com os aspectos escolhidos para nortear a pesquisa. O maior desafio encontrado no trabalho junto a cada grupo de pessoas entrevistadas foi distinguir as expectativas dos desejos e constatações.

Muitas vezes, as expectativas puderam ser apreendidas de acordo com nossa interpretação sobre os fatos, como nós os percebemos, assim sendo, não temos a pretensão de ter conseguido abarcar todas as dimensões e considerações possíveis acerca das declarações coletadas.

Inicialmente, questionamos os entrevistados sobre o que crêem que deveriam encontrar no Núcleo. As respostas que mais surgiram estão relacionadas ao lúdico (entre crianças), à variedade de atividades oferecidas (entre pré-adolescentes), ao passar o tempo ou à proteção (entre adolescentes), à alimentação e ao apoio à escola (entre as mães, que avaliam o ensino da escola como fraco). As profissionais que trabalham nos Núcleos apontam o desejo de que o programa fosse mais valorizado e reconhecido, no sentido de receber mais recursos para diversificar as atividades e melhorar a infraestrutura e a formação das equipes. Assinalam, ainda, o desejo de que houvesse um projeto pedagógico para nortear as atividades do programa.

Para as autoridades, o anseio de melhoria na qualidade do atendimento perpassa a esperança de que ocorra a rediscussão do programa. Algumas pensam no programa sob a ótica da educação integral, por meio da interlocução entre órgãos de diversos

setores de políticas públicas e do terceiro setor, para universalização do atendimento e maior abrangência quanto à variedade de enfoques específicos do trabalho. Discorrem sobre a mudança da perspectiva da proteção para a do direito e sobre o fortalecimento das ações e relações.

Alguns grupos foram questionados, ainda, sobre quais expectativas espontâneas tinham a respeito do programa. Talvez porque expectativa seja um termo muito amplo e subjetivo, ou pela possível variação existente dentro de cada grupo, ou também por motivos que fogem da nossa compreensão, a reação de algumas pessoas se mostrou como ausência de expectativas.

O grupo de monitoras e assistentes sociais parece ser o mais descrente de todos, ao afirmarem não acreditar que ocorrerão progressos, de um modo geral, demonstrando um sentimento de solidão e desânimo, temor de que o programa acabe e pessimismo em relação ao futuro. Não obstante, confiam na importância do programa e convergem no desejo de que este recebesse maiores investimentos e fosse reconhecido seu valor. Como podemos verificar:

[Minha expectativa em relação ao programa] É negativa, [...] não tem material, a gente não recebe material, [...] não recebe nada. Eu não vejo investimento de forma nenhuma [...]. Eu acho que a perspectiva do Núcleo é continuar como está [...]. Eu não tenho perspectiva, eu acho que ele vai continuar se arrastando até que resolva essa questão de parceria. A gente não sabe se vai acontecer [...]. Ah, é melhor que passe pra educação mesmo, que a educação tem mais verbas, então, eu não sei o que esperar [...] aqui, a gente trabalha um dia de cada vez. (Monitora 2).

Nenhuma [expectativa], pela falta de condição de trabalho, funcionário, material, espaço físico inadequado. Tudo tem que ser adaptado e essa história de parcerizar tudo. Vai reclamar, eles falam: “ainda bem que vai parcerizar, até lá, vocês vão levando”. [...] Quando surgiu o programa "Campinas pela Educação", fiquei cheia de expectativas, a primeira reunião foi maravilhosa, tinha a FEAC, a educação, a assistência. Deram um monte de material para a gente ler e, na segunda reunião, não foi nada daquilo que falaram na primeira. Saber que sua Secretaria não aposta no programa que é dela, que expectativa você tem? (Monitora 3).

Ah, minha filha, neste momento? Sinceramente, eu não estou com expectativa nenhuma, eu estou é assustada, eu estou é com medo que eles fechem tudo isso... (Monitora 4).

Eu tenho formação, mas, não sou reconhecida com essa formação, então isso desanima e faz com que você comece a alçar outros vôos. (Monitora 1).

Eu estou muito desanimada, até eu fico, assim, um pouco emocionada [...] por conta de tudo, mas, é difícil, a gente se sente muito sozinha, sozinha em relação à própria postura da Secretaria, à própria equipe nossa aqui mais próxima [...] mas, eu não perco o ânimo, eu vou atrás, eu crio alternativas, eu discuto, mas, é uma coisa muito solitária, [...] a expectativa que eu tenho,

hoje, da estrutura, é que ela está se desmantelando, a estrutura política da Secretaria pra esse atendimento, ela está se desmantelando. (Assistente social 1).

Que o poder público olhasse mais para o serviço de Núcleo, porque é o único programa preventivo da Secretaria [...]. Eu espero mais investimento, espero uma equipe profissional que condiz com a amplitude do programa, enfim, supervisão, que eu acho que a gente precisa, investimento mesmo, acho que é isso. (Assistente social 2).

As autoridades debatem a ampliação e a melhoria do atendimento por meio da capacitação das equipes e investimento nas atividades, mas, sob a perspectiva de que a Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social sozinha não proverá esses investimentos, abrindo-se para a possibilidade de dividir essa responsabilidade com a Secretaria Municipal de Educação, ou de que as parcerias com a rede conveniada e com as demais políticas públicas sejam incentivadas. Algumas pessoas cogitam a possibilidade de transferência do programa para a Secretaria Municipal de Educação, na expectativa de que haja maiores recursos e mais garantia de investimentos.

Principalmente as autoridades acreditam na abertura do trabalho para composição com outras políticas, potencializando recursos. Assinalam que essa “potencialização” é uma tendência não só no Município de Campinas, mas, nacional.

De modo geral, são as que demonstram maiores expectativas e sempre relacionadas à união de esforços, à rediscussão do programa, à abrangência de outras políticas, à otimização de recursos. Destacam que o Estado tem a obrigação de financiar e gerir a rede sócio-assistencial, mas, não de executar as ações. Outra expectativa recorrente, entre as autoridades, centra-se em novas discussões que possam ser agregadas ao programa por meio do Compromisso Campinas pela Educação, fortalecendo as ações inter-setoriais, com vistas à ampliação da resposta à demanda e da qualidade. Embora não seja explicitada, fazem menção à necessidade de otimizar a gestão do programa por meio de soluções que extrapolam a capacidade do poder público. Acreditam que o co-financiamento é uma tendência perfeitamente aceitável do ponto de vista jurídico e viável, na medida em que o Estado não consegue executar todas as ações necessárias. São exemplos dessas expectativas:

A gente pode melhorar a qualidade desse trabalho investindo em parcerias e no próprio co-financiamento desses equipamentos, fazer uma parceira com a sociedade civil. (Coordenadora regional 1).

Eu acho que o Núcleo tem que se reorganizar diante de tanta coisa que já passou desde quando ele se formou. Eu, particularmente, nunca fui a favor, mas, hoje, me questiono se o Núcleo não teria que estar na Educação. [...]

Por um lado, eu acho que a Educação, ela tem essa coisa pedagógica, mas, não é só isso que a gente quer, a gente quer que vá além disso, que, nesse horário contrário da escola, que esse jovem, que essa criança tenha oportunidade de novos conhecimentos, de novos horizontes. [...] Por outro lado, a Assistência tem esse trabalho junto às famílias, que este é o papel que cabe no latifúndio da assistência, que é estar trabalhando essas famílias. Então, acho que indo para a Educação se perderia muito nisso, de estar, de ter esse olhar para esta família. (Coordenadora regional 2).

Olha, vou até ser um pouco repetitiva, eu acho que a gente está entrando numa fase de discussão, mais focado no território, cada vez mais, a expectativa que eu tenho e o caminho que eu vejo que a gente está seguindo é que a gente está se abrindo, é como se fosse uma onda, acho que são movimentos que vão ter que acontecer, estão acontecendo, de abertura, de articulação com as outras políticas públicas, inegável isso. (Coordenadora setorial 1).

A expectativa é que a gente consiga discutir com o conjunto de profissionais que estão nos Núcleos um novo modelo, um novo modelo baseado no encontro das políticas, que atenda integralmente essas crianças. Aposto minha expectativa que a gente possa re-significar esse modelo de atendimento, no encontro com as outras políticas. [...] Eu acredito no processo, [...] eu acredito que o pacto do Compromisso Campinas pela Educação é uma força política, mas, que, ao mesmo tempo em que ela se fortalece, ela esmorece. [...] Acredito nisso porque tem muitas coisas que, pelo próprio cenário, acabam ficando irreversíveis. Então eu acho que esse modelo de Núcleo tem que ser revisto incondicionalmente porque, aí, eu entraria até numa questão da gestão mesmo: a gente não pode fingir que atende porque às vezes nós temos Núcleo, Núcleos com dois monitores, já há mais de 30 anos de serviço público, já cansados, com vias de se aposentar e sem perspectiva de ter um novo monitor chegando. Então, assim, um espaço onde deve ter estética, prazer, você acaba produzindo também o espaço do professor na escola, que está cansado... (Diretora 1).

Nós estamos discutindo muito. É que, hoje, em termos de tamanho de atendimento, nós esgotamos, dentro da política de assistência social, a capacidade de ampliar, [...] nós estamos pensando na ampliação a partir de outro modelo. Então, eu penso que, nesse momento, a grande expectativa em relação é que a gente consiga construir esse novo modelo, pra poder ampliar a capacidade de atendimento, sem sombra de dúvida. Mas, na proposta de educação integral e não na escola de tempo integral que a gente constrói a educação integral de forma inter-setorial atendendo essas crianças. Dentro do programa, especificamente. Então, a gente não está desconstruindo os Núcleos. Sabemos que os Núcleos foram a resposta da assistência social, dando um papel. É importante a gente manter, não investiríamos mais na ampliação desse modelo, construiríamos o outro. Dentro do programa de Núcleos, acho que o que a gente espera é que ele cumpra o seu papel mesmo, de ser um espaço de proteção no momento em que as famílias precisam ainda desse espaço, mas, também um espaço de direito, onde a criança possa acessar outras atividades que permitam a ela o desenvolvimento integral. Então, por isso, esse desafio, que eu acho que a gente não vai conseguir colocar com os recursos da assistência nos Núcleos, todas essas ações, essas atividades, de esportes, de cultura. Então, que a gente conseguisse fazer a integração de espaço, no território, com esses programas, com a própria escola e também com a família. (Secretário 1).

Até onde eu consigo perceber, está nessa encruzilhada, esse desafio, ele está inadequado, quantitativamente inadequado, não dá conta da demanda [...]

you vai falar: “puxa, quer fechar Núcleo”. Ninguém é louco de fechar Núcleo, pelo contrário, nós estamos tentando expandir, tentando expandir as parcerias. O que não vai dar e isso é claro, tem que ser bem p  no chão, eu acho que não há condi es da prefeitura expandir os Núcleos que ela tem, você pega, hoje, a carência de monitores: não tem monitor [...]. Você tem o abrigo, você não tem monitor suficiente para o abrigo, que é uma determina o legal, o juiz manda abrigar a criança e ali, é claro,   assistência social. Ali, não está fazendo um quebra-galho de escola, ali, é claro que é uma atribui o específica da assistente social, crianças violadas nos seus direitos tão l  abrigadas [...] Então, eu acho que esse é o grande desafio e a nossa perspectiva, enquanto eu estava lá - não sei, deve continuar também - eu acho que sim, filosoficamente, vamos dizer assim, é trabalhar junto com educa o e saúde. Esportes mais até do que saúde, porque saúde é um suporte. Mas, é fundamentalmente educa o, esportes e cultura. Mas, esportes têm um papel determinante, [...] a educa o   difícil porque a educa o, a rede está preparada para sala de aula. Fora a sala de aula,   difícil, elas não querem, não sinto assim nenhuma euforia, sabe, não querem. Criança depois da aula é problema, certo? [...] Comportamento é uma coisa que, de um modo geral, acabou, tem que resgatar. Então, quer dizer, o desafio que você tem hoje é uma coisa gigantesca, o desafio é construir uma política pública voltada para infância, não só carente, mas, de um modo geral. Não   só carente, é universal e um esforço que a educa o não d  conta, a assistência social não d  conta, não d , o Núcleo muito menos [...] A escola também não. Hoje, a escola é impotente para dar conta dessa realidade. A escola tem medo dessa garotada. (Secretário 3).

A minha expectativa é que a gente consiga implementar, em 2008, com mais qualidade, mais oficinas do que nós conseguimos implantar esse ano. Que cada vez mais a gente caminhe junto com a cultura e esporte, num trabalho que nós estamos começando a desenvolver [...] nós conseguimos incluir mais jovens, para não limitarmos a nossa necessidade física atual. Os prédios hoje, que nós vamos implementar nas novas obras, são espaços intersetoriais, onde o menino vai estar sendo atendido na formata o do Núcleo, mas, em outro viés. Nós não vamos atender 40, 80 jovens ou crianças naquele espaço, naquele período, nós vamos atender muito maior número que esse [...] nós não vamos mais nos limitar àquele número. Hoje, você escolhe, enquanto técnico, que aquele que é mais vulnerável dos vulneráveis daquele bairro que você está instalado. Mas, nós teremos um atendimento possivelmente de todos os jovens e crianças vulneráveis daquele bairro, porque você não vai atendê-lo num formato único, você vai ter várias a es desenvolvidas intersetorialmente ao mesmo tempo [...] D i sim, nós estaremos garantindo essa qualidade de formata o com toda carga de aprendizado que precisa ter em todos os níveis e trabalhando o social muito melhor, por que você vai ter inter-geracionalmente todo trabalho da família integrada com sua comunidade. Então, a coisa vai ser na área de sociabilidade muito mais aplicada e   o nosso sonho. Nós queremos, em 2008, estar implantando como projeto piloto, nesses dois bairros. Os projetos já estão prontos, um já está sendo licitada a obra e outro está no término, teve uma altera o no projeto, estão alterando o projeto para ser licitado. (Secretário 2).

Tendo em vista as coloca es feitas por profissionais e autoridades,   notável que as expectativas explicitadas espontaneamente pelos grupos se encontram em níveis muito diferenciados e, por sua vez, distantes das expectativas das famílias e usuários do programa. Via de regra, quando questionados sobre quais expectativas têm sobre o programa, os grupos de usuários e famílias, não conseguem responder, enquanto



profissionais e autoridades explicitam expectativas muito abrangentes ou não explicitam nenhuma, como pudemos verificar.

Também para provocar explicitação de expectativas, constituímos os quatro aspectos (proteção, apoio á escola, formação e sociabilidade) como categorias de análise, de modo a agrupá-las para conseguir extrair respostas passíveis de serem confrontadas e para verificarmos consonâncias ou dissonâncias.

## 4.1 Proteção

Como vimos na exposição sobre a origem do programa, sua criação se deu a partir de reivindicações das populações dos bairros periféricos. Estas precisavam trabalhar e não tinham onde deixar os filhos com idade elevada para freqüentar as creches. As creches, por sua vez, eram comumente vistas pelas famílias como lugares exclusivamente de proteção para as crianças, assim como as escolas. Mas, as escolas não funcionavam em período integral e as crianças não tinham idade para ficar sozinhas em casa, de modo que,

durante o período de trabalho, as camadas populares têm utilizado recursos próprios para cuidar de seus filhos quando não estão na escola, tais como deixá-los sob a guarda de vizinhos, parentes, amigos, alguém de uma rede de solidariedade comunitária, pagar alguém, deixar os filhos menores aos cuidados dos maiores, etc. (SOUZA, 2002, p. 58).

Em sua pesquisa sobre o Espaço Gente Jovem, na cidade de São Paulo, programa municipal similar ao de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, Souza relata que levantamentos preliminares realizados em três unidades do programa indicaram uma grande demanda não atendida, que gera longas listas de espera. Realidade semelhante pode ser percebida na cidade de Campinas. Souza sugere que, apesar de as camadas populares não abandonarem seus filhos na ausência de recursos públicos, aquele tipo de programa pode ser muito importante para as famílias, significando “uma diminuição de despesas, tranquilidade de saber que seus filhos estão sendo cuidados durante sua ausência, lazer, educação, melhoria de qualidade de vida e muitos outros significados” (SOUZA, 2002, p. 58-59).

Pereira (1997), Souza (2002) e Oliveira (2006) apontam que a proteção, ou seja, um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham como alternativa à rua, aparece em primeiro lugar, em suas aspirações quanto aos programas. Souza pondera, ainda, que vivemos uma época de adensamento da situação de exclusão social e econômica que, conseqüentemente, geram tensões sociais e aumento da criminalidade, fazendo com que a preocupação com a segurança das crianças e jovens ganhe especial proeminência.

A ausência ou insuficiência de políticas públicas para as camadas populares faz com que as crianças e jovens estejam mais propensos à permanência nas ruas, o que, “embora lhes abra possibilidades e aprendizados positivos, muitas vezes os expõem à

exploração por adultos e ao universo das drogas e do crime” (SOUZA, 2002, p. 59). Por outro lado, Alves também alerta que

a comunicação de massa muito tem colaborado na veiculação de uma imagem amedrontadora dos bairros mais pobres. Ela tem tratado os fatos ocorridos nos bairros pobres de forma denunciante, criminosa, criando um temor e insegurança difusos que, ao invés de produzir um discurso de mudança e integração, reforça, de modo conformista, a distância social entre os grupos. Pobreza e violência são constantemente associadas pela imprensa. (ALVES, 2006, p.187).

Essa associação pode desencadear a implementação de programas que visem somente tirar crianças e jovens das ruas, simplesmente pelo fato de atribuir a ambientes de pobreza conformidade moral com a prática de crimes, criando ações de caráter assistencialista, sem a perspectiva do direito e da melhoria na oferta para demandas como acesso a cultura, educação, esporte e lazer, bem como outros bens e serviços produzidos pela sociedade.

Como vimos também, a assistência social está inserida no tripé da Seguridade Social, que tem como missão a proteção social, “que vem a ser o asseguramento de padrões socialmente satisfatórios de existência cidadã aos excluídos ou precariamente incluídos no acesso e usufruto de bens e serviços básicos para uma vida digna” (SOUZA, 2002, p.29).

Nesse sentido, a garantia da proteção, além de configurar-se numa expectativa das famílias que usufruem do programa Núcleos, constitui-se também num dos objetivos destacados da política de Assistência Social.

#### **4.1.1 Usuários**

##### **4.1.1.1 Crianças**

No que se refere à proteção, as expectativas das crianças foram desde a proteção em relação ao ficar na rua, ou sozinhas em casa enquanto os pais trabalham, até os cuidados que devem ser dirigidos a elas próprias. Elas acreditam que precisam dessa proteção, embora uma das crianças não creia que, de fato, a proteção ocorra, pois “os meninos batem em nós e não deveriam bater” (Criança 3).

Apesar de eles entenderem que um dos objetivos do Núcleo seja proporcionar proteção, essa expectativa varia para cada pessoa, no entanto, a violência seja a urbana

(da rua) ou de amigos (brigas), é o aspecto que aparece com mais frequência entre as expectativas explicitadas.

Julgamos que talvez esse aspecto se represente dessa forma pelo fato de as crianças introjetarem o discurso de seus pais sobre os riscos de permanecerem sozinhas em casa, ou pela forma suscetível como ainda se vêem diante do mundo, isto é, precisando de uma pessoa adulta para protegê-las em suas vulnerabilidades, seja quanto aos cuidados pela sua sobrevivência ou quanto à agressão de outras crianças.

Alves estudou um programa de educação não formal, Avizinhar, realizado pela Universidade de São Paulo junto a moradores de favela contígua ao campus da Cidade Universitária. Ressaltou que alguns pontos positivos eram atribuídos ao programa, como o fato de que, enquanto as crianças, adolescentes ou jovens se mantêm ocupados nas atividades do programa, estão menos suscetíveis a “más companhias”. Também considerou que os educadores são queridos pela comunidade, constituindo-se numa referência, não só para as crianças, mas, também para as famílias, que costumam recorrer a eles quando necessitam de auxílio para lidarem com seus filhos, nas mais diversas situações (ALVES, 2006, p. 174).

Algumas crianças acreditam que a proteção ocorra em outro nível, ou seja, não protege da violência interna (à unidade de Núcleo), mas, protege-as da violência no sentido de evitar que se tornem bandidos: “Sim, de tudo, bandidagem, da violência e de se tornar bandido, aprender coisas que não podem ser feitas e da violência. Por causa da dona e do guarda que estão aqui” (Criança 1).

Ao que nos parece, as expectativas no interior desse grupo convergem no aspecto de proteção ao esperarem que o Núcleo proteja das brigas e da vulnerabilidade ao crime. Mesmo a Criança 3, ao constatar que há brigas de meninos, está expressando sua expectativa de que isso não ocorresse no Núcleo.

#### **4.1.1.2 Pré-adolescentes**

Entre pré-adolescentes, as expectativas apresentadas são basicamente as mesmas das crianças, em relação aos tipos de violência da qual o Núcleo deveria proteger, mas, se confrontam no interior desse grupo, pois não acreditam que estejam protegidos dentro das unidades, por ser o Núcleo um espaço aberto, sem grades, como na seguinte

resposta à pergunta quanto à oferta de proteção por parte do Núcleo: “Não, porque é solto, não tem nenhuma grade por aí” (Pré-adolescente 2). Ao constatar a ausência de grades, a Pré-adolescente 2 não espera estar protegida durante sua permanência no programa, nem crê necessitar dessa proteção.

Baierl (2004) estuda o medo social, afirmando que se trata de uma construção social que se origina a partir da ocorrência da violência urbana, com o objetivo de submeter pessoas e coletividades a interesses próprios e de grupos por meio de intimidação e coerção. Esse medo altera profundamente o território e o tecido urbano e, conseqüentemente, a vida cotidiana da população.

Todos se sentem ameaçados e correndo perigo, seja por ameaças reais ou potenciais, típicas do imaginário coletivo, produzido pelos índices de crescimento da violência (BAIERL, 2004). Devido a esse sentimento generalizado:

A estrutura arquitetônica da cidade é alterada. As pessoas constroem prisões para proteção e defesa da vida e de seu patrimônio. Criam-se desde os mais simples até os mais sofisticados sistemas de segurança e de proteção de patrimônios e da própria vida: desde altas tecnologias, blindados, sensores eletrônicos, carro e de vida. A população mais empobrecida, moradora dos bairros periféricos e favelas, para proteger-se e defender-se, dá carta branca aos grupos organizados e quadrilhas vinculadas ao mundo da contravenção e ao tráfico de drogas em troca de segurança e proteção. (BAIERL, 2004, p. 62).

#### **4.1.1.3 Adolescentes**

Para os adolescentes, o aspecto proteção está mais delineado em relação à vulnerabilidade deles quanto à violência da rua, tanto no que diz respeito ao tráfico de drogas quanto às próprias ações deles, como podemos perceber nessa fala: “protege de acidentes que tem na rua. Aqui, fazemos coisas menos perigosas e mais úteis que na rua” (Adolescente 1).

Esse grupo converge nesse aspecto e na necessidade dessa proteção, ao resumir que o Núcleo: “protege do mundo lá fora, da violência, das drogas” (Adolescente 3).

Baseando-nos em depoimentos, convencemo-nos de que o programa representa na vida deles um espaço de proteção no sentido de serem preparados pela frequência ao Núcleo para as responsabilidades do mundo adulto.

#### **4.1.1.4 Jovens**

Para jovens, aqueles que já vivenciaram a sua estada no Núcleo, o aspecto da proteção está relacionado ao tempo em que eram crianças e não estavam nas ruas, nem sozinhas em casa, ou também diz respeito à noção de preparação para o futuro.

Mais ou menos. Sim, porque aprende muita coisa para ajudar no futuro. Protege sim, mas, prepara para a vida lá fora e não, porque ninguém protege ninguém, mas eles fazem o máximo para ajudar. Mas, isso vai de cada um. Mas, protege, ensina a lidar com as pessoas lá fora, eles avisam o que vamos encontrar e isso é uma forma de proteção. (Jovem 2).

As pessoas que integram esse grupo de jovens convergem em suas expectativas ao atribuírem aos profissionais do Núcleo um papel relevante em relação às orientações fornecidas em relação ao que encontrarão fora daquele espaço e em relação ao preparo que oferecem para lidar com as pessoas. Porém, ressaltam que depende de cada pessoa sua própria proteção.

Novamente podemos supor que, para aqueles jovens, o programa é considerado em suas dimensões protetora e formativa, assumindo um papel de referência para a população que o frequenta, na medida em que orienta, educa e protege tendo em vista a vida adulta.

#### **4.1.2 Famílias**

##### **4.1.2.1 Mães de crianças**

Para as mães de crianças, o aspecto de proteção se torna mais recorrente abrangendo outras dimensões não abordadas pelos filhos. Elas entendem que a proteção principal oferecida pelo Núcleo é em relação aos perigos da rua, sejam esses as “más companhias” ou a violência, representando um aprendizado que será levado para toda a vida. Uma declaração ilustrativa dessa opinião afirma que o Núcleo oferece uma proteção “para o futuro deles, eles vão levar isso para a vida toda, o apoio dos profissionais, o aprendizado, vão ajudá-los a enfrentarem este mundo” (Mãe de criança 1).

Nesse sentido, esse grupo de mães de crianças converge ao acreditar que o programa representa um lugar seguro para deixarem seus filhos, principalmente enquanto estão no trabalho.

Zaluar também estudou um programa, na cidade do Rio de Janeiro, para crianças e adolescentes no período inverso ao escolar. Ela reporta que o tema mais recorrente, tanto para alunos e professores quanto para pais, foi o preenchimento do tempo das crianças fora do horário escolar. Entre as mães entrevistadas naquela pesquisa, era unânime a idéia de que, ao freqüentar o programa, a criança “não fica a toa”, “jogada na rua”, mas, ao contrário, ocupa-se “com uma coisa boa”, “aprende alguma coisa” (ZALUAR, 1994b, p. 61-62).

Ela enxerga por trás desse juízo a existência de uma preocupação com a influência do crime organizado nos bairros pobres e o temor de que os mais jovens sejam atraídos para participar como parceiros em negócios ilegais: “são incontáveis os depoimentos das mães aflitas que consideram a rua hoje como um local perigoso, onde os filhos podem, como elas mesmas dizem ‘se perder nas más companhias’, ‘aprender o que não presta’ com os mais velhos” (ZALUAR, 1994, p. 61-62).

#### **4.1.2.2 Mães de pré-adolescentes**

As preocupações das mães com a segurança e bem-estar dos filhos se estendem para outras características que variam desde a fome, à violência doméstica contra crianças e adolescentes, até a violência sexual.

Sim, porque o mundo não está de brincadeira não, a violência está em toda parte e, estando aqui, estão protegidos de fazerem coisas erradas e de fazerem coisas erradas com eles. Hoje em dia, a gente tem que ter o máximo de cuidado, hoje, tem a violência do abuso sexual. O Núcleo protege disso. (Mãe de pré-adolescente 1).

Ganha destaque também para esse grupo o papel sócio-educativo do programa, que, ao trabalhar com outros integrantes do núcleo familiar, acaba protegendo daqueles outros tipos de violência. A Mãe de pré-adolescente 1 cita um trabalho realizado pela assistente social e pela psicóloga que ajudou muito as mães a lidarem com os filhos, o que, em sua opinião, acaba protegendo as crianças de sofrerem violência doméstica, por exemplo.

As mães de pré-adolescentes convergem na expectativa de proteção para seus filhos, que o Núcleo representa, conquanto abranjam os aspectos em que ela pode ocorrer, ou seja, enquanto umas acreditam que o sentido da proteção se dá em relação à violência urbana, das ruas e sexual, a outra internaliza essa proteção para dentro do universo familiar, acreditando que o programa possa proteger da violência doméstica.

#### **4.1.2.3 Mães de adolescentes**

As mães de adolescentes se confrontam, ao chocarem suas expectativas em relação a este aspecto. Enquanto uma se alinha com os demais grupos ao considerar que o Núcleo protege dos perigos da rua, violência, tráfico de drogas, a outra afirma: “não, é tudo aberto não é uma coisa fechada, na quadra tem molecada boa, molecada ruim. A proteção é de cada um, eles que se protegem mesmo. Ocupação não tem nada a ver com proteção” (Mãe de Adolescente 2). Embora ela acredite ser válida a alternativa de atividades para os adolescentes do bairro, ela atribui a essas atividades um caráter de ocupação e não de proteção e afirma não precisar dessa proteção.

Essa mãe, assim como a pré-adolescente que fez observações semelhantes ao afirmar que o Núcleo não protege por ser um espaço aberto e sem grades, atribui à presença de muros um indicador da proteção. Noção muito em voga essa, na atualidade, quando se difunde o entendimento de que há maior segurança com a presença de aparatos que isolam o indivíduo dos perigos da violência urbana. Para essa mãe, o fato de oferecer um espaço para as crianças e adolescentes ficarem ao invés de permanecerem nas ruas não significa protegê-los.

#### **4.1.2.4 Mães de jovens**

As mães dos jovens que já passaram pelo programa também convergem ao acreditar que o Núcleo representa uma opção de proteção para seus filhos, principalmente em relação aos perigos da rua. Essas, ao contrário da Mãe de adolescente 2, do grupo anterior, acreditam que, mantendo-os ocupados, não se



envolverão em ações que julgam más: “Sim, da rua, de não ficar na rua, porque criança que fica na rua aprende muita coisa ruim. Moro perto da invasão, que pode ser considerada favela, então, ele estando aqui, estão protegidos de estar lá no meio dos traficantes e de violência sexual” (Mãe de jovem 2).

O tráfico de drogas parece situar-se no centro das preocupações com a violência, sobretudo para as camadas populares que sofrem as conseqüências da imagem muito propagada pela mídia de que violência e pobreza estão intrinsecamente ligadas, mormente sobre os jovens pobres, negros, moradores das favelas e bairros periféricos, associados ao protagonismo da violência nas grandes cidades (LEÃO, 2004, p.13).

Zaluar (1994a), ao estudar os efeitos do crime organizado sobre os jovens na periferia social urbana, assinala que a violência nos atinge de diferentes maneiras, refletindo em nossas concepções de acordo com a classe social a que pertencemos, o local em que moramos e as informações a que temos acesso, mas, alerta que pobreza e criminalidade estão cada vez mais associadas e que

é nesse cenário opressor, nesse espaço de segregação moral, nesse campo definido de fora como o campo da criminalidade, que os trabalhadores urbanos de baixa qualificação arrumam e enfeitam suas casas, educam seus filhos, inventam estratégias de sobrevivência, montam organizações vicinais para reivindicar melhorias no bairro e para tornar alegre o seu lazer. A convivência com os que optaram pela vida criminosa é inevitável, mas a experiência da violência é diária e constante e vai muito além daquilo que se delimita como o mundo do crime. Ela perpassa hábitos diários da vida familiar, está presente nas rotinas da opressão de classe, seja pela presença do aparato policial que se comporta de maneira caracteristicamente repressiva diante da população pobre seja pelo quadro de miséria que desfila sempre pelas ruas e casas de seu bairro, seja pela imagem construída por certa população pobre. (ZALUAR, 1994a, p.15).

Apesar desses fatores, os dados de uma pesquisa realizada na década de 1990, na cidade do Rio de Janeiro, apontam que apenas 5,1% dos jovens dos estratos mais baixos da população atribuíram à malandragem uma via de realização (MINAYO et al. 1999, 218, apud LEÃO, 2004, p. 133).<sup>24</sup> Portanto, parece questionável a associação linear entre pobreza juvenil e violência. Leão ressalta, ainda, que a

violência não é produzida apenas pelos jovens pobres “anônimos”. Ela é produzida nos intervalos de uma sociedade que experimentou o fluxo intenso, veloz e volátil das mudanças sociais ao mesmo tempo em que não criou mecanismos de regulação democrática dos conflitos sociais. Não podemos esquecer que, se algumas vezes os jovens são protagonistas da violência, são também vítimas de adultos perfeitamente integrados. Os policiais que agridem e extorquem, os empresários que exploram

---

<sup>24</sup> MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

sexualmente adolescentes, os pais que violentam filhos, os professores que humilham os alunos. Violências intervalares, que nascem nas brechas de uma sociedade cada vez mais liberal nos seus costumes e valores, que almeja à juventude como um ideal de vida e ao mesmo tempo cria novos discursos e formas de segregação entre as gerações. (LEÃO, 2004, p.132-133).

Sendo assim, é possível presumir, a partir desses pressupostos, que há uma expectativa por parte da Mãe de jovem 2 de que, tirando seus filhos do convívio com as ruas do bairro, poderá livrá-los da relação direta com essa violência. Podemos inferir que há preocupação das mães em relação à proteção dos seus filhos, que buscam alternativas fora da rua para seus filhos frequentarem e que esperam do Núcleo o exercício de uma função protetora.

### **4.1.3 Profissionais**

#### **4.1.3.1 Monitoras**

No grupo de monitoras, as expectativas convergem. Uma, por relacionar a proteção ao espaço físico e acreditar que espaços muito abertos não garantem a proteção que deveriam:

Eu tenho a visão daqui, eu acho aqui um espaço muito aberto. Proteger, não protege, não protege. Além de ser muito aberto, a gente não consegue evitar algumas... Por exemplo, o que seria proteger? Não deixar, não expor a criança a risco, eu acho que, aqui, eles ficam expostos a riscos, pela condição desse espaço, que é o espaço que eu convivo [...] eu acredito que eles precisariam de uma proteção. A gente tem até criança que acaba saindo, que as mães tiram daqui e uma das colocações é a questão do espaço, que não assegura que a criança vai ficar aqui. Tem uma mãe que tirou, até semana passada, pra colocar em outro porque ela fala que, aqui, não é seguro, pelo tipo de espaço que é. (Monitora 2).

Outra monitora pensa em proteção familiar, que as crianças não encontrariam em casa, segundo sua visão, demonstrada na fala a seguir:

Olha, eu acho que não só da sociedade, na questão da violência de estar pra rua, correndo risco de um acidente, de uso de drogas etc., mas também na questão da formação dele como ser humano, como pessoa. Porque, hoje em dia, a maioria da nossa clientela são crianças que não vêm de uma família, ou seja, não foram filhos desejados, por isso que eu argumento que a gente acaba sendo maternalista. Porque a gente acaba ocupando o lugar de mãe, corrigindo, dando atenção, ajudando na tarefa, ajudando numa série de

coisas. Às vezes eles argumentam que não é essa a proposta do Núcleo, mas é o que, no momento, é o que eles precisam que façamos por eles. (Monitora 1).

Talvez a Monitora 1 acredite estar protegendo as crianças com quem trabalha à medida que desempenha esse papel “maternalista”, pois, sua contribuição faz com que essas crianças se sintam amparadas e fortalecidas a desempenharem com mais vigor e ética seu papel na escola e na sociedade.

Zago (2003), com base em trabalhos de pesquisa, estuda o comportamento escolar adotado pelos alunos e observa que este não se reduz às influências do ambiente doméstico. Ela afirma que:

Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas. (ZAGO, 2003, p. 21).

De tal modo, podemos inferir que, nas expectativas das profissionais de Núcleos, na medida em que elas influenciam as crianças com suas atitudes e “conselhos”, elas as estão protegendo das vicissitudes da vida. As referidas profissionais também atribuem importância ao caráter protetor do programa, apostando no trabalho sócioeducativo, não só com a criança e adolescente, mas, com todo o grupo familiar. Justificam essa necessidade pela perda de referencial da sociedade e afirmam:

Sim, porque é só dar uma olhada de linha do jeito que a sociedade está ficando a violência, a falta de respeito, a falta de cultura, a falta de diálogo na família, os pais estão tão preocupados em por o arroz e feijão dentro de casa que esquecem o diálogo e o Núcleo seria importante nisso também. (Monitora 3).

#### **4.1.3.2 Assistentes sociais**

As assistentes sociais, igualmente, sustentam o trabalho sócioeducativo como forma de proteção, principalmente frente à violência doméstica contra criança e adolescentes e para abertura de diálogos entre pais e filhos.

O trabalho com a família também faz com que o Núcleo - como que eu poderia dizer? - trabalhando com a família aspectos preventivos, até com

relação à violência doméstica, o Núcleo acaba protegendo também, porque acaba dando um apoio pra família nessas questões. (Assistente social 2).

Entendimento compatível com o de Zago sobre os processos de escolarização nos meios populares, para quem a família exerce algumas ações materiais e simbólicas importantes na vida dos filhos, que não podem ser desconsideradas na análise do processo escolar deles. Julgamos que essas ações não se detêm apenas neste aspecto, pelo fato de a família ser a primeira instância socializadora das pessoas. Segundo aquela autora, essa influência resulta muitas vezes de ações sutis, “nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas” (ZAGO, 2003, p. 20-21).

Justifica-se assim a importância do trabalho sócioeducativo extensivo a todo o grupo familiar, pois, a família também requer cuidados e precisa ser fortalecida para que desempenhe a educação e proteção dos seus membros. É compreensível que as assistentes sociais tenham essa expectativa de atuação protetora do Núcleo.

Há, ainda, uma convergência de expectativas, nesse grupo, em relação à proteção dos perigos da rua. Acreditam que esta pode representar um espaço de formação que, entretanto, pode ser negativa.

#### **4.1.4 Autoridades**

##### **4.1.4.1 Coordenadoras regionais**

O grupo de coordenadoras regionais também converge em suas expectativas de que o Núcleo ofereça proteção às crianças e adolescentes em vários aspectos, principalmente do contato com as drogas, roubos, más companhias, da rua, de ficar sozinho e da violência doméstica. Mas, atribui a responsabilidade por essa proteção igualmente à família.

Eu acho que proteger, protege, no sentido que, naquele espaço, ele tem um olhar para aquilo. Se você está dentro de um equipamento, está num Núcleo, os profissionais têm este olhar, eles conseguem perceber que essa criança apresenta sinais de que está sendo violada nos direitos dela. Então eu acho que é nesse sentido. Agora, você evitar é outra coisa. Assim, proteger, você protege, agora, evitar que ocorra dentro da casa não, é impossível em qualquer família. (Coordenadora regional 2).

#### **4.1.4.2 Coordenadora setorial**

A Coordenadora setorial acredita que, principalmente no imaginário familiar, o Núcleo protege da rua. Porém, vê a necessidade de espaços de convivência, contrapostos ao contexto das grandes cidades, onde a rua representa uma série de riscos:

O espaço da rua já não é mais um espaço tranquilo de convivência. Então, em algumas comunidades, eu acho que literalmente ele [o Núcleo] é um espaço de proteção. A própria delimitação do espaço físico exerce uma proteção [...] eles significam para essas mães uma segurança: “eu sei que meu filho está dentro de um espaço protegido, que tem lá adultos que são responsáveis” [...]. Eu acho que elas precisam sim de espaços de convivência, de espaços de desenvolvimento de habilidades, de competências e isso pode ser feito num espaço assim [...] o espaço da rua é perigoso, não existe mais lugar seguro hoje. Então esse espaço do Núcleo se torna um espaço seguro, de proteção, para o desenvolvimento infanto-juvenil. (Coordenadora setorial 1).

Essa autoridade compreende que a tônica do programa deve ser a convivência e que a proteção seria apenas uma consequência. Essa convivência pode ser de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Da mesma forma, Fernandes (2002) afirma que pessoas adultas que tiveram uma infância marcada por vivências em grupos, com brincadeiras e forte sentimento de coletividade, qualificadas como positivas, tendem a reproduzir essas ações no presente, ofertando às gerações mais novas com as quais convivem, por meio de sua prática como educadoras e mães, condições de experiências semelhantes (na medida do possível), orientadas pela imagem que fazem de criança e de infância.

#### **4.1.4.3 Diretora**

A diretora acredita que a proteção deve estar atrelada às oportunidades de formação e desenvolvimento integral, não só para criança e adolescente, mas, ao grupo familiar como um todo. Propiciaria assim, prevenção à violência doméstica contra crianças e adolescentes, por exemplo, ou à vulnerabilidade de quem não desfruta de acesso a serviços e oportunidades diferenciadas. Dessa maneira, para essa autoridade, o programa protege à medida que inclui (oferece acesso a serviços) e se constitui num espaço de fortalecimento emocional e afetivo do grupo familiar.

Eu acredito que sim, que necessitam da proteção como necessitam do desenvolvimento integral. Então eu acho que esse é o grande desafio, é combinar as ofertas das diferentes políticas [...] em espaços protetores [...] na lógica do que preconiza o Sistema Único de Assistência Social, que é a do direito [...] e do dever do Estado em oferecer a proteção com desenvolvimento integral. Eu acho que é muito complicado levar para o debate a dicotomia, então, assim: eu protejo ou eu faço desenvolvimento integral. Porque, ao mesmo tempo em que eu estou oferecendo diferentes oficinas, enfim, ações para essa criança e adolescente, eu estou protegendo [...] Então, eu diria a proteção na lógica do direito. (Diretora 1).

Como vimos na parte inicial deste texto, a noção de infância variou ao longo dos tempos, deixando de ser objeto de interesse, preocupação e ação exclusiva do âmbito privado da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado (RIZZINI, 1997). Especialmente nas últimas décadas, após a promulgação da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, fundamentadas em princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e articuladas à doutrina da proteção integral, passou a ser crescente a discussão acerca de políticas que garantam direitos à infância e à adolescência, na ótica da proteção, em sua condição peculiar de desenvolvimento.

Assim, autoridades e profissionais da área incorporaram o discurso da proteção social fundamentada na formação integral de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos.

#### **4.1.4.4 Secretários**

Os secretários atribuem o caráter de objetivos principais do programa à prevenção e à formação, que englobam a proteção à medida que afastam a criança e o adolescente do risco social. Sustentam a junção de políticas públicas para a garantia da formação integral como direito universal e não somente daquelas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

As autoridades entrevistadas expõem essa referência de trabalho para a política de atendimento à criança e ao adolescente no município, denominando-a de educação integral. Fundamentam-se em parte das premissas lançadas em propostas do governo federal, como o Pacto Todos pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

O grupo converge suas expectativas nessa direção, acreditando na necessidade de revisão do programa para que seja possível uma maior abrangência e eficiência em relação à sua universalidade e estrutura, enfatizando algumas vezes esse posicionamento e relacionando-o com a proposta da educação em período integral.

A impressão que eu tenho é que, quando foi montado, foi muito no quebragalho, pegava qualquer lugar e adaptava. Não é uma coisa que foi construída [...] Mas isso foi ficando, vai passando o tempo e foi ficando. Então, se for para pensar num programa mais... Eu realmente apostaria no ensino integral [...] porque ele já é uma proteção. A criança estando o dia todo na escola, já está protegida nesse sentido, não está na rua. (Secretário 3).

## 4.2 Apoio à escola

Pudemos perceber que alguns Núcleos incluem em suas atividades programações relacionadas com leitura e escrita, características geralmente muito próximas da educação formal, até porque, na avaliação das profissionais entrevistadas, das quais uma parcela significativa tem formação em pedagogia, o ensino regular não dá conta de alfabetizar essas crianças, que são aprovadas progressivamente e mantêm déficits de aprendizado cada vez maiores.

Dos quatro Núcleos pesquisados, podemos dizer que três têm seu enfoque direcionado para atividades que incluem leitura, escrita e pesquisa (sobre um tema). Nesses Núcleos, as monitoras são também pedagogas, lembrando que a formação mínima exigida é ensino médio. Apenas um deles tem as atividades mais centradas no artesanato.

Conforme a análise de Souza (2002), há dois pontos relevantes na discussão desse aspecto. O primeiro centra-se na contribuição a que esses programas propõem-se no desenvolvimento global das crianças e adolescente que os freqüentam, tendo em vista a inserção social como cidadãos. Favorecer um processo de escolarização bem sucedido é um componente essencial dos programas e “se furtar a trabalhar essa área seria prestar um serviço que não visaria a autonomia de seus usuários, caracterizando-se, assim, como uma abordagem tutelar, não emancipatória” (SOUZA, 2002, n.p.). O segundo ponto é o fato de que essa contribuição deve acontecer em um lugar com características próprias, sem repetir práticas e ambientes escolares, para que não se repita o mesmo processo de fracasso que se dá na escola.



## **4.2.1 Usuários**

### **4.2.1.1 Crianças**

Quanto às expectativas a respeito do apoio à escola, as crianças se confrontam ao não reconhecerem necessariamente a relação do Núcleo com a escola, embora admitam que aprendem muitas coisas no Núcleo.

Nos Núcleos com atividades mais voltadas à leitura e à escrita, as crianças tendem a perceber com mais facilidade o apoio em relação à escola, diferentemente daqueles Núcleos com predileção pelo artesanato, como podemos perceber no depoimento dessa criança: “sim, antes ficava de reforço na escola e, agora, não fico mais, estou aprendendo a ler, escrever e fazer contas” (Criança 1). Ela atribui ao Núcleo a convicção de sua melhora na escola e projeta a expectativa de que a frequência no programa a previne de ficar obrigada a assistir aulas de recuperação escolar.

### **4.2.1.2 Pré-adolescentes**

Entre os pré-adolescentes, acontece um confronto de expectativas, alguns acreditam que o que aprendem tem utilidade, mas, não sabem explicar para que. De igual modo, não conseguem explicitar o que deveriam aprender no Núcleo, embora acreditem que deveriam aprender alguma coisa. É notável a perspectiva de reconhecer apenas o saber escolar como fonte de aprendizado. Segundo Alves

aprender o Trivium: ler, escrever e contar parece ser valorizado como um dos papéis da escola. Muito embora já façamos uma leitura do mundo sem nos apropriarmos da linguagem escrita, com a apropriação desta, esta leitura parece ficar mais ampla, alargar os horizontes e isso, é valorizado pelas classes populares. (ALVES, 2006, p. 156).

É importante observar que a leitura, a escrita e o contar estão diretamente relacionados com o saber formal, ou seja, aquele que se ensina na escola. Por conta dessa relação, o que foge desse contexto às vezes não é reconhecido como possibilidade educativa. As atividades do Núcleo, ao se aproximarem desse universo, tendem a

aparecer como uma espécie de “reforço escolar”, o que, por vezes, adquire um aspecto positivo no imaginário das pessoas, às vezes, o contrário.

Esses fatos levam a entender que as expectativas que encontramos entre pré-adolescentes estão se confrontando ou divergindo. Um consideram o ensino regular como enfraquecido e por isso necessitando de um “reforço”. Outras supõem que é da escola esse papel e a educação não formal não deve assumi-lo. Outras, ainda, percebem como atividade educativa somente a leitura e a escrita e, por fim, há aquelas que enxergam no lúdico e em todas as demais atividades várias possibilidades diretas e indiretas de educação.

Encontramos situações em que pré-adolescentes acreditam ser importante esse aprendizado não formal, apesar de não saberem explicitar sua utilidade, o que o torna descontextualizado dos seus objetivos: “Dança de rua, teatro, pintar, escrever. Não sei qual a importância disso na minha vida, porque tem gente que não sabe e isso para mim é importante” (Pré-adolescente 1).

Alguns acreditam que os aprendizados podem ajudar na geração de renda, outros se referem ao “fazer atividades”, mas, não as incluem nos quesitos aprendizado ou formação. Muitas vezes não conseguem explicitar o que deveriam aprender, nem o que são essas “atividades”, embora pensem que deveriam aprender alguma coisa. Encontramos muitas vezes noções de que é preciso manter as crianças ocupadas como forma de proteção, talvez daí a ideia de que é importante estar fazendo algo, mesmo que nem se saiba direito o porquê.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum, uma visão extremamente otimista, que atribuía à escola o papel de superar o atraso econômico, construir uma sociedade mais justa - entenda-se justa como meritocrática, moderna - centrada na razão e nos conhecimentos científicos e democrática - fundamentada na autonomia individual (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004). Esta visão tinha inspiração funcionalista. Acreditava-se que garantido o acesso à escola pública e gratuita, haveria igualdade de oportunidades entre todos os sujeitos: dentro do sistema de ensino, supondo-se que em iguais condições, destacar-se-iam aqueles cujos dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar e progredir na carreira escolar e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, dentro desta perspectiva, uma instituição que neutralizaria as diferenças sociais extra-escolares. (ALVES, 2006, p.38)<sup>25</sup>.

Sendo assim, frequentar a escola significava a oportunidade de ascensão socioeconômica. Essa ligação da escola e da aprendizagem de um modo geral com o

---

<sup>25</sup> NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins (coord.). **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

mundo do trabalho também se encontra muito presente em várias falas dos entrevistados, que serão abordadas adiante nas expectativas quanto à formação para o trabalho. Contudo, convém antecipar que levamos em consideração as afirmações de Alves, para quem a escola já não é mais

garantia de uma vaga no mercado de trabalho. Sendo assim, de certa forma, sua legitimidade enquanto instituição, ficou abalada. Todavia, este ainda é o argumento que muitos pais das classes populares dão a seus filhos para que freqüentem a escola. Para as classes populares, este é um argumento que, de alguma forma, pode lhes trazer sentido em freqüentar esta instituição, já que parecem conseguir melhor lidar com o mundo do trabalho, prático, utilitarista. (ALVES, 2006, p. 154).

#### **4.2.1.3 Adolescentes**

Os adolescentes colocaram apenas impressões do acreditam que ocorreu quando de sua entrada no programa: “sim, eu não tinha um bom comportamento (na escola), depois que entrei no Núcleo, fui me acertando, não sei por que, mas, acho que foi o Núcleo que fez isso, acho que foram os conselhos dos monitores” (Adolescente 2).

Por meio desta afirmação, confiamos que eles percebem uma relação entre Núcleo e escola e acreditam que essa relação ajuda no processo de escolarização por meio dos “conselhos”, do acompanhamento, do estímulo e até das atividades propriamente ditas, como podemos ver nesse outro depoimento: “Sim, porque meu irmão não sabia ler, então, ia para a escola e fazia bagunça. Aí ele entrou no Núcleo e, com as atividades, ele aprendeu a ler e melhorou o comportamento na escola” (Adolescente 1).

No grupo de adolescentes, as expectativas se confrontam, pois, um dos meninos não acredita que o Núcleo deva oferecer algum tipo de ajuda em relação à escola, embora todos concordem que ofereça uma formação. As orientações dadas pelas profissionais do Núcleo compõem um aspecto relevante, porque também foi marcante o número de falas se referindo ao incentivo oferecido a essas crianças e adolescentes se motivarem pela escola, às vezes até com intervenções no mundo escolar deles.

De um modo geral, coerente com as perspectivas geralmente colocadas pela educação não formal, vistas no capítulo 2, envolvendo a sua forma de atuação, metodologia e objetivos, há um esforço nos Núcleos para apresentar de maneira diferenciada os saberes valorizados e legitimados pela instituição escolar. Isso coincide

com o que diz Alves: “é dentro desta idéia de trabalhar com o lúdico, de atividade significativa às crianças e jovens que alguns saberes valorizados pela escola e, mais amplamente, na sociedade, são disponibilizados ao aprendizado” (ALVES, 2006, p. 25 – 26).

#### **4.2.1.4 Jovens**

Acreditamos que, de alguma forma, os profissionais exercem uma influência sobre as crianças e adolescentes que freqüentam o programa, baseada, sobretudo, na afetividade desenvolvida entre as partes. Afetividade essa que perdura após a saída do Núcleo, como pudemos verificar no discurso dos jovens entrevistados. Esses jovens convergem na expectativa de que o programa desempenhe um papel preponderante na formação escolar das crianças e adolescentes, mesmo reconhecendo que há diferentes tipos de saberes. Esse grupo demonstra muita clareza ao distinguir diversos tipos de saberes.

A Jovem 1 percebe no Núcleo o papel de formação para valores, auto-estima, empoderamento e preparação para o mundo do trabalho, por meio da possibilidade de ser encaminhada para os cursos: “sim, na escola, aprende inglês, português, matemática, o que tem que aprender. E, no Núcleo, aprende sobre as pessoas, a não julgá-las antes de conhecê-las, encaminha para cursos, aprende cursos” (Jovem 1).

Quanto à escolarização propriamente dita, a jovem consegue perceber que o Núcleo, ao desenvolver a formação em valores, fortalece jovens para enfrentarem com mais facilidade outras questões de sua vida.

O Núcleo incentiva a escola e ajuda a pensar a importância que a escola tem. Algumas crianças têm dificuldades de prestar atenção, ou na aprendizagem. E aqui no Núcleo aprendemos a fazer atividades com coisas de menina – aprendemos a superar o preconceito e isso ajuda na escola. Não adianta ser uma máquina de copiar e não entender. Ajuda a perder a vergonha de perguntar, aprender, entender as coisas. Aula de teatro que ajuda a desinibir, falar, não ter vergonha, olhar as pessoas de frente, que, antes, eu não conseguia. (Jovem 1).

Uma das propostas de trabalho dentro da educação não formal é baseada na teoria de Paulo Freire, parte de um assunto significativo para o grupo (tema gerador), que norteia toda a proposição das atividades, nas quais há possibilidade de

desenvolvimento das potencialidades escolares, às vezes indiretamente, às vezes diretamente, como podemos ver na fala da jovem:

Acho que eu leio muito bem e aprendi aqui no Núcleo, a gente faz muita leitura aqui. Aula de sexualidade, em ciência, a gente está aprendendo e eu tenho mais facilidade, porque já aprendi isso aqui, como funciona o organismo, então, eu posso ajudar os outros porque estou na frente. A oficina de drogas, agora que, na escola, estão falando disso e eu já aprendi isso aqui e tirei O nas provas por causa disso<sup>26</sup>. (Jovem 2).

A jovem entrevistada espera ter facilidade nos conteúdos escolares, em virtude dos temas discutidos nas atividades do Núcleo.

#### 4.2.2 Famílias

Antes de apresentarmos as expectativas das famílias, convém ressaltar o tipo de importância que podem ter quanto à escolarização:

Inicialmente considerados como absolutos e únicos, os valores familiares, na socialização primária, são a referência base. A família também é responsável por transmitir um patrimônio econômico e cultural (BOURDIEU, 1975).<sup>27</sup> É nela que um primeiro ensaio de identidade social do indivíduo é forjado. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso (SETTON, 2002).<sup>28</sup> (ALVES, 2006, p. 37).

De uma forma geral, a escolaridade será sempre inicialmente incentivada e valorizada pelas famílias, mas, como já ponderamos, nem sempre as crianças contam de fato com o apoio e incentivo das famílias. Essa incongruência já foi aludida várias vezes, por exemplo:

Porém, o que se observa é que, apesar do incentivo ao estudo dos filhos, na prática, nos comportamentos, o cotidiano dos pais parece não corroborar seus incentivos verbais: o que vemos são pais com baixas ou nenhuma escolarização e a questão financeira impondo-se como prioridade de sobrevivência, fazendo com que os estudos fiquem em segundo plano. Além disso o “habitus” destes pais parece não favorecer um incentivo mais atitudinal e menos verbal para com o saber legitimado. Como, então, poderiam eles falar com propriedade dos “benefícios” trazidos via escola, se eles próprios não puderam usufruir deles? (ALVES, 2006, p. 134).

---

<sup>26</sup> “O” é a nota máxima.

<sup>27</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

<sup>28</sup> SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 60, n. 20, maio/jun/jul/ago 2002, p. 60-70.

Não estamos afirmando que seja culpa da família, por omissão ou negligência, a falta de apoio no processo de escolarização dos filhos, pode ocorrer de a família também não ter tido acesso pleno ao “capital escolar”, pois, como afirma Alves (2006), é preciso “que as famílias possuam um certo ‘capital escolar’ para que possam valorizar as práticas escolares” (p. 166)

Apesar de todas essas dificuldades, os pais tendem a depositar no sucesso escolar a expectativa da possibilidade da ascensão social por meio de maior facilidade de inserção no mercado, num “trabalho mais valorizado do que o exercido pelos pais e, conseqüentemente, de uma vida melhor do que a que vivem” (NOGUEIRA e ABREU, 2004:50, apud ALVES, 2006, p.118).<sup>29</sup>

#### **4.2.2.1 Mães de crianças**

As mães de crianças convergem ao esperarem que, mesmo indiretamente, o Núcleo contribua com a escolarização, seja auxiliando no comportamento, seja na percepção que professores (as) têm das crianças, notando possíveis dificuldades que elas possam ter, seja nas atividades propriamente ditas.

A expectativa baseada no desejo de sucesso escolar é grande e está acompanhada do incentivo que várias mães dão às atividades “escolarizantes” dentro do Núcleo. Depositam no Núcleo a expectativa de que este possibilite o que elas não podem. Talvez porque essas famílias

com escassos recursos financeiros, partilham do mundo e da cultura do trabalho pouco qualificado, manual, penoso, vivem em condições precárias e sob a constante ameaça de uma ainda maior desclassificação social; por isso concebem a escola como possibilidade de melhores condições de trabalho e de vida. Tal fato faz com que elas se privem de muitas coisas. (ALVES, 2006, p.127).

Deste modo, demonstram desejo de que houvesse mais atividades nesse sentido, mas, reconhecem que talvez esse não seja o objetivo do programa: “ela tem problema de fono, [poderiam fazer] alguns exercícios para estar ajudando na leitura. Sei que é difícil porque eles já ficam a manhã inteira na escola. [O Núcleo] deveria estar ajudando, mas, não seria obrigação dele estar fazendo isso” (Mãe de criança 2).

---

<sup>29</sup> NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramon Correa de. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, jul. 2004.

#### **4.2.2.2 Mães de pré-adolescentes**

As mães dos pré-adolescentes também convergiram nessa expectativa, embora nem sempre sabendo explicar como esta poderia ser atendida. Esse grupo de mães foi o que mais demonstrou expectativa de que o Núcleo “reforçasse” a escola, por esta estar fraca, não só no que diz respeito às atividades, mas, também em relação aos limites que deveriam ser postos às condutas das crianças, muitas vezes ressaltando como positivos valores autoritários. Embora expressem esse desejo, reconhecem que não é papel do Núcleo: “Poderia melhorar, mas não tem o que criticar. Gostaria que tivesse mais atividades com as crianças, atividades de escola, ler e escrever, a escola é fraca, o Núcleo não tem essa obrigação, mas, se colaborasse mais, melhoraria” (Mãe de pré-adolescente 1).

#### **4.2.2.3 Mães de adolescentes**

Já as mães de adolescentes se confrontam ao dividirem opiniões no que se refere ao quesito apoio à escola. Embora citem uma gama de atividades que os filhos aprendem no Núcleo, elas diferenciam os tipos de saberes e não vêem relação entre estes: “Várias coisas, bordado, bijuteria, sabonete (artesanato). Ele aprende coisas que não aprende nem em casa, nem na rua, nem na escola” (Mãe de pré-adolescente 1).

#### **4.2.2.4 Mães de jovens**

As mães de jovens já conseguem perceber essa relação e convergem na expectativa de que o Núcleo ajude a escola, além de acreditarem que isso vem ocorrendo:

O Núcleo é voltado para uma coisa mais diferente da escola. As coisas que ensinam aqui no Núcleo, é diferente da escola. Na escola, aprende a ler e escrever e, aqui, aprendem outras coisas. Na escola, os professores estão preocupados com ensinar a ler e escrever, não ensina outra coisa, aqui, é

outro tipo de ensinamento, porque deixa a criança mais esperta. Se for pensar, estão os dois juntos porque se complementam. (Mãe de jovem 2).

A fala dessa mãe aponta para a perspectiva de um saber que vai além da escola, mas, não a substitui, tal como é proposto por diversos autores, inclusive Alves (2006, p. 199):

As demais agências e agentes socializadores não são concorrenciais ao saber escolar: são concomitantes, formadores de saberes, práticas e interações. Pensar a relação com o saber desta forma é multiplicar os conteúdos, as influências, os espaços, os agentes educativos... É enriquecer o tempo e o espaço das interações destes jovens. É pensá-los para além das condições econômicas inscritas na condição de classe social e entendê-los como seres sociais, culturais, relacionais e particulares.

## **4.2.3 Profissionais**

### **4.2.3.1 Monitoras**

Entre as monitoras, há a convergência nas expectativas de que suas atividades colaborem no processo de escolarização. Em consonância com essas expectativas, muitas vezes essa é a intenção no planejamento que as monitoras fazem de suas tarefas:

De acordo com o que a gente vinha verificando, como nós duas temos formação em educação, [...] nós começamos a perceber que criança de 4ª série [...] não sabia escrever o próprio nome e, como eu já trabalhei com alfabetização [...] eu comecei a achar isso um disparate, um absurdo e a gente começou a bater nessa tecla que a gente tinha que fazer alguma coisa, [...] fizemos uma avaliação diagnóstica e começamos a verificar o que eles sabiam, o que eles não sabiam, mas, porque a gente já tinha um suporte, uma formação que nos dava [...] esse respaldo [...] e, com isso, a gente foi buscando, na leitura, no linguajar deles, nas coisas peculiares deles. A gente tem colhido bastantes frutos nesse sentido. (Monitora 1).

Os profissionais executam deliberadamente ações escolarizantes para tentar suprir lacunas de várias crianças que são aprovadas progressivamente, mas, que não chegam a se alfabetizar de fato. Elas acreditam na contribuição das atividades para o processo de escolarização mesmo quando estão centradas na abordagem de alguma temática porque também “está ali a leitura, a escrita, a expressão oral, artística” (Monitora 3).

As monitoras gostariam que a relação com a escola fosse mais próxima, não só quanto às atividades que as crianças realizam, mas, também quanto ao trabalho, as



discussões, reflexões e até planejamento, que seriam enriquecedores se fossem mais compartilhados. Mas, concluem que isso é muito difícil:

Eu acho que poderia ser uma relação de parceria, entendeu? Para estarmos informando sobre questão de ausência, porque, aqui, a gente acaba tendo esse tempo para estar conversando, eu acho até que a gente tem uma formação para estar mostrando para eles a importância. Porque você tem um tempo maior, são muitos, muitos anos que você fica com uma criança. Ao contrário da escola, todo ano você troca de turma e, aqui, não. Aqui, a gente não troca, a gente permanece, então, com isso, dá pra você ir ajudando, cobrando, mostrando pra ele a importância. Então, eu acho que o Núcleo e a escola são parceiras e acho que eles têm a função deles e nós poderíamos contribuir com essa função, que nada mais é do que preencher o tempo dessas crianças com coisas que vão fazer a base do futuro delas. (Monitora 1).

Segundo Cury (1978), há alguns pontos com que a escola precisa lidar que não necessariamente são da sua competência, por exemplo, a situação de desigualdade, pobreza e exclusão que a maior parte de seus alunos vivencia e os problemas socioeconômicos decorrentes de um sistema injusto e perverso. Mas, para ele, “não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora” (CURY, 1978, p. 170).

Alves (2006) corrobora a perspectiva desse autor ao afirmar que a escola pode contribuir com a superação dessas desigualdades ao permitir que as classes populares libertem-se da pobreza cultural na qual estão inseridas e ocupem lugares de protagonismo na sociedade. Mesmo assim, as monitoras têm expectativas de que haja colaboração com a escola e acreditam realizá-la, embora sem haver condições para uma atuação conjunta articulada.

Não tem aquele intercâmbio da escola fazer uma coisa e convidar o Núcleo, o Núcleo fazer determinada coisa e convidar a escola. Agora a gente não faz mais bazar, mas, quando a gente fazia bazar e exposição dos trabalhos das crianças, a gente sempre mandava convite para as pessoas da escola - tem os professores, tem a diretora, tem todo mundo - para eles virem aqui ver, prestigiar o trabalho das crianças. Mas, eles pedem para as crianças levarem os trabalhos lá para eles verem, mas, não vêm aqui visitar o equipamento, ver o trabalho que elas desenvolvem. E a gente vice-versa, nunca fomos à escola porque o tempo que a gente passa aqui, só tem uma hora de almoço e, nesse tempo, não dá tempo. É a hora que a gente tem para almoçar e descansar. (Monitora 4).

### **4.2.3.2 Assistentes sociais**

Entre as assistentes sociais, também há convergência nas expectativas de que o Núcleo possa contribuir nas atividades de escolarização, mesmo que seja indiretamente:

Porque as atividades que são desenvolvidas aqui no Núcleo fazem com que as crianças aprendam coisas que fazem parte da educação formal. Dentro duma oficina, dentro de um jogo, aprende a concentração, aprende a questão mesmo do raciocínio. (Assistente social 2).

Ou, ainda, em projetos mais direcionados, como por exemplo, o que a assistente social descreve: “A gente está com um projeto de incentivo à leitura e à escrita e a gente está tentando, de uma forma mais lúdica, ajudá-los a ler, a escrever e a interpretar. Eu acho que isso tem ajudado várias crianças a melhorar na escola” (Assistente social 1).

Ela atribui a essa iniciativa um caráter inclusive de prevenção à evasão escolar, pois acredita que, com o regime de progressão continuada nas escolas, se a criança não se alfabetizar, o déficit vai cada vez ficando maior até que, na adolescência, seja um fator de desmotivação para a frequência escolar: “A leitura e a escrita, eu acho que motivam eles na escola, [...] percebo que os adolescentes, hoje, estão abandonando a escola porque eles não sabem ler nem escrever, cada vez vai ficando mais difícil” (Assistente social 1).

### **4.2.4 Autoridades**

#### **4.2.4.1 Coordenadoras regionais**

As coordenadoras regionais convergem na expectativa de que o forte do programa seja o aprendizado, que elas definem como sendo o aprendizado para a vida e que seria próprio da educação não formal.

Não é só a formação formal, escolar, mas, é a formação para a vida, a formação cultural, é a formação enquanto cidadão, como sujeito de direitos, que tem direitos, que tem deveres. (Coordenadora regional 1).

Você tem a formação teórica que você prepara para, escolar mesmo. E tem a formação que é complementar, é a preparação para vida mesmo, é preparar

como cidadão, cidadão de direito, cidadão de dever, eu acho que isso o Núcleo também contribui muito, que é o ensino não formal. (Coordenadora regional 2).

Tendem a separar o conhecimento formal do não formal, mas, acreditam que é no exercício diário que se aprende. Esperam que o Núcleo contribua com a escolarização e acreditam que isso ocorra em cada proposição de atividade.

No Núcleo em que eu trabalhei, [...] todos os projetos que a gente desenvolvia junto com as crianças a gente documentava e a própria criança escrevia. Eu lembro que, um pouco antes de eu sair, nós fizemos uma exposição de todos esses documentos e as crianças se viam em cada projeto. E tinha criança que falava: “poxa, nós não documentamos tal projeto”. A criança aprende a escrever escrevendo, a criança aprende a ler lendo. Eu acho que, desse modo, sim. Não é só nessas atividades, em todas as outras atividades que [o Núcleo] desenvolve, contribui. (Coordenadora regional 1).

#### **4.2.4.2 Coordenadora setorial**

A coordenadora setorial tende a reconhecer somente no profissional contratado para ser professor pela Secretaria Municipal de Educação o papel de “reforço escolar”:

Antigamente, a gente tinha espaço de reforço escolar, isso foi modificado, a gente teve um problema que a gente teve que tirar, por questão de legislação, os professores de dentro do Núcleo, que faziam reforço e voltaram para a sala de aula, [...] é sim um apoio à escola na perspectiva que ele forma. Eu acho que através do lúdico a criança pode aprender, eu acho que isso pode facilitar [...] não só para dentro da escola, mas para as relações que ela vai estabelecer depois. (Coordenadora setorial 1).

Ela tende também a não esperar que o Núcleo se volte para esse tipo de atividade diretamente: “não da forma convencional, vamos dizer, da gente pegar as crianças e colocar como se fosse banco de escola, não é esse apoio que a gente dá, acho que a gente dá outro apoio, que é o da socialização, das relações e o aprender através do lúdico” (Coordenadora setorial 1). Espera que as atividades do Núcleo contribuam de forma lúdica e indireta para facilitar o processo de escolarização e também o desenvolvimento da criança e do adolescente para a vida, ou seja, para as relações que serão desencadeadas posteriormente.

#### 4.2.4.2 Diretora

A diretora espera que o currículo escolar seja mais flexível e voltado à realidade do aluno. Dessa forma, a educação não formal estaria junto à escola, visto que ambas estão inseridas no mesmo território e que as crianças são as mesmas. Espera que o Núcleo facilite e incentive o processo de escolarização, mas, sem perder de vista que o centro do processo pedagógico é a escola.

Eu não acho que o Núcleo deve complementar, o Núcleo deve ter um papel que é o papel da educação não formal, não complementando. Eu acho que, na medida em que ele tem claro seu projeto, ele contribui sem dúvida nenhuma porque não dá para ver o processo de aprendizagem estancado e acontecendo fora do mundo, fora da realidade da criança. Eu não tenho dúvida que ele é facilitador, não diria determinante, mas, ele é facilitador para o processo de aprendizagem da criança na escola, [...] o aluno que sai da escola e vai almoçar no Núcleo não tira o bonezinho, não põe o bonezinho, não troca a conguinha, é o mesmo aluno que chega lá, com as suas identidades, com suas raivas, com seus medos, com seus desafios, enfim, eu vejo que são processos que se entrecruzam e que colaboram, guardadas devidas especificidades, com desenvolvimento pleno, digno das nossas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. (Diretora 1).

#### 4.2.4.3 Secretários

Os secretários convergem em esperar que as atividades realizadas no Núcleo contribuam de alguma forma no processo de escolarização. Porém, uma das autoridades, por seus princípios favoráveis à educação integral, acredita que as atividades comuns nos Núcleos deveriam ocorrer dentro da escola e não em um equipamento da assistência social.

O que ocupa uma criança quando ela não está na escola? Quais as atividades sadias? Mas, eu não vejo porque tem que ser feito no Núcleo. O Núcleo é um quebra-galho e insuficiente diante da demanda, então, o que tem que fazer? Reforçar a escola, atividades culturais, enfim, ocupar o tempo. Ele vai ficar 4 horas, 4 horas com atividades, descansando, sei lá. Mas, eu não vejo nos Núcleos condições de preencher todo esse tempo com atividades, da necessidade mesmo dessas crianças. Por quê? Porque não dá, não tem equipamento para isso. Sei lá, não seria melhor, em vez de estar no Núcleo, não sei, 30 [crianças] de manhã, 30 à tarde, que tivesse um parque infantil? Seria muito melhor, ainda que com atenção, um monitor, mas, aí, pode ser um monitor, pode ser, sei lá, um professor de educação física. Está muito misturado, eu não vejo a especificidade do Núcleo. Porque essa criança precisa estar num Núcleo de assistência social, diferente daquela que passa a

ficar num parque infantil? É isso que, para mim, não está claro. (Secretário 3).

Alguns reforçaram também o papel da escola na educação, não vendo na assistência nenhuma possibilidade educativa, apenas complementar, ou seja, vêem possibilidades educativas apenas nas ações da educação formal. Essas visões não contemplam a possibilidade educativa da assistência social, ou, no caso específico dessa equipe, do assistente social. Não partilham da posição de Abreu (2004, p. 44), para quem o serviço social é uma

profissão de cunho educativo, inscrita, predominantemente, nos processos de organização/reorganização/afirmação da cultura dominante – subalternizante e mistificadora das relações sociais – contribuindo para o estabelecimento de mediações entre o padrão de satisfação das necessidades sociais, definido a partir dos interesses do capital, e o controle social sobre a classe trabalhadora.

Abreu adota a premissa gramsciana de que “toda relação de hegemonia é eminentemente pedagógica” (GRAMSCI, 1978, apud ABREU, 2004, p.45)<sup>30</sup> e entende que a função pedagógica da prática do assistente social, na sociedade capitalista, vinculada aos processos político-culturais na luta pela hegemonia, objetiva-se a partir de estratégias educativas.

Cabe ressaltar que, de modo geral, não só entre aquelas autoridades entrevistadas, nem sempre se apreende a dimensão educativa da profissão, às vezes, os próprios profissionais, ao falarem de educação, remetem-se somente à educação escolar. As autoridades afirmam a importância da relação do programa com a educação e ponderam a existência de especificidades:

Eu não acho que é na reprodução daquilo que a gente cansou de combater, que é o reforço escolar. Eu acho que é ofertando atividades lúdicas... E complementares à escola, na lógica da educação não formal mesmo, que ele possa desenvolver as habilidades de lógica, de raciocínio, enfim, desenvolver as outras habilidades que ele precisa e que isso, com certeza, vai repercutir no ambiente escolar [...] acho que essa integração com a educação é necessária. (Secretário 1).

[O Núcleo] não tem essa obrigação de complementar aquilo que a escola traz como português, matemática, geografia. Não. Pelo menos ele tem a expectativa de, com a formação que ele dá, em qualquer área, tanto na complementaridade daquilo que a criança tem, o jovem, o adolescente, dificuldade na sua escola, que ele apresenta no Núcleo. Coloque-se alguém que dê conta de fazê-lo ser mais capaz naquela deficiência que ele tem no aprendizado formal, mas, ao dar outros tipos de atividades, ele está contribuindo e muito para a formação intelectual daquele jovem. (Secretário 2).

---

<sup>30</sup> GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

### **4.3 Preparação para o mundo do trabalho**

Em geral, as maiores expectativas em relação à formação estão relacionadas à possibilidade de encaminhamento para cursos de preparação para o mundo do trabalho, programas de protagonismo juvenil (o que, na representação de adolescentes e suas famílias é uma espécie de primeiro emprego) ou para um emprego propriamente dito, ou seja, a formação direcionada ao mundo do trabalho. Até mesmo entre profissionais de Núcleos, essa expectativa se destaca. Somente entre autoridades que aparecem alternativas de programas não direcionados ao mundo do trabalho como esportes, oficinas, atividades culturais etc.

#### **4.3.1 Usuários**

##### **4.3.1.1 Crianças**

As expectativas encontradas entre as crianças se confrontam quando se trata da preparação para o trabalho. As crianças, muitas vezes, não fazem ainda projeções do que desejam que lhes aconteça ao atingirem a idade do desligamento do Núcleo, mas creditam a este a possibilidade de serem encaminhadas para cursos de preparação para o trabalho: “Encaminhar para cursos que facilitassem arrumar um emprego, para ter o dinheiro de comprar um carro, uma casa” (Criança 1).

As crianças entrevistadas ao serem questionadas sobre o que gostariam que acontecesse quando completassem 14 anos, referiram-se ao trabalho, por vezes, de forma fantasiosa ou confusa, por exemplo: “ajudar as pessoas, ser faxineira, mexer no computador” (Criança 2), ou “não sei: bombeiro, policial, médico, agente secreto. Estudar, só depende de mim” (Criança 4).

Apareceram também baixas aspirações como “limpar a casa, ajudar minha mãe nas tarefas de casa...” (Criança 2), baseadas talvez na admiração por pessoas adultas que as cercam, pela pouca perspectiva de sonhar ou por não vislumbrar ainda um futuro.

#### **4.3.1.2 Pré-adolescentes**

No grupo de pré-adolescentes, as expectativas divergem e ainda se mantêm opiniões distantes de aspirações concretas, o brincar está muito forte em suas representações e reconhecem no Núcleo prioritariamente um lugar para essa possibilidade, mesmo que envolva o esporte. Apontam também a falta de alternativas para essa fase de suas vidas (após os 14 anos): “A meninada do bairro fica na rua, mas, acho que, na rua, não aprendo nada de bom” (Pré-adolescente 2).

Alguns acreditam na possibilidade de o Núcleo encaminhar para cursos, mas, em relação ao emprego, pré-adolescentes que opinaram acreditam que essa iniciativa é individual deles.

Observamos que somente nos grupos de crianças e pré-adolescentes surgiram referências de que é importante estudar, ou se preparar por meio de cursos, mas, que o emprego depende de cada um. Ao que parece, quanto mais eles crescem ou se prolonga o seu contato com o programa, mais aumentam suas expectativas em relação ao trabalho.

#### **4.3.1.3 Adolescentes**

Em nossa sociedade, durante muito tempo, a adolescência foi caracterizada pela fase de início no mundo do trabalho, chegando-se a falar em uma “infância de curta duração”. Por um lado, para a juventude brasileira, principalmente a oriunda das classes populares, o ingresso no mundo do trabalho se impõe desde muito cedo, inclusive como uma forma de ampliar a escolaridade (LEÃO, 2004). De outro, significa exatamente o contrário, ao inserirem-se no mundo do trabalho, deixam de lado a busca por uma qualificação, que lhes dificulta posteriormente a busca por melhores empregos e salários (ALVES, 2006).

Em outras realidades como a europeia, por exemplo, estudos apontam “que a transição à vida adulta tem ocorrido de forma cada vez mais longa” (LEÃO, 2004). No caso latino-americano, segundo Abad<sup>31</sup>, também se aponta

uma nova condição juvenil marcada pela expansão do tempo livre, sem deixar de assinalar que a sua apropriação obedece a critérios de diferenciação social. Para os jovens de algumas classes é tempo de investimento e formação, tempo de uma moratória social vivida como gozo da liberdade. Para outros é um tempo vazio, uma moratória imposta que alimenta o desejo de se chegar rapidamente à vida adulta como alternativa de superação deste estado. (apud LEÃO, 2004, p.26).

De tal modo, adolescentes que entrevistamos convergem na expectativa quanto à preparação para o trabalho, inclusive de que o Núcleo encaminhe para o primeiro emprego: “sim, mas não há vagas para todos. O Núcleo deveria encaminhar para trabalho, ou para curso, para aprender mais e poder trabalhar. Encaminhar para o trabalho. Se não tiver para onde ir, o adolescente se envolve nas drogas” (Adolescente 1). Outro entrevistado: “Gostaria de ir para o Jovem.com. Deveríamos ser encaminhados para programas como esses que aprende, tem contato com outros jovens e ganha dinheiro. Deveria ser uma ponte entre uma coisa [Núcleo] e outra [mundo do trabalho]” (Adolescente 2).

O Jovem.com é um programa municipal criado com objetivo da inclusão digital por meio de telecentros abertos à comunidade sob a responsabilidade de jovens das próprias comunidades, que são inseridos num programa de capacitação recebendo uma bolsa inicial de R\$150,00, podendo aumentar até o valor máximo de R\$450,00, quando o jovem está apto para coordenar o telecentro inclusive ministrando aulas de computação. O programa é direcionado para jovens de 15 a 24 anos e sua permanência máxima é de dois anos.

O apartheid digital (MAPA DA JUVENTUDE, 2003) é muito comum nas classes menos favorecidas economicamente, o que amplia as situações de exclusão social: “quem está desconectado, desconhece o oceano informacional, ficando impossibilitado de encontrar uma informação básica, de descobrir novos temas, de despertar para novos interesses” (SILVEIRA, 2001, apud ALVES, 2006, p. 179)<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivência, ciudadanía y nueva condicion juvenil en Colombia. Políticas publicas de juventud en America Latina. Políticas nacionales. Viña del Mar: Centro de investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, oct. 2001 [2003], p. 229-263.

<sup>32</sup> SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.



Nesse sentido o programa Jovem.com surge como uma iniciativa de incluir jovens das camadas populares no universo digital, por meio da distribuição de computadores com acesso à internet em pontos estratégicos dos bairros, gerando expectativas não só entre grande quantidade de adolescentes que contam com uma possibilidade de inclusão, mas, também entre as famílias e profissionais. Familiares e profissionais dos Núcleos vêem no Jovem.com uma alternativa de desligamento com abertura de novos horizontes, tanto para adolescentes que não têm mais idade de permanecer no Núcleo quanto para as comunidades em geral, que passaram a ter acesso ao mundo digital.

#### 4.3.1.4 Jovens

Jovens também convergem na expectativa de que, após serem desligados do Núcleo, sejam fornecidos cursos de formação para o trabalho. No quesito trabalho, demonstram desejo de que o Núcleo ajude de alguma forma, seja para o que chamam de início de trabalho, como Jovem.com, ou programas de protagonismo ou de primeiro emprego.

Para mim não teve, mas acho que deveria ter, não se desligar, acabou, saiu, mas, deveria ter um lugar com cursos, estágios, encaminhamento para o trabalho. Trabalho cada um arruma o seu. Mas, algo que fosse o início de um trabalho como o Jovem.com, o Núcleo deveria encaminhar. (Jovem 1).

Uma das entrevistadas relaciona a colocação ocupacional também com a escola, pois, acredita que, para arrumar um emprego, precisa estar bem na escola. Alves (2006) ao estudar as relações dos jovens com o saber, baseando-se em Charlot<sup>33</sup> afirma que:

Com a necessidade de se freqüentar a escola, tendo em vista a qualificação profissional, os sujeitos passaram a ver nesta a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e não a busca pelo saber. Assim, se a escola só possui sentido naquilo que ela pode oferecer após sua conclusão, o cotidiano escolar parece não ter sentido, ser extremamente desagradável. No momento onde a escola e o saber por ela divulgados parecem essenciais para a vida de cada um, eles estão perdendo seu sentido no ato da aprendizagem. (ALVES, 2006, p. 65).

---

<sup>33</sup> CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

## 4.3.2 Famílias

### 4.3.2.1 Mães de crianças

As mães de crianças também esperam, desde muito cedo, essa intermediação dos filhos com o mundo do trabalho, convergindo nesse aspecto. Uma delas gostaria que partissem do governo iniciativas desse tipo e acredita que a preparação para o trabalho esteja muito além do curso de formação:

[Que] tivesse apoio para curso para a idade deles, curso para ajudar o trabalho, arrumar um trabalho. Como sou pobre e não tenho dinheiro para investir em cursos, aqui é o melhor lugar para eles. Ter um apoio para encaminhar, não aqui. O governo deveria investir num programa de primeiro emprego, orientação profissional, o que se deve estudar e fazer para arrumar aquele emprego. Não é só estudar, eles falam estudar, mas, não é só isso, tem que estudar, mas, tem outras coisas. O governo deveria ter mais cursos. (Mãe de Criança 1).

Perspectiva semelhante à de Branco, ao analisar os índices significativos de desemprego de jovens entre 15 e 24 anos, o preenchimento de ocupações com baixa qualidade e a forte “pressão” exercida por jovens na procura por ocupações. Branco defende o adiamento do ingresso no mundo do trabalho por meio de atividades de escolarização e aprendizagens profissionais, que reduziriam substancialmente taxas de desemprego, considerando que essas taxas contabilizam também pessoas que estão procurando emprego<sup>34</sup>. Para isso, aponta a necessidade de se buscar

alternativas no âmbito das políticas públicas, capazes de reduzir os impactos sobre a procura de trabalho, que vem ocorrendo em grande parte pela ausência de iniciativas baseadas na combinação entre medidas nos campos educacionais e de capacitação profissional e o acesso a programas de transferência de renda condicionada – seja aos processos de escolarização e capacitação, seja às práticas de prestação de serviços de interesse social, em regimes de jornada e dedicação compatíveis com a valorização dos processos educacionais e de aprendizagem profissionalizante. (BRANCO, 2004, p. 134).

---

<sup>34</sup> Ver a respeito de diferentes formas de considerar o número de pessoas desempregadas em Enric Sanchis. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

#### **4.3.2.2 Mães de pré-adolescentes**

As mães de pré-adolescentes anseiam que o Núcleo encaminhe para cursos ou programas de primeiro emprego, convergindo expectativas nisso. Consideram a ociosidade prejudicial e que o adolescente precisa de algum tipo de ocupação para “não fazer besteiras”: “O Núcleo já colabora, mas, deveria ser mais, as autoridades deveriam pensar nos jovens para que eles tivessem mais responsabilidade (programas sociais de emprego). A juventude está muito envolvida com a violência” (Mãe de pré-adolescente 1). Essa mãe acredita que, se houvesse mais programas, de primeiro emprego inclusive, direcionados a jovens, a violência diminuiria.

A propósito, um conceito muito marcante também em outros grupos, inclusive nas próprias características das políticas públicas, é a ocupação do tempo livre, o combate à ociosidade. Ao mesmo tempo em que a ampliação do tempo livre para a juventude se torna, cada vez mais, uma característica do mundo contemporâneo, esse tempo é vivido de diferentes formas de acordo com a situação social desses jovens.

Para alguns é a imposição de um tempo vazio, de marginalidade e exclusão, para outros é uma “escolha” por um tempo de capacitação e a ampliação da formação. [...] Nesse sentido, não é de se estranhar que a maioria das propostas voltadas para os jovens pobres procure resolver tais conflitos em relação ao uso do tempo livre ocupando-se de alguma forma – com atividades esportivas e de lazer, educacionais, culturais ou de formação para o trabalho. A necessidade de ocupar a juventude, em face dos “perigos” para a ordem social que o tempo ocioso pode produzir, é uma tradição que remonta às primeiras instituições especializadas no atendimento às crianças e adolescentes. “Mente vazia, oficina do diabo”, diz o dito popular. (LEÃO, 2004, p. 120).

#### **4.3.2.3 Mães de adolescentes**

As expectativas se repetem entre as mães de adolescentes, que convergem integralmente ao esperar do Núcleo uma possibilidade de iniciação profissional, seja por meio de encaminhamentos para cursos, seja por projetos de primeiro emprego: “a assistente social disse que tem um Jovem.com, que vai encaminhar para curso, para serviço, é isso o que eu estou esperando, ele [o filho] também. Isso deveria acontecer com todos” (Mãe de Adolescente 2). Outra mãe também espera que seu filho possa ter a oportunidade para conseguir a vaga do Jovem.com, “ou para um curso que possibilite a

ele o primeiro emprego, patrulheiros ou guardinha, mas, precisa acompanhar a escola, porque tem que ter a idade certa e a escolaridade certa para entrar nesses programas” (Mãe de Adolescente 1).

As condições são desiguais, as pessoas as vivenciam e acreditam na importância da preparação para competirem com mais igualdade. Uma das mães aponta para o imperativo de uma formação aprofundada: “Sim, todos os anos, poderiam ter vagas para essas oportunidades que surgem na prefeitura. Cursos mais sérios porque os que surgem são todos básicos, [seriam necessários] cursos mais sérios que profissionalizem mesmo” (Mãe de adolescente 1).

Esse depoimento coloca uma expectativa de que as políticas públicas realmente garantam efetividade em suas ações, contribuindo para a transformação do cenário atual e reversão das condições de desigualdade, sem deslocá-las

do plano restrito da pobreza material, para a confrontação entre as promessas de inclusão nos benefícios do capitalismo e as reais possibilidades de que isso aconteça. Esta é a principal marca da sociedade atual: “a incerteza e o medo [...] de se tornar ninguém e coisa alguma, de ser descartado e banalizado”. Para esta realidade não bastam as políticas compensatórias e de redistribuição de renda, mas trata-se “da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica”. (MARTINS, 2002:20, apud LEÃO, 2004, p. 134-135)<sup>35</sup>.

Há em contrapartida, nas expectativas das mães, algumas que pouco contribuem para perspectivas de mudanças significativas nas políticas e na distribuição dos benefícios sociais, culturais e políticos. Quando é anunciado, por exemplo, o desejo de que as atividades sejam diferenciadas entre meninos e meninas, denota-se um recorte de gênero muito marcante e a expectativa de que essas atividades, desde cedo, tenham um cunho profissionalizante pouco qualificado:

Marcenaria para os meninos, coisas que ajudassem numa profissão mais tarde. As meninas gostam de bordado, mas, os meninos... Os meninos gostam também, mas, bordado é coisa mais de menina. Tem uns parentes ignorantes que acham que isso é coisa de menina e ficam rindo quando ficam sabendo. (Mãe de adolescente 1).

---

<sup>35</sup> MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

#### 4.3.2.4 Mães de jovens

As mães de jovens também convergem ao acreditarem que o Núcleo deva colaborar na formação para o trabalho: “o Núcleo deveria encaminhar, ter praticamente a vaga garantida para esses cursos” (Mãe de jovem 2).

A concepção de que o “trabalho dignifica o homem”, muito difundida como salto para autonomia, responsabilidade e valorização das pessoas, por isso, está também presente nas expectativas, como nesta, por exemplo:

[O Núcleo] deveria participar e deveria acompanhar porque saiu daqui e tem que ver o que aconteceu lá na frente, não é só porque não está mais aqui que não é problema do Núcleo. Sempre voltado para o trabalho, é através do trabalho que a gente aprende a se valorizar. Como vamos comprar as coisas se não for trabalhando? (Mãe de jovem 1).

Destaque-se que as expectativas das mães de jovens coincidem com as presentes nas entrevistas com jovens, mas, seu significado se especifica coincidentemente com o que foi encontrado pela pesquisa quantitativa realizada pelo Projeto Juventude, de novembro a dezembro de 2003 no aspecto sobre a avaliação feita por jovens a respeito do bom e do ruim da condição juvenil, bem como sobre os problemas que mais afligem, aponta que:

Sobressai que embora o trabalho não esteja incluído no contexto das principais vantagens existentes em ser jovem, sua ausência - mesmo quando não materializada como frustração decorrente de uma procura não correspondida - acaba se constituindo num dos mais importantes e aflitivos problemas de “ser jovem”. (BRANCO, 2005, p. 136).

Aquela pesquisa conclui que, apesar de o trabalho ocupar posição central na agenda juvenil, há outros interesses que jovens manifestam como, por exemplo, educação, cultura e lazer.

Convém também levar em conta Leão (2004), segundo o qual o trabalho, para a juventude, não caracteriza o fim da infância, nem a passagem para a vida adulta, mas, a possibilidade de viver intensamente essa fase da vida como forma de garantia de autonomia e reconhecimento social. O trabalho, para jovens, em alguns casos, representa a possibilidade de acesso à educação, cultura e lazer.

### 4.3.3 Profissionais

#### 4.3.3.1 Monitoras

Já para profissionais dos Núcleos, as maiores preocupações em relação ao desligamento parecem estar relacionadas ao que vai acontecer com jovens se não tiverem para onde ir. Alia-se a essa preocupação a dignidade atribuída ao trabalho e o “perigo” da ociosidade, resultando em expectativas convergentes de que a experiência com o Núcleo deveria ter continuidade com cursos profissionalizantes e para o primeiro emprego, até como forma de continuidade de sua atuação em termos de prevenção e proteção:

Como aquele projeto do jovem aprendiz, que [o Núcleo] preparasse a criança pra enfrentar o mundo e o mercado de trabalho, [...] é sempre muito difícil. Que nem esse ano mesmo: tem uma lista de adolescentes que vão completar a idade e nem todos vão ser encaminhados. Então, eu acho que deveria ser uma coisa já certa, uma coisa contínua: saiu do Núcleo... É que nem aqui, saiu da Emei, vai pro Núcleo. Deveria ser: saiu do Núcleo, já ter um programa esperando, pra receber esse adolescente. E não só essa briga: uma vaga aqui, outra vaga lá. Entendeu? Eu acho que deveria existir esse programa, que é muito complicado [...]. Se existisse vontade política, eu acho que a coisa aconteceria [...]. Faz muito tempo que a gente pede um trabalho que dê continuidade ao trabalho do Núcleo, porque senão ele sai... Quantos, 15 anos, quantos a gente já viu sair, ir procurar dinheiro e trabalham aqui mesmo. Ele acaba achando. (Monitora 2).

Essa profissional aponta a escassez de vagas para os encaminhamentos e a descontinuidade dos programas como as principais dificuldades no desligamento de adolescentes do Núcleo.

Também Leão (2004) já havia assinalado que no Brasil, as políticas procuram fazer predominantemente a inclusão de jovens à sociedade por meio da educação, saúde e capacitação profissional, mas, que as políticas setoriais não chegam a se universalizar, deixando uma grande parcela de jovens pobres sem acesso a serviços, restando-lhes apenas políticas focalizadas, compensatórias e emergenciais centradas na sua condição de risco social, apenas atenuando os efeitos do contexto econômico desfavorável.

Rua (apud LEÃO, 2004) <sup>36</sup> define, por sua vez, o conceito de políticas públicas como “conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos”, ou seja, seriam respostas do poder público às demandas da sociedade:

Por um lado estão a serviço da reprodução do capital, ao garantir as condições adequadas e desiguais para a reprodução da sua força de trabalho. Por outro lado, são “a conquista de um direito que amplia a condição de cidadania” e “se constroem na correlação de forças presentes na arena política, expressando o compromisso entre as forças em conflito e os diferentes interesses por elas representados”. (ALMEIDA, apud LEÃO, 2004, p. 93) <sup>37</sup>.

Também é uma expectativa das profissionais dos Núcleos a universalização do direito à formação para o trabalho, por meio do oferecimento de cursos que atinjam integralmente a juventude:

A prefeitura oferece algumas coisas, mas, limita à idade, à escolaridade, o número de vagas não é suficiente para absorver toda a demanda. Cursos profissionalizantes, primeiro emprego também, Jovem.com é uma excelente idéia, mas, o número de vagas é reduzidíssimo e a gente acaba fazendo uma análise superficial para ver quem merece. É muito excludente porque é um programa para um [tipo só de] adolescente. (Monitora 3).

A existência de poucas oportunidades e alternativas de inserção, seja nos programas destinados à juventude ou no mercado de trabalho propriamente dito, tendem a acirrar a competição e a marginalização entre jovens, trazendo novamente a questão da escolarização como facilitadora da inserção de jovens no mundo do trabalho (LEÃO, 2004).

Alves (2006) questiona o raciocínio de que quanto maior for a qualificação maiores serão as chances de inclusão e estabilidade das pessoas no trabalho, assinalando que isso é base da proposta educacional do empresariado, sob a ótica do capital. Baseando-se nos estudos de Enguita, esclarece, ainda, que essa formação deve deter-se no suficiente para respeitar a ordem social e conhecer a justificação do seu lugar na vida, sem questioná-la ou despertar expectativas de ascensão. Porém, nem essa via conformista está disponível:

Preocupa-me muito isso. O que acho que deveria acontecer? Ser encaminhado para um curso semi-profissionalizante, dar uma direção para esse adolescente, porque muitas vezes eles não querem sair do Núcleo,

---

<sup>36</sup> RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. vol. II, p. 499-515.

<sup>37</sup> ALMEIDA, Elmir. **Política pública para a juventude proposta para uma “moderna condição juvenil”**. 2001. 325f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

porque não têm para onde ir. É uma briga aqui – sabe? – porque, quando eles completam 14 anos, eles já ficam naquela expectativa: “E agora, dona, o que eu vou fazer?” E tem adolescente de 18 anos que, até hoje, vem no portão perguntar se tem alguma coisa para eles fazerem. [...] “[É preciso] dar uma direção para esse adolescente, a continuação porque aí que mora o perigo: ele já tem 14 anos, saiu do Núcleo. [Tinha] aquele espaço e tempo que ficava no Núcleo. E ele vai fazer o que lá fora? Com 14 anos, o adolescente precisando de tudo, morando na periferia, vendo a necessidade, de repente, aparece a lei da vantagem. [...] deveria ter uma continuidade: completou a idade, você sai daqui e você vai para aquilo. Sabe? Continuidade, porque, dos 7 aos 14 anos, a criança vai estar aqui, mas, e depois? A nossa preocupação é essa. A maior preocupação. Eu acho que de todo mundo que trabalha com criança. (Monitora 4).

Há dois pontos que merecem reflexão na fala dessa profissional. Primeiro, é a ausência de políticas. Outro diz respeito a formulações que desencadeiam visões do jovem como problema. Na falta do que fazer com eles, “são transformados no ‘risco social’ em si, uma ameaça a ser prevenida, pela outorga da cidadania, por meio de projetos de inclusão social e de capacitação para o trabalho, geralmente de curta duração” (LEÃO, 2004, p.101-102). Faz-se

a associação entre pobreza material e situações de violência juvenil que atualmente se encontram em grande disseminação. Particularmente pela ação da mídia, difunde-se a idéia de que os jovens pobres tenderiam a procurar alternativas ilegais para suprir tal defasagem, as promessas de consumo e as suas restrições econômicas. Tal explicação, mesmo que questionada a um bom tempo pelas pesquisas sociológicas, continuam vivas em novas roupagens. (LEÃO, 2004, p. 130).

Nesse enquadramento, jovens são ora uma ameaça ora seres vulneráveis. Nos dois casos, requerem também ações de proteção ou prevenção, mas, os programas se restringem a essas dimensões. Essa limitação se exprime também nos seguintes aspectos:

Que tivesse outra coisa que acolhesse, encaminhamentos, por exemplo, pra cursos, pra oficinas, que eles pudessem preencher esse tempo que, até então, era preenchido pelo Núcleo. E até mesmo abertura no sentido de que eles soubessem o que está acontecendo no mundo, pra que, se eu quisesse, eu corresse atrás. Porque às vezes tem força de vontade, mas, às vezes a informação não chega até aqui [...] Nós estamos aqui, quase no último espaço municipal e, pra nós, as informações do campo profissional quase não chegam. É muito difícil porque é muito longe o caminho pra chegar até aqui e a gente não tem o recurso da tecnologia. Pra eles, muito menos. As pessoas rotulam muito a periferia e acham que a periferia já é uma coisa pronta estabelecida e que não presta. E não é isso, que são pessoas, são vidas que precisam – sabe? - de uma luz [...] indicação de curso, encaminhamento. Eu acho que tinha que ter uma continuidade, entendeu? (Monitora 1).

As profissionais dos Núcleos, porém, apontam somente a informação para suprir essas lacunas, sem considerar a necessidade de todo um conjunto de ações direcionadas para reversão dessas desigualdades, em especial porque:



Podemos dizer que tem maior possibilidade de encontrar uma vaga aqueles jovens com escolaridade básica completa, brancos, com boa aparência e força física, sem filhos no caso das mulheres e que não morem em regiões consideradas “perigosas” – favelas, vilas, e periferias. Essas variáveis tendem a reproduzir uma “dupla marginalização”: são jovens e pobres. (JACINTO e SUAREZ, 1994, apud LEÃO, 2004, p. 52-53)<sup>38</sup>.

As crianças de famílias de baixa renda estão em geral fadadas a ter baixas aspirações, seja porque não têm muitos exemplos próximos para se espelharem, seja porque as políticas não possibilitam a elas sonhos além do mundo de miséria em que se encontram. Entre profissionais dos Núcleos, também há um pragmatismo pouco pretensioso:

Não dá pra você fugir de preparar o jovem pro mercado de trabalho, principalmente hoje, que é uma coisa louca, ninguém consegue emprego, é super concorrido, tudo é super difícil. Então, eu acho que deveria existir um preparo, que não fosse só aquela coisa [...] fazer um cursinho de computação e encaminha pra uma computaçõzinha ali ou aqui, mas, uma coisa mais séria, mais direcionada, e que assim aproveitasse o jovem. Hoje é muito legal falar em - como é que eles falam? - inclusão digital, é legal, é bonito. Eu acho importante? Eu acho, só que eu acho que tem que direcionar o jovem mais pra realidade dele, entendeu, porque tem gente que não vai ser um mega hacker, se formar em computação, não vai ter nem chance. Então, que existissem outras possibilidades. Hoje, o que eu vejo é só essa tal de inclusão digital. Com 14 anos, vai faz um cursinho tal. Acho que deveriam existir outras oficinas, outras coisas, que fosse um trabalho sério, que preparasse até os 16 anos e desse condição pra encaminhar o adolescente pro mercado de trabalho mesmo. (Monitora 2).

#### 4.3.3.2 Assistentes sociais

Esse foi sempre um dos maiores dilemas que permearam em nossa prática profissional durante o tempo de atuação no programa de Núcleos Comunitários: o temor de incentivar jovens a sonhar e, com isso, reforçar o discurso neoliberal, baseado na meritocracia, pelo qual quem se esforça consegue e a explicação do fracasso se concentra somente na capacidade individual de quem fracassa. Ao mesmo tempo, a angústia de perceber a grande quantidade de jovens sem a oportunidade sequer de tentar, como expressou a profissional a seguir:

Se a gente só ficar no que o Núcleo tem hoje, não dá a base, porque eles já têm uma defasagem escolar e esses programas tão num outro nível. Se você

---

<sup>38</sup> JACINTO, Claudia; SUÁREZ, Ana Lourdes. Juventud, pobreza e formación profesional. **Boletín educación y trabajo**, [S.l.], n. 1, p. 53-62, mar. 1994.

quer incentivar que eles prestem um colégio técnico, até pra ampliar um pouco o universo deles, eles também têm dificuldade [...] Eles não têm muita motivação e não tem muita ambição, eu percebo assim, que o adolescente ele não têm ambição, porque as famílias também não têm. Então, tem essa acomodação: “ah, aqui está bom, meu bairro está bom, nessa escola está bom”. Então, a gente teria que trabalhar um pouco isso, mas, pra isso, a gente também precisa estar preparado. Eu acho que, hoje, eu não me sinto preparada pra isso, nem os próprios monitores. Teria que ter um trabalho diferenciado. (Assistente social 1).

Essas situações, inicialmente, podem se apresentar como acomodação, mas, muitas vezes nos perguntamos quanto e quais fatores estão realmente influenciando o destino daquele tipo de jovens. Quais serão todas as dificuldades que se apresentam àquelas populações? Será que não se encaixam nos critérios ou as oportunidades são tão poucas que os critérios tornam-se cruéis? Uma das profissionais tenta responder:

Os adolescentes daqui, eles não têm escolaridade, mesmo os que têm, não sabem ler nem escrever, então, dificilmente eles conseguem acompanhar, aí eles acabam desistindo e esses programas, por sua vez, não oferecem transporte, que é uma coisa, uma dificuldade que as famílias têm. Então, a gente também não consegue encaminhar, porque eles não recebem a bolsa imediatamente que eles estão fazendo o curso, é depois. (Assistente social 1).

Sendo assim, considerar que jovens não têm ambição pode ser uma visão muito simplista da realidade, que deposita em cada indivíduo toda responsabilidade por seu “fracasso”. Por outro lado, trabalhar com esses extratos da população é muito difícil e quando se tem clareza de que as condições são desiguais, nem sempre se sabe por onde seguir para superar essa situação.

Está nessa questão talvez o papel mais educativo que a assistência social pode desempenhar, desafio não só para o assistente social ou monitor, que se encontram à frente dessas ações, mas, para qualquer profissional prático com formação em ciências humanas e sociais, que tem, no bojo de suas atribuições, os conflitos e desigualdades sociais.

Não é possível dizer que se trata de uma expectativa, mas, o grupo de assistentes sociais também converge na necessidade de continuidade do programa para adolescentes após o desligamento do Núcleo, acreditando nesse desligamento como um processo:

Eu acho que deveria ter um programa municipal mesmo que acolhesse esses adolescentes, desenvolvendo outros tipos de atividades, de acordo com o interesse deles. Não sei, poderia ser na linha da pré-profissionalização, ou mesmo na linha esportiva, mas, assim, alguma coisa que tivesse interesse, que eles tivessem interessados em fazer. (Assistente social 2).

## 4.3.4 Autoridades

### 4.3.4.1 Coordenadoras regionais

Surgem, somente a partir desse grupo, expectativas que levam em consideração alternativas de ações direcionadas não necessariamente para o mundo do trabalho. É nesse ponto que se começa a evidenciar o esforço para o prolongamento da infância, com o direcionamento das políticas existentes para jovens até 24 anos.

Ilustrando essa realidade, Castro e Abramovay (apud LEÃO, 2004)<sup>39</sup> apontam que

os jovens que não estudam e não trabalham nas nove maiores Regiões Metropolitanas do Brasil correspondem a 20,4%, totalizando mais de 11 milhões. Isso revela, para as autoras, que a ruptura “estudo/trabalho” situa-se entre 17 e 18 anos. Esta população não conta com a cobertura de políticas públicas, que, ao se limitarem à faixa etária até 17 anos, não se guiam pela preocupação em garantir a sua permanência nas escolas e o seu acesso ao trabalho. Como destacam as autoras, há uma tendência dos estudos em se referir a esses jovens como “população no desalento ou desmotivada”. No entanto, é expressiva a proporção dos que buscam trabalho (30%), o que impõe a necessidade de “questionar os termos desmotivados ou desalentados e pesquisar mais as estruturas de vulnerabilização e os discursos dos jovens sobre a escola, o mercado de trabalho, suas buscas, expectativas e frustrações”. (LEÃO, 2004, p. 47).

A extensão das políticas de juventude para a idade de 24 anos pode ocorrer em detrimento da faixa etária dos 14 aos 16 anos, uma vez que, nos últimos anos, essa faixa etária teve sua condição alterada legalmente com a proibição do trabalho aos menores de 16 anos, pelo ECA, salvo na condição de aprendiz.

Essa alteração legal obriga o poder público a pensar em políticas que sejam condizentes, ainda que possam ser contrárias às expectativas de jovens que, aos 14 anos, já pensam em trabalhar ou se preparar para isso. Apesar desse desejo, as oportunidades para jovens aprendizes são incipientes e o programa Núcleos só atende até os 14 anos e 11 meses. Os centros privados conveniados com a prefeitura, por sua vez, não absorvem a demanda de faixa etária superior àquela.

Os programas existentes ainda são novos, sem parâmetros de avaliação, ou insuficientes para atender a demanda (como o Jovem.com), ou com realidades excludentes como já foi apontado nessa análise.

---

<sup>39</sup> CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian. Por um novo paradigma de fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2002.

A despeito de as coordenadoras regionais concordarem sobre a necessidade de continuidade para o adolescente que completa 14 anos, nem sempre conseguem clarificar suas expectativas:

Eu acho que essa preparação para o mundo do trabalho ultrapassa talvez essa questão de você preparar para exercer uma atividade, você prepara para conhecer o mundo do trabalho para que ela possa se identificar com alguma coisa que ela gostaria de fazer, alguma coisa que ela gostaria de ser, acho que é você mostrar as profissões. Porque tem uma cultura de que pobre tem que ser... Fazer alguns trabalhos, aquelas coisas bem mais manuais, bem mais mecânicas. [...] Também acredito que a gente tem que pensar nesse jovem, não necessariamente como essa preparação para o trabalho, não necessariamente com registro em carteira, mas, também não quer dizer que você tenha que trabalhar no mercado informal. [...] A maioria da nossa população hoje está trabalhando no mercado informal, isso assim, a maioria da maioria mesmo, não é na maioria da nossa população de atendimento. Que ele também possa pensar em exercer atividades que ele não necessariamente tenha que estar trabalhando com registro em carteira, mas, que ele possa ser um autônomo. Não quer dizer que ele, também, tenha que ser um autônomo de marceneiro, de encanador, de eletricitista. Ele não precisa, ele pode ser um autônomo em Web Designer, ele pode ser um estilista autônomo, ele pode ser mil coisas autônomas, ele não tem que ser mecânico, marceneiro. Eu acho que essa preparação tem que mostrar o que é o mercado de trabalho, como que ele é hoje, quais são as possibilidades, oferecer conhecimentos para eles, oferecer profissões, o conhecimento de profissões, que ele conheça diversas profissões. (Coordenadora regional 2).

Essa autoridade parece explicitar alternativas importantes nesse âmbito, pois, os cursos disponíveis são para trabalhos manuais que requerem pouca qualificação, ou destinados aos empregos formais oferecidos, o que dificulta ainda mais a inserção de jovens no mercado posteriormente.

Santieff, ao analisar as propostas pedagógicas do programa de Núcleos em 2002, dentro do âmbito da educação não formal balizou questões semelhantes:

Além disso, percebemos as baixas expectativas quanto as possíveis trajetórias profissionais para os adolescentes, uma vez que as chamadas “atividades de desenvolvimento de habilidades para a vida”<sup>40</sup> constituíam um aprendizado de profissões que pouco exigiam em termos de crescimento profissional, uma vez que consistiam no aprendizado de profissões pouco valorizadas economicamente. Segundo documentos de apresentação do programa, tais atividades tinham como objetivo “desenvolver habilidades para o enfrentamento da vida, no seu cotidiano e ajudá-los na descoberta de interesses vocacionais”. (SANTIEFF, 2002, p. 13).

---

<sup>40</sup> Entre elas foram citadas como atividades profissionalizantes: jardinagem, confecção de roupas, concerto de eletrodomésticos, confecção de lanches, refeição, serviços de copa e faxina, pintura e construção civil, não colocando para os adolescentes das classes populares possibilidades de ascensão profissional através de uma melhor formação educacional que lhes permitisse alçar postos mais elevados numa gama mais ampla de oportunidades de trabalho. (SANTIEFF, 2002, p. 13)

Aquela autora corrobora a autoridade antes citada no que se refere ao imperativo de que a preparação para o mundo do trabalho tenha em vista possibilidades significativas de inclusão do jovem, em alocações mais elevadas e não somente como mão-de-obra pouco qualificada e reprodutora da sua condição de excluído.

#### **4.3.4.2 Coordenadora setorial**

A Coordenadora setorial concorda com o que preconiza o ECA, que prescreve a formação para o trabalho somente após a idade de 14 anos. Mas, acredita que deve ser pensada uma continuidade nesses moldes para jovens com a idade de desligamento do programa.

A gente, há algum tempo, têm discutido quais são os programas que a gente pode oferecer para os meninos a partir dos 14 anos, 14 a 16, programas voltados mais para os adolescentes, para os jovens. De dois anos para cá, a gente teve a implantação do Jovem.com, que tem sido uma “porta de saída” do Núcleo [...] essa área de atendimento tem crescido, a gente tem fortalecido essa política de atendimento. Sempre tem uma demanda maior daquilo que a gente tem de oferta, mas, eu acho que é o caminho, são possibilidades que o adolescente pode ter. (Coordenadora setorial 1).

Ela é otimista em relação a essa perspectiva por acreditar que a oferta tem crescido nos últimos anos e que seja uma tendência nacional, mas, reconhece que ainda é pequena frente à demanda.

Se a gente olhar um pouquinho na linha histórica, a gente vai ver que, há 5 anos atrás, a gente tinha quase nada [...] não estamos só falando de ofertar serviços que atendam essa população, a gente está falando que, isso significa política de atendimento para adolescentes, para jovens, que não é só uma discussão no município, é uma discussão nacional. (Coordenadora setorial 1).

Os gestores, de um modo geral, tendem a ver a política de atendimento num nível macro, incluída nesse rol a rede co-financiada, que cresce a cada dia, a esfera estadual e federal com programas complementares, fazendo com que seja difícil nos centrarmos nas ações executadas pelo poder público municipal enquanto executor da política em análise e gestor das demais políticas co-relacionadas. Mesmo nos detendo nos programas mais citados como Jovem.com, Juventude Cidadã, Jovem Aprendiz e outros, foi unânime, em todas as unidades pesquisadas, essa expectativa da

possibilidade de inclusão pelo encaminhamento, mas, muito comum haver relatos sobre as dificuldades de inserção, principalmente da clientela dos Núcleos municipais.

Campinas se mostra como um dos casos em que “parece haver uma estratégia de privatização disfarçada, ao transferir a responsabilidade por alguns serviços sociais do Estado para o âmbito privado” (LEÃO, 2004, p. 113). Inclusive entre os próprios profissionais do programa Núcleos, entende-se que a máquina pública não é funcional, é morosa e por isso, a intervenção do âmbito privado é a alternativa. Essa tendência tem ficado cada vez mais acirrada à medida que crescem as parcerias público-privadas, sob discurso de que na união de esforços entre governo e sociedade é que vamos conseguir melhorar a qualidade das políticas no Brasil, haja vista o Compromisso Todos pela Educação e o próprio Campinas pela Educação, uma parceria municipal com a Feac (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas).

#### **4.3.4.3 Diretora**

As expectativas da diretora se apóiam na crença de que o protagonismo juvenil pode ser considerado uma preparação para o mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento e fortalecimento de habilidades, auto-estima, inclusão social e de um processo de formação propriamente dito. Ela cita o trabalho da rede co-financiada como fundamental nesse processo e dos programas como o Jovem.com, por exemplo.

Apesar de acreditar na importância da preparação para o mundo do trabalho, ela pensa que a rede ofertada ainda é incipiente. Por isso, iniciou, em 2006, uma oferta de co-financiamento para rede sócio-assistencial interessada nesse tipo de oferta.

Hoje, não temos nos nossos Núcleos porque 14 anos é a data limite para ele ficar, mas, nós temos as ONGs [...] que são co-financiadas com recurso público e que atendem esses adolescentes após os 14 anos [...]. Inclusão em cursos de qualificação profissional, ofereçam outras oportunidades, vamos dizer assim, que ele não teria porque ele não consegue no mercado ir comprar [...] já começa pensar em carreira, essas ONGs que já trabalham com esses adolescentes nessa lógica: não só incluir num programa de transferência de renda com vistas a que esse adolescente desenvolva um pertencimento da sua comunidade através de projetos de protagonismo. (Diretora 1).

#### 4.3.4.4 Secretários

O grupo de secretários tem expectativas que se confrontam no aspecto da formação para o trabalho, talvez pela peculiaridade de suas formações<sup>41</sup>. Enquanto alguns tendem a ver a preparação para o trabalho com mais naturalidade e relevância, outros procuram ver alternativas para os jovens que extrapolem o lado econômico, como cultura e o esporte, por exemplo. Convergem, contudo, no sentido de acreditarem na necessidade de junção de forças com outras políticas e rede co-financiada para ter a pretensão de atender toda a demanda.

Duas das autoridades apostam na rede co-financiada para atender os jovens de 14 a 18 anos, ou no que denominam de educação integral, sempre pensando na formação profissional a partir dos 14 anos.

Eu não gostaria de chamar “Núcleo 2”. Eu gostaria sim que a educação tivesse uma educação integral, onde não precisasse ter os Núcleos. É na ausência da educação integral, para o período integral, é que nós precisaremos contar com o Núcleo e, nesse formato, eu acho que sempre o jovem, a partir de 14 anos, tem que estar ocupado em uma ação de acompanhamento do Núcleo, já que a educação integral não é possível neste momento. Eu acho importante que ele continue sendo acompanhado, se não no “Núcleo 1” porque venceu o período, que ele esteja no “Núcleo 2” até sair dali para o mercado de trabalho. (Secretário 2).

Mesma coisa, ensino de tempo integral, só que não é fundamental, mas, você pode complementar com ensino profissionalizante. Quer dizer, cadê o ensino profissionalizante, que é uma grande demanda hoje? Esses jovens precisam aprender ofícios. E o grande problema do Núcleo [...] a limitação dessa política. Então tem que ter escola de tempo integral também para o segundo grau, porque só até 14? [...] Complementando, e aí pode começar até antes dos 14. (Secretário 3).

É oportuno refletir sobre aquilo em que consiste essa educação integral e aquilo a que as autoridades estão se referindo. Pode ser um processo de complementação das várias formas de educação realizada em diversas esferas da vida das pessoas, correspondendo a objetivos diversos, com propostas e espaços diferenciados. Mas, pode também apenas acontecer por meio de uma proposta de aumento da jornada diária nas escolas. Cabe lembrar que a escola também é uma política que trabalha no seu limite máximo e enfrenta uma série de dificuldades dentro da especificidade da natureza que lhe compete atualmente. Por isso, parece questionável a predileção pela escola de tempo integral, pelo menos na estrutura disponível.

---

<sup>41</sup> Duas autoridades desse grupo tem formação em economia e uma em serviço social.

Uma das autoridades, inclusive pela lógica de sua formação em economia, vê a possibilidade de atendimento a essa parcela da população no nível da macro-política. O que faz sentido se pensarmos na construção de uma política que se constitua de fato em direito universal e não um privilégio de poucos que conseguem matricula-se nos programas. Aquela autoridade referenda também a apreciação de que a educação, assim como as outras políticas, atua no limite máximo, além de delinear uma distinção entre a educação integral e a escola de tempo integral:

Teria que pensar num programa desses para 40, 50 mil crianças, no mínimo [...] Então, como é que eu vou atender 50 mil? A educação já está no limite, gastando além do que seria legal e não dá conta. A educação, a saúde também, vai até onde vai. A assistência também vai até onde vai. O 3º setor já está também, não vai além do que faz. Núcleos, nós tentamos perceber os Núcleos, alguns conseguimos, mas, não se encontram parceiros. É difícil convencer uma entidade a ir para o território carente. Tem que levar para lá. A entidade: “não, mas, eu trabalho na região tal.” Mas, a região tal já está atendida, você tem que abrir uma filial, vamos dizer assim, lá na região mais carente. Bom, é difícil, aí, tem que achar um parceiro confiável, que tenha qualificação. Você vê, nós conseguimos o que? Três né? Que foram parceirizados? Dois. No começo, tinha potencialmente acho que seis, que já tinham entidades que se dispunham, não foi, não foi, não foi, chegou em dois. Nós temos quantos na Prefeitura, 20? 16. Então é isso aí. Não vai aumentar, o pessoal tem que ser realista, não vai ter concurso público, [...] Então, nós temos que pensar essas estratégias, eu acho que a educação, tida grande como parceira [...] mas, a escola também, se quer ser uma escola de tempo integral, também tem que se reestruturar, não é verdade? Melhorar muito, para incorporar essas outras atividades [...] obviamente a prefeitura tem que entrar, mas, ela sozinha não vai dar conta. O Ceprocamp também não vai conseguir atender toda demanda, aí precisa do esforço federal, estadual, municipal. Mas, nessa perspectiva: eu acho que o grande caminho de sociabilização, tem uma função muito ampla na formação dos ideais, é o ensino profissionalizante. (Secretário 3).

Para outra autoridade, esse ponto se mostra um pouco confuso, pois, de um lado, ela fala que a formação profissional deve estar entre as opções para a continuidade de atendimento após 14 anos:

De repente ele já tem expectativa, desejo. A família precisa e ali você pode inserir e eu acho que você teria que ter esse leque de possibilidades de fato, as oportunidades que a gente tem que ofertar para todos... Porque a gente está falando da população alvo da política de assistência social, a gente traz isso para outras camadas da população de um modo geral, uma família da classe média alta, a criança a partir de 12 anos ela vai fazer inglês, informática, ela vai ter oportunidades de acessar mais cedo do que isso, eu acho que a gente precisa ofertar isso nos territórios... (Secretário 1).

De outro, ela acredita, que não seja positivo atribuir somente à formação as possibilidades para esses jovens

Preocupa-me muito essa focalização de que a solução pra crise social está só na questão do emprego. O emprego, o trabalho tem que ser uma coisa



natural na vida do ser humano, mas, eu acho que, nessa faixa etária, temos que estar muito mais preocupados com o desenvolvimento pleno dele. Automaticamente, se ele tiver bem equilibrado, ele vai buscar isso. [...] Eu me preocupo muito mais com a questão de outras possibilidades que esse adolescente precisa ter, porque senão a gente fica numa visão muito da questão empresarial. Para as pessoas que não estão muito diretamente envolvidas com a discussão da criança, parece que toda solução da crise social é você dar curso de formação e que naturalmente as pessoas vão se emancipar e, se você não tem oferta de emprego, se você não tem uma discussão sobre o que isso significa pra essa família, pra esse adolescente, você tende a reduzir e resumir a crise ou a solução dela apenas por esse ângulo. (Secretário 1).

Desse modo, a junção dos julgamentos das duas autoridades se constitui num indicativo de como as políticas deveriam caminhar para corresponder, de fato, à garantia de direitos e reversão do quadro de exclusão que assola as camadas da população atendidas por esses programas. Primeiramente, é preciso pensar na demanda que precisa ser atingida, pois, a grande maioria da população não tem condições de acessar esses serviços de outras formas que não seja via política pública. Segundo, não basta pensar na preparação para o mundo do trabalho se não conectar a esta preparação uma mudança na estrutura vigente, como bem assinala Leão:

Essas questões são cruciais para o debate atual em torno das políticas públicas de inclusão social dos jovens pobres. Muitas ações, geralmente de caráter emergencial, são meras políticas de transferências de renda e ocupação do tempo livre por meio do lazer e do esporte, de atividades culturais ou de capacitação profissional. Reafirmam assim as estruturas de dominação e dos pobres em seu lugar e papel: devem ficar no território que lhes é reservado (as suas comunidades), participando de projetos (“os jovens de projetos”) e vivendo da assistência pública ou filantrópica (bolsas e serviços). Uma proposta alternativa de políticas públicas teria que mexer nestas estruturas, começando pelos recursos investidos, mas ampliando os objetivos para além da inclusão precária. (LEÃO, 2004, p. 135).

Leão (2004, p. 148) faz uma ressalva no sentido de que o trabalho, muitas vezes, é visto como uma necessidade e como um valor, tornando-se um caminho natural para as famílias de baixa renda. Por um lado, porque precisam contribuir no orçamento doméstico ou no seu próprio sustento e manutenção, por outro, porque existe a cultura muito arraigada de que o trabalho dignifica o homem.

Porém, há que se ressaltar que essa tendência “natural”, apesar de intensa, é arriscada, pois, uma entrada antecipada no mercado de trabalho, sem a garantia do término dos estudos ou de uma preparação condizente para esses jovens, faz com que eles exerçam trabalhos menos qualificados, o que Willis (apud ALVES, 2006)<sup>42</sup> chamou

---

<sup>42</sup> WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

de “prisão no chão de fábrica”, ou seja, a despeito da entrada precoce no mercado de trabalho, não há chances de melhores alocações devido à baixa qualificação. No entanto, há contradições entre os dois lados da questão, o que Leão pensa ser uma nova relação dos jovens com o mundo do trabalho:

Se para os seus pais e avós o trabalho era uma forma de tornar digna a pobreza, para os sujeitos desta pesquisa o trabalho é talvez a única maneira de viver mais plenamente a condição juvenil. Como possibilidade de ampliar as condições para o consumo e a sociabilidade, o trabalho é olhado a partir daquilo que pode oferecer ao indivíduo. Alienação? Individualismo? Acomodação? Longe dos adjetivos, todos deverão concordar que um universo heterogêneo de novos sentidos e expectativas compõem atualmente a experiência juvenil do trabalho (LEÃO, 2004, p. 194).

Segundo Jeolás e Lima (apud LEÃO, 2004, p.154)<sup>43</sup>, os jovens “não deixam de sonhar, fazer projetos para o futuro e criar expectativas de trabalhar naquilo de que gostam, mas, na incerteza de não realizá-lo, tentam adaptar-se à realidade, aprendendo a gostar do que fazem”.

Por fim, uma das autoridades pondera que todo esse universo de ações e possibilidades vai depender da família e da sua condição de garantir aos jovens uma inserção digna no mundo do trabalho, ficando ao encargo da assistência social apenas a população vulnerável socialmente.

[Precisaríamos] que a gente conseguisse avaliar inicialmente como que está essa família, como que está essa criança. Ela tem condições de ir pelos seus próprios recursos buscar as outras ações que ela precisa pra continuidade do seu desenvolvimento? Se a família dá conta, eu acho que a gente tem que construir a autonomia e aí isso é tranquilo. Se não dá, se a gente percebe que essa criança continua vulnerável, porque é uma idade absolutamente peculiar, é a adolescência, então a gente tem que garantir a inserção desse adolescente em outros programas que possam dar a ele a oportunidade que ele precisa pro seu desenvolvimento integral na adolescência também. (Secretário 1).

Como alternativa para promover desenvolvimento integral na adolescência, essa autoridade coloca a possibilidade de manutenção dos jovens nos programas, numa perspectiva de proteção social, como podemos perceber:

Por isso, a gente está respondendo com outros programas, como o Jovem.com, os programas de iniciação e inserção no trabalho, de qualificação pro mundo do trabalho. Aí também sinto falta das outras políticas, a gente tem discutido muito com a Secretaria de Esportes e Cultura que também eles tenham essa possibilidade de acessar programas. Se na infância, é importante o desenvolvimento físico, na adolescência, é fundamental até pra segurar a questão da agressividade, tudo aquilo que vem

---

<sup>43</sup> JEOLÁS, Leila Sollberger; LIMA, Maria Elena M. S. S. Juventude e trabalho: entre “fazer o que gosta” e “gostar do que faz”. **Rev. Mediações**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 35-62, jul. dez. 2002.

com a juventude, com a adolescência. Enfim, cultura, esportes na adolescência tem um papel fundamental. (Secretário 1).

## 4.4 Sociabilidade

No que se refere à sociabilidade, tanto escola quanto Núcleo foram apontados como os lugares propícios para o encontro de amigos e brincadeiras, contrariando em parte nossa suposição inicial de que o Núcleo seria o lugar mais escolhido para esse objetivo. A esse respeito, Pedro (2005) reflete sobre o papel que a escola tem desempenhado, sobretudo para as classes populares:

Muitas destas crianças permanecem sozinhas em casa ou, por falta de áreas de lazer ou de centros recreativos, perambulam pelas ruas, ficando, desta forma, vulneráveis às vicissitudes próprias desses ambientes. Esta discussão, na atualidade, perpassa os debates em torno da escola pública, bem como de sua função social. A escola tornou-se o único espaço para os setores cada vez mais empobrecidos da sociedade, o que acabou refletindo em seus aspectos pedagógicos. Cabe ressaltar que a escola sozinha é incapaz de conduzir e assumir as responsabilidades sociais, quando na verdade deveria ser auxiliada pelos poderes públicos no sentido de propiciar de fato um papel social relevante. (PEDRO, 2005, p. 69).

Nesse sentido, é oportuno pensar sobre o papel que programas de educação não formal podem desempenhar para as classes populares, uma vez que oferecem alternativas de proteção (lugar para deixar os filhos) e de apoio à escola, possibilitando repartir responsabilidades sociais com esta. Além disso, o programa de Núcleos acaba muitas vezes por suprir a defasagem de atividades de sociabilidade (lúdicas, esportivas e de lazer) da comunidade, as quais a grande maioria das famílias não dispõe de condições para ofertar. Embora isso não signifique que não haja necessidade de maiores investimentos em políticas como as de esporte, cultura e lazer.

Essa necessidade se evidencia no fato de alguns grupos de pessoas que entrevistamos afirmarem que outros espaços deveriam estar direcionados para o aspecto da sociabilidade, denotando expectativas quanto a outras políticas públicas, inexistentes em muitos bairros da cidade.

Algumas pessoas também mencionaram que, quando eram crianças, o espaço em que se socializavam com outras crianças era a rua, acreditando que deveria ser assim até hoje, mas, devido à deficiência nas políticas de segurança, a rua se transformou num lugar de perigos.

## **4.4.1 Usuários**

### **4.4.1.1 Crianças**

A experiência do brincar, sobretudo por intermédio do jogo com outras crianças, é muito importante no universo infantil, pois, assim:

A criança descobre o mundo, seus mistérios e suas leis, experimenta seus conhecimentos e suas habilidades, aprende a conhecer os outros. Esse enorme esforço evolutivo somente é possível respeitando-se duas condições: que valha a pena e que existam as condições adequadas. Vai valer a pena se isso produzir prazer – esse é certamente o motor mais poderoso à disposição do homem. (TONUCCI, 2005, p. 44).

As expectativas de crianças se confrontam no aspecto sociabilidade. Parte entende que é a escola o espaço em que mais brincam, parte opta pelo Núcleo e uma das crianças inclui a rua. Para muitas crianças das comunidades dos bairros periféricos, a escola é o primeiro evento em que convivem com pessoas fora do universo familiar, introduzindo em suas vidas outra noção de dever, pois, antes da escola, nosso universo é quase exclusivamente familiar marcado por relações primordialmente afetivas (OLIVIER, 1999, p. 17).

Entre as crianças, apenas uma citou a rua: “Na rua, às vezes. Eu gosto de brincar no Núcleo também. Na escola, não” (Criança 2). Mas, isso demonstra que, para algumas pessoas, a rua ainda é considerada espaço de sociabilidade, independente de ser também lugar de violência e perigos.

### **4.4.1.2 Pré-adolescentes**

Para os pré-adolescentes, há a convergência na escolha dos dois lugares como espaços de sociabilidade. Apenas uma ressaltou que o Núcleo reúne pessoas de outras escolas do bairro, como vemos na fala da entrevistada: “No Núcleo [mais brinco e encontro com amigos], porque tem outras escolas” (Pré-adolescente 1). Ele se refere a essa possibilidade por esperar encontrar no Núcleo amigos que não sejam da mesma escola em que estuda, significando uma ampliação do seu círculo de amizades.

A constatação feita pelo grupo de pré-adolescentes reforça a observação de Pedro (2005) sobre sociabilidade, citada acima. Quer dizer, escola e Núcleo acabam ocupando o lugar deixado pela ausência de políticas voltadas ao lazer nas comunidades. Usuários dos Núcleos têm a expectativa de encontrar os amigos e brincar, tanto quanto esperam que a escola sirva para isso.

#### 4.4.1.3 Adolescentes

Quanto aos adolescentes, repetiu-se o que foi encontrado com pré-adolescentes, todos acreditam que os dois espaços servem para fins relativos à sociabilidade. No entanto, uns enfatizam mais a escola e outros, o Núcleo.

#### 4.4.1.4 Jovens

Para os jovens, também as escolhas se repetem, convergindo em suas expectativas. Aqui, aparecem outras alternativas de lugares para encontrar os amigos, como o parque, por exemplo. Mas, há que se observar que um número limitado de crianças e adolescentes têm acesso àqueles lugares, tanto devido à localização do bairro, quanto aos custos financeiros para freqüentá-los.

Apesar das dificuldades de acesso, em comparação com jovens de classes mais abastadas, a sociabilidade ocorre de diversas formas, em diferentes lugares, para essa população, conforme afirma Leão:

Esse peso da sociabilidade é uma marca da juventude contemporânea. Diferentemente dos processos de socialização, “na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação” e nela “os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços” que se justificam por si mesmos (DAYRELL, 2001)<sup>44</sup>. Para os jovens “trocar idéias”, “zoar”, fazer amizades é tão importante quanto freqüentar a escola e trabalhar. Os jovens pobres querem estudar e trabalhar, mas não uma escola e um trabalho que os impeçam de ser jovens. Nos seus depoimentos, muitos jovens manifestam que não estão dispostos a sacrificar a juventude em nome de um futuro incerto e desumano. (LEÃO, 2004, p. 142).

---

<sup>44</sup> DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Com a limitação do espaço da rua para as crianças e adolescentes, sobretudo das camadas populares, brincarem e encontrarem os amigos, a escola e o Núcleo acabam assumindo essa referência. Analogamente, muitas vezes, o trabalho toma relevância como meio de acesso a outras possibilidades de estudo e lazer.

## **4.4.2 Famílias**

### **4.4.2.1 Mães de crianças**

As mães de crianças convergem suas expectativas ao reconhecer no Núcleo o lugar de encontrar amigos e brincar, entre os espaços que seus filhos freqüentam, como podemos ver na fala da Mãe de criança 1: “no Núcleo. Aqui tem mais amizades. Assim, para amizades e para aprender”.

### **4.4.2.2 Mães de pré-adolescentes**

Nem sempre o brincar é visto como pedagógico, muitas vezes,

a especificidade da infância, que é justamente a possibilidade de vivenciar o lúdico, é ignorada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidade e de outras funções ditas “sociabilizantes”, como a capacidade de trabalhar em equipe (tão pouco verificada entre aqueles que freqüentam os bancos escolares; embora a ênfase que a escola concede a essas atividades aparentemente seja grande) e a importância da competição “saudável” (?) presente no eterno lema “o importante é competir” (que mascara o real objetivo individualista e pouco social de vencer). (OLIVIER, 1999, p. 19).

Para as mães de pré-adolescentes, o Núcleo é o lugar onde mais brincam. Esperam isso e entendem que na escola, o único horário de brincar é o recreio, o restante do tempo é direcionado as atividades educativas (o que, para muitas pessoas, nada tem de lúdico). Já no Núcleo, a maior parte do tempo é direcionada às atividades lúdicas e às brincadeiras com outras crianças, por isso, esse grupo escolheu o Núcleo como lugar de maior sociabilidade.

Porém, o Núcleo adquire, muitas vezes, na representação das pessoas, a característica negativa de ser o lugar onde o brincar é priorizado, comprometendo seu caráter educativo. No entanto, as mães convergem suas expectativas quanto à sociabilidade do Núcleo acreditando que esse seja, justamente, um dos seus objetivos em decorrência dessas características.

Na escola e no Núcleo. No Núcleo, imagino que é lugar que eles mais brincam, porque, na escola, é só no recreio, [...] não quero dizer que não tem disciplina, mas, acho que brincam. Se não fosse bom assim, eles não iriam querer vir. (Mãe de pré-adolescente 1).

#### **4.4.2.3 Mães de adolescentes**

As mães de adolescentes incluem as quermesses como possibilidade de sociabilidade e divergem em suas expectativas ao dividir as opiniões quanto aos espaços em que mais encontram amigos e brincam. Uma atribui a sociabilidade à “quermesse, Núcleo e escola. Mais a escola” (Mãe de adolescente 2) e outra considera “aqui e na escola. Aqui, eles acabam fazendo bastantes amizades, brincam e se relacionam bastante” (Mãe de adolescente 1).

#### **4.4.2.4 Mães de jovens**

As expectativas de mães de jovens convergem ao depositarem no Núcleo uma possibilidade de sociabilidade para seus(suas) filhos(as) brincarem, fazer amigos e se relacionarem, mas observam que o programa atrai prioritariamente o interesse das crianças:

Na escola... Ah, os dois. O espaço físico é pouco para brincar, não tem quadra, piscina, mas, é espaço para isso sim. A pessoa, quando quer namorar, não quer ir para o Núcleo mais, passa a freqüentar o clube. Eles chegam numa idade em que acham que o Núcleo é só para crianças. Adolescentes querem outras coisas. (Mãe de jovem 1).

Essa mãe reitera as expectativas de jovens frente à carência de alternativas para sociabilidade nos bairros e à falta de acesso às que existem.



O bairro é tão carente e necessitado de ajuda que tudo o que for trazido é bom (aula de dança, teatro, parque com piscina) para vermos nossas crianças se desenvolvendo. Aqui, estamos distantes de tanta coisa. Para uma criança ir à piscina, se não for sócio do clube, não vai. [No Núcleo] a alimentação é ótima, não falta nada, tem de tudo. Artesanato, aula de dança, aqui, não tem essas coisas para eles e deveria ter, seria muito bom. (Mãe de jovem 1).

Como já foi visto, nas últimas décadas do século passado, vivenciamos um processo de pauperização da população que exacerbou as diferenças socioeconômicas entre as pessoas e, de certa forma, também as diferenças culturais, sociais e o acesso a bens e serviços.

O contraste entre essa situação miserável e a superabundância das minorias oligárquicas constitui-se na primeira e fundamental violação aos direitos humanos (Martin-Baró, 1997)<sup>45</sup>. Assim, a sociedade brasileira vive, hoje, o impacto dessas transformações sociais. Uma minoria da população desfruta de boas condições de vida, detém grande parte do rendimento do país enquanto a maioria não tem as mesmas condições. Essa parte da população acaba por necessitar, cada vez mais, de um serviço público de saúde e educação que não consegue corresponder às suas expectativas (Boff, 2002)<sup>46</sup>. (GUZZO, 2007, p. 36).

Além do que aponta Guzzo, devem-se somar os serviços de esporte, cultura e lazer, que também são deficitários nas comunidades, como podemos observar, acima, no depoimento da Mãe de jovem 1. Em face disso, as pessoas acabam ocupando os espaços comunitários de futebol providenciados nos próprios bairros, contrariando as preocupações dos pais em deixar os filhos brincarem nas ruas.

Guzzo assinala que há uma enorme demanda pelos serviços públicos desencadeada com o processo de empobrecimento da população, além de essa demanda não ter sido acompanhada por um aumento da sua qualidade. Baseando-se em Pilloti & Rizzini e em Oliveira & Bastos, afirma que a deterioração dos recursos básicos de sobrevivência propicia a desestruturação da própria sociedade, o que repercute com mais impacto nas famílias de baixa renda, em face da “ausência, precariedade ou ineficiência do serviço público” (GUZZO, 2007, p. 36).

---

<sup>45</sup> MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**. Natal, n.2, v.1, 1997.

<sup>46</sup> BOFF, L. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis: Vozes, 2002.

### 4.4.3 Profissionais

#### 4.4.3.1 Monitoras

Mesmo entre profissionais de Núcleos, a escola também aparece como alternativa de sociabilidade, mas, suas expectativas convergem quanto ao Núcleo ser o espaço que mais propicie essa possibilidade, também pelo fato de as atividades do Núcleo ser mais livres e lúdicas que na escola, que, por sua vez, propicia essa sociabilidade apenas em alguns horários, como nos recreios, por exemplo. Acreditam nessa possibilidade também pela relação que o programa desenvolve com a comunidade e muitas vezes constata isso nas atitudes das crianças, como podemos observar no seguinte depoimento:

Não tem dúvida, se você falar que amanhã, à meia noite, vai ter qualquer coisa, eles estarão aqui, eles não saem daqui, eles vêm no sábado... Agora tem atividade do Segundo Tempo<sup>47</sup>. Quando não tinha, vinha um rapaz voluntário. Mas, eles não saem desse espaço. Eu não vejo outro também [...]. Tem a escola aberta no final de semana e a Escola da Família<sup>48</sup>. Eles não vão. Imagina! Eles fogem da escola, eles fazem de tudo pra não ir. Agora, aqui, qualquer coisa que tenha, qualquer evento, mesmo que não tenha evento, eles não saem, eles ficam nessa quadra, a gente dá o sinal à tarde, serve o café e ninguém vai embora. Eles ficam tudo pendurado enquanto a gente está aqui. Eles ficam pendurado na sacada, a hora que a gente sai, eles vão pra quadra, eles ficam aí o tempo todo [...]. Eu acho que o Núcleo tem que ser um espaço deles, é um espaço da comunidade, é um espaço pra eles, eles têm muito poucas opções de lazer aqui [...]. Por isso que eu falo que tinha que ser um espaço melhor, pra eles aproveitarem melhor, que eles gostam daqui. Não tenho dúvida, eles gostam. Eles já gostam do jeito que é, então, eu acho que deveria ser um espaço melhor aproveitado, principalmente aqui. A gente também trabalha numa chácara<sup>49</sup>, um espaço enorme, tinha campo, tinha um monte de coisa e, hoje, a gente vê tudo abandonado. Então, eu acho que deveria melhorar esse espaço pra eles aproveitarem mais. Porque que eles ficam aqui, eles ficam mesmo, é o lazer deles. (Monitora 2).

---

<sup>47</sup> O Segundo Tempo é um programa do governo federal para democratizar o acesso e estimular a prática esportiva dos alunos da educação básica e superior, por meio da implantação de infra-estrutura para a prática desportiva nas instituições de ensino e entidades parceiras.

<sup>48</sup> Programa Escola da Família é uma iniciativa que une profissionais da educação, estudantes universitários e voluntários para a abertura, aos finais de semana, de escolas da rede estadual de ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho. Para maiores informações consultar: <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html>

<sup>49</sup> Essa unidade do programa de Núcleos, se situa numa ampla área verde, uma chácara com vários programas municipais instalados e uma quadra comunitária. O referido espaço cumpre também objetivo de circulação de pessoas.

Apesar de a relação com a comunidade fazer parte dos objetivos do programa, assim como frequentemente ocorre com práticas de educação não formal, nem todas as unidades do programa cumprem com esses objetivos da mesma forma, tendo em vista características próprias de cada uma e de suas equipes.

As profissionais de uma das unidades que foram entrevistadas têm uma representação contraditória dentro dos aspectos sociabilidade e proteção, considerando o cumprimento dos objetivos do programa. Esse Núcleo é avaliado como positivo no aspecto sociabilidade por ser um espaço aberto, por representar uma referência de lazer para a comunidade, por se tratar de um espaço amplo, sem grades, localizado em caminho de intensa circulação de pessoas da comunidade, com quadra disponível para utilização de qualquer pessoa, a qualquer hora. Por outro lado, é visto como negativo no quesito proteção, justamente por não ter grades e ser um espaço aberto.

Expectativas de sociabilidade e proteção, principalmente as que envolvem o Núcleo que funciona no espaço da chácara, parecem se contradizer. Em algumas situações, esses dois aspectos (sociabilidade e proteção) se mostram contraditórios, pois, na medida em que a sociabilidade remete à dimensão das relações interpessoais, a necessidade de proteção estimula o individualismo das relações e isolamento das pessoas.

#### **4.4.3.2 Assistentes sociais**

As assistentes sociais convergem em suas expectativas de que o Núcleo seja um espaço propício para sociabilidade, mais do que a escola, por sua referência para a comunidade, como assinala a Assistente social 1: “Aqui é o ponto de encontro. Mesmo quando não tem Núcleo ou eles não estão na escola, eles vêm pra cá. É aqui na quadra, eles acabam entrando aqui, eles pedem pra ficar, pra eles participarem. Então, eu acho que aqui é a referência deles, esse espaço aqui” (Assistente social 1).

Também apresentam essa expectativa pelo caráter das atividades dos Núcleos, que são diferenciadas das que predominam na escola, embora igualmente possam ocorrer nesta última:

Eu acho assim, que é na escola e no Núcleo. Mas, na escola, eu acho que tem pouco tempo pra essa socialização, sociabilidade, porque eles tão mais

dentro de sala de aula com atividades direcionadas e, no Núcleo, não. No Núcleo, tem um espaço maior, não o espaço físico, mas, espaço de tempo mesmo pra que eles possam se relacionar e fazer amigos também. (Assistente social 2).

Nesse sentido, é possível perceber algumas características existentes no Núcleo que permeiam a proposta de educação não formal como, por exemplo, o sentido de pertencimento e referência não só àquele espaço, mas, também em relação às pessoas e ao trabalho que lá se desenvolve.

#### **4.4.4 Autoridades**

##### **4.4.4.1 Coordenadoras regionais**

O grupo das coordenadoras regionais converge na expectativa de que o Núcleo seja um espaço para sociabilidade, mas, uma das entrevistadas observa que:

O Núcleo restringe aquele grupo a 40 crianças que estão lá. A rua não, a rua é livre, a rua é de todo mundo, ela é democrática, ela é aberta, o Núcleo não, ele tem um limite que é a capacidade que ele tem de atendimento, não tem como ser diferente [...] Agora, eu acredito com certeza que o Núcleo é um espaço de sociabilidade, a proposta dele também é essa, é o convívio das crianças. (Coordenadora Regional 2).

Ela resgata a rua como um espaço de sociabilidade capaz de abranger todo o grupo de crianças daquele bairro e não somente as que estão incluídas no programa, comparando com seu tempo de infância:

Se fosse como no meu tempo de criança... A rua era um espaço de sociabilidade legal, seguro, gostoso. Eu tenho amigos até hoje que são meus amigos de infância, de rua, de brincar junto, que eram meus vizinhos [...]. Mas, hoje, infelizmente, dada a questão de violência, de droga, de todas essas coisas, é complicado. Mas, eu acho que a rua é um espaço legal, que poderia também ser utilizado, se fosse seguro. (Coordenadora Regional 2).

Apesar da falta de segurança ou da violência estar muito presente nas falas das pessoas entrevistadas, a rua acaba, de um modo ou de outro, aparecendo como alternativa de sociabilidade para algumas pessoas, ao contrário de nossas próprias suposições iniciais.

#### **4.4.4.2 Coordenadoras setoriais**

A coordenadora setorial também salienta o espaço da rua em suas declarações sobre sua expectativa em relação à sociabilidade:

O espaço da rua também é um espaço que onde a gente se encontra. Eu lembro, na época que eu era criança, o espaço de convivência coletivo era na rua, na escola, nos horários de intervalo, nas aulas que propiciavam esse contato físico, que era educação física. Hoje, eu acho que a rua é um espaço que está um pouco em risco. Você não vê assim as mães deixando os filhos na rua de uma forma um pouco tranqüila. [...] Hoje, a rua é um espaço de risco, o que antigamente era um espaço de convivência. E eu acho que a gente tem que recuperar isso, esse espaço da rua, porque é espaço legal de aprendizado. (Coordenadora setorial 1).

Embora a rua, principalmente nas grandes cidades, não seja mais um espaço de convivência coletiva e livre de preocupações, a infância e adolescência demandam espaços de vivências múltiplas e autônomas que são intrínsecas ao desenvolvimento humano, pois

O jogo é uma necessidade primária para as crianças, o esporte é uma possível atividade de desenvolvimento de aptidões físicas particulares. É no jogo livre e o mais autônomo possível que a criança descobre suas preferências e suas habilidades; brincando, descobre que se diverte mais pulando do que correndo, enfrentando o adversário ou acertando um alvo. Na escola, por isso, deveriam ser propostas as várias atividades esportivas para todos, mas sempre como experiência de jogo, com o mínimo de regras e a máxima liberdade de execução, de modo que tanto as crianças quanto os educadores possam avaliar as diferentes aptidões individuais, a fim de que, mais tarde, se possam escolher eventuais esportes a serem desenvolvidos também de forma competitiva. O jogo é um direito e, portanto, dever ser garantido e assegurado para todos. Seja bem vinda a possibilidade de que, mais tarde, possa ser praticado um esporte por todos aqueles que desejarem. (TONUCCI, 2005, p. 58-59).

Nesse sentido, o horário livre muito presente no Núcleo e nos intervalos escolares são geralmente considerados como espaços propícios à sociabilização, o que não desconsidera a necessidade de outras políticas públicas para atender essa demanda, que, sozinhos, Núcleo e escola, não conseguem cumprir.

#### **4.4.4.3 Diretora**

Pode ser que o Núcleo, enquanto proposta de educação não formal, ofereça oportunidades para a construção de um conhecimento, pelas relações que possibilita.

Contudo, o programa pode não ser a única alternativa de sociabilidade proporcionada nos bairros onde os Núcleos estão localizados. Como vemos nos depoimentos da diretora do programa, reitera-se a potencialidade sociabilizadora da rua, principalmente quando há no bairro uma quadra ou um campo de futebol.

Eu gostaria até que fosse na rua. Acho que a rua é um espaço ainda que eles se encontram, brincam, eu acho que é o campo de futebol [...]. Eu vejo o campo de futebol na comunidade e a criança e adolescente nele como uma coisa meio sagrada, tem um mito desse campo de futebol [...]. Por isso que eu acredito muito discutir com a política de esporte, e as quadras, porque eu vejo muito nos espaços, mesmo nos Núcleos, quando a gente tem quadra [...] as crianças na quadra. (Diretora 1).

Porém, essa autoridade coincide com a coordenadora setorial citada acima, ao destacar o Núcleo como possibilidade maior de sociabilidade em comparação à escola, dizendo que o “Núcleo é reconhecido como esse espaço, sem dúvida nenhuma, até porque, no Núcleo, tem essa quadra, até porque, no Núcleo, tem essa relação afetiva, acolhedora dos educadores, dos técnicos” (Diretora 1).

#### **4.4.4.4 Secretários**

Esse grupo acredita que deveriam estar disponíveis outros espaços mais democráticos para que a sociabilidade pudesse ocorrer abrangendo um número de crianças muito maior do que o Núcleo abrange, envolvendo nesse rol inclusive a rua.

Acho que seria natural a criança poder brincar na sua comunidade, poder ter, na sua comunidade, praças. Isso seria mais democrático e mais próprio do direito porque, quando a gente olha o Núcleo, volto a dizer, se a gente tem uma demanda muito maior do que a gente atende, significa que outras crianças daquela comunidade não estão tendo acesso a isso. (Secretário 1).

Na impossibilidade de as crianças brincarem nas ruas, a escola assume, para um dos Secretários, essa finalidade, justamente por abrigar um número maior de pessoas:

Imagino que o primeiro deles deve ser a escola. [...] Eu acho que, mais do que o Núcleo. Quer dizer, imagino que a escola teria que ser um local também que a criança pudesse fazer amizades, estabelecer vínculos com aquela comunidade onde ela está. Que ela tivesse na escola, até porque é uma experiência que toda criança tem um espaço pra ela poder brincar, um espaço lúdico, o tempo do intervalo, enfim, que houvesse essas atividades não só da formação educacional. (Secretário 1).

O grupo de secretários acaba por divergir em suas expectativas nesse aspecto. Em um dos depoimentos, não se creditam ao programa aspectos sócio-educativos, desejando, em vez disso, que a escola fosse de período integral. Outro depoimento afirma que o Núcleo cumpre um papel relevante nesses aspectos. Em outro, ainda, declara-se que a sociabilidade acontece em todos os espaços que as crianças freqüentam e, portanto, o Núcleo também é um espaço para isso, dentre tantos outros. Esta última expectativa se constata no trecho a seguir, no qual o depoente entende que os(as) usuários(as) dos Núcleos

encontram os amigos exatamente nos espaços onde eles estão. Na escola onde eles estão em conjunto. Ele tem o espaço da escola, ele tem o espaço do Núcleo, ele tem o espaço dos vizinhos. É este alicerce social que ele vive, certo? E outros espaços que ele tem: é quando nós conseguimos fazer, através dos Núcleos, visitas ao dia da criança, em São Paulo ou em Americana, como foi feito o ano passado, ou no Hopi Hari<sup>50</sup>, ou noutros eventos que a gente consiga levar mais crianças. Não só daquele espaço que eles estão acostumados. Mas, você consegue agregar outros locais, de outros bairros. Se não, é sempre o espaço que eles estão mais ou menos confinados por conta da ausência até da possibilidade de ficarem transitando durante a cidade. (Secretário 2).

As alternativas de lazer proporcionadas por meio dos passeios que o programa oferece são outra fonte de sociabilidade, além de constituir-se num grande atrativo para as crianças e adolescentes que o freqüentam. Conforme Alves: “no lazer também há informações que podem modificar as relações do saber. Como irá modificar ou mesmo se irá modificar, não é determinado a priori [...]” (ALVES, 2006, p. 179).

---

50 O Hopi Hari é um dos maiores parques temáticos do Brasil. Localiza-se no município de Vinhedo, na Rodovia dos Bandeirantes, a 72km da capital do estado de São Paulo. O parque é um país fictício - seus funcionários são os habitantes (hópius e hópias) - com "Presidente", capital, idioma próprio, entre outras características.

## 4.5 Expectativas entre os grupos

No aspecto proteção, a maior parte dos grupos converge na expectativa de que o Núcleo tem o objetivo de proteger as crianças e os adolescentes. Embora os aspectos em que deva acontecer apareçam de forma variada, seja enquanto seus pais trabalham, para que não fiquem na rua ou sozinhos em casa, seja da violência urbana, como o tráfico de drogas, violência sexual, brigas, criminalidade, ou seja, da violência doméstica.

Apenas em dois grupos, pessoas se confrontaram ao não esperarem estar protegidas, nem acreditarem necessitar dessa proteção enquanto elas ou seus filhos estão no programa.

No aspecto apoio à escola, os grupos de crianças, pré-adolescentes, adolescentes e mães de adolescentes apresentam expectativas que se confrontam no aporte do Núcleo à escola. Explicitaram não ver relação entre os dois, seja por entenderem como perspectiva educacional unicamente as atividades tipicamente escolares, como leitura e escrita, por exemplo, ou por não reconhecerem nas demais atividades uma contribuição educativa que influencie no processo de escolarização ou por não saberem explicitar se há essa relação e de que forma ela acontece.

Os demais grupos têm expectativas convergentes de que frequentar o programa colabore na escolarização, por meio das atividades ou dos conselhos e orientações oferecidos pelos profissionais.

Quanto à formação para o trabalho, todos os grupos esperam que o Núcleo pelo menos encaminhe para os cursos de preparação. As crianças e os pré-adolescentes, às vezes, atribuem a si a responsabilidade de encontrar trabalho, não esperando que esta seja uma atribuição do Núcleo. Os demais grupos, com exceção das autoridades, têm esperança de que, quando completarem a idade do desligamento, passem automaticamente do Núcleo para outros programas. As autoridades se confrontam sobre a importância da continuidade do atendimento para jovens após o desligamento do programa. Enquanto umas esperam que essas alternativas não necessariamente estejam relacionadas ao mundo do trabalho ou que essa continuidade deva ser prioritariamente para aqueles em situação de vulnerabilidade social, outras acreditam que a profissionalização deva destinar-se a um grande número de jovens, pois vêem no ensino profissionalizante uma função muito ampla, inclusive para sociabilidade e formação de ideais nos jovens.



Em relação à sociabilidade, com exceção de uma criança, todos convergiram na expectativa de que o Núcleo se constitua em uma oportunidade para brincar e encontrar amigos. Algumas pessoas mencionaram outras possibilidades nesse aspecto, como a escola, os parques, as quermesses. Até a rua foi ressaltada como espaço de relações e aprendizados, ainda que se reconheça que, hoje em dia, esteja ameaçada pelos perigos da violência e do crime.

Foi observada pelas autoridades, em relação à sociabilidade, a limitação do número de crianças e adolescentes em cada unidade, que abrange apenas parte daqueles em idade entre seis e quatorze anos, ressaltando-se, em decorrência disso, a expectativa de rever os moldes do programa para uma proposta de ampliação da capacidade do atendimento. Apenas uma das mães mencionou a carência de políticas nos bairros, principalmente, as direcionadas para adolescentes (que nem sempre se sentem atraídos pela proposta do Núcleo), expressando uma expectativa de que alternativas nesse sentido fossem trazidas para seu bairro.

Considerando o conjunto dos quatro aspectos focalizados, não obstante a convergência predominante, os grupos têm posicionamentos diferentes entre si e por vezes, dentro de cada um, as pessoas têm diferentes expectativas a respeito dos diversos aspectos abordados.

As autoridades se preocupam com a escassez dos recursos e procuram, conseqüentemente, a interface com outras políticas, o co-financiamento e as parcerias como forma de suprir essa dificuldade e ampliar o atendimento, ainda que, para isso, reformulem a proposta atual do programa. Já os profissionais esperam investimentos, tanto financeiro quanto técnico, no modelo de funcionamento existente hoje. As famílias e os usuários, por sua vez, se vêem beneficiados por estarem incluídos e não questionam a demanda nem os investimentos.

Contudo, a preocupação com a rua, enquanto as pessoas adultas trabalham, ou após o desligamento do Núcleo, permeia os temores dos pais em relação ao futuro dos filhos. A rua, enquanto lugar apropriado de desenvolvimento de sociabilidade, apareceu somente na expectativa de quem a experimentou dessa forma positiva na infância. Muitas crianças brincam na rua até hoje, mas, para a maioria das mães que precisam sair para trabalhar, esse é motivo de grande preocupação em relação a seus filhos e muitas delas se vêem num constante dilema, muito comum e já detectado por outras pesquisas, por exemplo:

Entre deixar ir para a rua perigosa e prender o filho em casa, muitas mães, principais agentes da socialização nas famílias matri-focais, optavam pela segunda alternativa, que não as satisfazia. Deve-se lembrar que, por serem pobres, essas famílias se movem em espaços domésticos exíguos, quase sufocantes. (ZALUAR, 1994, p. 63).

Possivelmente, esse dilema é vivido usualmente de maneira dramática e é um dos fatores que confere alta significação a políticas direcionadas à infância e adolescência de populações residentes nas áreas periféricas.

## 5. Conclusão

O problema ao qual nos dedicamos nesta pesquisa foi a verificação de como se relacionam as expectativas das pessoas implicadas no programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes. Nossa hipótese inicial era que as expectativas dos diversos grupos fossem principalmente convergentes, embora houvesse também pontos nos quais elas divergissem ou se confrontassem. A hipótese se demonstrou verdadeira.

Averiguamos quais são as expectativas das crianças, adolescentes, famílias, profissionais e autoridades que interagem em torno do programa e se as expectativas daqueles grupos são convergentes, divergentes ou contraditórias entre si e no interior de cada um dos grupos. Para cumprir esse objetivo, tentamos envolver todos os segmentos de pessoas implicadas na frequência, manutenção e gestão dos Núcleos, sob quatro aspectos escolhidos em um levantamento feito nos registros de matrícula, em uma das unidades do programa. Os quatro aspectos selecionados foram: proteção, apoio à escola, formação (mais especificamente a formação para o trabalho) e sociabilidade.

No aspecto da proteção, outra hipótese levantada se mostrou falsa. Acreditávamos inicialmente que as famílias esperariam do programa a proteção da rua ou de deixarem seus filhos sozinhos em casa enquanto trabalhavam, entendendo que a proteção contra a violência urbana ou doméstica ficaria restrita às expectativas dos profissionais. Portanto, supúnhamos que todos os grupos convergiram em esperar que os Núcleos atuem no aspecto da proteção. Porém, dois destes (pré-adolescentes e suas mães) não esperam isso. Acrescente-se que os significados atribuídos à proteção variaram conforme o grupo. Muitas mães mencionaram a violência doméstica entre suas expectativas de proteção e vários grupos citaram a prevenção à violência urbana, fosse sofrendo ou praticando-a, no que diz respeito às más companhias ou aos atos infracionais.

A preocupação com a rua se evidenciou em vários grupos, relacionada aos perigos da violência e das más companhias. O grupo que mais se referiu ao espaço da rua de forma positiva foi o grupo de autoridades, que atribuíram ao programa uma função protetora mais indireta, relacionando-a com a prevenção, a formação integral ou convivência comunitária com pessoas de várias faixas etárias.

De um modo geral, as pessoas sentem-se protegidas pelos Núcleos e crêem que estes devam ser realmente dedicados ao aspecto de proteção, na medida em que tiram as crianças da rua, deixando-as com um adulto responsável, não somente pelos seus cuidados (evitar as brigas, perigos de acidentes etc.), mas, especialmente, pela formação que propiciam aos grupos que freqüentam as unidades do programa. A formação ganhou destaque em relação à proteção, já que se compreende que orientações, atividades, discussões sobre temas, complemento de atividades escolares, grupos sócioeducativos, não só com as crianças e adolescentes, mas, com todo grupo familiar, são formas de garantir proteção, fortalecimento e formação de uma base sólida para afrontar as vicissitudes da vida adulta.

No aspecto de apoio à escola, supúnhamos que as expectativas dos grupos se confrontariam. Isso ocorreu de fato. As mães realmente apresentaram altas expectativas em relação à contribuição do Núcleo no processo de escolarização, embora nem sempre relacionem atividades artesanais, lúdicas ou não tipicamente escolares ao apoio à escola. No entanto, verificou-se falsa a hipótese de que complementar a escolarização não seria algo bem visto pelos profissionais. Estes relataram desenvolver atividades com tal objetivo, por se angustiarem com os déficits escolares das crianças e adolescentes. Por vezes, as atividades relatadas se referem ao processo de leitura e escrita propriamente dito e, além disso, o lúdico, a coordenação motora, a atenção, a concentração estão sempre presentes no planejamento de suas atividades. A importância atribuída aos conselhos, orientações e acompanhamento do Núcleo no processo escolar evidenciou, em vários momentos, a expectativa de que o programa colabore com o processo de escolarização, ainda que de forma indireta.

Em relação à formação para o trabalho, imaginamos que os grupos iriam divergir. Porém, em geral, as expectativas convergiram. Com exceção de alguns integrantes isolados, que tiveram posicionamentos variados, todos esperam uma continuidade do programa após o desligamento, aos 14 anos e 11 meses. A expectativa por cursos de formação para o trabalho, ingresso em programa de protagonismo juvenil e primeiro emprego é grande entre os profissionais, assim como entre adolescentes, jovens e mães. As autoridades também colocam entre suas expectativas o encaminhamento dos jovens para esses programas, afirmando que essas alternativas têm crescido nos últimos anos. Não apontam perspectivas de que as demandas serão atendidas integralmente, com exceção de um dos secretários, que mencionou a crença

de que o ensino médio fosse incluído nos moldes de uma educação em tempo integral voltada para o ensino profissionalizante.

Em relação aos aspectos de apoio à escola e de preparação para o trabalho, há, por parte das famílias, crianças, adolescentes, jovens e até de profissionais expectativas elevadas de que o Núcleo tenha uma relação direta com aqueles dois aspectos. Imaginamos que isso aconteça porque tais grupos vivenciam cotidianamente a precariedade da escolarização, as dificuldades de alocação no mundo do trabalho e desejam ter garantida essa alocação. Como pode ser verificado, há angústia entre profissionais que ficam diretamente com as crianças, as quais apresentam dificuldades em acompanhar o ensino escolar ou não têm para onde ir quando completam a idade do desligamento, ficando vulneráveis diante das incertezas do mundo do trabalho e do consumo.

As famílias, as crianças, adolescentes e jovens, por sua vez, sabem que as condições nem sempre são favoráveis e que não conseguirão obter acesso a muitas alternativas de fonte de renda por conta própria. Esperam que cursos sejam oferecidos pelo poder público. Poder-se-ia supor que o lugar de onde esses grupos falam é diferente do lugar das autoridades e, por isso, estas últimas tendem a pensar sobre o programa no nível da política, que varia conforme a dinâmica da economia e as determinações legais quanto aos deveres do Estado. Ainda que as expectativas, por vezes, convirjam, consideramos que se encontram em níveis diferentes. Afinal, como pudemos observar, apesar de vários grupos esperarem as mesmas coisas, as formas como esperam que as coisas ocorram são diferentes. As informações sobre o que acontece nos Núcleos nem sempre chegam até os níveis superiores de gestão. Assim como, por vezes, não chegam aos níveis de execução as informações dos órgãos superiores, gerando angústias e equívocos em ambos os lados.

A respeito da sociabilidade, todos os grupos convergiram em esperar que o Núcleo seja um espaço para brincar e encontrar amigos, assim como um espaço de formação. Não foi a única alternativa designada pelos grupos com esse objetivo, nem tampouco foi a mais escolhida. A escola foi mencionada tanto quanto o Núcleo como espaço para sociabilidade, sendo subjacente a necessidade de mais alternativas com esse objetivo nos bairros periféricos, que contam com poucos recursos para as crianças, adolescentes e jovens freqüentarem, tendo em vista que a preocupação com a periculosidade da rua é grande entre os responsáveis por aqueles grupos. Nesse sentido, a criação de espaços de múltiplo uso, envolvendo várias políticas, principalmente as dos

setores esporte, cultura e lazer, pode ser considerada uma alternativa para ampliar a sociabilidade, inclusive entre faixas etárias.

Quando iniciamos nossa trajetória e optamos por reconstituir as noções de infância, direitos e políticas públicas de proteção à infância, acreditávamos que, possivelmente, essas noções poderiam influenciar as representações das pessoas sobre o assunto. Entendemos termos escolhido o caminho certo, pois é corriqueiro notar as pessoas alterarem seu discurso conforme a variação dessas noções, embora nem sempre as práticas correspondam ao discurso. Outrora, era comum apreender a criança como um problema em potencial, propondo políticas que a conservassem afastada de situações que a colocavam em risco, mantendo-a ocupada, numa lógica que foi suscitada ao longo deste trabalho por Leão (2004): “mente vazia, oficina do diabo”. Frequentemente nos deparamos com perspectivas desse tipo, ao mesmo tempo em que vemos concepções de políticas como direito universal da criança, dedicadas a espaços de convivência e formação integral.

Entre os profissionais e autoridades, é notória a recorrência a termos condizentes com a atual legislação e diretrizes políticas da área, a referência ao que preconiza o ECA, a Loas, a Política Nacional da Assistência Social, as noções de direito, de formação e proteção integral. Logo, esses termos se fazem presentes nas expectativas desses grupos, uma vez que percebem a criança e o adolescente como sujeito de direitos, ainda que essa alusão centre-se nos termos da política de atendimento. Também é comum verificarmos aquelas noções se misturando no cotidiano das ações, ou seja, de um lado, práticas que reforçam a criança como perigo em potencial, por exemplo, ou aquelas que se encontram em destaque no momento específico daquele governo ou momento histórico, como é o caso da educação integral, que apareceu em muitas expectativas, principalmente nas de profissionais e autoridades. Entre os grupos de usuários e famílias, embora tenham noções acerca da concepção do direito, do ECA, não usam vocábulos especializados e não fazem referência ao assunto. Falam de um lugar próprio, de quem vivencia a situação, ou seja, do que eles esperam para si e para seus filhos.

Como vimos, a proteção social, segundo as diretrizes da Política Nacional da Assistência Social, constitui-se em um dos objetivos da assistência social. Esta proteção, por sua vez, procura estabelecer a maior aproximação possível ao cotidiano da vida das pessoas, a partir de uma visão de mundo próxima à realidade cultural em que

vivem, considerando o ser humano como capaz de se transformar e transformar o seu entorno.

Nessa concepção preconizada pela Política da Assistência Social e também na própria contextualização do programa, abordamos a educação não formal, que provê uma educação diferenciada da escolar, abrangendo a formação complementar, ou a “formação para a vida”, como muitos disseram, mas, que se constitui principalmente numa modalidade educativa que procura formar a pessoa para atuar em todas as esferas de sua vida.

Tais noções estão na fundamentação desta pesquisa e, pode-se dizer, incorporadas no imaginário dos grupos: mesmo que de formas diferenciadas, nenhum de seus integrantes empregou palavras como “menor” ou fez referência a “situações irregulares”, por exemplo. Tampouco houve posicionamentos que contrariassem o que preconiza o ECA, embora, ao que parece, a educação integral esteja longe de se efetivar universalmente.

As expectativas das famílias parecem fazer jus apenas ao desejo de que seus filhos tenham uma oportunidade de serem incluídos nos programas públicos. Não foi possível verificar se pensam na política como um direito e muito menos na demanda que fica excluída. Mencionam apenas a escassez de oportunidades pela dificuldade que enfrentam para conseguir uma vaga. Estes comportamentos parecem comprometer as noções de direitos, infância e adolescência, sujeitos de direitos, proteção integral, condições peculiares de desenvolvimento previstas nas proposições legais mais recentes que abordamos nesta pesquisa.

O alcance do programa é uma questão que perpassa as expectativas das autoridades, que ressaltam o fato de abranger apenas uma parte da demanda, comprometendo seu papel como garantia de direitos. O grupo de profissionais deseja maiores investimentos no programa, mas, por sua vez, salvo algumas exceções, não faz menção à implantação de novas unidades, nem à demanda que fica reprimida.

As autoridades, apesar de relatarem a preocupação com a abrangência, justificam a existência do déficit devido a uma realidade instaurada, que impossibilita aplicar maiores recursos nesse objetivo. Assim, suscitam a necessidade de composição com outras políticas e com as entidades parceiras, por meio do co-financiamento e das parcerias público-privadas. Segundo as declarações das autoridades, essa união de esforços é necessária para melhorar e ampliar o atendimento, arcando com a complexidade das demandas.

Nesse sentido, em relação aos quatro aspectos focalizados inicialmente, embora as expectativas tenham se demonstrado pertinentes e quase sempre convergentes, outros pontos significativos surgiram delineando uma possível divergência entre os grupos. Esses pontos se referem ao montante de investimentos e ao alcance do programa. Embora não tenham sido abordados para identificar expectativas e relações entre estas, surgiram de modo significativo nas declarações obtidas junto aos grupos.

As famílias, usuários e profissionais demonstram expectativas altas e convergentes para o programa, enquanto as autoridades, apesar de também assinalarem expectativas convergentes, fazem-no de forma pouco elevada, apontando para a ampliação da rede co-financiada e para a reestruturação do programa em moldes diferentes, como foi descrito em trechos anteriores deste trabalho. De acordo com que vimos, a Loas, no seu artigo 6º, apregoa a autonomia da gestão municipal, prevendo a divisão de responsabilidades e o co-financiamento, entre governo e sociedade civil. A lei de Parceria Público-Privada também regulamenta essas iniciativas, ainda que contenham especificidades em relação às parcerias que estão sendo tratadas nesta pesquisa. O mesmo ocorre em relação à complementaridade das políticas, acrescentando-se, ainda, a complexidade das demandas que, de fato, não podem mais ser resolvidas por uma única política, tendo em vista também os princípios da educação integral, que abrange os vários setores de nossa vida.

Embora não se possa afirmar nada sobre as expectativas do conjunto de grupos quanto à abrangência universal do programa, pode-se dizer que esta se constitui em desejo de todos. Não como expectativa, mas, como a maior aspiração que gostariam que se concretizasse, querem ver o programa recebendo estímulos e reconhecimento, sobretudo as equipes, que se sentem solitárias no seu exercício profissional e por vezes se emocionaram ao falar do seu trabalho:

É uma coisa que eu gosto de fazer, eu gosto de trabalhar, eu gosto de estar com as crianças. Há algum tempo atrás, eu coloquei isso muito em dúvida, sabe? A gente passou por uma situação muito complicada, eu queria sair correndo daqui, eu não queria voltar mais. No começo desse ano, eu fiz essa avaliação com a equipe: ainda bem, que eu não saí naquele período porque teria sido fechar o meu trabalho de uma forma muito ruim. Eu acredito no trabalho de Núcleo, eu acredito em muitas das pessoas que estão, não só aqui nesse Núcleo, em outras equipes, eu conheço muitas pessoas que trabalham, que levam a sério. Eu não tenho perspectiva, mas, eu acredito que esse é um trabalho que dá certo, se ele for feito direito e que eu gosto. Eu gosto muito de trabalhar com criança, gosto muito de trabalhar aqui, eu acho que, no Núcleo, a gente tem uma liberdade muito grande pra trabalhar, pra você fazer seu trabalho. Acho muito legal isso. (Monitora 2).



## REFERÊNCIAS\*

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, n. 79, p.43-71, set. 2004.

ALVES, Adriana. **Relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares: o caso do programa Avizinhar/USP**. 2006. 227 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Unesp - Instituto de Biociências, Rio Claro, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 196 p.

BAIERL, Luzia Fátima. **Medo social: da violência visível ao invisível da violência**. São Paulo: Cortez, 2004. 224 p.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas, In: ABRAMO, helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma perspectiva nacional**, São Paulo: Instituto da Cidadania – Fundação Perseu Abramo. 2005, p. 129-148.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 116p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 255p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei, nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei, nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social**, Brasília, DF, 1993.

---

\* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR: 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social (Org.). **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF, 2004.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 dez. 2007.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Promoção Social. **Núcleos Comunitários de Menores**. 1986.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Núcleos Comunitários de Crianças**. s.d. 6p.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Histórico do programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes**. 2003. 2p.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal (Org.). **Prefeitura é a primeira parceira do 'Compromisso Campinas pela Educação'**. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not\\_id=1&sec\\_id=&link\\_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler\\_noticia.php?not\\_id=15758](http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=15758)>. Acesso em: 20 nov. 2007a.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal (Org.). **Administração incentiva Projeto 'Compromisso Campinas pela Educação'**. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not\\_id=1&sec\\_id=&link\\_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler\\_noticia.php?not\\_id=15180](http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=15180)>. Acesso em: 20 dez. 2007b.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. Políticas sociais setoriais e por segmento: criança e adolescente. **Capacitação em Serviço Social**. Módulo 3. Brasília: UnB, 2000. 259 p.

CARVALHO, Josué de Oliveira; CARVALHO, Lindalva R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100024&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100024&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 13 Jan. 2008.

CARO, Sueli Maria Passagno. Educação e educação social. In: CARO, Sueli Maria Passagno; PARENTE, Juliano Mota. **Caderno de educação social**: educação e

educação social, a educação social na América Latina. Campinas: Arte Brasil Editora, 2006. p. 7-19.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, Campinas, dez. 2002. Disponível em <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 11 nov. 2007.

CHAGAS, Cristiane Vieira. **Formação, vivências e desempenhos do educador social: percepções e expectativas**. 2006, 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Tailândia. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 07 p. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 11 jan. 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da et al. **Brasil: criança urgente**. A lei 8069/90. São Paulo: Colúmbus, 1990. 181p. (Coleção Pedagogia Social – v. 3).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil.. **Educação & Sociedade**. São Paulo - Campinas: Cortez - Cedes, v.1, n.1, p. 169-201, 1978.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004. 444 p.

ESCOLA da família. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html>>. Acesso em: 06 jan. 2008.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós o sol**: um estudo entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínia – SP. 1998. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entre nós, o sol**: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal. São Paulo - Campinas: Fapesp - Mercado de Letras, 2001. 230p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: 01/02/2008.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo - Bragança Paulista: Cortez – USF-IFAN, 1999, 312 p.

FUNARO, Vânia M. B. de Oliveira (coord.). **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. São Paulo: USP, 2004. 110p.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal, p. 19-43. In: FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini (org.). **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas-Holambra: Unicamp/CMU - Editora Setembro. 2005, 448 p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal no Brasil: anos 90. **Cidadania/Textos**. Campinas. n.10, p. 1-138, nov. 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

\_\_\_\_\_. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 dez. 2007.

GRACIANI; Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 1996. 275 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). **Desenvolvimento infantil**: família, proteção e risco. Campinas: Alínea, 2007. 155p.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Pensando a educação nos tempos modernos**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2005. 141 p.

HOPÍ hari. **Parque temático**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hopi\\_Hari](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hopi_Hari)>. Acesso em: 08 jan. 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovadorismo e conservadorismo do serviço social**: ensaios críticos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994. 216 p.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Pedagogia da cidadania tutelada**: lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. 2004. 316 p. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LEITE, Mirian L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo - Bragança Paulista: Cortez – USF-IFAN, 1999, p. 17-50.

MASSAROLO, Jorge. **Campanha municipal quer estimular uso correto de anticoncepcionais**. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not\\_id=1&sec\\_id=&link\\_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler\\_noticia.php?not\\_id=11937](http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=11937)>. Acesso em: 20 mar. 2006.

MARCILIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998. 331p.

MILITO, Claudia; SILVA, Hélio R. S. **Vozes do meio fio**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, 192 p.

NIETSCHE, Friedrich Wilhelm. **O viandante e a sua sombra**. Rio de Janeiro: Ed. Ouro, 1967.

OLIVEIRA, Cristiane Gonçalves de. Educação não formal de crianças e adolescentes: expectativas quanto ao programa de Núcleos Comunitários em Campinas, SP. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE BEM-ESTAR SOCIAL: Inclusão Social: enfrentamento da pobreza e desigualdades sociais. 32., 2006. Brasília. **Anais**. Brasília, 2006. CD-ROM.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999, p. 15-24. (Coleção Educação)

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000. 120 p.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas - Holambra: Unicamp/CMU – Ed. Setembro, 2005. 448 p.

PEDRO, Luciane. **Novos espaços de educação para a cidadania**: limites e possibilidades. Projeto Parceiros da Criança na comunidade Heliópolis. 2005. 186p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

PEREIRA, Rosângela Fátima Fernandes. **Jovens de baixa renda:** realidade de um grupo excluído – estudo de caso sobre os jovens da região central de São Paulo. 1997. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999, 190p.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula: Amais Livraria e Editora, 1997. 301 p.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta et al. **Núcleo Comunitário de Crianças:** concepções e ações. Secretaria de Promoção Social: Campinas, Abr. 1993. 15 p.

SANTIEFF, Cibele Cristina. **Educação não formal no âmbito da SMAS:** propostas pedagógicas e dinâmicas de atuação. 2002. 84 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

SEGUNDO tempo. **Lista completa dos programas federais.** Disponível em: <[http://www1.caixa.gov.br/gov/gov\\_social/federal/lista\\_completa\\_programas/segundo\\_tempo.asp](http://www1.caixa.gov.br/gov/gov_social/federal/lista_completa_programas/segundo_tempo.asp)>. Acesso em: 06 dez. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. Rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SILVA, Adalberto Prado e. **Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos.** 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 2v.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von (Coord.). **Identidade na Quebrada:** educação não formal, hip hop e história oral. Campinas: Unicamp, [1998?]. 13p. (Relatório parcial do projeto Persistências e mudanças no viver urbano campineiro: os bairros do Cambuí e da Vila Industrial, 1991-1998). Mimeo.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro, (org.). **Educação não formal:** cenários da criação. Campinas: Ed. Unicamp/ CMU, 2001a. 315p.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von, et al. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – o Projeto Sol de Paulina (SP). In: SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro, (org.). **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: Ed. Unicamp/ CMU, 2001b. p 59 - 78.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE MORTALIDADE (SIM) (Org.). **Violência muda trajetórias de vítimas e de agressores**. Disponível em: <[www.unicamp.br/unicamp/canal\\_aberto/clipping/maio2004/clipping040519\\_correiopop.html](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/maio2004/clipping040519_correiopop.html)>. Acesso em: 20 mar. 2006.

SOUZA, Beatriz de Paulo. **Educação não-formal e aquisição da educação básica**: o Espaço Gente Jovem. 2002. 199 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980. 270p.

TODOS pela educação: rumo a 2022. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/TodosPelaEducacao/Portals/0/Compromisso%20Todos%20Pela%20Educação%20-%20Rumo%20a%202022.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2007a.

TODOS pela educação: Bases Éticas, Jurídicas, Pedagógicas, Gerenciais, Político-Sociais e Culturais. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/TodosPelaEducacao/Portals/0/Compromisso%20Todos%20Pela%20Educação%20-%20Bases%20Éticas,%20Jurídicas,%20P.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2007b.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005. 243p.

TORRES, Rosa Maria. **Una década de educación para todos**: la tarea pendiente. Buenos Aires: UNESCO, 2000. 109p.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela**: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales. Barcelona (Espanña): Editorial Planeta, 1985. 179p. (Colección Nueva Paideia)

TRILLA, Jaume. O Universo da Educação Social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11-47.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

VECCHIATO, Elisabete Gomes Rodrigues. **A formação sócio-educativa dos programas de educação complementar**: os centros de juventude. 1998. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, n. 56, ano XIX, p. 9-22, mar. 1998.

WEISZFLOG, Walter. **Michaelis**: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. 2259p.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: ZAGO, Nadir; NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17-43.

ZALUAR, ALBA. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994a, 280 p.

\_\_\_\_\_. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo - Campinas: Editora Escuta - Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994b, 208p.



## Apêndices

### Entrevista com Criança (7 – 8 anos), Pré-adolescente (10 - 11 anos) e Adolescente

1. Você gosta de vir ao Núcleo?

Por quê?

2. O que tem aqui que você mais gosta?

3. E o que não gosta?

4. O que você gostaria que tivesse no Núcleo? Por quê?

5. Para que você acha que serve o Núcleo? Para que ele deveria servir?

6. Quais lugares você frequenta que encontra seus amigos? Mais no Núcleo que na escola?

7. O Núcleo protege as crianças que vem aqui? Protege de quê? Se não por quê?

8. Você acha que precisa dessa proteção?

9. Você aprende alguma coisa aqui?

O que? Qual a importância disso na sua vida?

10. Deveria aprender mais alguma coisa?

11. O Núcleo deveria se voltar para ensinar isso?

12. E em relação à escola, o Núcleo ajuda? De que forma?

13. O que gostaria que acontecesse quando você completasse 14 anos? Explicar sobre o desligamento.

14. O Núcleo deveria ajudar arrumar um trabalho? De que forma?

15. Que ajuda/contribuição você gostaria que o Núcleo oferecesse em relação às famílias?

## **Entrevista com adolescente egressa**

1. Quanto tempo você freqüentou o Núcleo?
2. Há quanto tempo desligou-se?
3. Por que entrou no Núcleo?
4. Quando você entrou no Núcleo o que esperava encontrar?
5. Que lugares você freqüentava e que mais encontrava seus amigos?
6. Você acha que o núcleo serve como algum tipo de proteção às crianças?  
Se sim, em que sentido?  
Se não, por quê?  
Eles precisam dessa proteção?
7. Você acha que o Núcleo exerce algum papel na formação das crianças?
8. O que você aprendeu no Núcleo durante o tempo em que o freqüentou?
9. O que acha que as crianças deveriam aprender no núcleo, além do que você aprendeu?
10. Você acha que o Núcleo colabora em alguma coisa em relação à escola?  
Em que?
11. O que aconteceu com você depois que se desligou do Núcleo? Como avalia isso?  
Explicar processo de desligamento.
12. O que deveria acontecer com as crianças que passam pelo Núcleo, depois que elas saíssem?
13. Deveriam ter algum conhecimento/aprendizado para ajudar nisso?
14. Que ajuda/contribuição você gostaria que o Núcleo oferecesse em relação às famílias?

## Entrevista com Mãe

1. Seu filho freqüenta o Núcleo há quanto tempo?
2. Você gosta que seu filho freqüente o núcleo? Por quê?
3. O que gostaria que ele fizesse ou tivesse no Núcleo?
4. Para que você acha que serve o núcleo?
5. O Núcleo te ajuda em alguma coisa?  
Em quê?  
Qual a importância disso na sua vida?
6. O que você acha que seu filho aprende no núcleo?  
Qual a importância disso na vida dele?
7. O que gostaria que aprendesse, além disso? O Núcleo deveria se voltar para ensinar isso?
8. Você acha que o Núcleo protege seu filho? De quê?
9. Ele precisa dessa proteção? Por quê?
10. Em sua opinião o Núcleo tem alguma relação com a escola?
11. Em que sentido?
12. Quais lugares seu filho freqüenta e que mais encontra seus amigos e brinca? O Núcleo é um espaço para isso?
13. Se não, deveria ser?
14. Até quantos anos ele permanecerá no Núcleo? Explicar desligamento.
15. O que você imagina que deveria acontecer com seu filho, quando ele completasse essa idade? Para onde ele deveria ir, o que deveria fazer, o que deveria acontecer?
16. O Núcleo deveria participar/colaborar disso? De que forma?
17. Que ajuda/contribuição você gostaria que o Núcleo oferecesse em relação às famílias?

## **Roteiro da Equipe - Assistente Social**

1. Há quanto tempo você trabalha no Núcleo?
2. Qual a importância que você atribui ao programa? E ao seu trabalho no programa?
3. O que você entende por sócio-educativo?
4. O que você gostaria que tivesse no Núcleo?
5. Para que você acha que serve o Núcleo?
6. Você acha que o Núcleo exerce alguma proteção? Em relação a quê?
7. As crianças precisam dessa proteção?
8. Deveria proteger de algo mais?
9. Quais lugares essas crianças frequentam ou ficam e que mais encontram amigos e brincam?
10. O Núcleo favorece a sociabilidade? Como vê essa questão?
11. O Núcleo tem alguma relação com a escola? Qual relação é essa? Você acha que o Núcleo contribui ou deveria contribuir de alguma forma com o processo de escolarização?
12. Quais são as principais atividades do Núcleo? No que essas atividades contribuem?
13. O que você acha que deveria acontecer com as crianças depois que eles saíssem do Núcleo, quando completassem a idade do desligamento?
14. O Núcleo deveria participar ou ajudar nisso? De que forma?
15. Que ajuda/contribuição você gostaria que o Núcleo oferecesse em relação às famílias?
16. Qual a sua expectativa em relação ao programa nesse momento?

## **Roteiro da equipe**

1. Há quanto tempo você trabalha no núcleo?
2. Qual a importância que você atribui ao programa de Núcleos?
3. Qual a importância do seu trabalho?
4. O que você acha que as crianças deveriam encontrar no núcleo? O que você gostaria que tivesse no Núcleo?
5. Para que você acha que serve o núcleo?
6. Você acha que o Núcleo protege as crianças? De quê? Eles precisam dessa proteção?
7. Quais lugares você acha que eles freqüentam e que mais encontram amigos e brincam?
8. Como são as atividades do núcleo?
9. Essas atividades contribuem de alguma forma com a escolarização? Por quê? Deveria Contribuir? Qual a relação do Núcleo com a escola?
10. O que você acha que deveria acontecer com as crianças que passam pelo núcleo, quando elas completarem a idade de se desligar?
11. Você sabe o que acontece com eles depois que eles saem daqui?
12. Como você vê essa questão?
13. Acha que o Núcleo deveria contribuir em alguma coisa para que isso acontecesse? Em que?
14. Que ajuda/contribuição você gostaria que o Núcleo oferecesse em relação às famílias?
15. Qual a sua expectativa em relação ao programa nesse momento?

## **Roteiro das Autoridades**

1. Para você o que é o programa de Núcleo? Qual sua função e objetivo?
2. Quais aspectos mais importantes que você atribui ao programa?
3. O que você gostaria que tivesse no programa? O que você acha que as crianças deveriam encontrar no núcleo?
4. O que falta no Programa, que você acredita que seria importante? Por quê?
5. Quais lugares você acha que essas crianças frequentam e que mais brincam e encontram amigos? Como é entendida a sociabilidade? Ela ocorre? De que forma?
6. Você acredita que o Núcleo exerce algum papel de proteção? Se não, por quê? E se sim, em quê? Você acredita que eles precisem dessa proteção? Por quê?
7. Você acredita que o programa desempenhe algum tipo de apoio à escola? Em que sentido/aspectos?
8. Como você definiria o aspecto formação?
9. O núcleo atende atualmente até os 14 anos, o que você acha que deveria acontecer com as crianças que passam pelo núcleo, quando elas completassem essa idade e chegassem ao momento do desligamento?
10. Você acredita que o Núcleo deveria se preocupar com a formação para o trabalho? Isso já acontece? Se sim, como? Se não, por quê?
11. O que você acha que as famílias esperam do programa? E as crianças?
12. Você acha que elas encontram o que esperam? Justifique.
13. Você acredita que o Núcleo seja uma política pública garantida e reconhecida como tal? Justifique.
14. Quais as expectativas que você tem em relação ao programa nesse momento?
15. Acredita que essas expectativas serão atingidas? Justifique.

## Expectativas dos grupos

### Aspecto: Proteção

Grupos sociais	Convergem	Divergem	Confrontam
Crianças	X		
Pré-adolescentes			X
Adolescente	X		
Jovens	X		
Mães de Crianças	X		
Mães de pré-adolescentes	X		
Mães de Adolescentes			X
Mães de jovens	X		
Monitoras	X		
Assistentes sociais	X		
Coordenadoras regionais	X		
Coordenadoras setoriais			
Diretoras			
Secretários	X		

## Expectativas dos grupos

### Aspecto: Apoio à Escola

Grupos sociais	Convergem	Divergem	Confrontam
Crianças			X
Pré-adolescentes			X
Adolescente			X
Jovens	X		
Mães de Crianças	X		
Mães de pré-adolescentes	X		
Mães de Adolescentes			X
Mães de jovens	X		
Monitoras	X		
Assistentes sociais	X		
Coordenadoras regionais	X		
Coordenadoras setoriais			
Diretoras			
Secretários	X		



## Expectativas dos grupos

### Aspecto: Formação para o Trabalho

Grupos sociais	Convergem	Divergem	Confrontam
Crianças			X
Pré-adolescentes		X	
Adolescente	X		
Jovens	X		
Mães de Crianças	X		
Mães de pré-adolescentes	X		
Mães de Adolescentes	X		
Mães de jovens	X		
Monitoras	X		
Assistentes sociais	X		
Coordenadoras regionais	X		
Coordenadoras setoriais			
Diretoras			
Secretários		X	

## Expectativas dos grupos

### Aspecto: Sociabilidade

Grupos sociais	Convergem	Divergem	Confrontam
Crianças			X
Pré-adolescentes	X		
Adolescente		X	
Jovens	X		
Mães de Crianças	X		
Mães de pré-adolescentes	X		
Mães de Adolescentes		X	
Mães de jovens	X		
Monitoras	X		
Assistentes sociais	X		
Coordenadoras regionais	X		
Coordenadoras setoriais			
Diretoras			
Secretários		X	

## Expectativas de Mães de Pré-Adolescentes

Aspecto	Expectativa	Falas pertinentes	Observação
Gerais	Não ficar na rua Alimentação Brincar Formação Leitura e escrita Curso de computação	“[Gostaria que] aprendessem a ler e escrever, porque ajuda na aprendizagem, porque a escola é mais fraquinha. [Sei que] já passam lição, mas gostaria que passassem mais. Ele faz com empolgação porque se não no outro dia não entra, ele já chega em casa e faz a lição”. (Mãe de pré-adolescente 1)	Apesar de a mãe avaliar positivamente o Núcleo e as relações estabelecidas, estas às vezes repetem as ações da escola como na fala desta mãe.
Proteção	Rua, companhias Da fome Brigas, acidentes (?) Violência da rua Violência doméstica	“Sim, porque o mundo não está de brincadeira não, a violência está em toda parte e estando aqui estão protegidos deles fazerem coisas erradas e de fazerem coisas erradas com eles. Hoje em dia agente tem que ter o máximo de cuidado, hoje tem a violência do abuso sexual. O Núcleo protege disso. Acredito que aqui dentro eles estão protegidos”. (Mãe de pré-adolescente 1)	Ganha destaque papel de formação à medida de que não foi só por proteção que os colocou lá, uma vez que não trabalha e poderia cuidar deles. Mães convergem na necessidade de proteção, embora variem os aspectos em que elas possam ocorrer.
Sociabilidade	No núcleo, lugar que mais brincam	“Na escola e no Núcleo. No Núcleo imagino que é lugar que eles mais brincam, porque na escola é só no recreio”. (Mãe de pré-adolescente 1).  “Sim, acho que sim, não [quero] dizer que não tem disciplina, mas acho que brincam. Se não fosse bom assim, eles não iriam querer vir.” (Mãe de pré-adolescente 1)	Categoria converge neste aspecto e acredita que o Núcleo seja um espaço para isso, até mais do que a escola por conta do tempo direcionado às atividades lúdicas ser maior e pelo caráter do programa.
Apoio à escola	Modos Computação Comportamento Oficinas “reforço escolar”	“Por causa dos trabalhos, massinha, pintura, caligrafia, tudo isso ajuda a se desenvolver e isso colabora na escolaridade, porque a escola é um pouquinho fraca”. (Mãe de pré-adolescente 1)  “Gostaria que as crianças tivessem mais disciplina porque hoje	Mãe consegue perceber atividades diversas como apoio à escola, mas novamente ressalta como positivo, valores autoritários, que estão presentes no Núcleo.

	<p>“preparação para o trabalho</p>	<p>as crianças são muito mal educadas, não obedecem mais. [acho que deveria] se voltar mais à “educação” das crianças, [para] ter mais respeito, obediência, colocar limites e o Núcleo deveria se voltar para isso. Em casa eles têm uma educação rígida. Na escola não acontece isso, “as crianças fazem o que querem lá”, por exemplo, fazem guerra de comida na escola. Os pais conversam com os filhos em casa, mas a escola tem que ter as regras dela. Aqui no Núcleo eles já sabem, que, se não obedecer, é três dias de suspensão [...]. Alimentação, pintura, computação, televisão, a comida é boa, então eles gostam de vir aqui. Na escola não é assim, então eles querem é mais ficar longe da escola”. (Mãe de pré-adolescente 1)</p> <p>“[Aqui] aprende a comer, come de garfo e faca (em casa comia de colher) a respeitar, se desenvolve até para falar. Aprendeu coisas que não sabiam o que eram.” (Mãe de pré-adolescente 2)</p> <p>“Computação, “a gente que é pobre não tem essa oportunidade”. Aula de dança, aula de teatro, leitura, escrita, pintura (reforço escolar). No futuro, quando crescer, ter um trabalho, por exemplo, mexer no computador, quando cresce já sabe. O mesmo acontece com o teatro e a música, é incentivo que pode fazer ele se desenvolver profissionalmente, o estudo também é um incentivo, porque sem estudo eles não são nada. Acho que o Núcleo deveria e faz esse incentivo”. (Mãe de pré-adolescente 1)</p> <p>“Poderia melhorar, mas não tenho o que criticar. Gostaria que tivesse mais atividades com as crianças, atividades de escola, ler e escrever, a escola é fraca, o Núcleo não tem essa obrigação, mas se colaborasse mais melhoraria.” (Mãe de pré-adolescente 1)</p>	<p>Categoria converge na opinião de que o Núcleo ajuda a escolarização, embora nem sempre saibam explicar como.</p>
Profissionalização	1º emprego, acredita	“Acho que sim, o Núcleo já colabora, mas deveria colaborar	Mães acreditam que o Núcleo

	<p>que com 15, 16 anos já tem idade para trabalhar e ter responsabilidade</p> <p>Cursos (ociosidade)</p>	<p>mais. As autoridades deveriam pensar nos jovens para que eles tivessem mais responsabilidade (programas sociais de emprego). A juventude está muito envolvida com a violência. [Acredita que se tivessem mais programas (de 1º emprego inclusive) direcionados aos jovens a violência diminuiria].” (Mãe de pré-adolescente 1)</p> <p>“[Gostaria que] encaminhassem eles para fazer curso, para não ficar à toa, curso de computação, curso que os ajudasse arrumar trabalho” (Mãe de pré-adolescente 2).</p>	<p>deveria encaminhar para cursos ou programas de 1º emprego (trabalho) acreditando na perspectiva de que a ociosidade seja prejudicial e que o adolescente precisa de algum tipo de ocupação para não fazer besteiras.</p>
Ajuda às famílias	<p>Cesta básica</p> <p>Geração de renda</p> <p>Trabalho</p> <p>Grupos sócio-educativos para orientar as mães como educar os filhos</p>	<p>“Deveria ter atividades para dizer [para as mães] como educar os filhos. Já fizemos e gostamos. Gostaria que retomasse, projetos com as mães em horários que nós pudéssemos vir, os pais geralmente trabalham”. (Mãe de pré-adolescente 1)</p>	<p>Embora uma das mães veja na assistência social o caráter compensatório, ambas extrapolam essa visão para uma possibilidade emancipatória de orientação, reflexão, geração de renda e autonomia dessas famílias</p>

# NÚCLEOS COMUNITÁRIOS

## Região Norte

- 1.N.C.C.A. do Jd. São Marcos
- 2.Espaço Esperança

## Região Sul

- 3.N.C.C.A. da Vila Ipê
- 4.N.C.C.A. da Vila Esmeraldina
- 5.N.C.C.A. da Vila Carlos Lourenço
- 6.N.C.C.A. do J. Formosa
- 7.N.C.C.A. da Vila Rica

## Região Leste

- 8.N.C.C.A. do Jd. São Quirino
- 9.N.C.C.A. da Vila Costa e Silva
- 10.N.C.C.A. da Vila Nogueira
- 11.N.C.C.A. da Vila 31 de Março
- 12.N.C.C.A. do Jd. Nilópolis

## Região Sudoeste

- 13.N.C.C.A. do Jd. Maria Rosa
- 14.N.C.C.A. do Jd. Profilurb
- 15.N.C.C.A. da Vila União

## Região Noroeste

- 16.N.C.C.A. do Jd. Santa Rosa
- 17.N.C.C.A. do Pq. Da Floresta



Prefeitura Municipal de Campinas  
Secretaria Municipal de Assistência Social  
Departamento de Operações de Assistência Social  
Coordenadoria Setorial de Atenção à Criança e Adolescente

## Serviço de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes



*“O núcleo não ensina só  
atividades, ensina também  
a educação e o respeito com  
o próximo. É isso o que eu  
acho do Núcleo, lugar de  
amizade e amor”*

J.S. 10 anos

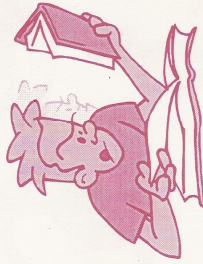
Secretaria Municipal  
de Assistência Social



# S.N.C.C.A.

## SNCCA

Criado em 1983, a partir da reivindicação da população dos bairros periféricos, o programa vem acumulando experiência no atendimento sócio - educativo em meio aberto, atendendo atualmente 1.300 crianças e adolescentes de ambos os sexos, da faixa etária entre 7 a 14 anos, no período extra escolar.



## OBJETIVO

Proporcionar a crianças e adolescentes, mediante atividades recreativas, esportivas, culturais, artesanais e de complementação escolar, oportunidades de crescimento, desenvolvimento e formação.

## CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO

- contexto formativo de participação, autonomia e crítica
- ações desenvolvidas, priorizam conhecimento de si e do mundo, desenvolvimento do raciocínio, linguagem, expressão, valorização pessoal e incentivo a auto-estima
- acompanhamento às famílias
- ação integrada com a escola e a comunidade
- ações descentralizadas, coordenação geral da SMAS e execução sob a responsabilidade das Coordenadorias Setoriais de Assistência Social.

## EQUIPE DO NÚCLEO

- 1 técnico (assistente social ou psicólogo)
- 2 monitores infanto juvenis II
- 1 servente
- 1 cozinheira
- 1 guarda noturno
- 1 guarda diurno

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Entre as atividades desenvolvidas, destacamos:

- esporte
- artesanato
- expressão corporal
- teatro
- leitura
- passeios
- complementação escolar
- brinquedoteca
- outros

## HORÁRIO DE ATENDIMENTO

**Manhã:** das 8h00 às 11h30  
*café:* 8h00  
*almoço:* 11h00

**Tarde:** das 13h00 às 16h30  
*almoço:* 13h00  
*lanche:* 16h00