

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NAYARA MAGRI ROMERO

Práticas de educadores como política de assistência social: os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo

São Paulo
2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NAYARA MAGRI ROMERO

Práticas de educadores como política de assistência social: os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

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

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, 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
R763p Romero, Nayara Magri
 Práticas de educadores como política de assistência social: os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo / Nayara Magri Romero; orientação Elie Ghanem. São Paulo: s.n., 2012.

 120 p. tabs.; anexo; apêndices

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

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

ROMERO, Nayara Magri

Práticas de educadores como política de assistência social:

os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Profª. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Profª. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Aos meus pais e ao Fê, que me prepararam para enfrentar o mundo público.

AGRADECIMENTOS

Ao Elie, pela paciência e generosidade que só os mestres podem ter. Pelo esforço em tentar me fazer entender e equacionar o rigor da pesquisa em ciências humanas, encorajando-me à simplicidade de uma formulação clara (MILLS, 2009, p.56). Nem aqui consigo deixar de citar uma referência que, enquanto lia, rabisquei ao lado “Elie”.

Ao meu pai, por valorizar minha vontade e gosto pelos estudos, ainda que não entenda o quê, como e pra quê. Que com certeza quererá um exemplar desta dissertação “autografado” para guardar em sua estante da sala e mostrar para família e amigos e fazer dele um registro histórico, fotografado, obviamente. Que lerá para entender do que tanto falei nesses três anos e ao que tanto me dediquei nesse tempo. E perceberá talvez surpreso que sabe bem do que falo aqui, porque ainda que eu escreva em termos diferentes, ele sempre me ouviu atentamente falando sobre isso, questionando-me e se interessando por minhas inquietações e indignações.

À minha mãe com quem aprendi, aprendo e seguramente ainda aprenderei a ser humana.

À Martha, pela disposição em ser minha interlocutora desde minhas primeiras ideias de pesquisa, por se encantar com cada texto meu – e não só os textos –, como uma mãe se encanta com a produção de um filho, e pela presença constante para qualquer assunto da vida.

À Doris, pelo exemplo de pensamento crítico e coragem de enfrentar as mesmices do e no cotidiano ainda que quase ninguém as perceba. Penso que estou seguindo seu conselho de me tornar insuportável!

À Bia, por acreditar desde sempre que minha produção seria possível e importante.

Ao Luís, pelo exemplo e incentivo em fazer da academia, possibilidade e da vida, potência.

À Vanessa, pela naturalidade com que entra em meus questionamentos (re)pensando e viajando comigo em ideias, conceitos, autores, e especialmente na vida (nesta e ao que parece, noutras). Sem contar as broncas, ordens e tentativas de planejamentos necessários, invertendo assim nossos papéis em momentos críticos desse processo, especialmente no final, com formatações e conclusões.

À Vivi, por me possibilitar outras formas de ver e enfrentar as coisas da vida, me fazendo mais solta em minha dureza. Afinal, renovamos ares.

À Fernanda, pela escuta, na maior parte das vezes leitura, e pela clareza de pensamentos que organizaram os meus em diversos momentos.

Ao Diego, pelas conversas sobre a desorganização e reestruturação dos caminhos da vida que de modos diferentes se fizeram tão semelhantes aos meus.

Ao Ariston, pela solidariedade em momentos angustiantes da escrita em alguns cantos do mundo.

Ao Kid (Fillipe), pela presença inesperada, leveza trazida e companhia constante. Por ajudar a concluir este trabalho e a iniciar uma nova fase da minha vida, em uma recíproca de cuidados. Porque “o bom da vida é com quem a gente descansa.”.

À vó Zefinha e seus amigos, pela companhia e conversas constantes que sempre emocionam, tranquilizam e me fazem aprender sobre mim e o mundo.

À CAPES, pela concessão da bolsa que me permitiu maior dedicação à pesquisa.

Aos colegas da pós-graduação com quem pude compartilhar momentos de trabalho coletivo e que fizeram com que me sentisse menos sozinha na produção tão solitária que foi todo o processo do mestrado para mim.

Aos professores Eduardo Marques e Marília Spósito que através de suas aulas me fizeram (re)pensar e produzir muito do que pude escrever nesta dissertação.

À professora Fabiana Jardim, pela delicadeza do convite de participar de seu grupo de orientação, proporcionando espaço de leitura e escuta, ainda que eu não tenha podido, por contingências da vida, me dedicar a ele. A ela também agradeço a generosidade de compartilhar um semestre de experiências em sala de aula de primeiro ano da graduação, em estágio do PAE. E, especialmente, agradeço por ter aceitado o convite de participar da minha banca de defesa.

À professora Maria Isabel de Almeida, pela participação em meu exame de qualificação, colaborando com apontamentos para a continuidade de minha pesquisa.

À professora Renata Sieiro Fernandes por aceitar participar do exame de qualificação e da banca de defesa da dissertação, contribuindo para o processo de elaboração da pesquisa e, finalmente, desta dissertação.

À Emiko, Wladimir e Filipe, da Smads, que sempre atenderam às minhas solicitações, colaborando com levantamentos bibliográficos e de dados na secretaria.

À Sandra, bibliotecária da Feusp que me ajudou com profissionalismo e paciência em todos os meus pedidos de socorro.

Às supervisoras regionais, técnicas e técnicos de Cras e à coordenadora da Coordenadoria de Assistência Social Centro Oeste da Smads, por me receberem e se disponibilizarem ao diálogo enriquecendo minha pesquisa.

Às organizações sociais, aos gerentes de serviço, assistentes técnicos e especialmente aos educadores de CCAs que me receberam em seu cotidiano de trabalho, se disponibilizando ao diálogo e ao processo de aprendizado mútuo.

A todos os educandos que fazem parte da minha vida profissional e que me fizeram de diversas maneiras pensar a maioria dos meus questionamentos acadêmicos.

Aos profissionais com quem compartilhei angústias e prazeres do trabalho educativo e que, seguramente, deixaram e levaram marcas produzidas em nossas relações. Aqui não posso

deixar de agradecer, especialmente, Maria José e Priscila, fiéis escudeiras de incríveis caminhadas em CCAs.

Às pessoas que não foram citadas nestas páginas por não estarem diretamente associadas a este trabalho, mas que sem dúvida compartilharam, compartilham e seguirão fazendo partes da vida comigo.

Respostas são dadas diariamente no âmbito da política prática, sujeitas ao acordo de muitos; jamais poderiam se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma só pessoa, como se se tratasse de problemas para os quais só existisse uma solução possível.

Hannah Arendt

Pensar sociologicamente é *dar sentido* à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana – aquelas mais árduas realidades a que nos referimos para explicar nossos motivos e os efeitos de suas ativações.

Zygmunt Bauman

O que nos salva é que, felizmente, temos uma vida dupla, uma vida tripla, não somos só cientistas, também somos pessoas em particular, também somos cidadãos, também somos seres com convicção metafísica ou religiosa e, então, podemos, nas nossas outras vidas, ter imperativos morais.

Edgar Morin

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Riobaldo

RESUMO

ROMERO, N. M. **Práticas de educadores como política de assistência social:** os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este trabalho se baseia numa pesquisa que pretendeu analisar características de educadores de Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs), um serviço previsto pela política pública de assistência social da prefeitura da cidade de São Paulo. Tendo em vista os conceitos de *policy maker* e burocracia de nível de rua, de Lipsky (1980), o problema de pesquisa proposto foi: quais características daqueles educadores indicam que eles implementam a política de assistência social de maneiras dissonantes das diretrizes da letra da lei? Um pressuposto central é que os educadores exercem poder em sua ação cotidiana devido à discricionariedade possibilitada pelo jogo de forças intrínseco à implementação da política da qual participam. Com isso, suas ações se tornam dissonantes das diretrizes da política, o que não significa que deixam de executar e/ou criar política pública em sua prática. A hipótese considerada foi a de que são características relevantes para a prática do educador: i) a orientação das chefias imediatas em experiências atual e prévia; ii) o sentido de sua atuação na vida associativa; iii) o pertencimento ao grupo social local ao qual presta serviços. Para verificação dessa hipótese foram produzidas informações sobre essas características por meio de um *survey* realizado com 114 educadores que atuam em CCAs da região centro-oeste da cidade, que compreende a área de 4 subprefeituras: Butantã, Lapa, Pinheiros e Sé. Depois, foram entrevistados 12 educadores de 12 CCAs dessas subprefeituras. Concluiu-se que não é relevante para a prática dos educadores a orientação das chefias imediatas bem como morar na mesma comunidade de origem de seus educandos e que, por outro lado, é determinante para sua prática educativa a participação na vida associativa. Foram identificadas ainda outras características que se apresentam como relevantes para sua prática: seu imaginário sobre a função do CCA e do educador; seu entendimento sobre a formação do educador; seu desconhecimento sobre os textos oficiais da política de assistência social; e a importância do educando como fonte para seu trabalho cotidiano.

Palavras-chave: política pública; assistência social; educação não escolar; educador; socioeducativo; centro para crianças e adolescentes

ABSTRACT

ROMERO, N. M. Common practices of educators as social assistance policy: Centers for Children and Adolescents in São Paulo. 2012. 120 f. Thesis (MA) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This work is based on a research that aimed to analyze the characteristics of educators of Centers for Children and Adolescents (CCAs), a service provided by the São Paulo city council public policy of social assistance. Taking on board policy maker and street-level bureaucracy concepts of Lipsky (1980), the proposed research problem was: What are the characteristics of those educators indicate that they implement the social assistance policy in dissonant ways in regards to the legal guidelines? A central assumption is that educators exert power in their daily activity due to discretion made possible by intrinsic interplay of forces to the implementation of public policy in which they participate. This causes their actions to become dissonant from policy guidelines, which does not mean that they cease to perform and/or create public policy within their practice. The working hypothesis was that following characteristics are relevant to the practice of the educator: i) the guidance of current and previous managers, ii) the purpose of their role in associative life; iii) belonging to the social group to which they provides services. For the examination of this hypothesis information were produced on these characteristics through a survey conducted with 114 educators who work in CCAs of Midwest city region, which includes the area of four sub districts: Butantã, Lapa, Pinheiros and Sé. Interviews were subsequently conducted with 12 educators from 12 CCAs within these sub districts. As conclusion, it is not relevant to the practice of the educators the guidance of current managers nor is it living in the same community of origin of their students. Conversely, it is essential for their educational practice having sense of purpose of their role in associative life. Further characteristics were identified as relevant to their practice: pre-conceived ideas of the function of the CCA and the educator, understanding of educator formation, lack of knowledge about official policy on social assistance, and the importance of the children and adolescents as a source for your daily work.

Key-words: public policy; social assistance; non-school education; educator; socioeducativo; Center for Children and Adolescents

LISTA DE SIGLAS

- CAS – Coordenadoria de Assistência Social
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CCA – Centro para Crianças e Adolescentes
- Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CIE – Centro de Informações Educacionais
- CJ – Centro de Juventude
- Cras – Centro de Referência de Assistência Social
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EGJ – Espaço Gente Jovem
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- Loas – Lei Orgânica de Assistência Social
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- NOB-RH / SUAS – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
- NSE – Núcleo Sócio Educativo
- ONG – Organização não governamental
- OPS – Observatório de Políticas Sociais
- OSC – Organização da Sociedade Civil
- PNAS – Política Nacional de Assistência Social
- SEE – Secretaria Estadual de Educação
- Smads – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
- SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 POLÍTICAS PÚBLICAS	20
1.1 A construção de uma política pública	21
1.2 A burocracia do nível da rua e seu papel na formulação de políticas	25
1.3 Execução de políticas por meio de parcerias público-privadas	29
1.4 Política Nacional de Assistência Social	33
2 PRÁTICAS EDUCATIVAS E A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (PNAS)	37
2.1 Entre a educação e a assistência social	39
2.2 Educação, educação formal e educação não formal	41
2.3 Centros para crianças e adolescentes (CCAs).....	45
2.4 Educadores	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 O survey	54
3.2 As entrevistas	57
3.3 Princípios éticos	63
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
4.1 A orientação das chefias.....	64
4.2 O sentido da atuação na vida associativa.....	69
4.3 O pertencimento ao grupo social ao qual presta serviços	74
4.4 Outras características	77
4.4.1 Função do CCA e de seus educadores	77
4.4.2 Formação do educador	81
4.4.3 Desconhecimento formal das diretrizes da política de assistência social	84
4.4.4 O educando como fonte para seu trabalho cotidiano	87
CONCLUSÕES	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	101
ANEXO	120

INTRODUÇÃO

Quando um campo novo de conhecimento está a se construir, seus termos podem ser emprestados, tranquilamente, de outras áreas, porém, quanto mais o tempo passa mais começam as inquietações e os desejos de busca das suas especificidades e particularidades.

Margareth Park¹

Assistência social e educação são os grandes campos pelos quais perpassam os questionamentos que pretendi abordar na pesquisa que resultou esta dissertação de mestrado. Como muitas pessoas que fazem pesquisa na área da educação, meu percurso de pesquisadora se confunde com minha vida profissional. Desde meados da minha graduação em ciências sociais, em 2004, atuei profissionalmente nas áreas da assistência social e da educação, trabalhando com pesquisa e compilação de dados de serviços prestados pela então Secretaria de Assistência Social (SAS) da cidade de São Paulo, como educadora e gerente do que se convencionou chamar de projetos sociais e como professora em escolas públicas de níveis fundamental e médio.

Em estágio na Secretaria de Assistência Social do município de São Paulo, tive subsídios para analisar e refletir sobre situações e condições de vulnerabilidade social, bem como para conhecer os serviços públicos oferecidos nesta área e mesmo pensar e propor possibilidades de intervenções.

Em estágio como educadora social do Programa Avizinhar, da Universidade de São Paulo, atuei por meio de práticas da educação não formal com crianças e adolescentes, podendo associar, entre tantos fatores, situações de vulnerabilidade, acesso e (não) frequência à escola pública e também perceber algumas relações existentes entre um programa social e escolas públicas.

Na atuação como professora em escolas estaduais tomei contato com situações cotidianas do funcionamento da escola pública, podendo perceber “de dentro” realidades educacionais com as quais convivem crianças, adolescentes e profissionais da educação.

Enquanto gerente de Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs), aproximei-me da burocracia que organiza a prática de um serviço da assistência social, estando entre “a teoria da política” e “a prática cotidiana”, fazendo das diretrizes políticas uma prática política.

Dessas experiências profissionais surgiu o interesse pela pesquisa, a vontade de

¹ PARK, Margareth Brandini. 2005.

conhecer e desvendar novos caminhos e entendimentos sobre a educação pública brasileira, em especial as relações entre educação escolar e não escolar.

Ingressei no Programa de Pós-graduação da Feusp no primeiro semestre de 2009 com um projeto de pesquisa que visava a compreender as percepções da escola pública sobre a chamada educação não formal, projeto este que buscava dar continuidade ao tratamento de aspectos iniciado em pesquisa anterior (ROMERO, 2008), na qual havia analisado perspectivas de educandos, educadores e gestores inseridos na educação não formal a respeito das chamadas educação formal e não formal. Desde o projeto inicial apresentado para o processo seletivo do Programa minha reflexão sobre o objetivo escolhido foi se transformando até chegar ao objetivo que procurei atingir nesta pesquisa: analisar o exercício de poder, a discricionariedade, de educadores de Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo em sua prática cotidiana, entendendo que esses são peças-chave nos resultados obtidos na implementação da política pública prevista.

Seguiram-se diversos motes e questões após meu ingresso no Programa que foram objetos de minha atenção e estudo, perfazendo um percurso importante para chegar ao objetivo que pretendi alcançar nesta pesquisa.

Reproduzo aqui algumas das questões que me fiz durante o processo e que fizeram parte da construção do problema que enfrentei no desenvolvimento desta pesquisa: Como vem se dando as aproximações entre instituições de educação formal e não formal? ; Como se deu o advento da especificidade da educação não formal, pensando-a em relação à educação formal?; Qual a função do Estado na elaboração, execução e acompanhamento de políticas públicas na área da educação, em específico no que diz respeito aos projetos educativos ou assistenciais executados por organizações da sociedade civil (OSCs)?; Qual papel e responsabilidade tem, especificamente, as secretarias de educação e de assistência social no que concerne à educação formal, de um lado, e à educação não formal, de outro?; Como inferir e discutir sociologicamente que o público destes serviços é invariavelmente a população pobre? Como se engendrou tal determinação?; Quais as relações e a atuação de organizações da sociedade civil com a educação em geral e com a educação não formal em específico?; Quais as possibilidades de contribuições entre educação não formal e educação formal a fim de que se possam criar novas propostas educativas dentro da escola pública?

As atividades denominadas socioeducativas realizadas por organizações não governamentais (ONGs) e desenvolvidas com crianças e adolescentes disparavam perguntas

sobre as relações entre educação formal (escolar) e não formal (“social”) que me faziam pensar se seria possível, por exemplo, acontecer educação não formal dentro da escola, o ambiente, por excelência a educação formal. Para entender e desenvolver este questionamento inicial, a conceituação ou a definição de educação formal e não formal fez-se bastante necessária porque as denominações e entendimentos para este tipo de atividade variam segundo alguns autores. Então, busquei entender as noções de educação formal, não formal e informal, educação social, educação popular e pedagogia social.

Quando de minha preocupação inicial em entender as relações entre a escola pública e as ONGs que desenvolvem as atividades denominadas socioeducativas com crianças e adolescentes, eu me perguntava se existia trabalho articulado entre ambas e também se esse era possível e de interesse de ambas as instituições (ROMERO, 2008). Seguiram-se, então, leituras e estudo sobre o papel do chamado terceiro setor e do Estado no oferecimento de atividades de educação não formal, que me levaram a questionamentos sobre as intenções do atendimento socioeducativo a crianças e adolescentes e as relações deste “direito” de atendimento socioeducativo restrito a um público socioeconomicamente determinado pela política, ainda que esta seja universal. Teriam tais atividades a função de controlar a população pobre? De que se trataria este controle?

Então, seguiu-se o interesse por conhecer a história da política de assistência social brasileira e por entendê-la sob uma perspectiva de intenção prescrita de contenção de classes sociais. Lidar com o conceito de política pública decorreu destes estudos, de onde surgiu a necessidade de entender e levar em conta a implementação de uma política pública como momento importante do fazer político. Assim, evidenciou-se a importância da discricionariedade, conceito que será abordado no decorrer desta dissertação, de burocratas que executam políticas públicas, possibilitando dissonâncias entre as diretrizes e as práticas de uma política pública. Foi entrada neste último aspecto que desenvolvi a pesquisa apresentada nesta dissertação.

Todas essas são questões amplas e pertencentes ao atual contexto educacional brasileiro, e pretendi desenvolver uma pesquisa no mestrado a fim de (re)pensar, (re)elaborar e criar novos questionamentos para possibilitar outras práticas na educação pública brasileira, entendendo educação também em um sentido amplo, não considerando apenas o contexto escolar.

O fazer político envolve diversas instâncias, atores e organizações que se

(des)articulam conforme um jogo de relações, tempo, espaço e poder. É deste complexo jogo que resultam práticas que realizam as políticas públicas que são percebidas na vida social.

Minha pesquisa enfocou a importância de atores que, para além das autoridades do Estado que propõem uma política, interferem em sua implementação criando em sua prática cotidiana uma nova política pública, diversa da proposta por seus formuladores. Não há aqui nenhum juízo de valor ou culpabilização no fato de o educador executar uma política de maneira diversa da proposta inicialmente, criando uma nova política por meio de sua ação prática cotidiana.

Investigo especificamente educadores que atuam em organizações da sociedade civil que são as principais responsáveis pelo processo de implementação de grande parte dos serviços oferecidos atualmente pela Secretaria responsável pela pasta de Assistência Social no município de São Paulo, atualmente denominada Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (Smads), incluindo aquele que foi objeto desta pesquisa: o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA).

De acordo com o Art. 3º da portaria 46/47 de Smads (SÃO PAULO, 2010), o Sistema Único de Assistência Social (Suas) – na cidade de São Paulo, diferencia, para sua normatização, as seguintes ofertas de atendimento: Serviço: a produção de atenções continuadas para garantir a proteção social básica e especial do cidadão e de sua família, de modo a assegurar seus direitos de atenção com qualidade; Programa: atividade estratégica que produz mudanças esperadas em determinada situação social, por um período temporal determinado, que articulam e potencializam os serviços socioassistenciais; Projeto: ação de efeito local que produz um resultado por tempo determinado quer como preparação para a instalação de um serviço continuado, quer para sua qualificação ou mesmo para resolutividade por tempo determinado de uma situação de risco ou vulnerabilidade específica ou de incidência localizada; Benefício: transferência de meios financeiros e, eventualmente, em espécie, para pessoas e famílias a partir de situações de risco e/ou vulnerabilidade determinadas em lei, na forma de renda mensal, benefícios de prestação continuada, benefícios eventuais e auxílios em espécie em situações emergenciais ou especiais.

Ainda que aquelas organizações da sociedade civil não sejam órgãos da burocracia pública, mas do chamado terceiro setor, executam ações com finalidades públicas por meio de conveniamentos com Smads prestando contas diretamente a esse aparato público. Por isso, a argumentação de Lipsky (1980) sobre burocracia do nível da rua e sobre os *policy makers* é

adequada para a análise que aqui proponho.

Policy maker, em uma tradução livre, seria o “elaborador” de política. O burocrata de nível de rua é aquele funcionário – médico, professor, policial etc. – que entra em contato direto com o público-alvo da política e que é também um “elaborador”, sendo peça chave na implementação de uma política pública.

Esta pesquisa propôs, então, investigar características de educadores de Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs), serviço previsto pela política de assistência social da prefeitura da cidade de São Paulo, tendo em vista esses conceitos de Lipsky. O problema de pesquisa proposto foi: que características daqueles educadores indicam que eles implementam a política de assistência social de maneiras dissonantes da letra da lei nos CCAs?

Importa destacar que os educadores são apenas um dos grupos de atores de todo o jogo e processo políticos que estão inseridos nos contextos organizacionais envolvidos nas questões de que trato nesta dissertação. Os demais grupos como os gerentes e assistentes técnicos (considerados nesta pesquisa como a chefia imediata dos educadores), os dirigentes das organizações não governamentais, os técnicos especialistas e supervisores dos centros de referência de assistência social (Cras), ou os profissionais que ocupam cargos de confiança na secretaria (Smads), por exemplo, não foram o foco desta investigação.

Levo em conta que existem diversos níveis hierárquicos e, com isso, diversos burocratas, além dos educadores, envolvidos na oferta de um serviço proposto por uma política pública. Minha escolha foi investigar os educadores de CCAs entendendo-os como burocratas mais próximos, em última instância, da entrega da política em questão ao seu público-alvo.

Tenho como pressuposto central que educadores exercem poder em sua ação cotidiana devido à discricionariedade possibilitada pelo jogo de forças intrínseco à implementação da política pública da qual participam. Com isso, suas ações se tornam dissonantes das diretrizes da política, agindo como *policy makers*. Ou seja, mais do que executar a política como orientada por quem a formula, os educadores criam a política em sua prática cotidiana, fazendo desta, a própria política implementada.

A hipótese inicial considerada para o desenvolvimento desta pesquisa foi que são características relevantes para a prática do educador e sua conseqüente prática dissonante da letra da lei e suas diretrizes: i) a orientação das chefias imediatas em experiências atual e prévia; ii) o sentido de sua atuação na vida associativa; iii) o pertencimento ao grupo social

local ao qual presta serviços.

Poderia elencar, por exemplo, idade, sexo, formação escolar e universitária ou religião como características relevantes do educador que interfeririam em sua prática cotidiana. No entanto, priorizei lidar com aquelas três anteriores em minha hipótese, motivada por minha experiência de trabalho em CCAs, sem qualquer associação com alguma pesquisa científica de prévio conhecimento meu.

Prescrições de trabalho são costumeiras por parte das chefias que tem expectativas em relação à atuação de educadores sob seu comando. Elas também opinam sobre seu desempenho e essa intervenção por parte das chefias implicaria a ocorrência de variações na aplicação das diretrizes da política no cotidiano dos CCAs, consideradas segundo uma interpretação que corresponde a algum nível de consenso. A interpretação da chefia pode ser diversa da interpretação do educador ou coincidir com essa. O que pretendi identificar foi se a orientação emanada da chefia é um elemento de interferência objetiva e direta na prática do educador. Por exemplo, uma chefia que entendia não ser admissível trabalhar com medidas de “suspensão” ou “expulsão” de uma criança ou adolescente de alguma atividade ou mesmo da frequência ou acesso ao serviço oferecido interferiria na prática da “sala de aula” do educador que pretendia encaminhar crianças e adolescentes “para a diretora” a fim de que essa chamasse seus pais e os suspendesse das atividades? Como o educador atuaria com tais situações que entendia como caso de suspensão ou expulsão se o superior hierárquico exigia outra orientação?

Da mesma maneira, a participação do educador em movimentos organizados por direitos e em associações políticas trariam interpretações peculiares às diretrizes apresentadas pela política? Admiti que essa participação interferiria na prática cotidiana do educador. Penso, por exemplo, no caso de uma briga entre adolescentes que aconteceu na porta de um CCA, na qual um adolescente estava com uma faca. Um educador resolveu chamar a polícia, enquanto outro, participante do Fórum de Direitos da Criança e Adolescente de sua região de trabalho, afirmava ser necessário chamar, antes, o Conselho Tutelar. Seria a característica de sua vida associativa que interferia em sua prática?

Ainda entendi ser importante levar em conta o pertencimento ou não do educador ao grupo social no qual trabalha. Considerei pertencimento o fato de morar ou não no local onde vive a comunidade de origem dos educandos. O conhecimento sensível do cotidiano local e/ou seu pertencimento social interfeririam nas interpretações e práticas relativas ao grupo e

comporiam suas lógicas de conduta em seu local de trabalho? Cito o exemplo de uma educadora que se recusou a abordar em “sala de aula” a temática do tráfico de drogas porque tinha, entre seu grupo de educandos, o filho de um conhecido traficante de drogas ilícitas da comunidade onde ela também morava. Ela temia represálias por parte do pai do educando.

Tendo como objetivo geral para esta pesquisa verificar se são salientes as características apontadas em minha hipótese inicial, as quais indicariam que educadores implementam políticas públicas de maneiras dissonantes da letra da lei, apontei como objetivos específicos e, por conseguinte, procedimentos metodológicos: 1) coletar informações através de um *survey* sobre educadores de CCAs atuantes na região centro-oeste da cidade de São Paulo; 2) entrevistar educadores de diferentes CCAs da mesma região.

Para dar conta do problema proposto para a pesquisa trabalhei o texto desta dissertação articulando as noções de política pública e sua implementação, a relevância do contexto social da produção de políticas públicas, a política social em geral e a política de assistência social em particular, as noções de educação envolvidas no contexto socioeducativo, o CCA e finalmente o papel do educador nesse espaço, e então tezi as análises e conclusões.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS

São correntes diversas noções de políticas públicas, um termo que vem sendo utilizado corriqueiramente na vida social e que acabou se esvaziando conceitualmente em seu uso cotidiano. Para Ghanem (2007a, p. 102), “a expressão políticas públicas é redundante, se for levado em conta que o ambiente próprio da política é a esfera pública.”. Ele afirma ainda que “talvez se possa admitir, no Brasil, o emprego da expressão políticas públicas tendo em vista enfatizar a contraposição ao controle direto muitas vezes exercido por grupos particulares sobre órgãos do Estado.”. (*ibidem*, p.102)

Tendo feito esse destaque, Ghanem (*ibidem*, p.102), em uma tentativa de definição do termo, afirma que “deve-se entender por 'uma política' a composição que articula um conjunto de diretrizes, um quadro técnico e administrativo e recursos orçamentários demandados pelos meios materiais e humanos necessários à sua realização”, concordando com uma formulação de Benevides de que “pode-se entender uma política como um conjunto composto necessariamente por diretrizes, quadro de pessoal e recursos financeiros”, conforme apresentou Cordeiro (2009, p. 24).

Saraiva (2006, p. 28) define políticas públicas como “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade.”. Seria, assim,

um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir objetivos estabelecidos. (*ibidem*, p. 29)

Todo o processo de construção de políticas públicas é complexo e constante, envolvendo escolhas e negociações. Políticas² são produtos sociais, históricos e também conjunturais.

Articulando essas definições, tomo-as como referência para meu entendimento de política pública e afirmo a importância de (re)conhecer o contexto e a historicidade da produção de políticas. Essas visam sempre à criação de efeitos sociais determinados, que advêm de processos complexos de construção e envolvem escolhas, intenções e negociações

² No decorrer desta dissertação utilizarei o termo “política” para me referir ao que entendi aqui como “política pública”, não entrando no mérito de questionar tal conceito em um sentido amplo.

em disputa por diversos atores e instâncias políticas, do momento de sua criação até sua entrega ao público-alvo.

1.1 A construção de uma política pública

Decisões públicas tomadas por órgãos estatais formulariam políticas públicas tendo como elementos de sua lógica de produção, segundo a ciência política: a agenda, a elaboração, a formulação, a implementação, a execução, o acompanhamento e a avaliação. Estes elementos compõem o chamado *policy cycle* e variam conforme autores e correntes de pensamento.

Duas foram as abordagens na ciência política que pensaram a tomada de decisões e suas consequências para o processo de criação de políticas: a racionalista e a incrementalista.

Conforme apresentam Smith e May (1993, p. 193), a abordagem racionalista segue uma lógica de desencadeamento de etapas que levam a resultados esperados a partir de decisões corretas, entendendo que o objetivo proposto seria alcançado, automaticamente, como na visão do modelo *top-down*.

Na visão clássica da ciência política, o modelo denominado *top-down* determina que o ciclo da política é linear. Nesse modelo, ações determinadas (formuladas) por agentes governamentais são executadas (implementadas) por agentes outros, colocando em prática aquela política formulada inicialmente, conforme planejamento prévio. Assim, ações são determinadas "de cima para baixo". Entende-se, nessa concepção, que é possível "assegurar a fidelidade da implementação ao desenho proposto inicialmente", conforme Silva e Melo (2000, p. 8).

Esse modelo destaca a distinção entre elaboração de política e implementação de política. O que temos, segundo Easton (1970), é a introdução de insumos em um sistema de decisão (elaboração), produzindo resultados (implementação).

Pressman e Wildavsky³ (1973 *apud* HILL, 2006, p. 63), afirmam que se a ação não teve início, não há como ocorrer a implementação. Hill (2006, p. 63) alerta ainda que existe algo anterior à implementação da política, que é o processo de decisão, de formular o que precisa ser feito.

³ PRESSMAN, Jeffrey L; WILDAVSKY, Aaron B. **Implementation**: how great expectations in Washington are dashed in Oakland: or, why it's amazing that federal programs work at all, this being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes. Berkeley: University of California, 1973.

Não se trata apenas de elaborar uma política, ou de executar uma política. Quem implementa, implementa alguma coisa, e o faz a partir de decisões políticas. Conforme afirma Hill (2006, p. 27), implementar é um verbo que exige um objeto: as políticas. Van Meter e Van Horn⁴ (1975, *apud* HILL, 2006, p. 63) afirmam que as ações de indivíduos (ou grupos) privados ou públicos são direcionadas à consecução de objetivos previamente estipulados por decisões políticas.

No modelo *top-down*, não são consideradas ações do processo de implementação que possam interferir nas resultantes da política, fazendo com que esta etapa interaja com a etapa de formulação de políticas. A abordagem racionalista, que se associa ao modelo *top-down*, foi bastante criticada, entre outros motivos, por negligenciar os arranjos políticos e suas variantes. É na abordagem incrementalista que são levadas em conta as questões que surgem no decorrer do processo, inclusive após a tomada de decisão inicial.

O modelo *bottom-up*, da abordagem incrementalista, problematiza a perspectiva do modelo *top-down* na qual "as políticas são tidas como propriedade dos formuladores que estão no topo, a quem são oferecidos conselhos sobre como assegurar versões de propostas, de diferentes níveis de sofisticação, que envolvam implementação mais efetiva" (HILL, 2006, p. 66), e que as implementaria exatamente como formuladas.

O modelo *bottom-up*, conforme Sabatier (1993, p. 266), foca estratégias de persuasão dos diversos atores envolvidos ao invés de focar nos objetivos iniciais dos formuladores. Assim, esse modelo está menos preocupado com os processos de decisão da formulação da política do que com as estratégias dos atores em relação ao problema que a política visa a dar conta. Dessa maneira, não estaria preocupado, segundo Sabatier (*ibidem*, p. 280), com a implementação da política em si, mas em entender a interação dos atores envolvidos em determinado setor da política, que determinaria as resultantes de uma política pública.

Segundo Hood⁵ (1976 *apud* HILL, 2006, p. 65) a administração perfeita seria uma condição em que elementos externos de disponibilidade de recursos e de aceitação política se combinam com a administração para produzir uma perfeita implementação de políticas.

A implementação perfeita, no entanto, que seria a execução exata do desenho inicial de uma política, é algo inatingível para os autores da vertente *bottom-up*. Hogwood e Gunn (1993) trabalharam esta questão e apontaram algumas dificuldades para que esta

⁴ VAN METER, Donald; VAN HORN, Carl E. **The policy implementation process**. Administration and Society, v. 6, n. 4, p. 445-488, 1975.

⁵ HOOD, Christopher. **The limits of administration**. Chichester: Wiley, 1976.

implementação perfeita ocorra em uma democracia pluralista, dentre as quais: o fato de circunstâncias externas à agência implementadora imporem constrangimentos, e a política a ser implementada não ser baseada em uma teoria válida de causa e efeito.

Hill (2006, p. 67) afirma que "as políticas, ao serem definidas como posicionamentos, podem ser compromissos políticos, diretos, com ações específicas. A dificuldade, no entanto, é que elas se tornam muito mais complexas ao serem traduzidas em ações", indicando que os processos ocorridos entre formulação e implementação são relevantes para as resultantes finais da construção de uma política pública.

Segundo Silva e Melo (2000, p. 16), a visão de implementação enquanto aprendizado e articulada em uma rede de agentes constitui um quadro de referências que permite uma representação mais consistente dos mecanismos de implementação de políticas públicas. Para estes autores o *policy cycle* deve ser visto como "um campo estratégico no qual se observa uma relativa indistinção não só entre os formuladores e os implementadores, mas também a população meta do programa". Seguindo esta lógica, afirmam que "a forma de uso ou consumo dos produtos da política altera a política, e, à semelhança do que se afirmou em relação aos implementadores, cria política." (SILVA; MELO, 2000, p. 12).

Com a dificuldade de se pensar em modelos/fases da política estanques, o debate passou a girar em torno de uma "terceira abordagem", conforme apresentam Smith e May (1993, p. 202). Essa abordagem seria uma tentativa de evitar as fraquezas do racionalismo e do incrementalismo, aproveitando suas potencialidades.

Nesse sentido, Hill (2006, p. 71) chama a atenção para o fato de que em geral é difícil determinar onde termina a formulação de políticas e onde começa sua implementação. Segundo este autor, a concretização de políticas vai muito além do processo legislativo e é uma rede sem muitas amarras.

O processo de elaboração de políticas frequentemente continua durante a fase de implementação. Segundo Barret e Fudge⁶ (1981, *apud* HILL, 2006, p. 72) é necessário considerar a implementação como um *continuum* de política/ação em que, com o tempo, ocorre um processo interativo e de negociações entre aqueles que buscam por as políticas em prática e aqueles de quem as ações dependem.

Desta maneira, evidencia-se a existência de um complexo jogo de relações que permeiam a elaboração e a "entrega" de políticas públicas, que envolvem diversos atores e

⁶ BARRET, S.; FUDGE, C. (Eds.) **Policy and action**. London: Methuen, 1981.

processos, sem que se possa verificar de maneira objetiva fases que tenham início, meio e fim e que ainda se sigam de outras linearmente.

Para Hill⁷ (1993, *apud* SARAIVA, 2006, p. 34) a implementação é a tradução, na prática, das políticas que emergem do complexo processo decisório. Os *outcomes* referem-se aos resultados conjuntos da decisão e da implementação, que, juntos, determinam a forma como a política é entregue ao seu público-alvo.

No mesmo sentido, Saraiva (2006, p. 32) afirma ser necessário separar a implementação, que é a preparação para a execução, da execução que é colocar em prática a decisão política.

Conforme apontam Silva e Melo (2000, p. 134), a implementação seria, nos estudos de políticas públicas, o "elo perdido" (HARGROVE, 1975) entre a intenção dos tomadores de decisão e o impacto da política na vida social.

A implementação começou a ser pensada pela ciência política como um momento em que também são tomadas decisões, quando essas interferem no desenho inicial da política, para além de apenas "implementar" tal desenho exatamente como proposto (SILVA; MELO, 2000, p. 11).

Assim, conforme Lindblom (1980), a implementação cria políticas e a implementação de políticas constantemente orienta novas políticas.

Hjern e Porter (1993), apontam estruturas de implementação como base de análise de políticas. Para eles,

programmes are neither implemented by the invisible hand of markets nor with the heavy hand of large government bureaucracies. Programmes are implemented through multiorganizational clusters of organizations, some of which are part of markets and others of government bureaucracies. Actors in implementation structures may concurrently have to operate in markets and hierarchies.⁸ (p. 250)

Ao propor as estruturas de implementação de políticas, estes autores introduzem o tema da discricionariedade, deslocando o debate do comando e do controle para a negociação, consentimento e persuasão, que ocorrem depois ainda de uma política ter sido proposta e com uma gama variada de atores responsáveis por sua implementação.

⁷ HILL, Michael. **The policy process**: a reader. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993.

⁸ “Programas não são nem implementados por uma mão invisível dos mercados nem por uma pesada mão da ampla burocracia governamental. Programas são implementados por meio de um aglomerado de organizações, algumas das quais fazem parte dos mercados e outras das burocracias governamentais. Atores nas estruturas de implementação podem ter simultaneamente que operar em mercados e hierarquias.” [livre tradução minha]

A discricionariedade é um conceito utilizado pela administração pública que se refere à liberdade de ação administrativa. Segundo Cretella Júnior (2002, p. 174), o poder discricionário é “aquele que permite que o agente se oriente livremente com base no binômio conveniência-oportunidade, percorrendo também livremente o terreno demarcado pela legalidade.”.

Justen Filho (2006, p. 161) define a discricionariedade como um “dever-poder de decidir segundo a avaliação da melhor solução para o caso concreto”. E que “é da essência da discricionariedade que a autoridade administrativa formule a melhor solução possível, adote a disciplina jurídica mais satisfatória e conveniente ao poder público.” (*ibidem*, p. 168).

De acordo com Silva (2006), a discricionariedade é exercida

dentro dos limites permitidos em lei, ou seja, a lei deixa certa margem de liberdade de decisão diante do caso concreto, de tal modo que a autoridade poderá optar por uma dentre várias soluções possíveis, todas, porém, válidas perante o direito. É, portanto, um poder que o direito concede à Administração, de modo explícito ou implícito, para a prática de atos administrativos, com a liberdade na escolha segundo os critérios de conveniência, oportunidade e justiça, próprios da autoridade, observando sempre os limites estabelecidos em lei, pois estes critérios não estão definidos em lei.

Toda essa construção de entendimento do processo de criação e de execução de políticas públicas que apresento até aqui acabam por trazer à tona as figuras "da ponta" do sistema, que são responsáveis por implementar as políticas desenhadas, definidas, decididas anteriormente por seus formuladores.

Lipsky (1980) apresenta a categoria de “burocratas do nível da rua”, sobre os quais discorrerei a seguir. Essa categoria traz de maneira objetiva a capacidade de discricionariedade de atores envolvidos na "entrega" das políticas, ideia que considerarei chave fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.2 A burocracia do nível da rua e seu papel na formulação de políticas

Schmidt (2006) afirma que na ponta do sistema de construção de políticas públicas os reais aplicadores das políticas possuem características específicas e a forma como compreendem e implementam uma política poderá alterar o desenho, o foco e/ou os objetivos do programa conforme originalmente desenhado.

Essa autora ainda chama a atenção para um fator já defendido por Arretche (2000, p.1) de que a distância entre os objetivos de políticas e a sua tradução em intervenções públicas é

uma "distância de contingência da implementação, que pode ser explicada, em grande parte, pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores no contexto econômico, político e institucional em que operam.”.

Ainda de acordo com Arretche (*ibidem*), “na gestão de programas públicos, é grande a distância entre objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores.” Para Arretche, a implementação modifica as políticas públicas.

Em geral, a implementação de políticas é responsabilidade de organizações/instituições públicas. Ham e Hill⁹ (1988, *apud* SARAIVA, 2006, p. 38) chamam a atenção para a necessidade de compreender o funcionamento dessas organizações. "Para compreender a parte que jogam as organizações é necessário entender sua estrutura e seu comportamento dentro dela. Mas esse entendimento será deficiente se as organizações não são consideradas em sua mais ampla estrutura social."¹⁰

Arretche (2000, p. 2) explica que objetivos e estratégias de uma política pública expressam decisões de uma autoridade central. No entanto, a implementação corresponde, segundo a autora, a outra fase da "vida" de um programa de política. Nela são desenvolvidas atividades através das quais se busca alcançar os objetivos iniciais.

A autora ainda adverte que, apesar de poder haver coincidência entre a figura dos formuladores e a dos implementadores, é muito raro que isso aconteça. Então, conforme ela afirma (*ibidem*, p. 3), um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. Ela ainda segue argumentando que a implementação efetiva, tal como esta se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções.

Este é o ponto que Lipsky (1980) problematiza: aquilo que denominou de "burocracias do nível da rua". Essas seriam agências nas quais funcionários (públicos) interagem, de forma discricionária, sobre a dispensa de benefícios e/ou distribuição de sanções públicas. Seriam exemplos de burocracias de nível de rua: escolas, departamentos de polícia, assistência social

⁹ HAM, Christopher; HILL, Michael. **The policy process in the modern capitalist State**. Brighton: Wheatsheaf Books, 1988.

¹⁰ Importante destacar que as organizações por mim pesquisadas não são instituições públicas, mas Organizações Não Governamentais (ONGs), consideradas organizações privadas de interesse público, conveniadas com a burocracia pública municipal. Entendo que sua intenção de ação pública e seu caráter de extensão executora da política pública, sem fins de lucro privado, sugerem sua participação como instituição pública.

e jurídica, hospitais etc.

Lipsky questiona, por exemplo, como cidadãos e funcionários (públicos) são afetados pelas ações?; Como comportamentos individuais, quando agregados, ocasionam ações dessas burocracias?; Como e por que as ações em questão são consistentemente reproduzidas por comportamentos individuais?

Para entender como e por que as organizações frequentemente agem contrariamente às suas próprias regras e metas, Lipsky afirma que é preciso saber como as regras são experienciadas pelos funcionários públicos na organização e a que outras pressões eles são submetidos (*ibidem*, p. xi).

Seu argumento principal é que as decisões dos burocratas do nível da rua, suas rotinas estabelecidas e os dispositivos usados para enfrentar as incertezas e pressões do trabalho são o que efetivamente se tornam as políticas públicas. Para ele, a política pública não é melhor entendida em sua legislação (a “letra da lei”), isto porque as políticas são elaboradas, de fato, nos órgãos públicos, diariamente, no encontro dos funcionários do nível da rua com a população¹¹.

Lipsky aponta ainda que o conflito da política não é expresso apenas por interesses de grupos, mas também nos esforços de funcionários individualmente e cidadãos, que desafiam ou se submetem ao processo de serem clientes (1980, p. xii).

O fato é que são necessárias pessoas tomando decisões e lidando com outros cidadãos nos serviços públicos. Não estamos preparados, segundo Lipsky, para uma sociedade que abandone suas decisões sobre pessoas e as intervenções discricionárias às máquinas e programas formatados (*ibidem*, p. xv).

Os cidadãos experienciam o governo e as políticas por propostas diretamente através dos burocratas do nível da rua. As ações destes são, para os cidadãos, as próprias políticas oferecidas pelo governo. Por isso, aqueles funcionários podem ser entendidos como responsáveis por sua implementação ou, ainda, como *policy makers*. É a ação de atores "na ponta" do sistema que determina, portanto, a maneira como a política é entregue à população, e em última instância, são estes burocratas que elaboram a política pública.

Nesse sentido, Arretche (2000, p. 8) sugere a importância de entender três pontos que considera fundamentais no processo de implementação e indica que devem ser considerados

¹¹ No caso desta pesquisa, analiso as ONGs como o que Lipsky denominou de “órgãos públicos”, evidenciando seu interesse de ação pública, entendendo o educador como o funcionário/burocrata do nível da rua.

no momento da avaliação da política em questão: 1) se os agentes implementadores conhecem de fato o programa, ou seja, sua legislação e normas determinadas pela agência formuladora; 2) como é a aceitação dos objetivos, regras e prioridades, por parte dos implementadores, estabelecidos no programa; 3) quais são as condições institucionais para a implementação do programa: suas capacidades fiscal e administrativa, bem como seu compromisso político para realizar os objetivos previstos.

Tais questionamentos apontados por essa autora perpassaram a formulação do problema desta pesquisa, quando penso no conhecimento que os educadores têm da política que executam, o entendimento que fazem a respeito desta e de suas práticas cotidianas, bem como as condições institucionais em que atuam.

Em um estudo sobre o papel da mediação de agentes implementadores da política de saúde, Lotta e Pavez (2008, p. 2) identificaram aspectos do padrão de interação e poder de conexão que explicam as distintas práticas e processos de implementação de políticas públicas, bem como os impactos da interação relacional e simbólica entre o poder público e a população. As autoras verificaram que:

Ao longo de sua implementação, a política seria transformada por processos de apropriação, reificação e transmissão entre os indivíduos das comunidades profissionais e técnicas dos distintos níveis administrativos e burocráticos que responderiam não somente a diversas iniciativas políticas e pressões ambientais de diversas fontes, como também a seus próprios interesses e representações sobre o setor da política e seus objetos de intervenção. (*ibidem*, p. 5).

Assim, Arretche (2000, p. 2) afirma ser prudente, sábio e necessário admitir que a implementação modifica políticas públicas, sendo importante levar em conta a implementação de uma política pública para seu entendimento.

Destaco aqui a importância de se levar em conta os atores institucionais para além do Estado que interferem na implementação de política, pensando especialmente em organizações da sociedade civil que são responsáveis pelo processo de implementação, como é o caso de grande parte dos serviços oferecidos pela Smads na cidade de São Paulo, por exemplo, e nas políticas sociais em geral.

Pretendi demonstrar que o fazer político é algo complexo, que envolve diversas instâncias, atores e organizações, que se (des)articulam conforme um jogo de relações, de tempo, espaço e poder, e que deste complexo jogo é que surgem as resultantes práticas, que são os efeitos das políticas públicas sentidos na vida social.

Parece-me pertinente compreender o que acontece no âmbito das organizações implementadoras de políticas, especialmente no cotidiano dos burocratas do nível da rua, para entender de que maneira as políticas públicas são entregues à população, alcançando ou não seus objetivos sociais e políticos.

1.3 Execução de políticas por meio de parcerias público-privadas¹²

Tendo em vista que o ideário de Estado neoliberal se alinha com a redução de investimentos sociais por parte deste e que, com isso, o espaço e a legitimidade de atuações em parcerias com outros setores da sociedade se tornam maiores, fica clara a justificativa para a execução de diversas políticas sociais através de conveniamentos e parcerias, por exemplo, entre secretarias de estado e município com organizações não governamentais, a fim de que se garantam direitos apregoados pelas políticas sociais nacionais.

Conforme Montaña (2002):

O novo formato para o trato da questão social [após a crise do Estado de Bem-estar Social] e, também, da educação, impõe a transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o terceiro setor, em geral, não tem condições de auto-financiamento, essa transferência é chamada, ideologicamente, de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeiramente e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil. (p. 19).

A responsabilidade pelo atendimento das demandas sociais passa a ser delegada aos próprios indivíduos, que buscam atendê-las por meio de atividades de ajuda mútua, voluntária, benemérita, etc. Ao mesmo tempo, as políticas sociais, mantidas no âmbito do Estado têm seu tratamento alterado: são descentralizadas para os níveis locais das esferas governamentais e passam a ter uma natureza menos universalista. (p. 185).

Oliveira (2005, p. 164) problematiza esse tipo de ação afirmando que a emergência de um discurso referente ao “público não estatal”, ou seja, de ações que visam o interesse público e não o lucro, mas, que tem origem privada e não estatal, acabou por naturalizar o repasse de recursos públicos para instituições privadas, naturalizando também um processo de privatização e de omissão do Estado bem ao gosto da lógica neoliberal que propõe a sua redução.

Dessa maneira, as possibilidades de parcerias e/ou ações conjuntas entre os setores público e privado na execução de políticas públicas vem sendo legitimadas e ganhando mais espaço.

¹² Publiquei esta seção, com alterações, em artigo científico. (ROMERO, 2011).

Ghanem (2007b, p. 24), escrevendo sobre as possibilidades de influir em políticas públicas, pensando além da influência na elaboração de um texto de lei, afirma que “no Brasil, assim como em muitos outros países, a influência em políticas tornou-se meta de numerosas organizações da sociedade civil, aparentemente com mais frequência do que se transformou em objeto de organismos estatais.”. Esta tendência indicaria a forte presença de organismos não estatais na execução de políticas, como nos casos das parcerias das quais estou tratando. Ghanem afirma ainda que a existência de um sistema político aberto, a partir da segunda metade dos anos 80, favoreceu a gradativa intensificação de iniciativas e de ferramentas visando redefinir o espaço público (*ibidem*, p.23). Para ele ainda,

o empenho em unir todas as forças possíveis do campo governamental e da sociedade civil para romper com aparelhos tradicionais de poder mantenedores da injustiça social seria o grande desafio da influência em políticas públicas, bem como seria a tradução apropriada da ideia de democracia como esforço permanente. (*ibidem*, p.24).

Sem entrar no mérito da qualidade dos serviços oferecidos por organizações não governamentais parceiras da pasta da assistência social na cidade de São Paulo, jogo luz às propostas de ações apresentadas por ONGs, secretarias municipal e estadual, e Ministério do Desenvolvimento Social, referentes à política de assistência social, analisando-as de modo a identificar em seu escopo ações educativas.

Em relação à assistência social, temos hoje uma política pública executada na cidade de São Paulo quase que exclusivamente de maneira indireta, através de parcerias/conveniências estabelecidos entre Estado (no caso, a prefeitura) e organizações não governamentais que se propõem a cumprir os pressupostos daquela política, tendo garantido o repasse de verbas públicas. Cabe ao Estado orientar e monitorar tais ações.

Podem ser consideradas recentes a atuação e a participação da sociedade civil em diversos setores da sociedade brasileira e mesmo mundial. Isso remete a mudanças no contexto social, político e econômico. Sob a nomenclatura de organizações da sociedade civil (OSCs), que atuam nesse contexto, encontramos organizações não governamentais (ONGs), associações, instituições religiosas, iniciativas particulares, dentre tantas outras possibilidades.

Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 16) evidenciam um traço característico de organizações sem fins lucrativos voltadas a serviços que eram tipicamente prestados pelo Estado:

Nos anos de 1970, com a crise do modelo social-burocrático do Estado e em que a globalização exige novas modalidades, mais eficientes, de

administração pública, cresce a importância de uma forma nem privada, nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações de serviço público não estatais, que operam na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com financiamento do Estado. Esse setor produtivo público não estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não governamental” ou “setor sem fins lucrativos”.

No mesmo sentido, Ghanem (2008, p. 106-107) afirma que:

Nos últimos trinta anos, as ONGs seguiram uma tendência de crescente aumento de importância e visibilidade, acompanhando processo semelhante do conjunto da sociedade civil. Agências internacionais contribuíram muito para isso, assimilando a idéia de que o fortalecimento e a participação da sociedade civil são decisivos para a sustentabilidade de políticas de desenvolvimento (portanto, para a democracia), em particular, quando se referem a políticas de educação. (...) As ONGs são, contudo, somente uma pequena parcela das organizações da sociedade civil, que se compõe de uma vasta e heterogênea gama de interesses, formatos e direcionamentos.

Landim (2002, p. 24) afirma que:

É impossível analisar determinadas políticas sociais sem chegar às organizações sem fins lucrativos, principalmente em áreas como a da saúde ou da assistência social, nas quais, se não é possível falar em política, ao menos existe um padrão estabelecido através do tempo. E as especificidades dessa colaboração dão-se sobre o pano de fundo dos vícios históricos da relação entre Estado e sociedade, onde, é forte a marca do corporativismo, do clientelismo e da transferência de fundos públicos para mãos privadas.

Essas OSCs atuam em diversas esferas de interesse público, inclusive no âmbito educativo. De acordo com Brunstein (2003, p. 50), “após os anos 90 a atuação dessas organizações buscou melhorar a qualidade da educação ofertada pelo Estado e estender o processo de formação para além do espaço escolar.” Ainda em suas palavras, “as organizações da sociedade civil apresentaram preocupações com aspectos culturais, econômicos e políticos do processo educativo.” (*ibidem*, p. 51).

Brunstein (*ibidem*), ao analisar as relações entre ONGs e educação, chama a atenção para a relação direta entre mudanças educativas e mudanças sociais:

à medida em que a vida em sociedade se torna mais complexa, o impacto no campo educacional irá incidir sobre dois eixos fundamentais: a FORMA e a FUNÇÃO da educação. Apesar de não se questionar a prioridade da educação escolar, questiona-se sua centralidade, novas questões articuladas ou simultâneas às escolares ganham espaço e legitimidade na ação educativa. Quanto mais complexa a sociedade, mais a forma e a função tradicionais da educação se tornam insuficientes. Se a capacidade de experimentação e pressão política das ONGs pode resultar em novos modelos educativos, é uma questão. (p. 63).

Garcia (2005, p. 27-28) sugere que atualmente a escola, “como uma das representantes

da educação formal, não dá mais conta de responder a todas as demandas sociais que lhe são impostas: de educação, de cuidado, formação, atendimento, proteção, socialização, guarda etc.”, e que a partir de mudanças e propostas sociais a sociedade se reestrutura e daí surge a educação não formal, com propostas diversas da educação formal, se propondo a atender “aqueles que a escola formal tem dificuldade de integrar no seu cotidiano (crianças/jovens/adultos/velhos com necessidades especiais; praticantes de atos infracionais; aqueles que passam o dia ou vivem nas ruas e outros).”.

Afonso (2001) salienta a crise da escola pública como um fator para a emergência relativamente recente do que ele denomina educação não formal, e que vem tomando, segundo ele, um lugar de centralidade social.

Campos (2003, p.186) comenta as intersecções entre assistência social e educação:

As intersecções entre as políticas assistenciais voltadas para os segmentos mais pobres e as políticas educacionais – por definição universalistas e abertas a todos – são indicadores dessa convivência pouco clara entre as diferentes lógicas dos diversos setores sociais: tradicionalmente, as pontas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social através de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população. Assim, tanto a alfabetização de adultos como as creches sempre foram administradas de forma paralela ao sistema educacional: secretarias de bem-estar social, Legião da Boa Vontade (LBV), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa Alfabetização Solidária vêm responsabilizando-se por esses atendimentos, na maior parte das vezes através da terceirização dos serviços por meio de convênios. Mesmo quando atendem faixas etárias correspondentes à obrigatoriedade escolar, os programas correm paralelos às redes escolares, como por exemplo, o atendimento a meninos de rua ou os programas de atividades fora do período escolar. Com a passagem de alguns desses atendimentos para o âmbito da educação, os órgãos de assistência social tendem a redefinir serviços equivalentes, paralelos e dirigidos às mesmas faixas etárias, geralmente com o qualificativo de alternativos; não se cogita, ao que parece, de um repasse de recursos que acompanhe o repasse de responsabilidades.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990 em Jomtien, na Tailândia, com representação de 155 países, reconheceu os seguintes objetivos fundamentais da educação: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios e raios da atuação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer solidariedade internacional. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS,

1990).

Conforme destaquei em trabalho anterior (ROMERO, 2008, p. 24), Ghanem (2008) enfatiza a expansão do enfoque sugerido por aquela declaração, que propõe:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.

Gohn (2001) ainda afirma que:

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. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra escolares. (p. 92).

Dessa maneira, podemos identificar que a intenção educativa de diversas políticas públicas não educacionais tem tido enfoque mais abrangente visando, de algum modo, a garantia de educação para todos. Nesta pesquisa, abordo as práticas de educadores que atuam em um serviço específico da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da cidade de São Paulo, que entendo serem também práticas educativas.

1.4 Política Nacional de Assistência Social¹³

Pensando políticas públicas enquanto proposições de ações que visam resolver e/ou amenizar questões sociais, e focando especificamente os direitos sociais garantidos por lei, verificamos que dentre esses encontram-se os direitos à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma da Constituição Federal de 1988. (ROMERO, 2011, p. 280).

De acordo com Marshall (1967a, p. 63),

o elemento social [da cidadania] se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

Neste âmbito, encontramos a denominada política social. De acordo com Teixeira

¹³ Publiquei parte desta seção, com alterações, em artigo científico. (ROMERO, 2011).

(1985, p. 400), as políticas sociais tratariam de planos, programas e medidas necessários ao reconhecimento, implementação, exercício e gozo dos direitos sociais pelos cidadãos de uma sociedade. No Brasil, a política de seguridade social é garantida por meio das políticas de saúde, previdência e assistência social, conforme o artigo 194 da Constituição Federal.

Instituída legalmente na Constituição de 1988 como política social, a assistência social ingressa, então, na agenda pública, demandando diretrizes, normas e princípios para sua implementação.

Recente no plano político brasileiro, os direitos sociais são ainda foco de debates e construção de políticas públicas que geram debates polêmicos, estando a assistência social inserida nesse contexto. Atualmente, parece-me seguir ainda pertinente esta colocação de Marshall (1967b, p. 148):

as opiniões podem divergir quanto à definição completa e precisa de assistência social, mas há um acordo geral quanto à sua essência. Refere-se à um serviço que é pessoal, e de um caráter geral ao invés de especializado; seu objetivo é ajudar alguém a tirar o máximo proveito da vida, tendo em vista incapacidades de que é portador ou as dificuldades com que se defronta e já o deixaram combalido ou ameaçam fazê-lo.

Assim, a Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 203, que

a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988)

O estatuto jurídico que primeiro regulamentou a assistência social no Brasil foi a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas), nº8742, sancionada em 1993 (BRASIL, 1993). Em 2004 foi criada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 2004), buscando viabilizar a efetivação da garantia do direito à assistência social, delineando, entre outras diretrizes, os caminhos para a construção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Este, por sua vez, foi sancionado recentemente pela lei nº 12.435, de julho de 2011 (BRASIL, 2011), que altera a Loas e determina, em seu artigo 6º, que a Assistência Social terá sua gestão de modo descentralizado e participativo.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome¹⁴ (MDS), a PNAS¹⁵ é uma política que

junto com as políticas setoriais, considera as desigualdades socioterritoriais, visando seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender à sociedade e à universalização dos direitos sociais. O público-alvo dessa política são os cidadãos e grupos que se encontram em situações de risco. Ela significa garantir a todos, que dela necessitam, e sem contribuição prévia a provisão dessa proteção.

É, assim, política pública de proteção social responsável por agir junto à parcela da população atingida por conjunturas, contextos ou processos produtores de vulnerabilidade social. São diversos os fatores de vulnerabilidade social: a ausente ou precária renda; o trabalho informal precário e o desemprego; o precário ou nulo acesso aos serviços das diversas políticas públicas; a perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e de relações sociofamiliares e as discriminações. (BRASIL, 2004, p. 6-7).

A política de assistência social (*ibidem*, p. 20) está hierarquizada em proteção básica e especial, segundo níveis de complexidade do processo de proteção, por decorrência do impacto de riscos no indivíduo e em sua família. A rede socioassistencial, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política, o que supõe constituir ou redirecionar essa rede, na perspectiva de sua diversidade, complexidade, cobertura, financiamento e do número potencial de usuários que dela possam necessitar.

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente 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. A proteção social especial tem por objetivos prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (*Ibidem*, p. 20)

A PNAS (*ibidem*, p. 24) prevê ainda que “a ação da rede socioassistencial de proteção básica e especial seja realizada diretamente por organizações governamentais ou mediante

¹⁴ Ver mais em: <<http://www.mds.gov.br/servicos/fale-conosco/assistencia-social/gestor-tecnico-municipal/pnas-2013-politica-nacional-de-assistencia-social>> Acesso em: 21 fev. 2011.

¹⁵ Vale destacar que tomo como princípios da política de assistência social o seu texto atual, do ano de 2004, ainda que a política de assistência tenha propostas e ações historicamente constituídas e situadas para além deste texto.

convênios, ajustes ou parcerias com organizações e entidades de Assistência Social.”.

A proteção social básica é operada, segundo a PNAS (*ibidem*, p. 23-24) por intermédio de Centros de Referência de Assistência Social (Cras), territorializados de acordo com o porte do município (sendo esses da repartição pública); de rede de serviços socioeducativos direcionados para grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesse, entre outros (sendo a maior parte deles oferecidos através de conveniamentos/parcerias com ONGs); de benefícios eventuais; de benefícios de prestação continuada; e de serviços e projetos de capacitação e inserção produtiva.

A Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (Smads) da cidade de São Paulo convenia diversos tipos de programas e serviços de atendimento nos âmbitos de proteção básica e especial, que atendem a todas as faixas etárias da população.

Articulando ações educativas e atendimentos socioassistenciais, a atual Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004, p. 30), em consonância com a Loas (BRASIL, 1993), a Smads prevê ações socioeducativas para a faixa etária de 6 a 24 anos visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitário.

Entre os programas e serviços que visam estes objetivos, existem, por exemplo: centros para crianças e adolescentes (CCAs), centros de referência para famílias, centros de referência para idosos, centros de referência para crianças e adolescentes, albergues, abrigos, qualificação profissional, núcleos de proteção especial etc¹⁶.

Os CCAs¹⁷ são um serviço que está inserido na dinâmica da proteção social básica, atende a faixa etária de 6 a 14 anos e 11 meses, no município de São Paulo e visa a garantia de direitos previstos pela assistência social. Os diversos equipamentos existentes na cidade são todos conveniamentos entre a Smads e organizações não governamentais, que executam o serviço no território.

¹⁶ Ver mais em: Tipificação dos serviços socioassistenciais. Texto da resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2009.

¹⁷ Cada município define as formas de ação que considera possíveis em seu território e que visem garantir os pressupostos da PNAS. No caso do município de São Paulo, a proposta atual é o Centro para Crianças e Adolescentes.

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS E A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (PNAS)¹⁸

De acordo com Brandão (1995)

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (p. 7).

Conforme destaquei em trabalho anterior (ROMERO, 2011), encontramos dificuldade em delimitar o campo da ação educativa: no limite, toda ação humana pode ser educativa. Como identificar, então, práticas educativas dentro da política de assistência social? Partindo dos supostos da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), verificamos que o atendimento a crianças e adolescentes provenientes de uma população mais vulnerável¹⁹ social e economicamente tem como fundamento a ação “socioeducativa”, em atividades não escolares, promovidas por serviços da assistência social, dentre os quais os Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs).

Apontei ainda (ROMERO, 2011) que os Parâmetros de Ações Socioeducativas (SÃO PAULO, 2007a), que sugerem as diretrizes de ação desta política de atendimento, elaborados e publicados pela Smads em parceria com o Cenpec²⁰, afirmam pretender

fomentar práticas socioeducativas cada vez mais efetivas em garantir proteção às crianças e adolescentes de territórios vulnerabilizados do município de São Paulo, e para enfrentamento deste desafio foram formuladas metas de aprendizagem para as diferentes faixas etárias e referências metodológicas e didáticas como fomento, fortalecimento ou redirecionamento das práticas em curso. (p. 5).

Ainda de acordo com essa publicação, o campo socioeducativo tem como especificidade a promoção de aprendizagens de convívio social e de participação na vida pública (*ibidem*, p. 6).

Apontando características do atendimento denominado socioeducativo, essa publicação relaciona o serviço social e a educação, associando aprendizagens específicas à

¹⁸ Publiquei a parte inicial deste capítulo, com alterações, em artigo científico. (ROMERO, 2011).

¹⁹ O conceito de vulnerabilidade social traz grandes discussões nos âmbitos acadêmico e da política pública. Para maiores informações sobre essa noção, ver SÃO PAULO (município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria de Assistência Social. Centro de Estudos da Metrópole. Mapa da Vulnerabilidade da População da cidade de São Paulo. São Paulo: CEM/CEBRAP, SESC, SAS-PMSP, vol. 1, 2004.

²⁰ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, é uma organização não governamental criada em 1987. Consultar: <<http://www.cenpec.org.br>>

garantia de direitos fundamentais da população mais vulnerável social e economicamente. Ainda segundo os Parâmetros (SÃO PAULO, 2007a):

As práticas socioeducativas se constroem por meio de processos e atividades não vinculadas ao sistema de méritos e níveis, típico do sistema escolar formal e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural. (...) Concretizam a **educação integral** e se dão por meio do entrelaçamento da **proteção social** às características das **práticas educacionais e culturais**. O termo socioeducativo é tomado como qualificador da ação, designando um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de capacidades substantivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover o acesso e processamento de informações, a convivência em grupo e a participação na vida pública. (p. 10) (...) No trabalho socioeducativo o interesse das crianças, adolescentes e jovens é o guia para o planejamento das atividades e o agente educador usa os seus saberes e autoridade para criar situações que garantam aos educandos expressar interesses e sentimentos por meio de diversas linguagens, fazendo das questões comunitárias temas para a aprendizagem. É importante ressaltar que essa perspectiva compõe um processo de **renovação da concepção de educação**. A UNESCO propôs os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer como demandas de aprendizagem com o mesmo valor. Dessa forma, as atitudes são ressaltadas como elementos fundantes das relações comunitárias no bairro, na escola, na família, em qualquer grupo, e pressupõem o desenvolvimento de competências pessoais e de convivência em grupo. (p. 11) (...) [As ações socioeducativas] realizam-se fora dos quadros do sistema formal de ensino ofertando recursos educativos que por sua flexibilidade, inovação e diversidade, possibilitam a crianças, adolescentes e jovens outros canais de contato com o mundo do conhecimento, ampliando-se a aprendizagem em todos os sentidos. (p. 12). [grifos meus]

Vale ressaltar que esses Parâmetros afirmam buscar contribuir para que os processos *educacionais* ofertados promovam uma formação que contemple o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e de protagonismo social (*ibidem*, p. 9).

Evidencia-se, nessa publicação, a intenção educativa da proposta assistencial de atendimento àquela população: “[os parâmetros] circunscrevem um campo de aprendizagens voltado à proteção social. Antecipam uma irreversível articulação multisetorial para concretizar **proteção e educação** integral de crianças e adolescentes da cidade de São Paulo” (*ibidem*, p. 8) [grifo meu].

Em última instância identificamos tentativas de ações diante das chamadas “questões sociais” a partir de diversas vertentes, uma das quais é a educativa. Entendo ser necessária maior investigação científica frente às ações educativas – e aqui não me refiro apenas às

escolares – que visam a transformações sociais, visto que a educação me parece constantemente estar associada às políticas quer educacionais, quer assistenciais, como no caso dos CCAs, ou ainda em outras pastas de governo.

2.1 Entre a educação e a assistência social

Penso ser importante levar em conta nesta pesquisa o fato de que, atualmente, nota-se uma linha tênue que relaciona, em grande parte dos casos, os atendimentos da educação não formal diretamente à assistência social e indiretamente à educação – entendendo tais áreas conforme as pastas de governo que as estabelecem como secretarias no estado e no município de São Paulo.

Brunstein (2003) afirma que:

Tradicionalmente pertencentes ao campo da assistência social e da proteção da criança, experiências de ações complementares à escola se fortalecem hoje no campo da educação, definindo novos conceitos e experiências cujo eixo central está na questão da aprendizagem. Pautados na noção de educação ampliada, espaços educativos alternativos proliferam com forte componente político: o de possibilitar ao educando não só novas experiências educativas, mas o aprendizado no que se refere a interferir, por meio de projetos concretos, em seu meio social. (p. 4).

Assim, ainda que estejam relacionadas mais diretamente à pasta da assistência social, muitas organizações que atuam por meio da chamada educação não formal, têm práticas de cunho educativo, não apenas assistencial.

Para analisar e compreender a atual existência e funcionamento da chamada educação não formal é necessário, então, olhar para as próprias condições e realidades sociais em que vivemos. É sabido que desde os anos 80, após o término do período ditatorial no Brasil, transcorre-se uma reforma Estatal e junto a isso um incremento da participação da sociedade civil no cenário político e social do país.

Como destaca Brunstein (2003, p. 12), “observamos um processo de descentralização da gestão do sistema educacional e o aumento de instituições não governamentais atuando neste campo”. A autora segue afirmando que:

historicamente entendida como política pública, a educação foi um dos marcos das ações do Estado, principalmente em países desenvolvidos, que cedo trataram de universalizar o acesso – do conjunto da população – ao ensino. (p. 12).

A autora ainda indica (*ibidem*, p. 4) que iniciativas da sociedade civil para o

desenvolvimento de projetos educacionais contam com financiamento público, amparo e incentivo legal a partir da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), bem como do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Já que ações educativas vêm acontecendo para além do âmbito educacional formal e de política pública educacional, relacionando-se também diretamente com o âmbito assistencial e de iniciativas não estatais, penso ser relevante questionar como vêm se relacionando educação não formal e formal, e como os atores de uma e outra percebem suas relações e atuações na sociedade brasileira.

A noção de socioeducativo é importante para o entendimento das ações previstas para esse serviço que investigo nesta pesquisa, o CCA, integrante da atual política de assistência social prevista pela prefeitura da cidade de São Paulo.

Ainda não está constituída uma formulação que defina essa expressão, empregada para designar certo tipo de ação. Não se trata ainda de um conceito. Encontrei alguma definição do termo nas formulações da própria Smads que visam prover diretrizes para a prática dos CCAs e outros serviços. No entanto, é uma definição que permanece vaga. Deriva também dessa falta de definição a intenção desta pesquisa de conhecer o socioeducativo através das práticas do educador.

De acordo com os Parâmetros das ações socioeducativas (SÃO PAULO, 2007b, p. 43), o termo socioeducativo é um qualificador da ação, designando um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências cognitivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover a capacidade de acessar e processar informações, convivência em grupo e participação na vida pública.

Mas, afinal, o que é, de fato, o qualificador socioeducativo? Como descrito acima, o termo “educativo” não seria suficiente? A dimensão social (do **socioeducativo**) estaria atrelada às noções assistenciais e se justificaria por seu público-alvo vulnerável, que demandaria proteção social? Além disso, a dimensão educativa (do **socioeducativo**) surgiria neste contexto como sendo um objetivo das ações, que se pautariam por aprendizagens que precisam ser alcançadas?

Corrochano e Sposito (2005), ao estudarem a juventude brasileira e se depararem com atendimentos desse tipo denominados socioeducativos, já chamaram a atenção para o fato de que “a imensa maioria dos programas e dos projetos destinados aos jovens admite e valoriza

uma ação de natureza socioeducativa, mas não explicita os pressupostos que induzem a esse apoio. Trata-se de uma adesão generalizada.” (p. 164).

Nesse sentido, Sposito (2008) sugere a necessidade de conhecer tais práticas:

não se trata, neste momento, de avaliar se esse modelo é bem sucedido ou não. As experiências locais são diversificadas, algumas bastante desastrosas outras positivas, mas, de qualquer modo, sempre sinalizam questões importantes. Contudo, trata-se de analisar seus pressupostos que conformam certos modelos ou paradigmas. (p. 88).

Aquino (2007) comenta do seguinte modo a recente expansão das “ONGs socioeducativas” nas últimas décadas:

Independentemente das razões de seu surgimento e de sua subsistência o fato é que elas têm se firmado como locus de “administração” da população infanto-juvenil pobre e/ou marginalizada. Mais ainda, no imaginário social, tais ONGs passam a dividir com as escolas a responsabilidade de guarda – pudera eu dizer “proteção” – da infância e da adolescência, em especial daquela em situação de risco. (p. 53-54).

O autor ainda sugere que “importa examinar os efeitos de tais práticas no cenário educacional contemporâneo” e que “o advento das ONGs socioeducativas parece figurar como uma resposta à esgarçada dos pactos escolares em favor da educabilidade das crianças e dos adolescentes pobres” (*ibidem*, p. 54). Assim, parece-me pertinente buscar respostas e novas perguntas sobre os efeitos que essa política pública gera na/para a população atendida.

2.2 Educação, educação formal e educação não formal

É particularmente oportuno lembrar Brandão (1995, p. 9), para quem “não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e, talvez, nem seja o melhor.”.

Nessa mesma direção, Caro (2009, p. 150), afirma que “quando se fala em educação, seria muito simplista reduzi-la à educação escolar, pois se observa somente uma parte da realidade.”.

Trilla (1985, p. 13) afirma que “a complexidade e a diversidade de meios, instituições e âmbitos que produzem efeitos educativos obrigam a pedagogia, cada vez mais, a dotar-se de conceitos e terminações que discriminem setores e tipos de educação.”.

No bojo de conceitos e terminologias com os quais a pedagogia tem buscado lidar, encontram-se, entre outros: educação formal, educação informal e educação não formal, e também educação popular, educação comunitária, educação social, educação

sociocomunitária, que perpassam o atual debate que se faz no Brasil sobre a chamada Pedagogia Social.

São diversas as definições existentes de educação formal, informal e não formal, popular, social etc. Embora a maioria seja de origem europeia, tais esforços de definição têm sido considerados pertinentes para abordar o contexto brasileiro. Sem discorrer sobre suas convergências e divergências, nem sobre sua historicidade, apresento algumas conceituações das quais parto para a realização desta pesquisa. Entendo, assim, que ainda são necessários maiores estudos e definições de tais conceitos e teorização no Brasil.

A educação formal está sempre relacionada diretamente à educação escolar. Segundo Afonso (1989), por educação formal “entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência (prévia) e proporcionada pelas escolas” (p. 78).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep (2008a), o verbete educação formal que consta do Thesaurus Brasileiro de Educação, refere-se à:

educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições, que geralmente se constitui numa "escada" contínua de ensino em tempo integral para crianças e jovens.

O mesmo verbete ainda acrescenta que a educação formal é o

tipo de educação ministrada numa sequência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro, compreendendo desde o nível pré-escolar até o nível superior universitário e orientado até a obtenção de certificados, graus acadêmicos ou títulos profissionais, reconhecidos oficialmente.

Quanto à educação que ocorre fora da escola, alguns autores têm trabalhado com as noções de educação não formal e educação informal. A educação informal, segundo Afonso (1989, p. 86), “acontece no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado.” No Thesaurus do Inep (2008b), é o

tipo de educação que recebe cada indivíduo durante toda sua vida ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos e habilidades da vida diária e das influências do meio que o rodeia, como a família, a vizinhança, o trabalho, os esportes, a biblioteca, os jornais, a rua, o rádio, etc. É um processo educativo assistemático que ocorre em meio à família, ao ambiente de trabalho, a partir da mídia, em espaços de lazer, entre outros, e resulta no desenvolvimento de conhecimentos e valores.

Quanto à educação não formal, Afonso (1989) afirma que:

(...) embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém,

das escolas) e possa levar certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (p. 78).

De acordo com Trilla (1985):

Por educação não formal entenderemos o conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que, fazendo parte deste, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares. (p. 22).

E, segundo o Thesaurus do Inep (2008c),

a educação não formal está relacionada a atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. É um tipo de educação ministrada sem se ater a uma sequência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de Educação Formal e em forma complementar. A educação não formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades. E, por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania.

Este conjunto de conceituações de educação formal, informal e não formal parece convergir. Não obstante, essa última, ainda de acordo com Trilla (*ibidem*, p. 10) e com minha experiência e levantamento bibliográfico realizado “segue sendo uma educação subvalorizada acadêmica, pedagógica e oficialmente.”.

Conforme apresentei em outro trabalho (ROMERO, 2008, p. 14), são bastante complexas as relações existentes entre todos esses “tipos” ou “modelos” educativos. Em meio à lógica social, educação formal, não formal e informal se permeiam, ora em oposição, ora em complementaridade, ora em alheamento, sendo difícil, e talvez desnecessário, isolar, nos sujeitos, uma e outras experiências educativas.

Trilla (1985, p. 10) chama a atenção para o fato de que:

atualmente não é possível uma política educativa que não leve em consideração a série de práticas não formais que, em muitos casos, não nasceram por outra razão que precisamente a de completar, reforçar, continuar ou, em seu caso, suprir certos cometidos escolares.

De acordo com Afonso (2001, p. 31): “devemos estar criticamente precavidos para o fato de que a recente valorização da educação não formal pode significar ou implicar a

desvalorização da educação formal”. Assim, a justificação da educação não formal, segundo Afonso, “não pode ser construída contra a escola, mesmo porque o campo da educação não escolar sempre coexistiu com o campo da educação escolar.”.

Para Garcia (2009, p.11), “a educação não formal não é um conceito pronto, a sua definição não está dada, ela está sendo criada, produzida e recriada”, sendo que

os movimentos, as idas e vindas que aparecem no cotidiano dessa especificidade de educação, os conflitos por sua compreensão e até sua definição, se tornam parte dessa criação em um determinado contexto histórico e social, e neste, criando a sua história como conceito. (*Ibidem*, p.11)

Frente a esse cenário, posso inferir, conforme sugere Brunstein (2003, p. 42), que hoje os conceitos de educação e ação educativa estão em jogo. "Buscam-se respostas que deem conta de uma ideia de educação para além daquela que ocorre no espaço escolar". Percebo que o debate referente às ações educativas (podendo ser classificadas em formais, não formais, sociais, populares, etc.) atualmente, giram em torno da busca por uma “educação em sentido amplo”, nos termos de Ghanem (2008), ou por “uma educação sem adjetivos”, segundo Park (2005).

Quando nesta dissertação me refiro à educação não formal, ou ainda a agentes ou organizações educativas não escolares, estou pensando em práticas de organizações, geralmente da sociedade civil, que tem em seu foco de atuação o atendimento a crianças e adolescentes de baixa renda, em atividades que ocorrem no período do dia diferente daquele em que este público frequenta a escola. Entendendo que existe uma formalidade em suas ações, e que essas são educativas e acontecem fora da escola, prefiro utilizar o termo “não escolar” ao invés do termo “não formal” no decorrer do texto.

Mais especificamente, então, no que se refere à atuação na área educativa, organizações da sociedade civil têm trabalhado por meio de educação não escolar, podendo ser assim consideradas, como as escolas, agentes educativos na sociedade.

Atualmente, diversas instituições, em sua maioria organizações da sociedade civil, têm trabalhado por meio de atividades chamadas socioeducativas com crianças e adolescentes em atividades que geralmente complementam as atividades escolares e acontecem em horário inverso ao da frequência escolar. Assim, muitos estudantes de escolas públicas têm participado de atividades educativas formais e também não formais, sem que, em grande medida, as escolas públicas possam acompanhar ou mesmo tomar conhecimento de tais

atividades. Por sua vez, organizações da sociedade civil também podem não acompanhar as atividades escolares de seus educandos.

2.3 Centros para crianças e adolescentes (CCAs)

De acordo com a PNAS (BRASIL, 2004, p. 30), os serviços de proteção básica à sociedade devem prever o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Os CCAs, como serviço de proteção básica, tem como objetivo geral “garantir proteção social à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade e risco, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, e oportunizar aquisições para a conquista da autonomia, cidadania e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.”. (SÃO PAULO, 2009)

Conforme a portaria 46/47 da Smads (SÃO PAULO, 2010), que dispõe sobre a tipificação da rede socioassistencial do município de São Paulo e a regulação de parcerias operadas por meio de convênios, os CCAs são responsáveis por:

Desenvolver atividades com crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e onze meses, tendo por foco a constituição de espaço de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Deve atender crianças e adolescentes com deficiência, retiradas do trabalho infantil e/ou submetidas a outras violações de direitos, com atividades que contribuam para re-significar vivências de isolamento, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e prevenção de situações de risco social.

Segundo os Parâmetros de Ações Socioeducativas (SÃO PAULO, 2007a), o CCA é

um instrumento por meio do qual a Secretaria e as organizações conveniadas (...) assumem o compromisso na busca da garantia dos direitos sociais das crianças, adolescentes, jovens e famílias atendidos em seus programas e serviços. Dessa forma, ampliam oportunidades de acesso, desenvolvem competências e talentos dos grupos atendidos e proporcionam a eles uma nova condição de participação democrática e convivência social. (p. 9).

Os CCAs, ainda de acordo com os Parâmetros (SÃO PAULO, 2007b, p.24), são um serviço que considera crianças e adolescentes como sujeitos de direitos na medida em que reconhecem sua condição peculiar de desenvolvimento, atuando a partir de grupos etários, entendendo também a necessidade de atenção integral a essa população, que deve ser garantida por ações intersetoriais, articulando os CCAs aos diversos serviços disponíveis em

seu território de atuação.

Atendendo a crianças e adolescentes diariamente, de segunda-feira a sexta-feira, no contra turno escolar, os CCAs realizam atividades educativas não escolares, trazendo em sua prática, além do atendimento assistencial, uma intenção educativa. Os Parâmetros (SÃO PAULO, 2007b) preveem que

a flexibilidade de construção do programa socioeducativo oferece condições para o exercício de experimentação de várias linguagens que apresentam potencial de mobilização maior dos conhecimentos prévios de crianças, adolescentes e jovens, sua experiência social e cultural. Nesta perspectiva, a ampliação do repertório informacional e cultural envolve a experimentação e circulação nos diversos espaços e lugares da cidade e na interação com múltiplos atores. (p. 24).

É foco do trabalho também a atuação comunitária e com famílias dos usuários (crianças e adolescentes atendidos), como evidenciam algumas características dos CCAs que os Parâmetros (*ibidem*) apontam:

Devem facilitar o trânsito entre os diversos espaços e serviços de atendimento no território e na cidade, adotando ações em rede; o grupo familiar constitui condição objetiva e subjetiva de pertencimento que deve ser considerada nos planos de trabalho na perspectiva de assegurar também às famílias ações de proteção. (p. 23).

De acordo com dados preliminares de maio de 2009, oferecidos pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE), o número de matrículas no ensino fundamental nas redes escolares estadual e municipal da cidade de São Paulo era de 1.224.980, em 1.546 escolas.

Conforme dados fornecidos pelo Observatório de Políticas Sociais (OPS)²¹ da Smads, o número de matrículas em Centros para Crianças e Adolescentes, em fevereiro de 2009, era de 47.566, em 358 CCAs, distribuídos pelas 31 Subprefeituras da cidade.

Assim, identifiquei que aproximadamente 4% da população estudantil no ensino fundamental de escolas públicas da cidade de São Paulo frequentava CCAs no ano de 2009, sendo público-alvo de ações denominadas socioeducativas²², além das práticas educativas

²¹ O OPS é o departamento responsável pela produção de relatórios trimestrais/anuais de dados de atendimento da rede socioassistencial da Secretaria de Assistência Social, tendo como missão exercer a vigilância socioassistencial da política pública de assistência social do município de São Paulo. Ver mais em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/observatorio_social/index.php?p=2011> Acesso em: 21 fev. 2011.

²² Meu recorte é específico: levo em conta os atendimentos de CCAs, serviço previsto pela Smads, conforme a PNAS, e que se encontra em um universo maior de atendimentos de ONGs ou outras instituições de interesse público que não mantem convênio com aquela Secretaria, não são definidos como CCAs, mas atendem

escolares. Tais cálculos oferecem uma dimensão numérica importante de público atendido por esta política, sendo também por este motivo pertinente conhecer melhor tal realidade²³.

2.4 Educadores

A portaria 46/47 de Smads denomina o educador do CCA como orientador socioeducativo que, segundo a mesma, tem como função oferecer orientação social e educativa junto aos usuários, de acordo com programação e orientação técnica estabelecida. Tal portaria determina ainda que cada CCA deverá ter um educador para cada 30 usuários por período.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)²⁴, que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, enquadra o “orientador socioeducativo” dentro da categoria 5153 – trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco. Sob o título 5153-05 – educador social – estão os seguintes profissionais: Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador socioeducativo.

Ainda na categoria 5153 se enquadram os outros títulos: agente de ação social, monitor de dependente químico e conselheiro tutelar, onde se enquadram ainda outros profissionais.

A descrição das atividades de profissionais da categoria 5153 indica que estes visam a garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento.

Não havia na Smads, no decorrer da pesquisa, um levantamento oficial do número de educadores que atuam em CCAs na cidade de São Paulo. A própria falta de informações organizadas sobre as pessoas que exercem o trabalho educacional deste serviço previsto pela política já me parece indicar a relevância que tal categoria tem, bem como a visão da Secretaria para com o educador enquanto executor da política pública.

De acordo com dados fornecidos pelo OPS da Smads, em maio de 2009, havia 47.566

de alguma maneira “socioeducativa” à mesma faixa etária desta mesma população.

²³ Apresentei análise de dados de matrículas de escolas públicas e CCAs em um artigo (ROMERO, 2011).

²⁴ Ver site do Ministério do Trabalho e Emprego: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf>> Acesso em: 9 dez. 2011.

crianças e adolescentes matriculados, aos quais se associariam cerca de 790 educadores atuando na cidade, levando em conta que deve haver um educador para cada 30 crianças e que a grande maioria deles trabalha dois períodos, atendendo, cada um, 60 crianças ou adolescentes diariamente. Após a realização do trabalho de campo, encerrado em agosto de 2011, o mesmo departamento atualizou seus dados conforme relatórios de abril, maio e junho de 2011, indicando, em outubro de 2011, um total de 59.017 matrículas em 422 CCAs na cidade, o que nos sugere um número aproximado de 980 educadores atuando na cidade.

O papel do educador, ainda que pouco delineado pela política e seus parâmetros, é considerado importante, como afirmado nos Parâmetros das Ações Socioeducativas (SÃO PAULO, 2007b, p. 48): “diante de tanta responsabilidade, não podemos deixar de direcionar um olhar cuidadoso ao educador.”.

Essa proposta de ação que o Cenpec apresenta junto com a Secretaria para o atendimento ofertado nas organizações conveniadas gira em torno de uma formação humanista, compartilhada, integral. Neste sentido, seguem afirmando que

todo processo de aprendizagem que descrevemos é compartilhado pelo educador, ou seja, ele aprende enquanto ensina. É preciso ter clareza dos caminhos, prioridades, do alcance e dos resultados desejados, mas o processo tem que ser construído junto com a criança, o adolescente e o jovem, de acordo com suas possibilidades e necessidades. Um processo educativo com ênfase na convivência é construído coletivamente. (*ibidem*, p. 48).

Ao mesmo tempo em que afirmam considerar a importância do papel do educador no processo que chamam de educativo, os parâmetros que orientam essas ações não desenvolvem muitas referências e conceitos da prática e das características dos educadores para orientar sua ação, delegando muito desta tarefa às organizações nas quais aqueles profissionais trabalham e mesmo aos próprios profissionais:

a competência profissional, a rigorosidade metódica, a pesquisa e, especialmente, a consciência do inacabado são exigências para o educador que estão diretamente ligadas ao permanente processo de formação profissional. (...) A formação constante do educador é também responsabilidade da instituição que o contratou. Trabalhar tendo como referencial a educação integral concretizada em ações socioeducativas imprime uma inconstância dada pelas mudanças, pelas novidades, pelo movimento acelerado do mundo de informações em que vivemos. O suporte institucional possibilita que as atuações, os objetivos e os processos mantenham-se em sintonia com a cultura de uma época, com as particularidades do lugar de moradia, com os projetos de vida, enfim, com a construção do mundo que desejamos. É preciso ter material de trabalho à disposição, mediar parcerias, buscar financiamento e, sobretudo, investir na formação dos educadores. (*ibidem*, p. 49).

A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB/RH SUAS (BRASIL, 2006, p. 21), que regulamenta as disposições referentes aos recursos humanos da PNAS, afirma que

Cabe às entidades e organizações de assistência: 1. valorizar seus trabalhadores de modo a ofertar serviços com caráter público e de qualidade conforme realidade do município; 2. elaborar e executar plano de capacitação em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Capacitação; 3. viabilizar a participação de seus trabalhadores em atividades e eventos de capacitação e formação no âmbito municipal, estadual, distrital e federal na área de assistência social; 4. buscar, em parceria com o poder público, o tratamento salarial isonômico entre os trabalhadores da rede pública e da rede prestadora de serviços socioassistenciais; 5. manter atualizadas as informações sobre seus trabalhadores, disponibilizando-as aos gestores para a alimentação do Cadastro Nacional de Trabalhadores do SUAS.

Essa Norma reafirma o papel da organização que contrata o educador (a ONG conveniada à Secretaria) como responsável por sua formação, dando margem à interpretação de que a Secretaria não assume explicitamente responsabilidade frente a esse aspecto.

A importância do educador é reconhecida pelas diretrizes da política, no entanto, falta conhecimento sobre suas características e prática cotidiana, aquilo que se constrói como processo social em atividades rotineiras no cenário socioeducativo. Isto aponta a relevância do problema que apresento nesta pesquisa, para que seja possível um melhor entendimento da maneira como a política pública é entregue ao seu público-alvo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Parti de um posicionamento teórico em relação à política pública e ao papel de burocratas do nível da rua para situar meus questionamentos, buscando analisar especificamente práticas educativas em Centros para Crianças e Adolescentes na política pública de assistência social proposta pela prefeitura da cidade de São Paulo.

Segundo a hipótese que priorizei, são características relevantes para a prática do educador, e sua conseqüente ação dissonante das diretrizes da política: i) a orientação de suas chefias imediatas em experiências atual e prévia; ii) o sentido de sua atuação na vida associativa; iii) o pertencimento ou não ao grupo social local ao qual presta serviços.

Sendo o objetivo desta pesquisa verificar se são salientes essas características, defini como objetivos específicos e, por conseguinte, como procedimentos metodológicos: 1) coletar informações, através de um *survey*, sobre educadores de CCAs atuantes na região centro-oeste da cidade de São Paulo; 2) entrevistar educadores de diferentes CCAs da mesma região.

Assim, para exame da hipótese apresentada, foram produzidos dados sobre tais características por meio de um *survey*, com questionário auto aplicado, entregue aos educadores de CCAs por supervisores e/ou técnicos dos Centros de Referência de Assistência Social (Cras) da região centro-oeste da cidade de São Paulo. Depois, realizei entrevistas semiestruturadas com 12 educadores de 12 CCAs dessa região da cidade.

Para sua ação na cidade, a Smads setorializa o município de São Paulo em 5 regiões, sob gerência das Coordenadorias de Assistência Social (CAS): Centro-oeste, Leste, Norte, Sudeste e Sul. Escolhi para a realização do trabalho de campo a região centro-oeste da cidade, que abrange os Centros de Referência da Assistência Social (Cras) das subprefeituras do Butantã, Lapa, Pinheiros e Sé. Esta foi especialmente escolhida pelo acesso mais fácil a servidores públicos que conheci durante estágio que realizei na região na época de minha graduação em ciências sociais. O acesso àqueles servidores facilitaria o acesso posterior aos educadores e às organizações nas quais trabalham, fator que pensei ser indispensável para o bom desenvolvimento da pesquisa de campo.

Foram feitas buscas, desde o ingresso no mestrado, nas bases de dados *on line* das bibliotecas da USP, da PUC-SP e da Unicamp²⁵ com as seguintes palavras-chave que

²⁵ Banco de Dados bibliográficos da USP (DEDALUS), disponível em: <<http://200.144.190.234/F?RN=355752319>>; Bibliotecas PUC-SP, disponível em: <<http://lumen.pucsp>>.

definiram o escopo do levantamento bibliográfico inicial: educação formal; educação não formal; educação informal; educação complementar; educação social; pedagogia social; educação popular; socioeducativo; educação e ONGs; terceiro setor; ONGs e escola pública; assistência social; políticas públicas e educação; assistência social e educação; Centro para Crianças e Adolescentes; Centros de Juventude; Núcleo Sócio Educativo; Espaço Gente Jovem; implementação de políticas públicas; educador(es); educador(es) social(is).

Refeita a mesma busca para elaboração do relatório de qualificação do mestrado, em fevereiro de 2011, a fim de registrar o número de obras encontradas na base de dados *on line* de cada universidade, identifiquei os seguintes resultados na busca:

Tabela 1 – Número de obras relativas à educação e assistência social por palavra-chave e base de dados (fevereiro de 2011)

Palavra-chave	Base de dados		
	USP	PUC-SP	Unicamp
educação formal	120	57	147
educação não formal	80	19	82
educação informal	68	27	48
educação complementar	2	27	35
educação social	25	1049	2100
pedagogia social	31	138	302
educação popular	396	301	442
socioeducativo	24	16	4
ONGs	202	129	65
educação + ONGs	31	23	13
terceiro setor	416	201	83
ONGs + escolas públicas	8	1	1
assistência social	514	621	559
política pública + educação	67	134	332
assistência social + educação	50	27	61
Centro para Criança e Adolescente	0	6	35
Centro de Juventude	5	12	24
Núcleo Sócio-Educativo	1	2	0
Espaço Gente Jovem	1	0	0
Implementação + políticas públicas	172	2	88
Educador (educadores)	1107	292	484
Educador social (educadores sociais)	92	27	46

Essa tabela demonstra que a temática que envolve práticas educativas e assistenciais associadas ainda é pouco estudada nas instituições de pesquisa verificadas na busca. O uso de termos como educação social e pedagogia social é mais recorrente nos bancos de dados da PUC-SP e da Unicamp, ainda que o termo educador social tenha maior recorrência na USP.

Isso talvez possa indicar que ainda que não trabalhe com conceitos de educação social e pedagogia social, a USP tem enfrentado questionamentos em relação aos chamados educadores sociais. Tem enfrentando também questões relativas ao “terceiro setor”.

Evidencia-se a pouca referência a equipamentos como os estudado nesta pesquisa, os CCAs, que já tiveram também os nomes de Centro de Juventude (CJ), Núcleo Socioeducativo (NSE) e Espaço Gente Jovem (EGJ) na cidade de São Paulo.

De maneira geral, verificamos que a prática de educadores na política de assistência social brasileira é uma temática pouco abordada em pesquisas científicas, quer seja na área da educação, da sociologia, da psicologia ou mesmo da ciência política, áreas em que a política de assistência tem sido, de alguma maneira, tratada. A própria ação socioeducativa da política da assistência social não é abordada em estudos rigorosos, sendo mais focadas as políticas de redistribuição de renda da pasta da Assistência Social, especialmente nas áreas da ciência política, economia e sociologia. A escassez de conhecimento científico organizado é em si um dado importante para a construção de conhecimento referente ao tema. O serviço social é a área do conhecimento que tem se voltado com maior proximidade aos assuntos relacionados à política da Assistência Social, mas também ainda tem pouca produção de conhecimento sobre a prática de educadores. Deve-se levar em conta que das universidades pesquisadas, apenas a PUC-SP oferece este curso superior.

A partir do levantamento bibliográfico que fiz, foram selecionadas obras a partir de seus títulos e, depois, de seus resumos, para leituras iniciais. Dentre as obras selecionadas destaco as seguintes que me auxiliaram na (re)construção do problema: Brunstein (2003), Camba (2009), Gohn (2001, 2010), Ghanem (2008), Lotta (2010), Nery (2009), Park e Fernandes (2005), Park, Fernandes e Carnicel (2007), Simson, Park e Fernandes (2001).

Foram examinadas obras entre artigos, livros, dissertações e teses, que abordassem de alguma maneira os questionamentos propostos por mim e que se consolidaram em um problema de pesquisa. Este percurso bibliográfico somado aos debates e leituras realizados nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação encaminhou o foco da leitura para um autor específico da ciência política, Lipsky (1980), que traz os conceitos de burocratas de nível de rua e *policy maker*, que se tornaram fundamentais no desenvolvimento da pesquisa.

Após o estudo da literatura específica, iniciei o trabalho de campo em duas etapas: a do *survey* e a das entrevistas, que descrevo adiante. Para tanto, entendi ser importante realizar contato com algum representante da Smads para apresentação da pesquisa e solicitação de

autorização de realização da mesma com suas supervisoras regionais dos Cras, de modo a me inserir no campo de maneira formalizada, a fim de garantir maior aceitabilidade da minha presença pelas supervisoras e técnicas regionais. Assim, contatei a coordenadora da Coordenadoria de Assistência Regional (CAS) Centro-oeste (apêndice A), que após contato com seus superiores na Secretaria autorizou e facilitou meu acesso às supervisoras dos Cras da região, contatando-as e colocando-as a par da pesquisa e futuro contato pessoal, adiantando o interesse público de realização da mesma.

A escolha e a construção dos procedimentos metodológicos que utilizei nesta pesquisa procurou contar com o que Mills (2009) chamou de imaginação sociológica. Para ele, na modernidade os indivíduos são bombardeados por informações e não basta recebê-las, segundo ele falta "a qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo" (p. 10), que denominou imaginação sociológica. Para Mills, o que os homens precisam "e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que está acontecendo dentro deles mesmos." (p. 11).

3.1 O *survey*

A produção de informações por meio da realização do *survey* visou a uma caracterização geral dos educadores que atuam em CCAs. Orientei minha escolha pelas ideias de Babbie (1999), para quem

surveys são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestes, o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas com o que ela é. (p. 96).

O questionário (apêndice B) versou sobre pontos que buscavam dar conta das características por mim apontadas como sendo chaves para o exame da hipótese da pesquisa: orientação das chefias imediatas atual e prévia; o sentido de sua atuação na vida associativa; o pertencimento ao grupo social local ao qual presta serviços.

Importa destacar que, conforme afirma Babbie (*ibidem*, p. 180), “a operacionalização dos conceitos é inevitavelmente insatisfatória”, e que “conceitos ricos em significado acabam reduzidos a indicadores empíricos simplificados e superficiais”. Isso não significa que inexista rigor científico, ao contrário: ideias mais abstratas – como as das características a

serem verificadas em minha hipótese – se transformam em perguntas possíveis de serem respondidas objetivamente na intenção de aproximar o abstrato da experiência cotidiana dos educadores.

Nesse sentido, Babbie (*ibidem*, p. 182) afirma que não se pode coletar dados, podendo apenas criá-los fazendo perguntas, importando o modo pelo qual são feitas. Isso porque esse modo terá impacto sobre a resposta recebida.

Assim, as perguntas do questionário foram elaboradas uma a uma buscando associá-las a respostas que possibilitassem caracterizar os educadores em relação à hipótese da pesquisa.

O pesquisador de *survey*, ainda concordando com Babbie (*ibidem*, p. 84), não precisa adivinhar as variáveis mais relevantes no desenho inicial do estudo, mesmo porque o formato do *survey* permite, segundo ele, obter muitas variáveis que podem ser quantificadas e processadas, podendo construir, no processo da pesquisa, vários modelos explicativos.

Assim, para além de trabalhar perguntas em relação às características levantadas na hipótese, questionei os educadores em relação a outras características que imaginei que pudessem ser tão relevantes quanto, ou mais relevantes que, aquelas três por mim escolhidas para verificação: idade, formação superior, curso de formação superior, tempo de experiência como educador, tempo de experiência em uma mesma instituição, atuação como professor em escolas, entre outras.

O questionário foi entregue a todos os educadores que atuam em CCAs na região centro-oeste da cidade. Contei com o apoio das supervisoras regionais e das técnicas dos Cras para a entrega dos questionários a todos os CCAs da região.

Para todos os CCAs foram entregues cópias impressas de questionários em número equivalente ao de educadores contratados por convênio, bem como cópias impressas de termos de consentimento (apêndice C) à organização e a cada educador que consentissem colaborar com a pesquisa.

No Cras Lapa, por orientação de sua supervisora, decidimos que ela entregaria a cada CCA, aproveitando uma reunião com outra pauta previamente agendada, um envelope com o material impresso, acompanhado de uma carta dela (anexo A) e outra minha (apêndice D) que explicavam os objetivos da pesquisa. Nos Cras Sé, Butantã e Pinheiros, sob orientação de suas supervisoras e/ou técnicas, participei de uma reunião em cada, onde pude apresentar aos gerentes e/ou assistentes técnicos dos CCAs da região, os objetivos da minha pesquisa e

entregar pessoalmente o envelope com os impressos. Foi fundamental, para este momento, a orientação das supervisoras para que eu pudesse ter melhor acesso aos CCAs que poderiam consentir participar da pesquisa.

Os CCAs que consentiram participar devolveram aos seus Cras de referência, dentro do prazo estabelecido para retorno, o envelope com os questionários e termos de consentimento preenchidos, que retirei para análise.

A tabela 2 apresenta um quadro geral de CCAs da região centro-oeste da cidade de São Paulo, divididos por Cras, com: o número total de CCAs conveniados com a Smads; o número de CCAs cujos educadores consentiram participar do *survey*; o número de crianças e adolescentes – usuários – matriculados nos CCAs da região; o número de crianças e adolescentes – usuários – matriculados nos CCAs cujos educadores consentiram participar do *survey*; o número previsto de educadores contratados por convênio com a Smads; e, finalmente, o número de educadores que consentiram participar do *survey*, respondendo ao questionário.

O número de crianças e adolescentes matriculados apresentado é o número previsto em convênio. Diversos CCAs atendem a mais crianças e adolescentes que o número de atendimentos previsto em convênio com a Smads, o que depende de uma contrapartida financeira da organização para pleno atendimento do total de matriculados.

Alguns CCAs contratam mais educadores que o número previsto em convênio. É previsto pelas diretrizes de Smads 1 educador para cada 30 crianças ou adolescentes matriculados, por período, sendo que um educador contratado em período integral atende um total de 60. A contratação que excede o convênio depende de uma contrapartida financeira da organização. Em Pinheiros, por exemplo, são previstos 16 educadores atuando nos CCAs e 17 consentiram participar da pesquisa. Isso demonstra a presença de ao menos um educador contratado além do número previsto em convênio.

Tabela 2 – CCAs da região centro-oeste da cidade São Paulo em junho de 2011.

Cras	CCAs	CCAs respondentes	usuários matriculados	usuários matriculados em CCAs respondentes	educadores previstos em convênio	educadores respondentes
Lapa	22	13	2940	1540	57	33
Butantã	18	10	2980	2020	54	36
Pinheiros	07	07	850	850	16	17
Sé	13	10	2410	1970	52	28
TOTAL	60	40	9180	6380	179	114

3.2 As entrevistas

Após a caracterização possibilitada pelos resultados obtidos no *survey*, realizei entrevistas individuais semi estruturadas com 12 educadores de 12 CCAs. Com isso, pretendi buscar responder os questionamentos levantados durante a pesquisa, testando minha hipótese inicial.

Utilizando-se de entrevistas com educadores ou técnicos em suas pesquisas, Barbosa (2007), Carneiro (2011), Nery (2009), Oliveira (2008), Pereira (2011), Príncipe (2010) e Silva (2010) obtiveram resultados exitosos e que demonstram a assertividade do método.

Concordo com Telles (1999, p. 186) que

a palavra é transgressora (...) não só pelos efeitos desestabilizadores de lugares e consensos estabelecidos, mas pela possibilidade de descrições alternativas do mundo, que ampliam nossas referências cognitivas e valorativas, tornam relevantes ou possíveis coisas que antes não existiam e desestabilizam o já sabido ou posto como evidência que não suscita a reflexão pois apenas existem na nossa paisagem cotidiana.

A palavra escrita nos textos oficiais da política bem como a palavra dita por seus executores, ou burocratas de nível da rua, me parece dever ser conhecida e levada em consideração para que se possa refletir sobre as políticas públicas e suas (re)produções sociais, bem como para entendê-las quando declaram pretender alcançar a efetiva garantia de direitos à qual se propõem. Nesse sentido, decidi realizar entrevistas para somar e combinar mais um método de produção de informações para análise, conforme indicam Lüdke e André (1986, p. 34), afirmando que entrevistas permitem aprofundamento de pontos levantados em outras técnicas de pesquisa de alcance mais superficial como questionários.

Mantive-me de acordo com Bell (1997), segundo a qual:

a grande vantagem da entrevista é sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o questionário nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada. (p. 118).

Na mesma direção, Lüdke e André (*Ibidem*, p.34) afirmam que:

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (...) Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

As entrevistas foram semi estruturadas e estas, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), se desenrolam “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias”.

Ao pensar a entrevista como método de pesquisa procurei estar atenta ao processo relacional desde o contato com a instituição onde o educador entrevistado trabalhava, passando pelo momento da entrevista e, também no posterior à entrevista, com o retorno dos resultados da pesquisa, entendendo que interferi na vida profissional de cada educador entrevistado a partir do momento em que pedi compartilhasse comigo suas impressões e experiências dentro de seu ambiente de trabalho.

Importa lembrar que em maio de 2009 a Smads mantinha 358 CCAs na cidade, sendo 57 na região centro-oeste, com 47.566 matrículas de crianças e adolescentes na cidade, sendo 9.344 na região centro-oeste. A Secretaria não possui muitas informações organizadas sobre o número de educadores na cidade e aqueles eram os dados mais atualizados que me foram disponibilizados quando iniciei a pesquisa de campo, em abril de 2011.

Assim, levando em conta que cada educador deve atender 30 crianças ou adolescentes por período diário, totalizando 60 crianças por dia, o número total de educadores seria cerca de 790 na cidade, sendo 156 na região centro-oeste.

Como já afirmei, dados disponibilizados pelo OPS da Smads em outubro de 2011 – posteriormente, portanto, ao encerramento do trabalho de campo em agosto de 2011 – registraram um total de 59.017 matrículas em 422 CCAs na cidade, no trimestre de abril a junho do mesmo ano. Esses números indicaram cerca de 980 educadores na cidade de São Paulo, não tendo sido fornecidos dados regionais do referido trimestre.

Com o encerramento da primeira etapa da pesquisa de campo, o *survey*, do qual participaram 114 educadores, decidi realizar entrevistas com 12 educadores, número considerado suficiente para os fins desta pesquisa e viável para a execução da segunda etapa por questões de tempo, deslocamento, negociação e aceitação de participação.

Os educadores foram selecionados a partir de suas respostas às perguntas do questionário que diziam respeito às três características que destaco em minha hipótese de pesquisa. Retomando-as: i) orientação das chefias imediatas atual e prévia; ii) o sentido de sua atuação na vida associativa; iii) o pertencimento ao grupo social local ao qual presta serviços.

Selecionei educadores de maneira que tivesse 4 entrevistados escolhidos a partir de suas respostas referentes a cada uma das 3 características priorizadas na pesquisa:

- 2 educadores que entendem a atuação de sua **chefia** como **determinante** para sua prática educativa cotidiana;
- 2 educadores que entendem a atuação de sua **chefia** como **não determinante** para sua prática educativa cotidiana;
- 1 educador que **mora na comunidade** de origem de seus educandos e que acredita ser isto **determinante** para sua prática educativa cotidiana;
- 1 educador que **mora na comunidade** de origem de seus educandos e que acredita que isso **não é determinante** para sua prática educativa cotidiana;
- 2 educadores que **não moram na comunidade** de origem de seus educandos;
- 1 educador que **participa de reuniões de redes sociais, fóruns, conselhos** e pensa ser isso **determinante** para sua prática educativa cotidiana;
- 1 educador que **participa de reuniões de redes sociais, fóruns, conselhos** e pensa que isso **não é determinante** para sua prática educativa cotidiana;
- 2 educadores que **não participam de reuniões de redes sociais, fóruns, conselhos**.

Procurei contemplar as 4 regiões pesquisadas (Butantã, Lapa, Pinheiros e Sé) em cada uma das 3 características, priorizando, no entanto, as respostas relativas às características pesquisadas e não a origem territorial. Assim, foram entrevistados os seguintes números de educadores em cada região: 4 na Lapa; 3 no Butantã; 3 em Pinheiros; 2 na Sé.

Embora tenha contemplado 4 educadores em relação a cada uma das características que interessava examinar, todos os educadores responderam a todas as perguntas da entrevista semi estruturada, sendo consideradas para análise as entrevistas em sua totalidade, não apenas em relação à característica destacada para sua seleção (células marcadas na Tabela 3).

Além disso, mantive a proporção de 3 mulheres para cada homem participante do *survey*, entrevistando 9 mulheres e 3 homens.

Após a seleção dos educadores a partir de suas respostas ao questionário do *survey*, entrei em contato com os gerentes dos CCAs, através de ligações telefônicas, para explicar o desenvolvimento da próxima etapa da pesquisa. Como os questionários não foram identificados com o nome do respondente e a maioria dos CCAs tem 2 ou 3 educadores, geralmente a pessoa era facilmente identificada pelo gerente quando eu indicava que gostaria de entrevistar um educador com determinada característica, geralmente apontava sexo e idade. Após o consentimento do gerente e do educador para a realização da entrevista, acertaram-se horários para a entrevista durante o expediente. Assim, todas as entrevistas foram realizadas

dentro de cada CCA, onde encontrei funcionários bastante receptivos à minha pesquisa e minha presença. Não encontrei qualquer dificuldade ou restrição para fazer as entrevistas nos CCAs em que estive.

Entrei em contato com um total de 14 CCAs. Em apenas um deles não obtive autorização, por parte do presidente responsável pela organização, para a realização da entrevista. Foi-me informado que a ONG não aceitava mais a presença de pesquisadores em sua instituição. Em outro CCA, não pude realizar a entrevista porque a educadora selecionada a partir de suas respostas ao questionário do *survey* já não trabalhava mais na organização no momento do meu contato.

Para a realização das entrevistas contei com um roteiro de perguntas (apêndice E) que me possibilitassem identificar informações relativas às características que considero relevantes para a pesquisa. Levei em conta também características que me chamaram a atenção nos resultados do *survey*, como formação acadêmica e o conhecimento que os educadores têm do que chamei de diretrizes da política pública, especialmente por identificar no *survey* uma afirmação de conhecimento daquelas diretrizes que não se verificava em suas respostas dissertativas. Procurei ainda encaminhar a entrevista de modo a dar abertura para encontrar outros apontamentos que os entrevistados pensassem ser relevantes para sua prática, diferentes daquele que considerei previamente.

As entrevistas duraram entre 23 minutos e 1 hora e 33 minutos, tendo a maioria durado em torno de 40 minutos. Todas aconteceram no espaço do CCA em que o educador trabalhava, em um momento em que lhe era possível estar ausente de suas tarefas cotidianas de “sala de aula” ou “planejamento”.

A etapa das entrevistas foi determinante para a produção da pesquisa no sentido de me fazer pensar sobre as relações estabelecidas dentro das organizações, além de poder confirmar pressupostos e me deparar, inclusive presencialmente, com situações não cogitadas anteriormente. O contato direto, ainda que bastante rápido, com o campo, o ambiente dos CCAs, as crianças e adolescentes, os funcionários dos CCAs em geral e especificamente as entrevistas com os educadores me aproximaram daquela realidade que vinha estudando apenas enquanto diretriz de política, por escrito.

Tabela 3 – educadores entrevistados

Nome	Idade	Tempo como educador de CCA	Formação	Atuação da chefia em seu trabalho	Morar na Comunidade	Participação em redes, fóruns e conselhos	Uso da PNAS em seu trabalho	Uso da Loas em seu trabalho	Uso do ECA em seu trabalho	Uso dos Parâmetros em seu trabalho	Região
Écio	51 anos	3 anos	Matemática e Pedagogia	Totalmente determinante	Sim e considera totalmente determinante para sua prática	Sim e considera totalmente determinante para sua prática	Não	Não	Não	Não	Lapa
Marcos	31 anos	9 meses	Ensino Médio	Totalmente determinante	Não	Sim e considera totalmente determinante para sua prática	Sim	Sim	Sim	Sim	Lapa
Hélita	39 anos	15 anos	Pedagogia e Letras	Pouco determinante	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sé
Viviane	33 anos	10 anos	Educação Física	Muito determinante	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Pinheiros
Eliana	26 anos	7 meses	Pedagogia	Muito determinante	Sim	Sim e considera pouco determinante para sua prática	Não	Não	Sim	Não	Lapa
Cleide	40 anos	2 anos	Pedagogia	Muito determinante	Não	Sim e considera pouco determinante para sua prática	Sim	Não	Sim	Sim	Sé
Ana Lúcia	35 anos	2 meses	Ensino Médio	Muito determinante	Sim e considera pouco determinante para sua prática	Sim e considera pouco determinante para sua prática	Sim	Sim	Sim	Sim	Butantã

3.3 Princípios éticos

Esta pesquisa foi desenvolvida com princípios éticos que visam o respeito à dignidade das pessoas envolvidas. Seguindo as diretrizes do Comitê de Ética da Feusp²⁶, todos os entrevistados, bem como as organizações nas quais trabalhavam, foram informados de maneira clara e acessível sobre os objetivos e métodos da pesquisa, cabendo a eles sua recusa ou participação voluntária, de livre consentimento, havendo ainda a possibilidade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Estão garantidas a privacidade e a confidencialidade da identificação, tanto dos educadores quanto das organizações em que trabalhavam, no momento da divulgação dos resultados da pesquisa. Não considero necessário e relevante para os resultados a divulgação desses dados. Os nomes utilizados são fictícios.

É minha preocupação a ampla divulgação dos resultados para os educadores e suas organizações que participaram do *survey* e das entrevistas, bem como para os diversos CCAs de toda a cidade e para a Smads, possibilitando a garantia do acesso público do conhecimento produzido na universidade.

Os educadores entrevistados assinaram termos de livre consentimento em participar da pesquisa. As instituições nas quais os educadores entrevistados trabalhavam também assinaram um termo de consentimento, garantindo que seus funcionários não serão reprimidos e nem sofrerão qualquer represália por sua participação. A Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social foi formalmente informada da pesquisa, através de carta assinada pela pesquisadora e seu orientador.

Todos os termos foram elaborados especificando os objetivos da pesquisa, conforme modelos apresentados pelo Comitê de Ética da Feusp.

²⁶ Ver documento do Comitê de Ética da Feusp, disponível em <http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf> Acesso em: 17 ago. 2010.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresento neste capítulo a análise que desenvolvi a partir dos dados produzidos na realização do *survey* (apêndice F) e das entrevistas com educadores de CCAs, primeiramente em relação às três características que considerei relevantes em minha hipótese de pesquisa, depois sobre outras características que no decorrer do campo da pesquisa se apresentaram como relevantes para a prática dos educadores.

Remeto-me em alguns momentos ao estudo elaborado pelo Programa Rumos, do Instituto Itaú Cultural, em que foram analisados questionários respondidos por educadores de 221 projetos sociais de todo o Brasil nos anos de 2005 e 2006 (ITAÚ CULTURAL, 2007). Parece-me importante tal referência para que possamos fazer comparações de algumas evidências sobre educadores que atuam também no universo não escolar, não necessariamente em CCAs, em todo o Brasil, relacionando-as com as características que pude verificar nesta pesquisa.

4.1 A orientação das chefias

Evidenciou-se no *survey* a relevância para os educadores da orientação de suas chefias no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano.

Cerca de 1/3 dos educadores respondentes do *survey* (35) teve mais de 4 chefes em sua vida profissional como educador (apêndice F, tabela 1), o que me parece aumentar as chances de variação de orientações em sua prática cotidiana de trabalho. A grande maioria dos educadores respondentes do *survey* (99) entende que a orientação da chefia é totalmente ou muito determinante para a sua prática (apêndice F, tabela 2).

Nas entrevistas a chefia aparece como importante, ou determinante, para aprovação, supervisão e autorização do trabalho que o educador já desenvolve, cabendo ao próprio educador o planejamento constante das atividades a serem realizadas com as crianças e os adolescentes pelos quais são responsáveis em seu trabalho. Os educadores se referem sempre à chefia atual, não se referindo com frequência a experiências anteriores de trabalho quando questionados sobre as influências em sua atuação como educador.

Ficou evidente que, para os educadores, a variável de determinação ou não de seu trabalho por parte das chefias diz respeito diretamente apenas à organização e planejamento

de suas atividades em sala. Não foi considerada pelos educadores, nas respostas imediatas a essa pergunta, uma orientação mais geral da chefia como uma formadora de sua prática educativa, de sua postura enquanto educador, do seu entendimento em relação ao trabalho a ser desenvolvido em um CCA, ou mesmo de uma construção coletiva do trabalho realizado junto às crianças e adolescentes, às famílias e à comunidade.

Assim, a chefia não é percebida pelos educadores como atuante diretamente na orientação de seu trabalho cotidiano da maneira como eu entendia, no sentido de uma orientação de postura e mesmo de construção do entendimento do que seja o trabalho em CCA e de sua especificidade como parte da política de assistência social da cidade.

O uso do termo “determinante” ou mesmo “interferência” durante as entrevistas foi algo que busquei utilizar com cautela, de modo que não fosse entendido de maneira negativa.

As chefias no CCA estão geralmente relacionadas às figuras do gerente de serviço e do assistente técnico, cargos definidos na NOB-RH da Smads. Os termos utilizados para se referirem a estes cargos variam no cotidiano dos CCAs: diretor ou coordenador para gerente, e coordenador, coordenador pedagógico ou orientador pedagógico para assistente técnico. Em algumas organizações são também mencionadas como chefias os diretores gerais ou mesmo os presidentes das ONGs, que atuam em um âmbito maior, para além do CCA, que é um dos vários serviços prestados pela maioria das organizações.

Sobre a atuação de sua chefia, os educadores comentaram, por exemplo:

Às vezes ele [o gerente] vem na sala acompanhar também. Mas cabe mais ao educador desenvolver as atividades. (Écio)

Não tem muita interferência [da chefia]. Eu vejo assim, ele [o gerente] não interfere no meu trabalho. E eu acho que se ele não interfere é porque é satisfatório. Ele acompanha, vê o projeto, vê que está sendo desenvolvido. (Hélita)

O que eu vou fazer e como vou fazer com eles [as crianças e os adolescentes atendidos], desde que eu mostre pra minha chefia que é viável, o que eles vão aprender... se ela acha que não é viável, ela fala “troca”. Mas ela não fala como eu vou fazer, ela me dá essa liberdade sim de eu trabalhar como eu quero, desde que seja viável e comunique com antecedência. (Eliana)

No nosso caso ela [a gerente] dá bastante autonomia pra gente criar. Ela vai dando algumas sugestões. Normalmente ela dá mais sugestões do que ela dita o que deve ser. E isso é super positivo porque a gente vê o resultado no trabalho. Ela tá vendo no dia a dia se aquele trabalho tá dando certo ou não. Porque eu já trabalhei em lugar engessado e é horrível. Isso não é legal nem pra criança e nem pra gente. (Soraia)

De acordo com a fala dos educadores, sua relação mais direta acontece com o

assistente técnico, sempre no sentido de uma supervisão “pedagógica” de seu trabalho, que orienta as atividades a serem desenvolvidas “em sala”:

A coordenadora [assistente técnica] orienta, ela dá ideia em reunião pedagógica. Esse mês nós vamos trabalhar festa, folclore, tem a festa junina. O diretor [gerente] mais fala do vínculo com as crianças, pergunta como tá, como tão as crianças, pergunta se tá precisando de uma ajuda, de um apoio. (Cleide)

Temos toda semana uma orientação pedagógica com a orientadora pedagógica [assistente técnica]. A diretora [gerente] tá sempre ajudando, tem uma bagagem muito grande. (Daniela)

Chamou-me a atenção a menção constante dos termos “pedagógico”, “sala de aula”, “aluno” e mesmo “professor” ao mesmo tempo em que se afirma em muitos momentos que CCA não é escola, e em que os educadores se “corrigem” durante seus depoimentos, variando seus termos conforme os utilizados por mim: trocando professor por educador e aluno por educando, por exemplo.

Os educadores demonstram trabalhar, em sua maioria, muito sozinhos, dependendo de suas próprias ideias e materiais de consulta para organização de seus trabalhos, sempre diretamente associados e circunscritos ao que é realizado “em sala” e com as crianças e adolescentes. Apontam com frequência a orientação, por parte de sua chefia, como sugestão de “temas” a serem tratados em determinado período e que fazem parte de um “planejamento anual”. Para alguns educadores esse plano de trabalho é entregue pronto por sua chefia, enquanto outros fazem parte de sua elaboração, tendo sido citado inclusive a participação, em alguns poucos CCAs, das famílias dos educandos na escolha dos temas a serem abordados em um ano.

Quem sugere os temas é o coordenador [gerente] junto com a prefeitura. Ele, no início do ano, acho que eles sentam e falam “o projeto que vamos trabalhar esse ano é esse”. Às vezes alimentação, corpo humano, meio ambiente, sustentabilidade. A partir do tema a gente [educadores] desenvolve o projeto nas aulas. (Écio)

Eu, tipo assim, dou as ideias, “o que você acha disso?”, aí minha gerente fala assim “não, beleza” ou fala “não, não é legal”. Eu proponho e ela vê se é cabível, se é necessário. Nós já tem um planejamento no ano, que ela já faz, nós já senta e conversa sobre, vê o que vai passar, o que vai seguir, aí a gente vai acrescentando as coisas no mês. (Marcos)

Com o planejamento eles [chefia] nunca sentaram assim pra sentar e planejar. Eu planejo, entrego na mão do coordenador [gerente], ele avalia o projeto, acho que da mão dele vai para os diretores [direção geral da organização]. Para que eu dê seguimento a esse projeto, passa na mão do coordenador [gerente], eu não tenho certeza, mas provavelmente o diretor [geral da ONG] dá uma olhada. (Hélita)

Eu planejo junto com a coordenadora [assistente técnica] e às vezes sozinha em casa. Eu penso no que falar, no que fazer. A faculdade também ajuda bastante. Então, assim, agora tá clareando mais pra mim o desenvolvimento com as crianças. (Cleide)

Eu faço meu planejamento sozinha, a gente apresenta o plano pra orientadora [assistente técnica], mas eu que vou atrás, ela aprova e pronto. (Daniela)

Parece haver, para alguns educadores, um entendimento de interferência maior, no sentido de orientação e planejamento de seu trabalho, dos educadores colegas de trabalho, ou de profissão, mais do que de sua chefia, tendo alguns deles comentado que conversam com seus colegas sobre suas práticas ou mesmo que sentam juntos para organizar e planejar seu trabalho. Nos CCAs menores, com menos educadores atuando, essa prática parece ainda mais constante e determinante de sua ação cotidiana. Já nos maiores, percebi que o educador trabalha de maneira mais independente de seus colegas, acontecendo mesmo de dois educadores que atuam com uma mesma faixa etária em um mesmo CCA, em turmas diferentes, realizarem trabalhos bastante distintos e não conectados. Isso demonstrou que dependendo do educador as atividades variam muito, ainda que sob orientação de uma mesma chefia. Posso inferir ainda que os objetivos e resultados dessas atividades também difiram.

Sobre esse aspecto, destaco algumas falas como:

A gente faz um planejamento, nós sentamos, as educadoras, e pensa no geral. O que que essas crianças na verdade necessitam? Não é o que a gente quer. Não é assim a gente pensa que o que eu quero dar é a Inglaterra, o Brasil, a guerra. Não! A gente pensa o que ele necessita, a realidade dele [educando]. (Ana Lúcia)

Apesar de a gente trabalhar com idades muito diferentes, a gente sempre senta eu e a outra educadora pra planejar as atividades semanalmente. (Rosa)

Eu tenho dois ou três amigos que são socioeducadores também. Então, tipo assim, quando nós se encontra, nós vai trocando umas ideias, são pessoas com a cabeça totalmente diferente, cada um pensa de uma forma, então você vai e pega um pouquinho daqui, um pouquinho dali, então, às vezes, um ajuda o outro quando a gente se encontra pra trocar umas ideias. Essas pessoas são mais, assim, importante. (Marcos)

Tem outra turma de 8 e 9 anos. Às vezes a gente trabalha junto. Este ano a gente fez um trabalho junto pra interagir minha sala com a dele [outro educador]: trabalhamos cantigas e apresentamos aqui dentro [CCA] mesmo. Mas a gente não tem muito tempo de sentar e planejar junto, discutir as ideias. Então acaba que eu faço o meu e ele faz o dele. (Daniela)

A orientação institucional acaba se mostrando como determinante para a prática na fala de alguns educadores, especialmente aqueles que atuaram em outras organizações –

alguns em creches, não em CCAs – e conseguem perceber e comparar a diferença, na prática, da atuação de uma e outra organização. Isso reafirma os supostos apontados nesta pesquisa de que as ações previstas no CCA, ainda que determinadas por uma única política, têm interferências de diversas ordens.

Eu acho que tem uma fonte [que orienta a prática] lá em cima, mas conforme vai indo pros CCAs isso fica um pouco do perfil de cada centro. Pelas conversas que eu pude observar o trabalho é diferenciado. Eu acho que é o perfil da própria associação. (Soraia)

Quando eu comecei a trabalhar na área, eu comecei numa creche. Eu não entendia muito bem o que era o CCA [em outra organização]. Tinha creche e CCA. Eu via os alunos chegar, eles chegavam e almoçavam. E aí eu perguntava pras meninas “e aí, o que vocês fazem com eles?”. E elas falavam “ah, a gente faz reforço escolar”. E aí quando eu comecei a trabalhar aqui, na creche também, eu comecei a ver diferente. O espaço é diferente também. E aí começou a aparecer várias ideias. Eu pensei: “os alunos vão pra lá só pra fazer reforço escolar? Poderia ter algumas coisas a mais.”. Só que assim, eu queria ver como era aqui [CCA] e quando eu entrei eu falei “é diferente, totalmente diferente”. Aqui [na instituição em que trabalha atualmente] eles não trabalham assim, por isso eu fiquei interessada de vir pra cá. O reforço escolar aqui é o último, a não ser que a criança tenha uma atividade escolar e peça pra fazer. Aqui mais ou menos é projeto. (Daniela)

Concluí que para poucos educadores a chefia determina, de fato, a orientação de seu trabalho no sentido que eu supunha – de orientar postura e trabalho socioeducativo, implicando formação do educador em serviço – e que no geral a orientação da chefia, entendida por eles como uma supervisão ou autorização de seu trabalho, é determinante e um fator positivo quando dá liberdade e autonomia ao educador para que ele realize seu trabalho de uma maneira versátil, do modo que melhor lhe convier. Isso foi comparado pelos educadores durante as entrevistas com a rigidez da educação escolar e seus currículos padronizados, situações vistas como negativas por eles.

Ainda assim, um dos educadores questiona a “liberdade” de ação “concedida” pela chefia como possibilidade de se tornar um quase descaso, mesmo uma desordem, de modo que cada um faz a sua parte de uma maneira distinta do restante e que esse tipo de trabalho, o socioeducativo em CCAs, acaba ficando desconectado de uma proposta mais ampla de ação institucional. Este mesmo educador é o único que identifica nitidamente a postura da chefia como fator determinante do andamento do trabalho num sentido amplo:

Eu acho que quando se tem liberdade demais o negócio fica difícil de delimitar um plano em comum. Eu acho que por isso mesmo acaba ficando um pouco abstrato o trabalho, eu acho que você não tem... Não sei, eu quando cheguei, mesmo, eu não tinha nada... cheguei e me falaram “pode ir pra sala, fique a vontade”. E aí a gente vai desenvolvendo aos poucos. Hoje

eu tenho controle do que eu faço, mas hoje, depois de 6 meses.(...) Eu acho que isso aí é fato: depende de quem tá na gerência e na coordenação o trabalho. Eu tô tendo apoio da minha gerência, ele traz coisas, a gente tá com um projeto dentro da comunidade, a gente se ajuda, dentro da proposta institucional. Depende totalmente de quem tá ali, isso é fato. (Wagner)

4.2 O sentido da atuação na vida associativa

O sentido da atuação dos educadores na vida associativa foi verificado no *survey* através das questões relativas à participação em conselhos de direitos, fóruns e redes sociais, e aquela atuação não foi considerada pelos educadores muito determinante em sua prática educativa, ainda que não seja vista como algo indiferente. No desenvolvimento da pesquisa, trabalhei com as definições que apresento a seguir.

Conselhos de direitos são uma possibilidade de organização democrática de controle social instituída a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com Arzabe, são

também denominados conselhos de políticas públicas ou conselhos gestores de políticas setoriais, são órgãos colegiados, permanentes e deliberativos, incumbidos, de modo geral, da formulação, supervisão e da avaliação das políticas públicas, em âmbito federal, estadual e municipal.

Fóruns e redes sociais não são definidos juridicamente, e são constituídos também no contexto de movimentos sociais de participação democrática e controle social, como espaço de discussão pública.

Encontramos, por exemplo, a seguinte definição no Fórum Popular Permanente da Pessoa Idosa de Curitiba e Região Metropolitana²⁷:

O fórum é um espaço aberto que possibilita uma mobilização e articulação dos órgãos públicos, entidades não governamentais e usuários na garantia e defesa dos direitos deste segmento, sem distinções religiosas, étnicas, ideológicas e/ou partidárias.

Redes sociais, de acordo com Toyama et al. (2005, p. 22), são “redes de pessoas e organizações que procuram a melhoria da qualidade de vida da população”, sendo a rede:

uma estrutura horizontal, democrática, participativa, aberta e presencial que une indivíduos e/ou organizações em torno de valores e objetivos compartilhados, sem que as partes percam autonomia e identidade.

Cerca de 1/3 dos educadores respondentes (37) afirma participar ou ter participado de reuniões de redes sociais (apêndice F, tabela 3), sendo que desses, mais da metade (26)

²⁷

Ver <<http://forumpessoa-idosa.blogspot.com/>>/ Acesso em 24 fev. 2012.

entende que essa variável é muito ou totalmente determinante em sua prática (apêndice F, tabela 3.1).

Entendendo a participação nessas redes sociais como uma possível orientação institucional e/ou de chefia, questionei ainda no *survey* se tal participação era parte de seu trabalho e verifiquei que quase metade dos que afirmam participar (18), o fazem como parte de seu trabalho, sendo que outros 14 afirmam participar de redes sem que isso seja parte de seu trabalho na instituição (apêndice F, tabela 3.2).

Eu supunha que a grande maioria dos educadores que participassem de redes o fariam por orientação da chefia e/ou institucional, geralmente porque esses encontros ocorrem em horários comerciais e com participações institucionais. Tenho dúvidas se os educadores entenderam, por exemplo, que não é sua função como educador participar das redes, mas participam porque o chefe ou a instituição ordena. Permaneceu ainda o indicativo de uma possível confusão de entendimento do termo “rede social” por parte dos educadores no momento de responder ao questionário do *survey*²⁸.

Suponho que a participação de educadores em redes sociais sinaliza algumas características institucionais que demonstram objetivos e formas de atuação social adequados às orientações da Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

Os dados referentes à participação em fóruns e conselhos de direitos se assemelham aos de participação em redes sociais²⁹. Apenas cerca de 1/3 dos educadores respondentes (43) afirma participar ou ter participado de fóruns e conselhos (apêndice F, tabela 4).

Ainda que não seja a maioria a participar destes espaços da vida associativa, a grande maioria dos que participam (38) entende ser uma variável totalmente ou muito determinante para a sua prática educativa. Afirmam ser pouco ou nada determinante esta participação para sua prática cotidiana 5 educadores respondentes. (apêndice F, tabela 4.1)

A grande maioria (37) dos respondentes afirma participar ou ter participado de fóruns e conselhos de direitos como parte de seu trabalho institucional (apêndice F, tabela 4.2). Isto pode decorrer também, como no caso da participação em redes sociais, de características institucionais consonantes às orientações da PNAS.

Ficou claro no *survey* que não faz parte da realidade do educador de CCA a

²⁸ Esse tipo de dúvida foi trabalhada nas entrevistas, onde pude dialogar com alguns dos educadores respondentes do *survey*.

²⁹ Inseri essas duas perguntas no *survey*, uma referente a redes e outra referente a fóruns e conselhos de direitos, ainda que ambas tratem de participação na vida associativa, por saber que em algumas regiões as redes sociais são menos presentes que os fóruns e conselhos de direitos, e que isso poderia produzir respostas diversas para cada uma das perguntas formuladas.

participação associativa como parte de seu trabalho.

Nas entrevistas, destacou-se a experiência de vida associativa de alguns educadores anteriormente ao seu trabalho em um CCA. Isso pareceu confirmar a hipótese inicial de que esta é uma variável capaz de interferir significativamente em sua prática cotidiana visto que tal experiência conformou um olhar sobre política pública e ação social.

Pude verificar ainda um interesse grande por parte dos educadores neste tipo de participação, apesar de essa ser considerada por eles muito difícil e rara visto que são encontros que acontecem em horários em que não podem se ausentar de seu trabalho “de sala de aula”, diretamente com crianças e adolescentes. Os poucos que participam com frequência dos encontros o fazem, em geral, por orientação de sua chefia, em ocasiões pontuais quando é possível reorganizar o trabalho a partir de sua ausência da sala.

É importante participar de fóruns, palestras, porque você tem uma visão ampla de várias situações, acho que isso ajuda, vem a somar no seu trabalho. (Écio)

Ontem mesmo eu tava na reunião pastoral. É importante ver os direitos, agora a gente tava falando dos direitos e deveres que as escolas tem. Próximo mês vai aparecer outras reuniões e os educadores revezam. Eu participei de uma outra do ECA, tem reunião pedagógica, tem várias... você vai variando as leis, as normas, o direito que a criança tem, que nós temos e aí a gente põe em prática. Eu tô gostando dessa reunião que fui agora, do ECA, porque acaba juntando tudo. (Cleide)

Existe bastante fórum e reuniões. Não participo porque é inviável por conta do trabalho. São só duas educadoras e não tem nem como revezar, é super complicado sair daqui. Acho que é bacana poder participar, principalmente dos fóruns. Até quando a gente tem esses encontros com os outros CCAs elas [técnicas do Cras] falam bastante em participar do fórum, mas a gente não tem condições mesmo de participar, elas contam o que acontece lá, é bacana. (Ana Lúcia)

Na verdade assim, as reuniões agora começou mais a ter essa participação dos educadores nas reuniões da comunidade. Um educador começou a fazer um caderno de campo sobre meio ambiente e aí um dos coordenadores [coordenador geral da organização] passou a reunião dos parques lineares pra esse educador. E aí é coisa que tá dando certo. Ele com os alunos, de acordo com o trabalho que ele faz em sala, os alunos foram conhecer esse lugar. Nesses momentos o educador participa. A coordenação que tá direcionando isso, tem a ver com a mudança da coordenação [gerência]. (Daniela)

Todos os educadores afirmam que os gerentes ou os assistentes técnicos são quem participam destes encontros de redes, fóruns e conselhos de direitos e que, no geral, repassam as informações ali obtidas em momentos como o da “parada pedagógica”, que acontece uma vez no mês em todos os CCAs.

Não participo [de fóruns e conselhos de direitos], mas já mostrei interesse. Depois da Conferência [da Assistência Social] eu falei que quando tiver eu quero participar, que eu gostei, eu demonstrei interesse, mas não sei... porque quem participa, que eu percebo, não são educadores, é o pessoal mais da gerência. E isso como orientação é importante pra não ficar alienado do processo. A gente se sente mais dentro daquilo que você está, você é possuidor do seu dia a dia, do seu processo de trabalho, por que a gente não tem um tempo pra planejar aula? E também no geral, pra pensar o SUAS, como é?, de onde vem o dinheiro pro CCA? (Wagner)

Nos dias de formação o coordenador geral passa pra gente o que tem acontecido nas reuniões e em cima do que ele fala a gente tenta passar pros pais nas reuniões. (Daniela)

Realizei as entrevistas pouco tempo depois de acontecerem as Conferências Regionais da Assistência Social³⁰ para as quais todos os trabalhadores sociais são convidados, tendo os Cras convocado a participação dos trabalhadores dos CCAs. Nos dias em que aconteceram as Conferências não houve atividades com crianças e adolescentes nos CCAs e todos puderam participar da Conferência de sua região de atuação.

Diversos educadores apontam a participação na Conferência de sua região como um momento importante para pensar o desconhecimento que têm de políticas públicas e ações sociais que existem para além de sua prática no CCA. Todos expressam seu estranhamento com a forma de funcionamento de uma conferência, o uso de muitos nomes e siglas desconhecidos da maioria participante da plenária, incluindo eles mesmos. Vários comentam que apenas no momento em que participavam da Conferência entenderam que o CCA é parte de um conjunto maior de ações, que existem diversos CCAs na cidade, que eles não estão sozinhos enquanto educadores, fazendo parte de uma rede maior, e que as dificuldades dos outros CCAs e educadores são muito parecidas com as que eles mesmos enfrentam. Ao mesmo tempo, enfatizam a Conferência como muito tediosa especialmente por não entenderam o porquê de sua existência ou mesmo os caminhos percorridos para que se chegasse naquele momento.

³⁰ De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), as Conferências de Assistência Social são espaços de caráter deliberativo em que é debatida e avaliada a Política de Assistência Social. Também são propostas novas diretrizes, no sentido de consolidar e ampliar os direitos socioassistenciais dos seus usuários. Os debates são coletivos com participação social mais representativa, asseguram momentos para discussão e avaliação das ações governamentais e também para a eleição de prioridades políticas que representam os usuários, trabalhadores e as entidades de assistência social. Nas Conferências estaduais, participam os delegados, eleitos nas Conferências municipais, observadores e convidados credenciados. Já na etapa municipal, podem participar todos os sujeitos envolvidos na Assistência Social e pessoas interessadas nas questões relativas a essa Política. <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/sou-conselheiro-da-assistencia-social/conferencias-de-assistencia-social>> Acesso em 08 set. 2011. As Conferências Regionais da Assistência Social do município de São Paulo acontecem antes da Conferência Municipal, nas regiões correspondentes a cada uma das 31 subprefeituras do município.

Participei agora do Comas [referia-se à Conferência, mas utilizou a sigla do Conselho Municipal de Assistência Social], do FOCA [Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente] quem participa é a [outra educadora]. Aí que eu achei super interessante essa parte das leis. No começo eu não estava gostando nada! Porque a política é algo que, meu deus!, você acha muito chata, mas quando você conhece, você vê que faz parte do nosso dia a dia.(...) Eu gostei bastante porque a gente quando vai participar de um evento desse, a gente tem que procurar um conhecimento prévio. Porque se a gente vai pra lá sem conhecimento você fica boiando e acha tudo chato, não entende nada e não vê importância naquilo. No meu caso, como eu fui facilitadora, eu tive que estudar. Tudo que vem de desafio, eu vou. (Viviane)

Tem um fórum da assistência social [referia-se ao Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da região], que tem que participar o CCA, a criança, aí eles [as crianças] vão ver o que eles sugeriram pra entrar na lei, o que aconteceu no passado, se tá em vigor ou não, vamos cobrar. Aí nesse lugar conheci pessoas. E a forma como eles falam eu fico assim, só escutando. Num desses fóruns que eu fui agora [referindo-se à Conferência], ela falou alguma coisa interessante e eu pensei “opa, isso aqui cabe no meu projeto”. Esse final de mês passado fomos todos os funcionários porque era em prol dos funcionários, para saber o que nós queríamos e pra saber realmente o que era uma assistência social, que não é caridade, que não é... sabe? Até me candidatei a delegada, mas tive que vir embora antes e não deu. Eu tava doidinha pra ir... mas aí ficaria difícil porque tem o horário do trabalho e nem sempre o gestor pode autorizar sua saída. (Eliana)

É assim meio cansativo porque parece que é uma briga interminável, aí você diz “nossa, a gente não consegue ter uma resposta definitiva!”. Parece que é um trabalho inútil. Mas é bom ver que ainda pessoas lutam por ver algo melhor pra essa área do socioeducativo, da criança no CCA. (Ana Lúcia)

Eu fui [na Conferência] no horário de trabalho, os alunos não vieram e foi ali que eu vi que existia um trabalho muito maior do que eu imaginava, uma organização muito maior, e abrangendo também outras esferas da sociedade, como pessoas que moram na rua, idosos, e por aí vai. Eu achei interessante que existe um trabalho e não só um assistencialismo de vamos tirar da rua, dar comida, ou um banho e tchau. Acho que boa parte do que foi dito eu realmente não entendi muito porque não era da minha esfera, mas na hora que abriu pro debate e conversa em grupo, aí foi interessante porque aí tratou mais de política pública e eu achei interessante porque não muda muito daquilo que a gente já ouve falar. Então é um trabalho difícil que eles estão buscando subsídios ainda, muitos. Mais dinheiro pra ter mais funcionário, ainda tem lugar com pouco funcionário e muitas crianças. Os problemas existem em todos os CCAs, vamos dizer. (Rosa)

É notável o fato de alguns educadores terem participação ativa na vida associativa de sua comunidade antes de sua atuação como educador de CCA, sendo que essa mesma participação acabou levando-os à atuação no CCA. Esses educadores têm uma noção mais viva da construção e do desenvolvimento de uma política pública, tendo participado de diversos debates e ações políticas em sua comunidade. Ainda que não tenham conhecimento formal da elaboração de agenda e de implementação de uma política, têm a experiência

sensível de como isso atinge a vida pública, e que enquanto cidadãos podem interferir neste jogo político. Estes mesmos educadores tem um olhar diferenciado para sua prática, em relação aos outros que identifiquei não possuem essa experiência, enquadrando-a dentro de uma ação estatal ou governamental, ainda que não enxerguem com detalhes a estruturação da política de assistência social da cidade, e acabam por se utilizar desse olhar na sua prática cotidiana como educadores.

Eu já tinha participado de outras conferências, mas não a respeito da melhoria dos CCAs. Eu participava muito também dos conselhos de escola, de posto de saúde, da associação de moradores. Eu sempre tava ali no meio do grupo que queria reivindicar alguma coisa. Era gostoso porque a gente ouvia a opinião do outro, que a necessidade que a gente tinha era também a de outros. Mas mudou meu horário de trabalho e acabei saindo. Até o diretor da escola falou que eu abandonei tudo. (...) Tudo o que eu já tinha visto em reuniões, em conselhos, de rede, quando eu cheguei no projeto, já no início do CCA, eu revi e entendi. Quando tinha todas aquelas Loas, SUAS, eu ficava imaginando, como leiga, pra que tanta sigla?, pra que tanta burocracia sendo que é simples?, é colocar a mão na massa, é ver onde tá o problema, é pesquisar, sabe? E aí até quando eu entrei aqui e revi essas siglas e ainda as conheci pessoalmente eu falei “nossa, quanta coisa a gente deixa de saber, de ter conhecimento!”. (Ana Lúcia)

4.3 O pertencimento ao grupo social ao qual presta serviços

O pertencimento à comunidade de origem de seus educandos pareceu, no resultado do *survey*, ser determinante para a prática educativa dos educadores de CCAs que moram na mesma comunidade em que vivem seus educandos.

Ainda que menos de 1/3 (29) dos educadores afirme morar na comunidade em que atua como educadores (apêndice F, tabela 5), mais de 2/3 (20) deles afirmam que essa variável é muito ou totalmente determinante para sua prática (apêndice F, tabela 5.1).

Nas entrevistas concluí que para os educadores essa não pareceu ser uma variável entendida como muito determinante, em si mesma, da sua ação cotidiana em CCAs. Para eles, morar na comunidade influencia seu trabalho e prática cotidianos especialmente quando associados a um olhar mais interessado do educador em relação ao seu próprio trabalho e às condições em que o realiza.

Há um consenso entre os educadores que moram e os que não moram na comunidade de seus educandos, de que o fato de morar na comunidade que atendem traz fatores positivos e negativos para sua prática, sendo importante e determinante, em última instância, a postura e o olhar que o educador possui em sua prática profissional, mais do que a experiência sensível de morar na comunidade atendida.

Os educadores, tanto os que moram como os que não moram nas comunidades atendidas, destacam como fator positivo deste pertencimento a possibilidade de conhecer melhor a realidade em que vivem seus educandos, sabendo com maiores detalhes as condições objetivas em que diversos deles vivem em casa, com sua família e na comunidade. Os educadores que moram na comunidade comentam a possibilidade de usar sua experiência de vida como referência para os educandos que se identificam com alguém da comunidade, além de poder exemplificar suas atividades em sala com fatos de conhecimento comum dele e dos educandos. Como fatores negativos apontam a confusão que acontece na comunidade, com as famílias e os próprios educandos, dos papéis do educador enquanto profissional e enquanto morador da comunidade.

Sobre ser morador da mesma comunidade que seus educandos, os entrevistados comentam:

Eu tenho um conhecimento não de todas as crianças, mas da maioria sim, de como que é a parte social, a parte familiar. Então você tem, você conversa com um pai ou outro “Como é que tá?, meu garoto tá lá?”, então tem esse contato, é mais fácil. Então eu sei o que? Você tem uma visão de quem é o pai, quem é a família. É diferente de eu chegar num local completamente que eu não conheço ninguém, que eu não sei o que passa com aquele garoto. Eu acho que o meio ambiente faz a diferença. (Écio)

Por um lado, tipo assim, interfere sim, porque alguns misturam as coisas. Eu trabalhei no último serviço, então, tipo assim, eu ia na favela porque eu tenho uns amigos lá, então às vezes eu ia lá na comunidade, então muitos misturavam as coisas. Porque tipo assim eles confundem muita coisa, “o professor vem aqui então eu posso fazer qualquer coisa na atividade dele”, “o professor tá aqui de bermuda e chinelo”. Eu não gostava muito e chegou um tempo que eu cortava de ir pra não ter muito essa liberdade. (Marcos)

Eu vejo assim: quando você gosta, quando você abraça a causa, não vai fazer diferença. Porque você vem com o espírito para abraçar a causa e fazer diferença. Eu moro longe, moro em Guarulhos, mas eu quase não falto. Tem esse porém: quando mora perto, você sai numa rua e encontra com eles, é mais fácil assim conhecer a família, ter um diálogo com a família, que é um trabalho que eu sinto que falta muito, esse trabalho com as famílias. Essa questão de trabalhar a família é muito importante. Se eu conheço a família, eu vou entender melhor a criança. Nosso projeto começou a fazer esse trabalho com famílias, em fazer visita, quem está fazendo isso de vez em quando é o coordenador [gerente] ou a menina que ajuda ele [assistente técnica]. (Hélita)

Eu acho relativo, acho que depende muito do que o educador busca. Existem educadores que moram na mesma região, na mesma rua, mas não tem conhecimento da criança. Então eu não vejo muita vantagem. Eu moro muito longe, mas as crianças falam muita coisa pra mim e eu vou atrás de informação também, eu pesquiso muito. Eu acredito que se eu morasse aqui na comunidade eu conseguiria ajudar melhor porque eu veria o que está

acontecendo, eu com meus olhos, porque eu não estaria ouvindo histórias. Eu acho que eu teria mais disponibilidade pra tá dando uma volta e ver como que é, o que acontece. Tem educador que é o que tá aqui e tá muito bom. Ele vai trabalhar aquilo que a criança apresenta aqui e não vai atrás, não entra na vida. Porque dá medo mesmo. Porque quando a gente tem muito conhecimento da coisa, a gente sofre. Então a gente sofre muito mais, é mais fácil um trabalho quando você só tem o que a criança apresenta aqui dentro, é muito mais fácil do que você trabalhar o todo dela, da escola, da família e até aqui. É um trabalho muito árduo. (Viviane)

É importante até certo ponto. Você sabe que é mais difícil. Nunca gostei de trabalhar perto de casa, sempre trabalhei muito longe. Por outro lado você conhece e dificulta um pouco, sendo sincera. Tem muita mãe que era colega sua de escola, e às vezes se você pegar no pé com todo direito de educadora, pra instruir aluno, a mãe vai achar que você tá perseguindo e isso já aconteceu no começo do ano e você tem que ter um rebolado pra poder “não, não é nada disso, aqui eu sou educadora, aqui é o profissional, lá fora é lá fora”. E se é uma comunidade carente você tem que saber o que fala pra não humilhar, pra não passar que você quer ser melhor. Porque eu morava aqui, mas eu ainda não fazia parte da comunidade como a comunidade é. Eu quero ser exemplo pra que meus alunos possam falar “poxa, a professora também cresceu aqui na rua, descabelada, jogando taco e agora tá aí professora”. Tem o lado bom de você ser exemplo. Se eu falar que “não atravessa fora da faixa”, não vai ter discurso pra eles se eles me verem atravessando fora da faixa aqui. Tem esses recursos de ser exemplo, de poder chamar atenção. Tudo na vida tem seus dois lados. Não acho que estar só na comunidade seja fundamental. Porque se eu fosse da comunidade, mas não fosse uma pessoa centrada, isso dificultaria meu trabalho. Na comunidade fica mais fácil você saber “ah, é aquela família? Ah, tá, eu sei qual é a dificuldade dela”, só que não pode ficar também no preconceito, você não pode só julgar, cada um tem sua história. Acho modismo falar “ai, a comunidade”, “ai, sou da comunidade”. Ser da comunidade e ser profissional ajuda muito seu trabalho. (Eliana)

Eu acho que pode fazer uma diferença. Porque ele [o educador] conhece a realidade deles aqui. Tá bom que a realidade de São Paulo não é difícil de conhecer, porém, cada bairro tem sua particularidade. Então talvez ele saiba os alunos que estão sendo despejados, ou então a prefeitura requeriu o terreno. Então talvez eles saibam disso e vendo a criança de um jeito e depois ela muda, fica revoltada no momento, então talvez ele consiga trabalhar melhor porque ele sabe o quê que tá acontecendo com ele naquele momento. Mas também é relativo. Eu posso ter a sensibilidade, mesmo não morando na região. (Rosa)

Na influência do trabalho, acho que não. É a coisa de pegar a essência do momento. Então ele pode não morar aqui e ter o olhar pra comunidade, eu sinto pelo educador que faz o trabalho de memória com os meninos e ele não mora aqui, e tem uma hiper leitura do bairro. Nesse sentido, não morar aqui não influenciou muito. (Soraia)

Eu acho que é uma interferência negativa. Primeiro porque eu acho que quando você está de fora é mais fácil, você tem uma visão diferente. Quem tá de dentro você vê muita coisa de uma maneira naturalizada. E, segundo, pode extrapolar a esfera institucional. Eu já trabalhei com meu pai e sei

disso. Então aqui você vai pra comunidade depois de bater o cartão, mas você não deixa de ser vizinho de não sei quem, mãe de não sei quem. Aí aqui dentro você não vai brigar com fulana porque é filha de não sei quem, o tio dela é isso ou aquilo. Quando você conhece, por outro lado, tem o lado de levar em conta aqui também o que acontece na vida dele. Então às vezes o menininho tá aqui, não quer participar de nada, você não sabe o que tá acontecendo, vindo de fora, e os pais brigaram no dia anterior e tal e quem é da comunidade sabe disso, fica sabendo. Então, de repente ter umas informações pode servir pra ter informações mais amplas da vida dele. (Wagner)

4.4 Outras características

Além das características consideradas determinantes em minha hipótese de pesquisa, alguns aspectos me chamaram a atenção nas entrevistas com educadores, destacando-se como componentes relevantes para as orientações de sua prática educativa cotidiana: i) seu imaginário sobre a função do CCA e do educador; ii) seu entendimento sobre a formação do educador; iii) seu desconhecimento formal sobre a política de assistência social; iv) a importância do educando como fonte para seu trabalho cotidiano.

4.4.1 Função do CCA e de seus educadores

Nas entrevistas, evidenciou-se o desconhecimento formal por parte dos educadores sobre o que é um CCA e sua estruturação como um serviço da política pública de assistência social. Eles têm formulações práticas e descritivas de seu trabalho sem se referenciar à política. O entendimento e o imaginário da ação do CCA em relação ao seu público alvo são quase consensuais: uma ferramenta de formação de um “cidadão”, bem como um espaço de “cuidados”, de diversas ordens, para crianças e adolescentes em situações econômicas mais desfavorecidas que teriam como alternativa ao CCA apenas as ruas de uma comunidade entendida como “perigosa” ou o encarceramento em suas próprias casas, faltando-lhes oportunidades de acesso a qualquer outra atividade considerada interessante.

O básico mesmo é prestar um auxílio pra família que não tem com quem deixar a criança após o horário escolar. Ao mesmo tempo, trabalhar com projeto na parte de educação, de alimentação, de higiene. (Écio)

Pra mim, eu acredito assim que é mais, tipo assim, pra formação de cidadãos. Pra eles, tipo assim, ter uma noção do que é o mundo lá fora. Pra eles estarem conhecendo aqui o que é a realidade, pra eles trabalhar com reciclagem, pra eles prestar mais atenção nas atitudes, mais pra ter uma visão

pra que? Pra mais lá na frente eles reflitam e aprendem assim a cuidar mais.
(Marcos)

A nossa função ela é ampla. O primeiro objetivo nosso era trabalhar com acompanhamento escolar das crianças. Todas as crianças que nós recebemos têm que estar na escola no primeiro horário, ou vice versa. Nosso papel principal é trabalhar o acompanhamento escolar, tudo o que a professora trabalhou a gente tem que trabalhar em sala, a lição de casa, pesquisa, enfim. Mas, além, não ficamos só aí. Todas nós desenvolvemos um projeto com foco em leitura e escrita. A gente tem que ensinar essa criança a aprender a ler, escrever, trabalhar o cotidiano dessa criança também, ser muitas vezes mãe, assistente social, psicóloga dessa criança. Então, assim, ele é um trabalho amplo. E a gente vai desenvolvendo o trabalho e vai fazendo uma observação geral. Nós devemos ter a sensibilidade de ajudá-la para que ela seja um bom cidadão no futuro. (Hélita)

Eu acho que o CCA, eu acho não, tenho certeza que o CCA tem a função de trabalhar a formação humana, cristã e principalmente essa questão da cidadania, que é algo que tá faltando muito no mundo em geral. A gente tá voltando muito à questão do olho por olho, dente por dente. E se a gente incentivar esse tipo de comportamento nós não vamos ter uma sociedade melhor e mais justa. (Viviane)

Eu vejo que o CCA tem um pouco o foco de mudar a cara da educação.
(Eliana)

A função do CCA eu vejo agora: lidar com a criança, desenvolver um trabalho a mais com a criança, com a família, é o contato da criança uma com a outra, é uma finalidade bem afetiva, que eu vejo que eles não tem, eles brigam muito. Então a agente tá tentando trabalhar um trabalho conjunto, a gente reúne as famílias com reunião, a gente faz festa, dia das mães, sempre aqui a gente tá com bastante festa, eu até falo pra coordenadora [assistente técnica] que a gente tem mais festa que qualquer outra coisa. Então a gente reúne a mãe, reúne as famílias. Eu vejo assim, eles vem das escolas com muita briga, nossa, eles brigam demais! Aí eu vejo que eu não sei se eles tem afinidade um com outro, se a escola trabalha isso, tem uma família, tem amizade... então eu vejo assim, um acompanhamento.
(Cleide)

Olha, a função de um CCA, ele tem a função de tornar a criança um cidadão dentro de sua sociedade. Eu falo assim com todas as palavras porque é isso. Não adianta dizer que é uma creche que coloca a criança e que vai lá pra comer e ficam lá suportando várias... a função do CCA é além disso, porque nós, e eu falo todo o grupo, se dedica muito pra isso. Da moça da faxina até a que fica na sala, que é a educadora, que nós todos somos educadores... mas contando com todo esse apoio, é formar cidadão na sociedade. Porque na verdade muita criança chega aqui e a gente sente sua fragilidade maior do que a gente imaginava do que ela tivesse. Ah, tem a escola, a escola ensina. Tem a família, a família ensina. Mas isso não existe mais. A escola não tá dando conta, o pai e a mãe trabalha muito, não tem um tempo assim pra chegar e conversar com a criança. Formar cidadão é direitos e deveres, mostrar pra eles que eles precisam ser respeitados e respeitar. Eles, pra conviverem em sociedade, amando ou não o outro, eles tem que saber respeitar, tem que saber entrar e sair de modo educado. Não que a gente

possa conseguir isso assim... mas a meta é essa, a função é essa. É um trabalho muito desgastante, mas a gente sente que necessita. (Ana Lúcia)

No meu conhecimento limitado, o CCA aqui pelo menos, vou falar daqui porque eu não conheço muito e também não me aprofundi muito não, mas é tirar o jovem, a criança ou de ficar trancado em casa. Todos os pais trabalham, então eles teriam que ficar ou sozinhos em casa e seria ruim porque ficariam ou o dia inteiro na televisão ou o dia inteiro na rua. Seria péssimo pra eles e pra formação deles como cidadãos. Então eu acho que a grande função do CCA é tirar ele de lá e dar, oferecer um leque de outras opções, música... às vezes ele tem um talento e nunca ia descobrir e por meio do CCA, de ficar aqui, e talvez seja meio puxado mesmo, eu admito, acho puxado ficar tantas horas na escola, mais tantas horas aqui, muitos deles moram longe, chega 8h da noite em casa, mas é importante, é preciso procurar mecanismos pra... porque o estado não tem como abarcar tudo, a família não tem como dar subsídio pra eles fazerem muitos cursos durante o dia, então o ideal é isso aqui mesmo, é ficar aqui, é trazer. Pena que são poucos e são poucas vagas. (Rosa)

O objetivo do CCA é diferente, não é reforço escolar. Então assim, o objetivo é tirar essas crianças da rua e oferecer oportunidades: uma atividade que possa fazer com que eles se tornem um cidadão, que eles conheçam valores. Porque na escola é tudo muito corrido, tem matéria pra passar. E aqui a gente passa valores, que é coisa que tá perdendo, tem criança que nem tem noção, não sabe nem dar um bom dia, um obrigado. (Daniela)

A função é dar amor, um carinho que muitas vezes essas crianças não têm em casa porque os pais estão trabalhando. É dar uma atenção que eles não tem. É um trabalho socioeducativo, não é pedagógico. (...) Mas eu acho que tinha que ter o pedagógico também, acho que faz falta, acho que seria bem melhor. (Mércia)

Eu acho que a função do CCA é dar uma assistência mesmo pra essas crianças de baixa renda, que tem essa vulnerabilidade da região mesmo. Eu acho que a ideia é essa mesmo: dar uma assistência naquele contratempo que não tá na escola pra elas não ficarem mesmo vulnerável a essas coisas negativas que tem no bairro. Acho que a ideia maior do centro é ter um olhar mais acentuado pra essas crianças pra elas não ficarem largadas. Dar uma assistência pra família, a gente trabalha bastante com a família. (Soraia)

Eu acho que de uma maneira geral assim é cuidar. De uma maneira bem ampla é cuidar. É de repente... essas crianças e adolescentes que num período entre a escola e os pais que estão trabalhando, eles ficam aqui e a gente vai dar apoio de todo tipo. Acho que isso é o legal que dá liberdade: desde o abraço que você dá, até ensinar ele a ler, porque muitas vezes ele não sabe, praticar uma atividade física, ter alimentação... é isso no geral. (Wagner)

O papel dos educadores no CCA, em sua visão, seguindo a lógica de seu entendimento do que é um CCA, varia entre definições de um cuidador e de um mediador de acesso a oportunidades diferentes das que as crianças e adolescentes têm em seu cotidiano fora desse espaço socioeducativo. Quando questionados sobre a função do educador no CCA,

respondem:

Supervisionar as crianças, trabalhar com projetos com eles na parte de alimentação, como já falei, temas atuais e tentando fazer um convívio, uma sociabilização com as crianças. (Écio)

Ele [o educador] tem que ser muito criativo. Apesar da minha formação em educação física, a gente tem que saber trabalhar o mundo todo. Por isso que eu acho que é um trabalho legal. Você como educadora é um todo e você acaba passando pras crianças um todo. Eu não fico presa só à área esportiva, assim como meus colegas não ficam presos só à área pedagógica. A gente tem que entender de psicologia, tem que estudar sobre isso, verificar os comportamentos, saber analisar, ser observador. (Viviane)

É dispor de recursos que eles venham a aprender, trazer coisas novas pra ele. Controlar o básico. São de uma comunidade muito carente, então eles não têm nem uma noção de sentar numa mesa, pegar num garfo. Já cheguei a cortar unha de criança de 14 anos. De dar um susto assim de que “se você não lavar esse tênis, amanhã você não entra”. É de tudo, desde higiene até a escrita. É de moderar a voz, a parte da educação mesmo, de comportamento. E, assim, auxílio... escutar, observar se tem alguma criança com uma marca roxa, diferente. Pra poder ser um auxílio, um amparo. (Eliana)

Minha função ao pé da letra é orientar os jovens. Eu fico mais com os grandes, eles tem de 10 a 14 anos. Então, no caso, a gente trabalha... eu trabalho mais com texto mesmo, com cultura popular, então, um filme... a gente discute, ainda que não seja um filme cabeça, assim, super. Um filme normal, assim, que eles assistem. Eles trazem muita coisa. Acho que é mais dialogar com a realidade deles, é trazer novas coisas, talvez pra eles se interessarem por outras coisas. Tem alunos que se interessam por dança e são super tímidos, então eu acho isso interessante. Então é isso, é orientar pra eles conseguirem procurar por si mesmos outras coisas do interesse deles. (Rosa)

Eu acho que é tentar mostrar o outro lado da moeda. Porque assim, eu estou falando pela realidade da comunidade. É mostrar outra realidade. E como? Através das minhas atividades, através das minhas rodas de conversa, através das atividades de arte, música, teatro, balé. Coisa que a criança daqui achava que seria impossível ela poder fazer balé. É outra realidade. É tentar mostrar pra ele que ele pode conseguir coisas legais, tentar sonhar, aprender a confiar em você mesmo. (Daniela)

O meu papel como educadora é instruir essas crianças, ouvi-las, passar pra elas os conceitos que a gente julga corretos pra que eles não se envolvam com as coisas que os cercam ali no bairro. A gente orienta bastante nesse sentido. (Soraia)

Acho que é essa, de cuidar. Hoje eu tenho consciência que assim, no fundo no fundo, tudo o que eu pesquiso em internet, em livros, que vejo com amigos meus que dá pra fazer, tudo isso é só desculpa pra gente estar junto, pra eles terem uma referência, terem alguém pra conversar, terem um carinho, um olhar mais atento que muitas vezes eles não tem. (Wagner)

4.4.2 Formação do educador

No *survey*, chamou-me a atenção que a grande maioria dos educadores com ensino superior completo ou em andamento tenha formação em Pedagogia. Quais as implicações disso para a prática do serviço socioeducativo e os entendimentos deles sobre a necessidade e/ou utilidade dessa formação tornaram-se questões para as entrevistas.

Mais de 2/3 dos educadores respondentes do *survey* (82) tem formação superior, sendo que 21 destes ainda não a tinham completa no momento da realização da pesquisa. Menos de 1/3 dos respondentes (26) não chegou a cursar o ensino superior. (apêndice F, tabela 6)

No *survey* realizado nesta pesquisa, 53,5% dos respondentes têm curso superior, enquanto no estudo do Programa Rumos, 61,68% dos educadores da região Sudeste do Brasil o têm. Em relação aos educadores de CCAs, 18,42% estão cursando ensino superior, enquanto 20,78% dos educadores da região Sudeste do Brasil o fazem. Mais uma vez, uma comparação territorial e de contexto mais generalizados se aproxima com os dados obtidos neste *survey*.

Mais da metade dos educadores respondentes do *survey* que tem a vivência no ensino superior (52) cursou ou cursa pedagogia, seguidos, em números absolutos, por educadores que cursaram ou cursam educação física (10) (apêndice F, tabela 6.1).

Dos 14 educadores formados ou formandos em outros cursos, 5 são da área de Humanas, 4 da área de Exatas, 3 da área de Artes e 2 da área de Biológicas. Os cursos são diversos, tais como: direito, ciências sociais, computação gráfica, enfermagem, matemática, entre outros. No estudo do Programa Rumos percebeu-se que as áreas de formação predominantes dos educadores eram: artes, pedagogia, psicologia, comunicações e letras.

Apesar de o CCA ser um serviço da assistência social, que visa proteção social e não direciona sua prática para ações educativas, e sim para ações socioeducativas, quase metade (52) dos profissionais que atuam na ponta da política pública tem formação em pedagogia, curso que, por excelência, trata da educação. Apenas 3 do total de respondentes têm formação em serviço social, curso superior que tem a assistência social como objeto de estudo.

Destaco ainda que dos 87 educadores que chegaram a cursar algum período de um curso superior, apenas 1 dos respondentes estudou em uma das instituições de referência nacional de qualidade (no caso dele, USP). O acesso ao ensino superior brasileiro aumentou nas últimas décadas, especialmente em faculdades e centros universitários particulares que ainda não alcançaram excelência. Este fato parece ser reproduzido no contexto pesquisado, e podemos perguntar: o que este tipo de formação poderia indicar na prática destes serviços?

Por que profissionais com formação em instituições de referência (como as universidades públicas) não atuam nesta área? Este retrato seria alterado se pensado em relação às chefias dos CCAs? Os gerentes e assistentes técnicos terão formação em instituições diversas das de seus educadores? Essas perguntas não foram foco de nossa atenção nesta pesquisa, não tendo sido respondidas, permanecendo como questionamentos para futuras pesquisas que envolvam educadores que atuam na implementação da política da assistência social.

Dos educadores entrevistados, 7 estão cursando ou são formados em pedagogia, 1 em educação física, 1 em letras, 1 em ciências sociais e 2 sem formação superior.

Os pedagogos entendem que é imprescindível a formação em pedagogia para saber lidar com crianças e adolescentes. Os educadores com outras formações entendem que a formação superior colabora com o olhar para o trabalho desenvolvido, mas que não depende dessa, exclusivamente, a sua atuação. O mesmo pensam os educadores sem formação superior. Todos os entrevistados parecem entender que a prática e a experiência cotidianas são o que realmente conduz a sua ação com seus educandos:

Matemática foi bacharelado, não foi licenciatura, e ciências contábeis. Então tenho facilidade com cálculos, com números, né? Agora, na parte mesmo de didática, eu vim adquirir na pedagogia e mais assim, trabalhando como voluntário. Suponhamos: eu fiquei com as crianças, tal e também à noite... trabalhei com curso de alfabetização de jovens e adultos como voluntário. E também tem esse curso agora a noite que eu sou coordenador. A gente faz alfabetização de jovens e adultos. A prática foi somando e apesar que você tem a didática, mas o resto mesmo você pega no dia a dia, você aprende mais no dia a dia do que com a formação. Mas ajuda bastante a formação, porque você tem uns parâmetros que você usa. Mas, assim, bom mesmo é a prática do dia a dia, ou tanto assim no estágio que você é obrigado a fazer. (Écio)

Eu vejo assim, eu costumo dizer que todo educador deveria ter assim... o magistério no passado era muito rico, tinha uma base realmente boa. E assim, tem que ser pedagogo, tem que ter conhecimento de pedagogia. E antes de ter conhecimento, tem que gostar. Precisa do conhecimento da linha da pedagogia. Porque se não for pedagoga... eu costumo dizer que tem pessoa que já nasce pedagoga. (Hélita)

Da faculdade a única disciplina que eu utilizo aqui é a psicologia do esporte, porque eu não tive nenhuma formação com relação ao trabalho social. Não teve essa área voltada pro social. Então eu procurei estudar essa área de comportamento. A pós-graduação confirmou o que eu já fazia. Eu fiz a pós mas já tinha outros cursos na área social, porque a gente vai procurando, é um trabalho diferenciado, não é igual o de uma escola, por exemplo. Só o que eu desconhecia eram as leis que favorece muito e ajuda muito nosso trabalho com relação às famílias e isso eu desconhecia. A gente conhece o ECA, mas tendo essa lei mais clara pra nós a gente tem como encaminhar baseado na lei. Questão de moradia, por exemplo. (Viviane)

Acho que formação acadêmica, seja lá qual você tiver, e você entrar numa

sala de um CCA você vai ficar perdido. O que vai formar o educador do CCA é a sua pessoa, o seu exemplo e todo aquele conhecimento que você vai levar pra ela [a criança] de forma diferenciada, que não seja uma forma escolar. Aqui a gente mostra pra ele que o dia a dia dele, que o futuro deles estão com eles mesmos. (Ana Lúcia)

Se for olhar, todos os trabalhos que eu faço com eles, todos são voltados pra questões da língua, eu não consigo fugir muito disso. A minha formação influencia totalmente, eu peço muito texto, eu peço para eles escreverem. (...) Eu acho que precisa ser pedagogo, eu acho, eu acho. Porque é mais pautado em projetos e não muito específico. São projetos que visam mais uma formação mais lúdica. Não que eu não ache que a pessoa formada em letras, biologia, geografia não sejam capazes, acho que é também. Mas eu acho melhor mesmo pedagogo, ainda que trabalhe com adolescentes eu acho o pedagogo ideal. Eu não tinha muito a ideia de trabalhar com painel, aprendi aqui com a outra educadora que é pedagoga, eu não tinha essas ideias. Acho que o pedagogo vai buscar essa alternativa, de trabalhar o texto, sim, mas de uma maneira mais lúdica, sei lá, mais fácil. (Rosa)

[a formação em pedagogia] Influencia totalmente. Porque assim, é ter noção. Tem uma educadora que só tem ensino médio, e eu percebo que ela não tem uma clareza, uma formação, independente de ser pedagogia ou não, eu vejo umas dificuldades dela. Ela não pensa, antes de apresentar o trabalho, como preparar, como planejar o trabalho. Ela tá aprendendo com as dúvidas, mas ela não tem o conhecimento que uma pessoa formada tem. E a pedagogia me ajuda nisso, eu sei que tem que ter um objetivo, que eu tenho que ter um cuidado, tenho que pesquisar. Tudo isso que eu aprendi na faculdade, mas a maioria das coisas foi na prática mesmo... eu comecei a relacionar a teoria com a prática... não tô na escola, não tô na creche, mas eu sei que pode ser implantado aqui no CCA. (Daniela)

Com certeza é essencial o educador ser pedagogo. É tudo! Porque você vai ver a parte teórica... e pra mim foi importante porque eu tinha muito da prática, então enquanto as professoras falavam na sala, aquilo pipocava na minha cabeça. Você já começa a analisar a teoria, se é aquilo mesmo, pela sua experiência. A teoria acrescentou a prática. (Soraia)

A Ciências Sociais ajuda a olhar porque nos ensina a ler e escrever no sentido pleno, de interpretar as coisas, o mundo, a cultura no geral. Mas a formação em específico não me ajuda em nada aqui, mas ela me leva a pensar outras coisas. Eu acho que depende da faculdade que você é formado, da instituição. É muito relativo. Depende do aluno e da instituição a sua formação. É importante ter uma formação, mas não sei se especificamente a pedagogia. Qualquer formação é legal e é legal até ter a heterogeneidade pra ter troca, senão fica todo mundo com o mesmo pensamento e aí isso aqui fica pior que a educação formal. (Wagner)

4.4.3 Desconhecimento das diretrizes da política de assistência social

Fica claro o desconhecimento por parte dos educadores sobre a política de assistência social implementada pelo município e suas diretrizes nacionais. Ainda são de ordem pouco prática as referências que se fazem a essas diretrizes no cotidiano dos CCAs. Constatei, por exemplo, o quase inexistente contato dos educadores com os materiais impressos das diretrizes, mesmo não terem sequer ouvido falarem a seu respeito.

Defini como referências textuais das diretrizes da política de assistência social para essa pesquisa: a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) por tratarem objetivamente da assistência social, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Parâmetros de Ações Socioeducativas por tratarem especificamente do atendimento da criança e do adolescente e das ações socioeducativas em CCAs no município, respectivamente.

Sobre o uso das diretrizes da política de assistência social em sua prática, a maioria dos educadores, no *survey*, afirma não se lembrar de utilizar essas referências em seu trabalho cotidiano (apêndice F, tabela 7). Somente o Estatuto da Criança e do Adolescente a grande maioria afirma utilizar. Quanto aos Parâmetros de Ações Socioeducativas, pouco mais da metade afirma utilizar.

Suponho que a não utilização dessas diretrizes seja consequência do desconhecimento quanto aos textos oficiais que orientam a política da qual fazem parte também como *policy makers*.

No *survey*, apesar de não ser a maioria dos educadores a afirmar utilizar a PNAS e a Loas em sua prática cotidiana, suponho que grande parte dos que o fizeram tenha respondido assim mesmo sem as utilizar. Isso porque nas respostas à pergunta aberta sobre o que utilizavam daquelas referências, os educadores não demonstraram domínio de seus conteúdos, empregando palavras vagas e genéricas, chavões da área, que não diziam respeito especificamente aos conteúdos de cada uma das diretrizes, por exemplo: garantia de cidadania, assistência social, direitos e deveres, leis.

Alguns educadores copiaram literalmente artigos das leis ou objetivos da política ou dos parâmetros, demonstrando preocupação em responder com trechos literais de textos das diretrizes.

A recorrência de redações idênticas entre educadores de uma mesma instituição também chama atenção, indicando uma possível dificuldade em desenvolver respostas a estas perguntas de maneira individual.

Demonstraram maior familiaridade com os Parâmetros, apontando algumas atividades ali sugeridas, e com o ECA, que é de uso muito difundido na área de atendimento a crianças e adolescentes.

Como no estudo do Programa Rumos, nas perguntas abertas do *survey* identifiquei uma grande dificuldade de vários educadores em se expressar através da escrita, o que me fez, como os pesquisadores daquele estudo, especular sobre o grau de domínio da língua portuguesa, a habilidade de comunicação e expressão, bem como sobre o universo cultural dos educadores.

Questionados sobre seu acesso às diretrizes das políticas, em quais circunstâncias ouviam falar a respeito e se tinham acesso a materiais publicados e impressos dessas orientações, nas entrevistas os educadores apontam:

O que é política de assistência social, realmente bonitinha e explicadinha eu ouvi em junho [na Conferência de Assistência Social]. Até então era “vamos ajudar crianças carentes”. Teve uma formação em relação ao trabalho pedagógico, o que seria feito, com a minha técnica [supervisora do Cras]. Foi explicada toda a didática, te dava elementos de o que trabalhar em sala de aula, no CCA etc. O que é assistência social, pra que serve, a que veio, foi nesse último fórum... aí eu fui ouvir o que é Cras, Creas. (Eliana)

O único lugar que eu ouvi foi falar [sobre a política de assistência social] foi aqui [no CCA], eu não tinha nenhum conhecimento de parte social, mas sim na parte educacional. Eu vi o social, porque o CJ, os CCAs, são da parte social, e não da parte educativa, né? Eles têm lá os estatutos social... é Loas, não é? (Écio)

Não, não ouvi falar [sobre PNAS ou Loas]. Ouço, mas é bem pouco. É bem pouco que a gente ouve. Agora, esse semestre acho que vai começar falando na faculdade. Mas, assim, não sei... é bem pouco. (Cleide)

Eu nunca tinha ouvido falar até o dia da Conferência, não sabia que existia toda uma política e tudo o mais. Ainda não sei muito, viu? Só vi essa Conferência, não tô com muito tempo pra pesquisar. Mas algumas coisas eu anotei, levei, pensei sobre essa Conferência. Não é muito que a gente consegue abstrair num único dia, mas acho que a política ela influencia em tudo, né, a política pública. Acho que é interessante o educador estar a par disso, ainda que ela não venha de uma maneira fácil pra gente. Mas é importante ele saber, que órgão que o assiste, de que maneiras e o porque que ele faz aquilo todos os dias. (Rosa)

O educador fica alienado do processo. Inclusive teve um fórum [Conferência] esses tempos atrás onde eles falaram assim “a gente vai desenvolver ou elaborar planos, propostas”. Beleza, vamos lá... mas como eu

vou elaborar uma proposta se eu não sei de nada? A maioria das pessoas dentro da sala não tinha esclarecimento nenhum. Fomos separados em eixos e na minha sala tinham 3 ou 4 que já eram gerentes e estão mais gabaritados... o resto estava lá pra só tumultuar... não no mau sentido. Estavam pra dar ideias, mas não tem noção nenhuma de nada. Eu não tenho acesso, porque você [pesquisadora] fala isso e eu fico me perguntando se é a secretaria da educação que você tá falando... porque eu não sei mesmo. (...) Eu tenho uma noção mínima de política por conta da minha graduação, mas ainda é bem distante do que é o esperado. Eu acho que isso é geral e por dois motivos: um é a falta de interesse de você se engajar mesmo e a outra é faltar acesso. Então não tem motivação. O educador está muito ocupado. No meu caso eu trabalho das 8 da manhã até às 5 da tarde, direto com criança, não dá tempo de procurar essas coisas. (...) Não tive nada quando eu cheguei aqui. Depois dessa conferência que eu entendi melhor o que era um CCA. A gente teve uma reunião uma semana antes que eles passaram um pouco daquela 46. Portaria 46. E Loas. Mas muito por cima, assim. O acesso mesmo... nada. (Wagner)

A orientação institucional, como eu supunha, parece ser elemento fundamental para o acesso ao conhecimento da política que envolve o trabalho de um CCA e isso é ressaltado na fala de alguns educadores, por exemplo:

A gente já até teve oportunidade de ler a portaria [portaria 46], como que o nosso trabalho enquanto pedagógico deve ser desenvolvido, pra que a gente não fuja da proposta, não vire uma escola. Nossa direção que leu com a gente. Na verdade a nossa instituição, nós temos uma proposta pedagógica muito boa, muito bem construída, que virou um livro, onde a gente aborda os 4 pilares da educação pro desenvolvimento da criança. Nossa instituição sempre faz uma formação no começo do ano e uma no final. Porque nossa instituição tem vários centros educacionais. Fazemos um trabalho conjunto, uma proposta pedagógica, e os parâmetros [das ações socioeducativas] complementam. (Soraia)

Os educadores citam a necessidade de estímulo para participar de reuniões de redes e fóruns, onde afirmam que poderiam conhecer mais da política.

A gente precisa ser estimulado, a gente não sabe, não vai atrás. Quando houve esse evento de participação obrigatória, muita gente foi atrás de saber o que era. Eu acho que muito depende dessa mobilização. (Viviane)

Tem que criar interesse, é interessante, importante, mas eu tô pensando no feijão que tá no fogo, no meu filho que sai da escola. Isso foi falado naquele dia desse fórum [Conferência] que eu te falei. (Eliana)

Mais do que apenas citar ou falar superficialmente sobre a política, o que parece acontecer no geral nas organizações em que estive, falta uma apropriação de fato do conhecimento das diretrizes, algo que é percebido e comentado pelos educadores.

Eu tinha colocado em branco, né? [sobre as perguntas do survey relativas às diretrizes da política] Aí alguém veio e me explicou. Eu não fazia ideia! Eu só sabia o ECA. Aí a minha diretora [gerente] explicou, deu um livro, uma apostila, uns negócios, aí a gente leu meio por cima pra responder. Eu

desconhecia quase tudo. Aí a diretora explicou e falou “é isso, você só não conhece o termo”. O ECA eu tinha, mas o restante eu não tinha acesso, eu não sabia que tinha aqui também. (Rosa)

Então, eu já ouvi falar da boca da diretora [gerente]. Mas não ficou aqui [apontando pra cabeça], tá guardado, mas não tá servindo pra mim em nada porque eu não sei, eu não entendo. Porque pensando nisso tudo o que você acabou de perguntar pra mim eu tô pensando “será que essas dúvidas são só minhas, será que só eu tenho?” Acho que é uma coisa pra eu pensar. Acho que a coordenação deve tentar preparar os educadores pra gente tentar entender. Mas não é só assim passar, tem que entender. Acho que ia ser uma coisa mais forte pros educadores. (Daniela)

4.4.4 O educando como fonte para seu trabalho cotidiano

Quando questionados sobre as referências que utilizavam em seu trabalho ou sobre quem os influenciava, chamou-me a atenção a recorrência de respostas que envolvem os seus educandos como importantes e determinantes para sua prática cotidiana. Indicando a importância da prática dialógica em seu trabalho cotidiano.

No final do ano o coordenador [gerente] costuma pedir nosso projeto, mas a gente pede pra entregar no começo do ano, porque aí a gente deixa pra fazer o projeto depois que conhece esse público que eu vou receber. Porque fazer um projeto antes de conhecer o público é muito difícil porque eu não sei a necessidade desse público que eu vou receber. Héliana

Eu fiz um curso para entender o que eles vão sentir fazendo os exercícios teatrais. (...) Em decorrência do que eu vi as crianças fazendo, eu propus a oficina de teatro. A gente vai procurando e vai falando. (...) Ele [seu trabalho] é educativo porque ele trabalha a partir do que a criança traz pra gente. Eu acredito que é mais educativo quando a gente desenvolve um trabalho partindo do que eles vivem, do que eles sabem. A gente trabalha toda essa parte de cidadania, de saúde, a parte esportiva, de alimentação, tudo isso junto com a família. Uso muito do que eu vejo na televisão, do que acontece na internet, muito principalmente do que eles contam pra gente nas conversas que eles têm. Porque eles têm muita abertura pra falar, às vezes falam coisas que sozinha a gente não consegue aguentar e agente não sabe nem como é que eles aguentam. Viviane

O que me orienta mesmo no meu trabalho são as próprias crianças. Primeiro é eu fazer o que eu gosto, e aí você corre atrás, quer ver resultado. É um trabalho conjunto, em equipe, a gente coloca as coisas, discute, mas o recheio disso é mesmo a criançada. A gente procura fazer tudo por elas e pra elas mesmo. É um tratar com as crianças assim que é fundamental. Primeiro o educador respeita a criança. (...) Como eu tô num grupo das crianças maiores, de 9 a 14 anos, na verdade eu absorvo bastante do grupo. Então no começo do ano a gente vem com um projetão, né, do ano, e depois a gente vai tirando bastante coisa do grupo, o que é do interesse deles. Porque como aqui não é escola e o centro educacional é voltado pra dar uma assistência pra eles, a gente foge do escolar e vai mais pro lúdico mesmo, pra importância do brincar, coisa assim. Soraia

Eu tô tentando fazer uma leitura deles. Eu não pergunto diretamente porque acho que é pior. Você tem que ir sentindo. Então eu percebo e vou trazendo algumas coisas. O que eu sinto dele e também minha formação. Eu sempre pintei, então tem um dia de aula de desenho e pintura que eu que coloquei, não sei se tinha antes. Mas como eu fiz bastante tempo aula em ateliê e fiz técnico em design gráfico, eu trago isso. Eu acho que é com base no que eu sinto, mas com certeza tem muito do que eu sou também. Wagner

O que influencia é assim, nós, o educador, trabalhando com criança de 6 a 10, que é criança ainda, não é adolescente, é que às vezes você tem que pensar como a criança pensa, você tem que se colocar no lugar dela para você conseguir o objetivo. Não adianta você chegar aqui adulto e falar “vou falar das 4 estações do ano”, aí a criança vira pra você e fala assim “mas, professor, pô, hoje choveu, fez sol, fez calor.” Aí te quebra. Você tem que pensar como a criança. Écio

As entrevistas evidenciaram, como eu já considerava, que são de diversas ordens as influências que determinam, influenciam, condicionam e orientam o trabalho cotidiano do educador na visão deles mesmos. Além das características que considerei em minha hipótese de trabalho e dessas que se mostraram no decorrer do campo da pesquisa, penso ser relevante para próximas pesquisas características relacionadas à religiosidade e constituição institucional das organizações sociais, como determinantes de práticas educativas que cotidianamente se constroem como políticas em CCAs no município de São Paulo por meio, também, dos educadores.

CONCLUSÕES

Os homens, enquanto puderem agir, estão em condições de fazer o improvável e o incalculável e, saibam eles ou não, estão sempre fazendo.

Hannah Arendt ³¹

Penso que a palavra escrita da política e a palavra dita por seus executores e usuários devem ser conhecidas e levadas em consideração para que possam ser entendidas as políticas públicas e suas (re)produções sociais. Nesta pesquisa tive como objetivo geral verificar se eram salientes as características de educadores de CCAs apontadas em minha hipótese inicial: a orientação das chefias imediatas em experiências atual e prévia; o sentido de sua atuação na vida associativa; o pertencimento ao grupo social local ao qual presta serviços. Assim, busquei conhecer a palavra escrita da política e a palavra dita por um grupo de seus executores, não priorizando seus usuários neste momento.

Aquelas características escolhidas para análise indicariam que os educadores implementam políticas públicas de maneiras dissonantes da letra da lei. Esse é um pressuposto inicial do qual parti, entendendo que a prática cotidiana dos executores de uma política pública cria uma política diversa daquela planejada inicialmente por seus formuladores, isso porque no momento de sua execução entram em jogo especificidades locais de diversas ordens, trazendo à tona experiências e características dos profissionais e do público envolvidos que, somados a ações possibilitam produções não previstas no momento da formulação inicial daquela política pública.

Em relação às características que procurei conhecer dos educadores dos CCAs, o *survey* indicou que, na opinião e na vivência dos educadores respondentes a orientação das chefias é considerada determinante para o desenvolvimento de sua prática cotidiana.

O sentido de sua vida associativa (questões relativas à participação em conselhos de direitos, fóruns e redes sociais) é considerado muito determinante para a prática educativa daqueles que têm participação associativa, sendo que apenas uma minoria dos educadores é participante desses encontros.

O pertencimento à comunidade à qual atendem é considerado determinante para a prática educativa dos educadores que moram na mesma comunidade de seus educandos, sendo que a minoria dos educadores mora nessas comunidades.

³¹ ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 240p.

Ao confrontar essa imagem obtida pelo *survey* com a fala dos educadores nas entrevistas, busquei conhecer detalhadamente as maneiras pelas quais essas características por mim escolhidas para pesquisa influenciam, do ponto de vista dos educadores, a sua prática cotidiana. Pude verificar que os entendimentos que tínhamos – eu e os educadores – de algumas variáveis eram distintos e, no momento das entrevistas, em diálogo, na tentativa de construção de entendimento mútuo, certas definições foram compartilhadas e com isso, sentidos foram (re)elaborados. A partir daí construí o que resumo a seguir.

Para os educadores a chefia é percebida como determinante no desenvolvimento de sua prática cotidiana no sentido de supervisionar e autorizar o trabalho que ele mesmo elabora, mas não é entendida como determinante no sentido de orientá-lo na construção de sua postura enquanto educador, de seu entendimento do que seja o trabalho socioeducativo proposto pela política pública e de sua formação profissional. A construção do trabalho cotidiano, no sentido de elaboração de atividades com seus educandos, é muito determinada por circunstâncias individuais, algumas vezes com auxílio de colegas que exercem a mesma função e em grande parte dos casos com ajuda do assistente técnico. O educador desenvolve seu trabalho de maneira muito solitária e independente de sua chefia, ou mesmo do restante da equipe. A chefia parece ter funções outras que não a de orientação direta e próxima do educador, destacando-se a figura do assistente técnico, que é tomada como a de quem “ajuda na elaboração de atividades, do plano”, parecendo ser o profissional que tem o perfil, talvez a função, de auxiliar na área “pedagógica” do CCA que, em grande medida, é a uma área que orienta a atuação do educador “em sala de aula”. Assim, a chefia não é determinante para a sua prática educativa da maneira como eu entendia.

Destacou-se que a atuação na vida associativa não faz parte do cotidiano da maioria dos educadores, e que aqueles que dela participam ativamente conformam um olhar diferenciado sobre a política e a ação social local, em relação aos que dela não participam. Evidenciou-se na maioria dos educadores entrevistados o interesse em participar de conselhos de direitos, fóruns e redes sociais, pois das poucas vezes em que tiveram oportunidade de participar desses encontros, identificaram neles possibilidades de contatos, trocas de experiências e aprendizados que se revertem em potências em suas práticas no CCA. Assim, a participação na vida associativa é entendida como determinante para sua prática educativa.

Morar na mesma comunidade de origem dos seus educandos não é algo considerado muito determinante para sua prática educativa. Na visão dos educadores entrevistados, o fato

de morar na mesma comunidade em que vivem os educandos atendidos por eles traz pontos positivos e negativos para seu trabalho. Como principal ponto positivo apontam o fato de conhecer mais de perto a realidade em que vivem seus educandos, podendo ter acesso a informações que não teriam em outra circunstância. Como principal ponto negativo os educadores indicam a confusão de papéis sociais que os educandos e seus familiares fazem entre o educador enquanto profissional e como morador da comunidade. Tanto os que moram quanto aqueles que não moram na mesma comunidade de origem de seus educandos destacam a disposição e a postura do educador no sentido de olhar para o educando como um ser social, como característica mais relevante, ou determinante para sua prática, o que se sobrepõe à importância de morar ou não na comunidade.

Outras características ainda se destacaram nas entrevistas como relevantes para a constituição da prática educativa dos educadores dos CCAs, para além das consideradas inicialmente em minha hipótese de pesquisa.

O imaginário geral sobre a função do CCA e do educador se apresenta sem referências à política pública de assistência social e/ou pouco associada ao trabalho da Secretaria de Assistência, sendo em grande parte referido como um trabalho “ligado à prefeitura”, tendo os educadores apresentado em diversos momentos dúvidas sobre a associação do serviço à pasta da Educação ou da Assistência, por exemplo. Tanto o CCA quanto o educador tem sua função entendida pelos educadores como a de uma ação “formadora de cidadãos”, considerando que é para as crianças e adolescentes atendidos pelo CCA uma oportunidade importante, pois há uma escassez de espaços como esses em sua realidade de pobreza. É este pensamento que orienta, em grande medida, a prática do educador que atua nos CCAs em que realizei entrevistas.

A formação do educador do CCA, que em sua maioria tem curso superior de Pedagogia, é vista por eles como determinante em sua prática com seus educandos. Ainda que não tomem contato na faculdade, ou mesmo em estágios, com o que é o trabalho em CCAs ou no chamado terceiro setor, a bagagem de conhecimento no ensino superior é considerada relevante para a (re)elaboração de sua prática. Aqueles que não cursaram ensino superior pensam ser importante tê-lo, ainda que não seja imprescindível. Foi destacado pela maioria dos entrevistados que a experiência prática é o que realmente “forma” o educador do CCA na interação cotidiana do serviço.

O desconhecimento sobre a política de assistência social enquanto diretriz oficial se evidencia não como desinteresse por parte dos educadores, de sua chefia ou da instituição em que trabalham. O trabalho socioeducativo do educador está quase que exclusivamente, na maioria dos CCAs em que entrevistei educadores, associado à atuação direta em sala de aula e com o educando. O “trabalho de sala de aula” não é entendido como um trabalho que se relaciona diretamente com política, sendo entendido como desassociado ou distante daquilo que é proposto formalmente pelas diretrizes e normas, ainda que os educadores tenham sensibilidade para perceber que sua prática tem em última instância relação com aquilo que está “escrito na letra da lei”, e que é feito em “termos diferentes”.

A importância do educando como fonte para seu trabalho cotidiano fica evidente na fala da maioria dos educadores, que tomam como referência a realidade, visão de mundo e expectativas daqueles que são seu público de atendimento para o desenvolvimento de suas atividades de trabalho. Assim, para os educadores os educandos e a relação com eles construída são algumas das grandes referências e determinações de sua prática cotidiana.

Tendo analisado todas essas características e levado em consideração que outras interferem ainda no jogo de relações que envolvem o complexo cotidiano da prática educativa, penso que a prática dos educadores dos CCAs na cidade de São Paulo é ação, ação política.

Inspiro-me a partir deste ponto em leituras de Hannah Arendt com que me deparei em diversos momentos da pesquisa e com as quais me encontro novamente ao encerrar estas conclusões. Dessa autora de tamanha envergadura, da qual apenas empresto algumas noções para abrir questionamentos e não para estabelecer verdades.

O verbo agir deriva do latim *agere*, pôr em movimento, fazer avançar, e *gerere*, trazer, criar. (ARENDR, 2005, p. 22). Nesse sentido, agir desencadeia processos, sendo característico do “agir” o poder de impor um novo começo, começar algo de novo, tomar iniciativa, sendo cada homem em si um novo começo. (ARENDR, 2011, p. 43). E a “política diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes” (ARENDR, 2008, p.145). Assim, a política³² é produto da ação e a ação se faz entre os seres humanos. Portanto, entendo que o educador age politicamente em sua prática educativa. Sua prática é ação política.

O educador no CCA é um *policy maker*, com potência para criar diariamente

³² O termo “política” aqui é utilizado em sentido amplo, não como sinônimo de “política pública”, como utilizei no decorrer da dissertação.

possibilidades e transformações, mesmo sem saber, ou sem refletir deliberadamente sobre isso. Agindo, influenciando e se deixando influenciar pelo outro, produzindo, movimentando o mundo, criando o novo na interação com o outro. O espaço e a ação política só existem no coletivo, só existem com o outro e pelo outro. Quer seja este outro o seu colega educador, quer seja seu chefe, a família do seu educando, seu educando, afinal o público alvo daquela política pública da qual é tanto executor quanto criador em última instância.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António Joaquim e STOER, Stephen R. (Orgs). **A sociologia na escola**. Professores, educação e desenvolvimento. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

_____. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: UNICAMP/CMU, 2001.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. 348p.

_____. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008. 287p.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 240p.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: NOBRE, M.; BRANT, M. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: Iee/Puc. 2000.

ARZABE, Patrícia Helena Massa. **Conselhos de direitos e formulação de políticas públicas**. (s/ ano) Disponível em:

<<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/politicapublica/patriciamassa.htm>> Acesso em: 24 fev. 2012

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas, SP: Papirus, 2007. 128p.

BARBOSA, Marco Antonio. **A prática dos assistentes sociais do Setor de Assistência Social (SAS) da Província Marista do Brasil Centro Sul** – sua relação com os princípios e diretrizes da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p.

BELL, Judith. **Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação**. Lisboa: Gradiva. 1997. 212 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 116 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05/10/1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**

BRASIL. Lei nº 8.742, de 07/12/1993. **Lei Orgânica de Assistência Social** (Loas)

_____. **Política Nacional de Assistência Social** (PNAS), de Novembro de 2004. Disponível em <www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000877.pdf> Acesso em 19 fev. 2012

_____. **Norma operacional básica de recursos humanos do SUAS** (NOB/RH). Brasília, dezembro 2006.

_____. Projeto de Lei nº 8035/2010. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/pl-8035-2010-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>> Acesso em 24 fev. 2012.

_____. Lei nº 12.435, de 2011. **Sistema Único de Assistência Social**. (SUAS)

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (Org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRUNSTEIN, Janete. **ONGs e educação: novas possibilidades educativas?** 2003. 235 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAMBA, Salete Valesan. **ONGs e escolas públicas: uma relação em construção**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 126 p.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Rio de Janeiro, 2003. 9 p.

CARNEIRO, Juliana Daros. **Desafios da avaliação em um projeto sócio-educativo: assistência social, ONG e escola pública**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2011.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social: uma questão de relações. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Marcos da; MOURA, Rogério. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 149-157

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. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 17 out. 2008

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional, elaboração e continuidade: o programa Educom.rádio nas escolas municipais da capital de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORROCHANO, Maria Carla; SPOSITO, Marília Pontes. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de Direito Administrativo**. 18. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

EASTON, D. **Modalidades de análise política**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1970.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não formal. In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.

_____. **A educação não formal como acontecimento**. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GHANEM, Elie Geoge Guimarães. Influir em políticas prestando serviços a órgãos públicos? In: GHANEM, E. G. (Org.). **Influir em políticas públicas e aprovar mudanças sociais: experiências a partir da sociedade civil brasileira**. São Paulo: Ashoka: Avina: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007a, p. 99-107.

_____. A democracia como esforço: experiências brasileiras. In: GHANEM, E. G. (Org.). **Influir em políticas públicas e aprovar mudanças sociais: experiências a partir da sociedade civil brasileira**. São Paulo: Ashoka: Avina: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007b, p. 23-28.

_____. **As ONGs na educação brasileira**. 2008. Mimeo

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do Terceiro Setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

HARGROVE, Erwin C. **The missing link: the study of the implementation of social policy**. Washington: Urban Institute, 1975. 128 p.

HILL, Michael. Implementação: uma visão geral. In: SARAIVA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, v. 2, 2006.

HJERN, Benny; PORTER, David. Implementation structures: a new unit of administrative analysis. In: HILL, Michael. **The policy process**. 1993.

HOGWOOD, Brian; GUNN, Lewis. Why 'perfect implementation' is unattainable? In: HILL, Michael. **The policy process**. 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA - Inep. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.aspte1=122175&te2=122350&te3=37488>>.

Acesso em:

18 out. 2008a

<<http://www.Inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.aspte1=122175&te2=122350&te3=37527>>. Acesso em:

18 out. 2008b

<<http://www.Inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.aspte1=122175&te2=122350&te3=37499>>. Acesso em:

18 out. 2008c

ITAÚ CULTURAL. **Não fronteiras**: universos da educação não formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de direito administrativo**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

LANDIM, Leila. Múltiplas identidades das ONGs. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **ONGs e universidades**: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Abong; Peirópolis, 2002.

LINDBLOM, Charles. **The policy-making process**. Prentice Hall. 1980.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 1980. 244 p.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de políticas públicas**: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LOTTA, Gabriela; PAVEZ, Thais. **Agentes de implementação e a mediação de políticas públicas**: entre dinâmicas e estruturas relacionais. 32º Encontro Anual da Anpocs. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar. 1967a.

_____. **Política social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967b.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009. 96 p.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

NERY, Vânia Baptista. **O trabalho de assistentes sociais e psicólogos na Política de Assistência Social** – saberes e direitos em questão. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, Cristiane Gonçalves de Oliveira. **Educação não formal de crianças e adolescentes**: expectativas quanto ao programa de Núcleos Comunitários em Campinas, Sp. 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: Theresa Adriaio; Vera Peroni. (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 155-166.

PARK, Margareth Brandini. Educação formal *versus* educação não formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005. 448 p.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005. 448 p.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007. 294 p.

PEREIRA, Creusimari Conceição. Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de educação: um estudo dos Centros para Crianças e Adolescentes. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

PRÍNCEPE, Daniela Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não formal**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

ROMERO, Nayara Magri. **Educação formal e não formal**: um estudo de caso sobre percepções de profissionais e educandos. 2008. Monografia (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano, São Paulo. 93 p.

_____. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços de assistência social. **Revista de Ciências da Educação**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. Americana, Sp. Ano XIII, n. 24, 1º semestre de 2011.

SABATIER, Paul. Top-down and bottom-up approaches to implementation research. In: HILL, Michael. **The policy process**. 1993.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. CENPEC. **Parâmetros das Ações Socioeducativas**: proteção social para crianças adolescentes e jovens: igualdade como direito, diferença como riqueza. Caderno 1: Síntese. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. CENPEC. **Parâmetros das Ações Socioeducativas**: proteção social para crianças adolescentes e jovens: igualdade como direito, diferença como riqueza. Caderno 2: Conceitos e políticas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007b.

_____. (município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Edital 031/2009/Smads**. Diário Oficial da cidade de São Paulo, 26 de Agosto de 2009.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Portaria 46 e 47/2010/Smads**, 2010.

SARAIVA, Enrique. Política pública: dos clássicos às modernas abordagens: orientação para a leitura. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, ENAP, v. 1. 2006. 317 p.

SCHMIDT, Vera Viviane. Sociedade civil organizada, políticas públicas e políticas de saúde no Brasil. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**. v. 3, n. 1, Florianópolis. jan-jun 2006. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/745/10827>> Acesso em: 11 set. 2009

SMITH, Gilbert; MAY, David. The artificial debate between rationalist and incrementalist models of decision making. In: HILL, Michael. **The policy process**. 1993.

SILVA, Daniel Monteiro da. **ONGs e escolas públicas básicas**: os pontos de vista de docentes e “educadores sociais”. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVA, Flávia Martins André da. Poder discricionário da administração pública. 8 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2635/Poder-discricionario-da-Administracao-Publica>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SILVA, Pedro Luiz Barros. MELO, Marcos André Barreto de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno nº 48. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP). Unicamp, 2000.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margaretha Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas, SP. Editora Unicamp/Centro de Memória. 2001. 315 p.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. **Educação e realidade**, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul-dez 2008.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, out-dez 1985.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal, do que se tratam? Belo Horizonte: UFMG, 1999. 194 p.

TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert (Orgs). **Nas tramas da cidade:** trajetórias urbanas e seus territórios. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 439 p.

TOYAMA, Fabiana Massae, et al. Redes sociais: estudo dos efeitos da participação e comparações entre duas redes da grande São Paulo. In: FISCHER, Rosa Maria; NOVAES, Elidia Maria. **Construindo a cidadania:** ações e reflexões sobre empreendedorismo e gestão social. São Paulo: CEATS, FIA. 2005. 304 p.

TRILLA, Jaime. **La educación fuera de la escuela:** enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales. Barcelona: Planeta, 1985. 179 p.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta à Coordenadoria de Assistência Social solicitando autorização para desenvolvimento da pesquisa



Faculdade de Educação

Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP

São Paulo, 6 de abril de 2011.

PMSP-SMADS

Coordenadoria de Assistência Social Centro Oeste
a/c Sra. Margarida Yuba (Coodenadora)

REF.: Solicitação de autorização para desenvolvimento de pesquisa nos CCAs da região Centro Oeste da cidade de São Paulo

Prezada Senhora,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na área de Sociologia da Educação, que tem como tema a prática cotidiana de educadores(as) de Centros para Criança e Adolescente (CCAs) na cidade de São Paulo. Queremos conhecer características daqueles(as) educadores(as) associadas à implementação de políticas de assistência social.

Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário: 1. Aplicar um questionário ao conjunto de educadores(as) de CCAs da região Centro Oeste do município, compreendendo a área de atuação da Coordenadoria de Assistência Social Centro Oeste (CAS_CO); 2. entrevistar cerca de 10 educadores (as).

Tal pesquisa apresenta relevância científica e social visto que ações de assistência social, especificamente em Centro para Crianças e Adolescentes, são ainda pouco conhecidas em meio acadêmico. Seus resultado podem acrescentar conhecimento tanto para estudos científicos posteriores quanto para a prática cotidiana daqueles serviços.

Solicitamos sua autorização para fazer contato com as supervisoras regionais dos Cras da região Centro Oeste a fim de explicar procedimentos da pesquisa e contatar suas técnicas de Cras que supervisionam Centros para Criança e Adolescente da região. Pretendemos que elas mesmas entreguem os questionários da pesquisa para educadores(as), cuja decisão em participar é totalmente livre. Segue anexo o projeto da pesquisa.

Agradecemos desde já sua colaboração nesta parceria a fim de, juntos, construirmos conhecimento de interesse público.

Cordialmente,

Nayara Magri Romero
11-7803-3064 nayara.romero@usp.br
Pesquisadora – Mestrado

Prof. Dr. Elie Ghanem
11-9219-9960 elie@usp.br
Orientador Feusp-EDF

Apêndice B – Questionário do Survey

ACÇÕES EDUCATIVAS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL PESQUISA JUNTO A EDUCADORES E EDUCADORAS

Agradeço desde já sua colaboração. Esta é uma pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da USP. Sua finalidade é estritamente científica e ninguém que colaborar será identificado. Certamente os resultados gerais serão publicados e estarão disponíveis também para você. Espero que o conhecimento produzido seja útil para educadores e educadoras tanto quanto para crianças e adolescentes.

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Quantos anos você tem? _____
3. Há quanto tempo atua como educador(a) considerando toda sua vida? _____
4. Você tem formação superior?
() Não () Sim
- () Estou cursando () Abandonei o curso
- 4.1 Qual curso?

- 4.2 Em qual faculdade?

- 4.3 Qual é/será o ano de sua formatura?

5. Incluindo a atual, em quantas instituições você trabalhou como educador(a)? _____
6. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

7. Quantos(as) chefes você teve em seu trabalho como educador(a) nas instituições em que você trabalhou, incluindo esta? _____
8. É ou foi professor(a) em escola(s)?
() Não
() Sim, somente pública(s)
() Sim, somente particular(es)
() Sim, pública(s) e particular(es)
- 8.1 Se sim, por quanto tempo?

9. Conhece algum(a) agente de saúde que atua na região onde trabalha?
() Sim () Não
10. Conhece algum(a) conselheiro(a) tutelar que atua na região onde trabalha?
() Sim () Não
11. Você mora na comunidade à qual pertencem seus educandos?
() Sim () Não
- 11.1 Se sim, isto é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?
() totalmente () muito
() pouco () nada
12. Você participa de atividades na comunidade a qual pertencem seus educandos?
() Sim () Não
- 12.1 Se sim, isto é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?
() totalmente () muito
() pouco () nada
13. Você participa de reuniões de redes sociais? (aquelas em que órgãos públicos e privados de vários setores como saúde, assistência, educação etc. Se reúnem para tratar de problemas de uma região)
() Sim () Não
- 13.1 Se sim, participar destas reuniões é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?
() totalmente () muito
() pouco () nada
- 13.2 Se sim, isto é parte de seu trabalho na instituição?
() Sim () Não
14. Faz parte de seu trabalho realizar visitas à comunidade?
() Sim () Não
- 14.1 Se sim, realizar essas visitas é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?
() totalmente () muito
() pouco () nada
15. Você participa ou participou de fóruns ou conselhos de direitos (por exemplo, de crianças e adolescentes)?
() Sim () Não
- 15.1 Se sim, participar de fóruns ou conselhos de direitos é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?
() totalmente () muito
() pouco () nada
- 15.2 Se sim, isto faz ou já fez parte do seu trabalho na instituição onde trabalha ou trabalhou?
() Sim () Não
16. Você participa ou já participou de cursos ou outras atividades de formação nos últimos 3 anos?
() Sim () Não

16.1 Se sim, qual(quais)?

16.2 Se sim, isto é ou foi uma das obrigações do seu trabalho na instituição onde trabalha ou trabalhou?

Sim Não

17. O seu contato com familiares de educandos acontece apenas dentro da instituição onde você trabalha?

Sim Não

17.1 Se **não**, onde mais você tem contato com os familiares dos seus educandos?

17.2 Se você **tem** contato com familiares de educandos fora da instituição, isto é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?

totalmente muito
 pouco nada

18. Você lembra de algo da PNAS (Política Nacional de Assistência Social) que você usa em seu trabalho educativo?

Sim. O que ? _____

Não

19. Você lembra de algo da Loas (Lei Orgânica da Assistência Social) que você usa em seu trabalho educativo?

Sim. O que ? _____

Não

20. Você lembra de algo do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que você usa em seu trabalho educativo?

Sim. O que ? _____

Não

21. Você lembra de algo dos Parâmetros das Ações Socioeducativas que você usa em seu trabalho educativo?

Sim. O que ? _____

Não

22. A atuação de sua chefia é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?

totalmente muito
 pouco nada

23. A atuação de outros(as) colegas de profissão é **determinante** para as orientações que você adota em sua prática educativa?

totalmente muito
 pouco nada

Data _____ / _____ / _____

Apêndice C – Termos de consentimento de participação na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EDUCADOR(A)

Eu, _____,

concordo em participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado “Ações educativas na política de assistência social: práticas de educadores em Centros para Criança e Adolescente da cidade de São Paulo”, que tem como pesquisadora responsável Nayara Magri Romero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pelo professor doutor Elie Ghanem, que podem ser contatados pelo e-mail nayara.romero@usp.br ou pelo telefone (11) 3091-8287.

Esta pesquisa tem como tema a prática cotidiana de educadores(as) de Centros para Criança e Adolescente (CCAs) na cidade de São Paulo. Propõe-se conhecer características dos(as) educadores(as) que indiquem como sua prática cotidiana implementa políticas públicas.

Minha participação consistirá em **RESPONDER QUESTIONÁRIO** a mim entregue pela técnica supervisora da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMADS).

Compreendo que esta pesquisa tem finalidade científica e que os resultados obtidos serão divulgados, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a **preservação do anonimato de seus participantes**, assegurando assim minha privacidade.

Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser, informando à pesquisadora de minha desistência, bem como sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – INSTITUIÇÃO

Compreendo o direito dos(as) educadores(as) participarem da pesquisa intitulada “Ações educativas na política de assistência social: práticas de educadores em Centros para Criança e Adolescente da cidade de São Paulo”, que tem como pesquisadora responsável Nayara Magri Romero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pelo professor doutor Elie Ghanem, que podem ser contatados pelo e-mail nayara.romero@usp.br ou pelo telefone (11) 3091-8287.

Estou ciente de que esta pesquisa tem como tema a prática cotidiana de educadores de Centros para Criança e Adolescente (CCAs) na cidade de São Paulo, e que visa a conhecer características dos educadores(as) associadas à implementação de políticas de assistência social.

Compreendo os objetivos da pesquisa que está sendo feita, e que os responsáveis por esta garantem sigilo que assegure a privacidade das pessoas e desta instituição quanto às informações coletadas.

Consinto a realização da pesquisa no âmbito desta instituição.

Nome: _____

Cargo: _____

Instituição: _____

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Apêndice D – Carta enviada aos CCAs com orientações sobre *survey*



Faculdade de Educação

Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP

ORIENTAÇÕES AOS GERENTES DE CCAS

Caros(as) gerentes,

Agradeço desde já sua colaboração na pesquisa de mestrado intitulada “Ações educativas na política de assistência social: práticas de educadores em Centros para Criança e Adolescente da cidade de São Paulo”.

Para que eu possa desenvolvê-la, sua participação é imprescindível. O objetivo desta pesquisa é contribuir com conhecimento científico tanto para a Universidade quanto para a sociedade, compreendendo melhor as práticas educativas associadas à política de assistência social.

Neste momento da pesquisa todos os educadores de CCAs da região Centro Oeste da cidade receberão este questionário para preenchimento.

Solicito sua colaboração quanto:

1. ao preenchimento do termo de consentimento por um(a) responsável pela instituição (pode ser o gerente, o diretor geral ou o presidente);
2. a entrega de um termo de consentimento para cada educador(a) do CCA;
3. a entrega de um questionário para cada educador(a) do CCA;
4. a recolha de todos os termos de consentimento e questionários preenchidos por educadores(as).
5. ao preenchimento da ficha de identificação de seu CCA.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos quanto à pesquisa e seus procedimentos.

Atenciosamente,

Nayara Magri Romero
11-7803-3064 nayara.romero@usp.br
Pesquisadora – Mestrado

Apêndice E - Roteiro de perguntas para entrevistas

Como você se tornou educador?

Como chegou a ser educador em CCA?

Qual é a função de um CCA?

Qual é o seu papel dentro do CCA?

Você conhece outros CCAs?

Já trabalhou em outro CCA?

Se sim, a prática desses outros é diferente deste em que trabalha?

Se é diferente, o que o faz ser diferente?

Qual é a sua rotina de trabalho?

Que referências utiliza para planejar seu trabalho?

Você acha que seu trabalho é um trabalho educativo? Por quê?

Você acha que seu trabalho é um trabalho social? Por quê?

O que influencia sua prática como educador no CCA?

Que pessoas influenciam sua prática como educador no CCA?

MORA NA COMUNIDADE: O fato de morar na comunidade influencia de que maneiras sua prática?

NÃO MORA NA COMUNIDADE: Você pensa que o fato de um educador morar na comunidade influencia o trabalho dele de alguma maneira? Quais?

Algum dos seus colegas mora na comunidade e você vê alguma influência disso no trabalho dele?

PARTICIPA DE REDES E FÓRUNS: O fato de participar de redes e fóruns influencia de que maneiras sua prática?

NÃO PARTICIPA DE REDES E FÓRUNS: Você pensa que participar de redes e fóruns influencia a prática educativa de educadores? De que maneiras?

Algum de seus colegas participa de redes e fóruns e você pode notar alguma influência disso na prática educativa dele?

A atuação da sua chefia é muito ou pouco determinante para a sua prática cotidiana como educador? Por quê?

De que maneiras seu chefe influencia sua prática?

Sua formação influencia sua prática? De que maneiras?

Você conhece a política de assistência social?

O que sabe sobre ela?

Se souber algo: onde aprendeu? Quem te falou sobre ela?

No questionário eu perguntei sobre algumas referências e diretrizes desta política: PNAS, Loas, ECA e Parâmetros.

Você conhece algum deles? Qual?

Como teve acesso a ele(s)?

Como, na prática, você utiliza disso em seu trabalho?

Você entende que seu trabalho fortalece vínculos das crianças e adolescentes? Como?

Você acredita que seu trabalho reduz a ocorrência de situações de vulnerabilidade e exclusão social? Como?

Você pensa que os saberes das crianças e dos adolescentes atendidos no CCA são levados em conta no desenvolvimento do trabalho? De que maneiras?

Que diferença você pensa que faz o CCA na vida das crianças e adolescentes atendidos por ele?

Recebe orientações diretamente da Secretaria de Assistência Social?

Essas orientações são utilizadas em seu dia a dia? Como, por exemplo?

Recebe formação da instituição em que trabalha? De que tipo?

Essas orientações são utilizadas em seu dia a dia? Como, por exemplo?

Apêndice F – Tabulação das respostas obtidas no *survey*

Tabela 1 – Número de chefes que os educadores tiveram em sua prática educativa

Número de chefes	Educadores respondentes
1	20
2 ou 3	48
4 a 6	27
mais de 6	8
não responderam	11

Tabela 2 – Determinação da atuação da chefia nas orientações da prática (educativa) de educadores

Determinante	Educadores respondentes
totalmente	47
muito	52
pouco	11
nada	0
não responderam	4

Tabela 3 – Participação em reuniões de redes sociais

Participa	Educadores respondentes
sim	37
não	75
não responderam	2

Tabela 3.1 – Determinação da participação em redes sociais nas orientações da prática (educativa) de educadores

Determinante	Educadores respondentes
totalmente	9
muito	17
pouco	10
nada	0
não responderam	1

Tabela 3.2 – Participação em reuniões de redes sociais como parte do trabalho institucional

Parte do trabalho	Educadores respondentes
sim	18
não	14
não responderam	5

Tabela 4 – Participação em fóruns e/ou conselhos de direitos

Participa	Educadores respondentes
sim	43
não	70
não responderam	1

Tabela 4.1 – Determinação da participação em fóruns e/ou conselhos de direitos nas orientações da prática (educativa) de educadores

Determinante	Educadores respondentes
totalmente	13
muito	25
pouco	4
nada	1
não responderam	0

Tabela 4.2 - Participação em fóruns e/ou conselhos de direitos como parte do trabalho institucional

Parte do trabalho	Educadores respondentes
sim	37
não	3
não responderam	3

Tabela 5 – Morar na mesma comunidade dos educandos

Morar na comunidade	Educadores respondentes
sim	29
não	85
não responderam	0

Tabela 5.1 – Determinação de morar na mesma comunidade dos educandos para as orientações da prática (educativa) de educadores

Determinante	Educadores respondentes
totalmente	2
muito	18
pouco	7
nada	0
não responderam	2

Tabela 6 – Formação no ensino superior

Status	Educadores respondentes
Concluída	61
Não iniciada	26
Cursando	21
Abandonada	5
Não responderam	1

Tabela 6.1 – Cursos de formação superior daqueles que cursaram faculdade

Curso	Educadores respondentes
pedagogia	52
educação física	10
psicologia	2
serviço social	3
letras	3
outro	14
Não respondeu	3

Tabela 7 – Utilização de diretrizes em seu trabalho educativo

Diretriz	Educadores respondentes		
	Sim	Não	Não responderam
PNAS – Política Nacional de Assistência Social	45	66	3
Loas – Lei Orgânica de Assistência Social	35	70	6
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente	102	11	1
Parâmetros das Ações Socioeducativas	62	47	5

Tabela 8 – Sexo

Sexo	Educadores respondentes
feminino	84
masculino	30
não responderam	0

Tabela 9 – Faixa etária

Faixa etária	Educadores respondentes
0 a 25 anos	18
26 a 30 anos	35
31 a 25 anos	13
36 a 40 anos	22
41 a 45 anos	12
46 a 50 anos	6
mais de 50 anos	3
não responderam	5

Tabela 10 – Tempo de atuação como educador

Tempo	Educadores respondentes
menos de 6 meses	1
entre 6 meses e 1 ano	4
entre 1 e 3 anos	22
entre 3 e 10 anos	45
mais de 10 anos	35
não responderam	7

Tabela 11 – Ano de formatura daqueles que cursaram ou estavam cursando faculdade

Ano de formação	Educadores respondentes
formados há 1 ou 2 anos	16
formados há mais de 2 anos	27
estarão formados neste ano ou no próximo	14
estarão formados em mais de 1 ano e meio	13
não responderam	12

Tabela 12 – Número de instituições em que os educadores trabalharam em sua práticas educativa

Número de instituições	Educadores respondentes
1	40
2 ou 3	51
mais de 3	13
não responderam	10

Tabela 13 – Tempo de trabalho na instituição em que foi entrevistado

Tempo	Educadores respondentes
menos de 6 meses	14
entre 6 meses e 1 ano	12
entre 1 e 3 anos	41
entre 4 e 10 anos	29
mais de 10 anos	16
não responderam	12

Tabela 14 – Experiência como professor em escolas

Status	Educadores respondentes
não	66
sim, somente pública(s)	20
sim, somente particular(es)	17
Sim, pública(s) e particular(es)	7
não responderam	4

Tabela 14.1 – Tempo de experiência como professor em escolas

Tempo	Educadores respondentes
menos de 6 meses	2
entre 6 meses e 1 ano	8
entre 1 e 3 anos	11
mais de 3 anos	18
não responderam	5

Tabela 15 – Participação em atividades na comunidades dos educandos

Participa	Educadores respondentes
sim	27
não	74
não responderam	4

Tabela 15.1 - Participar de atividades na comunidade é determinante para as orientações que você adota em sua prática educativa?

Determinante	Educadores respondentes
totalmente	9
muito	19
pouco	6
nada	0
não responderam	3

Tabela 16 – Realizar visitas à comunidade como parte do trabalho institucional

Parte do trabalho	Educadores respondentes
sim	19
não	91
não responderam	4

Tabela 16.1 – Determinação da realização de visitas à comunidade nas orientações da prática (educativa) de educadores

Determinante	Educadores respondentes
totalmente	5
muito	10
pouco	1
nada	0
não responderam	3

Tabela 17 – Conhecer agente de saúde da região em que trabalha

Conhece agente de saúde Educadores respondentes	
sim	27
não	83
não responderam	4

Tabela 18 – Conhecer conselheiro tutelar da região em que trabalha

Conhece conselheiro tutelar Educadores respondentes	
sim	25
não	81
não responderam	8

Tabela 19 – Participação em cursos ou atividades de formação nos últimos 3 anos

Participa Educadores respondentes	
sim	96
não	16
não responderam	2

Tabela 19.1 – Participar de cursos ou atividades de formação como parte do trabalho institucional

Parte do trabalho Educadores respondentes	
sim	55
não	36
não responderam	5

Tabela 20 – Local de contato com familiares de educandos

Apenas dentro da instituição Educadores respondentes	
sim	86
não	27
não responderam	1

Tabela 20.1 – Determinação do contato com familiares fora da instituição nas orientações da prática (educativa) de educadores

Determinante	Número de educadores
totalmente	2
muito	16
pouco	6
nada	3
não responderam	0

Tabela 21 – Determinação da atuação de outros colegas de profissão nas orientações da prática (educativa) de educadores

Determinante	Número de educadores
totalmente	28
muito	51
pouco	20
nada	2
não responderam	3

ANEXO



**Coordenadoria de Assistência Social – CAS – Centro-Oeste
Centro de Referência de Assistência Social Lapa – CRAS -Lapa**

São Paulo, 25 de maio de 2011

CARTA CIRCULAR 01/CAS_CO/ CRAS LAPA

REF.: Pesquisa nos Centro para Crianças e Adolescentes – CCA's da região Centro Oeste da cidade de São Paulo

Caros Gerentes,

SMADS autorizou o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na área de Sociologia da Educação, que tem como tema a prática cotidiana de educadores (as) de Centros para Criança e Adolescente (CCA's) na cidade de São Paulo, que busca conhecer características daqueles (as) educadores (as) associadas à implementação de políticas de assistência social.

Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário aplicar um questionário ao conjunto de educadores (as) de CCA's da região Centro Oeste do município.

Tal pesquisa apresenta relevância científica e social visto que ações de assistência social, especificamente em Centro para Crianças e Adolescentes, são ainda pouco conhecidas em meio acadêmico e seus resultados podem acrescentar conhecimento tanto para estudos científicos posteriores quanto para a prática cotidiana daqueles serviços.

Ressaltamos que a decisão em participar é totalmente livre e solicitamos sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa no âmbito de seu serviço, bem como sua colaboração na distribuição e recolhimento dos instrumentais anexos, conforme instrução, até dia 16/06/2011, data da nossa próxima reunião mensal de gerentes.

Agradecemos desde já sua colaboração nesta parceria a fim de, juntos, construirmos conhecimento de interesse público.

Cordialmente,

Doris Mariani
Supervisora