

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULA MARÇAL NATALI

**O LÚDICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:
CENÁRIOS DE MÚLTIPLOS DESAFIOS, IMPASSES E
CONTRADIÇÕES**

**PONTA GROSSA
2009**

PAULA MARÇAL NATALI

**O LÚDICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:
CENÁRIOS DE MÚLTIPLOS DESAFIOS, IMPASSES E
CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Ponta Grossa, como requisito
para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Ercília Maria Angeli
Teixeira de Paula

PONTA GROSSA
2009

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

Natali, Paula Marçal

N272l O lúdico em Instituições de Educação Não- Formal :
cenários de múltiplos desafios, impasses e
contradições. / Paula Marçal Natali. Ponta
Grossa, 2009.

196f.

Dissertação (Mestrado em Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria
Angeli Teixeira de Paula

1. Atividades lúdico-esportivas. 2. Contra turno social.

3. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de. II. T.

CDD: 370.118

TERMO DE APROVAÇÃO

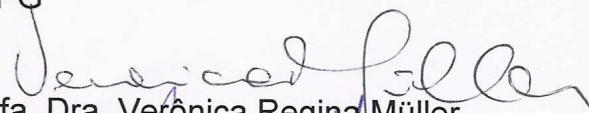
PAULA MARÇAL NATALI

**O LÚDICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CENÁRIOS DE
MÚLTIPLOS DESAFIOS, IMPASSES E CONTRADIÇÕES**

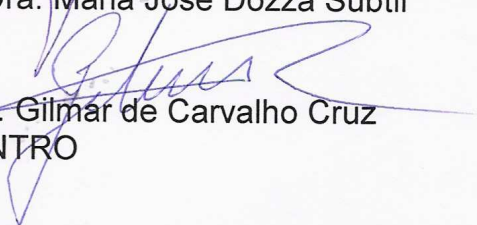
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
UEPG


Profa. Dra. Verônica Regina Müller
UEM


Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil
UEPG


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UNICENTRO

Ponta Grossa, 17 de fevereiro de 2009

*Dedico este trabalho a toda a
molecada que brincou comigo
durante a minha trajetória como
educadora, especialmente àquelas
que brincaram na condição de
institucionalização e que me
despertaram a vontade e a
necessidade de continuar estudando
e brincando...*

*(...) Bola de meia, bola de gude
O solitário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Poís não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal (...)*

Milton Nascimento

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula por apostar em mim e caminhar comigo na construção deste trabalho, me orientando com profunda dedicação, amizade e companheirismo.

Aos professores e funcionários do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A Profa Dr. Maria José Subtil, ao Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e a Profa. Dra. Verônica Regina Muller, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

A Fundação Araucária e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, pela concessão da bolsa de estudos, necessária para a realização deste curso.

Ao Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni, ao Lar Escola da Criança de Maringá, a Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá e ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Maringá por permitir a realização desta pesquisa.

A Profa. Dra. Verônica Regina Müller, por sua amizade terna e pelo carinho em nossas longas e elucidativas conversas.

Aos colegas de grupo de estudo Nájela, Leandro, Érico, Fran, Elismara e Ercília pelos intensos momentos de troca intelectuais e de boas risadas.

Aos colegas de turma, que se tornaram grandes amigos Denise, João Cláudio e Nájela Ujeee pela “camaradagem” nas atividades curriculares e principalmente nas “extra-curriculares” momentos em que pudemos compartilhar nossas angústias e principalmente nossas alegrias.

A minha mãe Maria Raquel por ter refletido em mim seu gosto por estudar, ensinar e por me “mimar” com suas constantes e generosas demonstrações de amor e confiança.

Ao meu papi Pitico por ser meu “fã” número 1, por seu apoio irrestrito e por nossas conversas nas idas e vindas da rodoviária de madrugada.

As minhas irmãs queridas Ju e Lala pelo carinho, pelas crises de riso compartilhadas e até pelas brigas e porque não, ao cão desgovernado Oto, que é parte da minha grande família.

Ao Carlos Eduardo, pelo companheirismo, amor e apoio incondicional aos meus sonhos e projetos.

A Rena, presente com sua amizade em todos os cantinhos deste trabalho com sua presença leve e divertida e com seu profissionalismo e garra.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a elaboração e concretização deste estudo.

Muito Obrigada

NATALI, Paula Marçal. **O Lúdico Em Instituições De Educação Não-Formal: Cenários De Múltiplos Desafios, Impasses E Contradições.** 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR. 2009.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar conceitos subjacentes às falas dos sujeitos envolvidos no processo da Educação Não-Formal na cidade de Maringá, tendo como foco principal as atividades lúdicas e esportivas. As questões que nortearam o trabalho estão voltadas para as reflexões sobre a política de atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em Maringá, a análise das configurações do cenário da Educação Não-Formal na educação brasileira e dos determinantes que definem as práticas educativas em instituições do Terceiro Setor. Foram analisadas duas instituições de cunho filantrópico e social da cidade de Maringá. O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de cunho multirreferencial. O referencial teórico é composto por autores da Educação Popular, da Educação Não-Formal e críticos do Terceiro Setor. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. Para compreender a política de atendimento às crianças e adolescentes, foram realizadas entrevistas com os membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e com funcionárias da Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC. Para entender a efetivação dessas políticas e as práticas educativas das instituições, foram realizadas entrevistas com os educadores sociais, coordenadores das instituições de contra turno social e realizados grupos focais com adolescentes institucionalizados. As principais considerações sobre este estudo são que: a SASC estabelece na maioria das vezes uma relação com as instituições de contra turno social da cidade burocrática e distante. O CMDCA se configura como uma estrutura que busca adentrar na atuação democrática, mas que acaba se limitando a projetos, relatórios, visitas esporádicas e apuração de denúncias. Em relação aos educadores sociais compreendemos que estes precisam construir coletivamente a ação educativa, refletir sobre os trabalhos realizados e discutir os objetivos e projetos das instituições de contra turno social em que atuam, fazer as mediações entre as propostas institucionais, a realidade das classes populares e as políticas sociais. Quanto aos adolescentes, o que se verifica é que são provenientes de classes populares, têm um rendimento escolar muito baixo, consideram a instituição de contra turno social que freqüentam um espaço acolhedor e uma oportunidade de serem inseridos no mercado de trabalho e que as atividades lúdicas e esportivas representam um momento de descanso e de compensação diante da rotina imposta a eles. Sendo assim, foi possível evidenciar a urgente necessidade de reflexões sobre as políticas públicas e as ações educativas formadas nas parcerias estabelecidas entre o Terceiro Setor e o Estado no sentido de inclusão social das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Atividades Lúdico-Esportivas; Contra Turno Social, Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social

NATALI, Paula Marçal. **The Ludic in Institutions of *Non-Formal Education*: Scenery of Several Challenges, Stalemate and Contradictions.** 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR. 2009.

ABSTRACT

This study has as aim to investigate the subjacent concepts to the speeches of the subjects involved in the process of the *Non-Formal Education* in the city of Maringa, having as the main spot ludic and sport activities. The main questions which guided this study consider reflections about the assistance directed to children and teenagers in a vulnerable situation in Maringá, the analysis of the configurations of the *Non-Formal Education* scenario in the Brazilian Education and the factors which define the educational practices in institutions in the Third Sector. It was analyzed two philanthropic and social institutions in Maringa. The study is characterized by being a qualitative and multi-referential. The theoretical reference is composed by authors of the Popular Education, *Non-Formal Education* and critics of the Third Sector. The methodological procedures applied were: semi-structured interviews and focal groups. In order to understand the policy considering the assistance to children and teenagers interviews were performed with the members of the Municipal Committee of Children and Teenagers Rights – MCCTR and with employees of the Secretariat of Social Assistance and Citizenship – SSAC. To understand the effectiveness of these policy and the educational practices of the institutions, it was performed interviews with the social tutors, coordinators of the supplementary activities outside class time and also the assembling of focal groups with teenagers from the institutions. The main considerations about this study are: the SSAC establishes, most of the times, a relation with the institutions of supplementary activities outside class time of the bureaucratic and distant city. The MCCTR is characterized as a structure that seeks the democratic acting, but ends up being limited to projects, reports, few visits and verifies the denunciations. In relation to the social educators it is understood that they need to build up the educative action as a group, to reflect about the performed studies and reflect in order to discuss the aims and projects of the institutions of supplementary activities outside class time in which they work, to mediate the institutional proposals of the popular classes and the social policy. In relation to the teenagers, it is verified that they are from popular classes with a very low scholar output and who consider the institutions of supplementary activities outside class time that they participate a cozy space and an opportunity of being inserted into the work market and the ludic and sport activities represent a leisure and compensating time due to the routine that they have. In this way it was possible to highlight the urgent necessity of reflections about the public policy and educative actions formed in the partnerships established with the Third Sector and the State in order to the social inclusion of the children and teenagers in a vulnerable situation.

Keywords: Ludic and Sport Activities; Supplementary Activities Outside Class Time, Children and Teenagers in a Vulnerable Situation.

LISTA DE SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Educação e Cultura
CEDCA	Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente
CELAR	Centro de Estudos de Lazer e Recreação
CESOMAR	Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni
CESUMAR	Centro Universitário de Maringá
CIACAS	Centros Integrados de Atividades Culturais e Artísticas
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
COMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
CONANDA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIA	Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente
FMAS	Fundo Municipal de Assistência Social
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONGS	Organizações Não-Governamentais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCA	Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
SAM	Serviço Nacional de Assistência ao Menor
SASC	Secretaria de Assistência Social e Cidadania
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – POLÍTICA DE ATENDIMENTO A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL.....	18
1.1 A trajetória de Atendimento à Criança e ao Adolescente.....	20
1.2 Terceiro Setor: A Nova Forma de Intervenção Social.....	25
1.3 Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e a Secretaria de Assistência Social e Cidadania.....	28
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS.....	32
2.1 O Cenário Atual da Educação Não-Formal no Brasil.....	33
2.2 A Educação Não-Formal: Propostas Emancipatórias.....	42
2.2.1 O projeto de extensão “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas”.....	43
2.2.2 Cidades Educadoras.....	48
CAPÍTULO 3 – BRINCADEIRAS E ESPORTES: CONCEPÇÕES E ANÁLISES.....	52
3.1 As Atividades Lúdicas e Esportivas nas Instituições de Educação Não-Formal no Brasil.....	58
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	62
4.1 Descrição do Tipo de metodologia.....	62
4.2 Caracterização das Instituições de pesquisa.....	70
4.2.1 O Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni.....	70
4.2.2 O Lar Escola da Criança de Maringá.....	74
4.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	78
4.3.1 Os Educadores Sociais.....	78
4.3.2 Os Coordenadores Pedagógicos.....	79
4.3.3 Os Adolescentes.....	80
4.3.4 As Funcionárias da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá.....	80
4.3.5 Os Membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.....	80
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE DADOS.....	82
5.1 Análise das Vozes de Profissionais da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá e Membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente sobre o Contra Turno Social.....	82
5.1.1 A Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá.....	85
5.1.2 O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.....	86
5.1.3 Apontamentos Sobre a Relação da SASC e do CMDCA com as Instituições de Contra Turno Social Não-Governamentais.....	87
5.2 O Educador Social Atuante no Contra Turno Social.....	89

5.2.1 A Formação dos Educadores Sociais.....	91
5.2.2 Atuação Profissional.....	95
5.2.3 Concepções Sobre a Cultura do Grupo dos Adolescentes.....	101
5.2.4 Os Adolescentes Para os Educadores.....	103
5.2.5 O Contra Turno Social.....	111
5.2.6 A Prática das Atividades Lúdicas e Esportivas.....	114
5.3 Os Adolescentes.....	121
5.3.1 As Instituições de Contra Turno Social.....	122
5.3.2 A Escola para os Adolescentes.....	131
5.3.3 Projeto de Vida dos Adolescentes.....	135
5.3.4 As Atividades Lúdicas e Esportivas.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXO I.....	167
ANEXO II.....	168
ANEXO III.....	169
ANEXO IV.....	170
ANEXO V.....	171
ANEXO VI.....	173
ANEXO VII.....	189
ANEXO VIII.....	193

INTRODUÇÃO

As inquietações motivadoras deste trabalho surgiram diante da minha história pessoal como professora de Educação Física, militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e como educadora social na cidade de Maringá, no período de 2000 a 2006. Nestas experiências, o brincar como forma de intervenção social foi determinante para definir os rumos deste estudo e configurar a necessidade das reflexões sobre o lúdico nas instituições de contra turno social na cidade de Maringá.

O brincar retornou à minha vida, agora como objeto de estudo e trabalho, ainda na graduação em Educação Física, quando me envolvi no projeto de extensão “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas” da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Esse projeto possuía caráter social, educativo e multidisciplinar e a prioridade em proporcionar brincadeiras e oportunizar o exercício da cidadania através de um trabalho de conscientização dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes intermediados pelas ações lúdicas.

Paralelamente ao projeto das “brincadeiras”, como chamávamos, ocorreu em 2000 o meu envolvimento com os educadores e militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- MNMMR. Esse movimento social se caracteriza pela defesa dos direitos humanos e da cidadania e tem como princípio fundamental de atuação, considerar crianças e adolescentes como seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento; sujeitos de direitos legítimos.

A oportunidade de unir os estudos teóricos sobre direitos das crianças e adolescentes, educação e brincadeiras à prática como educadora e como militante foi fundamental para consolidar meu comprometimento político e profissional com a educação social. Desse processo, resultou a monografia do curso de especialização em Políticas Sociais: Infância e Adolescência intitulada “Jogos Cooperativos: Olhando a Teoria e Escutando a Prática” (NATALI, 2003), que também contribuiu para as reflexões na área do lúdico e da Educação Não-Formal.

A atuação como educadora em uma instituição de contra turno social chamada Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni - CESOMAR ocorreu durante quatro anos, (2003-2006) e possibilitou a difusão do lúdico, das brincadeiras como forma de intervenção e reflexão. Brincando e trabalhando com crianças e adolescentes de diversas faixas-etárias, foi possível verificar o potencial que as atividades lúdicas representavam para aquelas pessoas e o quanto este universo ainda é pouco explorado em termos científicos.

A partir das experiências nessa instituição, foi sendo delineado o desejo de estudar as significações da brincadeira no contexto da Educação Não-Formal, mais especificamente no contra turno social, campo que está atualmente em expansão em nosso país.

Para compreender a educação, quer seja no campo da Educação Formal, Não-Formal ou Informal é preciso reconhecer a incompletude humana e como Freire (1996) afirmava:

[...] que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez as mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p.64).

Entendemos que o educar é um processo no qual o conhecimento não é transferido aos educandos e sim, que educar é a criação de possibilidades para a produção ou construção deste conhecimento (FREIRE, 1996).

Partindo desta definição sobre o educar, estabelecemos que o objetivo central deste trabalho é: Investigar conceitos subjacentes às falas dos sujeitos envolvidos no processo da Educação Não-Formal na cidade de Maringá, tendo como foco principal as atividades lúdicas e esportivas.

A partir deste objetivo central, determinamos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a política de atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social;¹
- Refletir sobre a Educação Não-Formal dentro da educação brasileira na atualidade;
- Analisar as concepções de ludicidade, brincadeiras e esportes, assim como algumas das práticas lúdicas esportivas da Educação Não-Formal no Brasil.
- Problematicar as múltiplas relações estabelecidas na prática da Educação Não-Formal na cidade de Maringá a partir das falas dos conselheiros de direito, funcionários da prefeitura municipal, dos educadores sociais e dos adolescentes.

Estes objetivos específicos foram delineados baseados nos seguintes questionamentos:

¹ É preciso explicitar que, quando descrevemos e analisamos a respeito da Política de Atendimento a Crianças e os Projetos de Educação Não-Formal, estamos considerando as crianças de 6 a 12 anos que participam desses projetos. Todavia, vale destacar que a pesquisa de campo desta dissertação foi realizada com os Adolescentes de 12 a 16 anos de idade, os quais frequentavam as instituições pesquisadas.

- Qual a política de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social?
- Como se configura o cenário da Educação Não-Formal na educação brasileira na atualidade?
- Como se caracteriza e quais são as implicações das atividades lúdico-esportivas nas instituições de contra turno social?
- Quais as múltiplas relações estabelecidas na prática da Educação Não-Formal na cidade de Maringá a partir das falas dos conselheiros de direito, funcionários da prefeitura municipal, dos educadores sociais e dos adolescentes.

A atual política de atendimento para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade em nosso país está cada vez mais ligada às iniciativas do “Terceiro Setor”. Entendemos o Terceiro Setor como uma nova forma de intervenção social que no primeiro momento, parece-nos uma saída para os problemas sociais visto que, nos confere a impressão de que é uma ação que articula ações governamentais e ações da sociedade civil. Entretanto, compreendemos que este fenômeno busca responder às demandas sociais que antes eram responsabilidade do Estado, baseando-se no sentimento de ajuda mútua, solidariedade local e auto-ajuda (MONTAÑO, 2005).

Diante do debate sobre o Terceiro Setor, é importante salientarmos a diferença que existe entre as ações assistenciais e pontuais que acabam por favorecer a manutenção da desigualdade social, das ações que são empenhadas num projeto de modificações estruturais e de efetivação dos direitos sociais.

Sendo assim, não devemos, ao criticar a intervenção social do Terceiro Setor, atermo-nos ao imobilismo social, e sim refletirmos sobre tais questões e valorizar as lutas e mobilizações sociais que realmente buscam a transformação social.

Neste contexto de aumento da intervenção do Terceiro Setor no Brasil, principalmente na década de 90, cresceu também o número de instituições não-governamentais que atendem as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em contra turno social. Predominam nestas instituições as atividades esportivas, culturais e artísticas.

Buscando compreender o contexto das práticas educativas no contra turno social, estudamos diversas obras sobre Educação Não-Formal e nos deparamos com um cenário em que a maioria das produções não se dedicavam a realizar um exercício reflexivo sobre as práticas educativas no contra turno social, limitavam-se a relatar as histórias de sucesso, atribuindo uma visão salvacionista dos adolescentes com essas práticas.

Dessa forma, buscamos neste trabalho, partindo de uma perspectiva crítica, analisar as atividades das instituições que oferecem contra turno social, a partir das falas dos atores envolvidos nessa prática.

A perspectiva da multirreferencialidade (MACEDO, 2000) foi utilizada para fundamentar os princípios metodológicos da pesquisa. A construção do referencial teórico esteve pautada nas produções de: Freire (1996, 2005); Montañó (1999, 2005); Brandão(2002); Gomes (2004); Graciani (2005, 2006); Peroni (2006); que enfocam aspectos do Terceiro Setor, Educação Popular e Pedagogia Social.

Este trabalho foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo discutiremos alguns aspectos da política de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil, no que se refere ao Código de Menores (1927), Código de Menores (1979) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A partir da promulgação do ECA (BRASIL, 1990), analisaremos o Terceiro Setor como uma nova forma de intervenção social e apresentaremos o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e a Secretaria de Assistência Social e Cidadania como instâncias responsáveis pela fiscalização dos projetos de contra turno social na cidade de Maringá.

No segundo capítulo, apresentaremos o atual cenário da produção científica sobre a Educação Não-Formal em nosso país, utilizando os estudos de: Afonso (2001); Vasconcelos (2005); Silva (2006); Gohn (2006); Simson et al (2001); Garcia (2005); Park (2005); Moura e Zuchetti (2006). Vamos relatar ainda duas propostas no campo da Educação Não-Formal que se caracterizam por ter objetivos emancipatórios, o projeto de extensão “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas” e o projeto das Cidades Educadoras.

No terceiro capítulo, abordaremos questões teóricas referentes à ludicidade, à brincadeiras e esportes, a partir dos estudos do Dicionário Crítico do Lazer (2004), produção do Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de Lemos (2007) e de Faria e Fontes (2008) e discutiremos as produções científicas sobre as atividades lúdicas e esportivas na Educação Não-Formal no que diz respeito às instituições de contra turno social que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, através dos estudos de: Melo (2005); Weller (2005) e Oliveira e Húngaro (2007).

O quarto capítulo é dedicado à metodologia utilizada neste estudo, que caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (DENZIN e LINCON, 2006) de cunho multirreferencial (BORBA, 1998; MACEDO, 2000; MARTINS, 2004). Para

compreender a política de atendimento a crianças e adolescentes, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, com funcionárias da Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC. Para compreender a efetivação dessas políticas e as práticas educativas das instituições, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os educadores sociais, coordenadores das instituições de contra turno social e realizados grupos focais com adolescentes institucionalizados.

No capítulo 5, foram analisados os dados coletados na realização das entrevistas semi-estruturadas. Investigamos as relações do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá com as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Refletimos também sobre as falas dos educadores sociais entrevistados através de seis categorias: a formação dos educadores sociais; a atuação profissional; concepções sobre a cultura do grupo de adolescentes; os adolescentes para os educadores; o contra turno social e a prática das atividades lúdico-esportivas.

Além disso, analisamos, os grupos focais realizados com os adolescentes institucionalizados, discutindo as diversas categorias explicitadas pelos adolescentes durante os grupos focais e enfatizando a categoria das atividades lúdicas e esportivas desenvolvidas no contra turno social.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível verificar que o cenário das atividades educativas no contra turno social no Brasil ainda está na invisibilidade e suas imagens são pouco conhecidas tanto pela sociedade civil, assim como pelas próprias universidades. Sendo assim, é imprescindível no contexto atual estudos que investiguem e busquem realizar uma reflexão crítica sobre esta ação educacional que está em expansão atualmente no Brasil.

CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES NO BRASIL

Neste capítulo, vamos nos dedicar a estudar alguns aspectos da política de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil, no que se refere ao Código de Menores (BRASIL, 1927), Código de Menores (BRASIL, 1979), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Partindo da promulgação do ECA (BRASIL, 1990), discutiremos o Terceiro Setor como uma nova forma de intervenção social. Desta maneira, apresentaremos as relações que são estabelecidas entre o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Maringá - CMDCA e a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania de Maringá - SASC com as instituições de contra turno social que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Para nos referirmos às crianças e adolescentes das classes populares utilizaremos o termo vulnerabilidade social, que é o termo utilizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome brasileiro. Segundo Traverso-Yépez e Pinheiro (2002) o termo vulnerabilidade está relacionado às conseqüências das desigualdades sociais atuais e as desvantagens que a população sofre, portanto este termo não se refere apenas às pessoas que se enquadram abaixo da linha da pobreza e sim a todos que são atingidos por esta situação de desigualdade social.

De acordo com Traverso-Yépez e Pinheiro (2002, p.140) a vulnerabilidade pode ser entendida,

[...] como sendo, além de dinâmica e mutante, uma categoria operativa que considera não apenas a posse limitada de bens materiais (que influenciam de fato o grau de vulnerabilidade), mas antes, tenta fazer uma avaliação mais abrangente dos aspectos negativos, bem como dos positivos, incluindo características, recursos, habilidades e estratégias, individuais, grupais e sociais, para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade. Assim, a conformação de situações de vulnerabilidade implica, necessariamente, a interação dinâmica entre objetividade e subjetividades, entre o contexto e as pessoas nele inseridas.

Desta forma, o termo expressa as conseqüências da ineficiência das políticas públicas para a população em diversos âmbitos e contextos.

A trajetória do atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil não escapa desta situação de ineficiência e é

predominantemente marcada pelo descaso, preconceito e assistencialismo. Porém, apesar dessas características, contradições também se fazem presentes nesta história.

Na década de 80, no Brasil, diferentes grupos sociais se organizaram em defesa dos direitos das crianças e adolescentes como: o Movimento de Mulheres na Luta por Creches, a Pastoral da Criança e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) na reivindicação dos seus direitos básicos. Diferentes organizações e movimentos sociais estiveram presentes em manifestações públicas que culminaram com a elaboração da Constituinte e posteriormente, na década de 90, com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Com a promulgação e divulgação do ECA (BRASIL, 1990), atitudes concretas foram realizadas em defesa da proteção integral das crianças e dos adolescentes. Também foram elaboradas políticas de atendimento pelo Estado por meio de parcerias com o Terceiro Setor e organizações não-governamentais (Ongs).

De acordo com Cabral (2007), as Ongs são atores sociais recentes na história do nosso país. Elas surgiram no período pós-ditadura na América Latina como rejeição às estruturas tradicionais de poder do Estado. Nos seus primórdios, essas organizações também surgiram a partir da Educação Popular junto às comunidades.

Os programas das Ongs destinados às crianças e adolescentes de classes populares surgiram como meio de arrecadar benefícios e promover a inserção de crianças e adolescentes em programas de Educação Não-Formal. Mas, é preciso refletir sobre como as práticas educativas dessas organizações têm promovido a emancipação das classes populares ou estão apenas funcionando como instituições promotoras da adaptação social e dominação ideológica.

As Ongs estão se estruturando no Brasil como instituições complementares à Educação Formal. Todavia, muitos destes programas, ora estão voltados à profissionalização das crianças e adolescentes a fim de formar futuros trabalhadores e atender as necessidades das elites, ora esses programas estão voltados para fazer com que as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social não representem uma “ameaça” nas ruas dos grandes centros urbanos. Desta maneira, são ofertadas atividades artísticas, de lazer e esporte, para que essas pessoas “passem o tempo” e se ocupem em atividades nessas instituições.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a participação popular nas Ongs, uma vez que, em um número considerável de projetos desenvolvidos nessas instituições, existe uma desvinculação dos anseios desta população, pois não refletem as necessidades das crianças e adolescentes.

Para compreendermos o atual panorama das políticas do atendimento a essa população, discutiremos brevemente a trajetória desta política tendo como marco inicial o Código de Menores (BRASIL, 1927), posteriormente a promulgação do Código de Menores (BRASIL, 1979) até o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

1.1 - A Trajetória da Política de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil

Diante dos estudos sobre a Política de Atendimento à Infância e Adolescência no Brasil, foi possível identificar um ponto de convergência, a afirmação de que, desde o início do século XX, o atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social era carregado de estratégias de controle e repressão.

No século XIX, as discussões acerca da criança eram predominantemente feitas na área médica. Entretanto, em meados deste século:

Outras áreas, como o campo jurídico, passam a apresentar seus discursos sobre esse novo personagem social. De maneira similar ao discurso médico, o discurso jurídico brasileiro inspirou-se nas discussões desenvolvidas na Europa, com maior ênfase para as questões sobre os motivos da delinquência juvenil e para as medidas de repressão. O processo de construção de um “sentimento de infância” propiciou, entre outras consequências, uma reavaliação da ação penal diante da criança e do adolescente (MORELLI, 2002, p.56).

Segundo Morelli (2002, p.63) cresceram em nosso país desde o começo do período republicano as discussões para encontrar soluções para as questões da infância, onde os “[...] anarquistas, exigiam leis mais explícitas sobre o trabalho infantil, outros segmentos da sociedade brasileira exigiam uma ação mais efetiva das forças policiais para livrar as ruas dos ‘pequenos arruaceiros’”.

A partir da abertura para as discussões em outras áreas e buscando solucionar os problemas que permeavam a infância brasileira é que foi promulgada a primeira lei para atender a essa população no Brasil, o Código de Menores, de 1927, que tinha uma filosofia correcional, disciplinar e higienista. Os seus princípios estavam voltados para proteger a criança e também proteger a sociedade da criança, que estava à margem desta.

A criança a ser ‘protegida’ pelo Estado era a criança pobre, com a família “desestruturada”, “abandonada”, ou seja, potencialmente “perigosa” aos olhos da

sociedade. Naquela época, as políticas sociais de atendimento a elas tinham na escola e nos internatos seu principal meio de controle social.

Neste período, o Estado, para proteger a considerada infância “pobre”, criou o Conselho de Assistência e Proteção a Menores e o Juízo Privativo de Menores. Nesse Conselho, as decisões ficaram a critério do juiz e eram baseadas na boa ou má índole da criança e do adolescente.

A condição das crianças era de muitas dificuldades e predominava o trabalho infantil. O Código de Menores trouxe algumas modificações nesse cenário. O trabalho foi proibido para menores de 12 anos e aos menores de 14 anos, os quais não tivessem completado a instrução primária. Também foi decretada a proibição de trabalho noturno e perigoso aos menores de 18 anos. Estas modificações na lei desagradaram aos empresários, e o governo apoiou o encaminhamento das crianças para o trabalho. De acordo com Faleiros (1995, p. 64) o Estado no início do século XX:

[...] cria as Escolas de Aprendizes e Artífices do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1909 justificadas tanto pelo ‘aumento da população das cidades’ como para habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional.

A partir desse fato podemos entender que, nesse período, as ações do Estado já se articulavam com os interesses do setor privado caracterizando e reforçando relações de exclusão.

Em meados do século XX, as políticas para a infância começaram a ter um caráter um pouco mais participativo e desenvolvimentista, mas ainda prevalecia as características de repressão e do assistencialismo.

O Estado e o setor privado atendiam às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, mas enfrentavam alguns problemas que eram alvos de muitas críticas como: denúncias de desvio de dinheiro e maus tratos. Por conta disso, o Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM) voltado para o atendimento dessa população foi extinto. De acordo com Silva (1997) foi criada em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Essa instituição teve suas ações baseadas na tecnocracia e no autoritarismo.

Em 1979, houve uma reforma do Código de Menores de 1927, a qual reforçou as características autoritárias da FUNABEM. Portanto, o Estado atendia às crianças consideradas em situação de vulnerabilidade, mas em local inadequado e sem políticas educacionais apropriadas.

O código de 1979 adotou a doutrina da situação irregular, na qual todos eram tratados como infratores:

[...] as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: assistência, proteção ou vigilância (FALEIROS, 1995, p.81).

Nesse período, o trabalho infantil aumentou e as instituições de atendimento à criança e ao adolescente público/privadas reforçaram seu caráter assistencial.

No início dos anos 80, no Brasil, houve a transição do Estado autoritário para a democracia. O país abriu a possibilidade de mudança de um paradigma corretivo de políticas para a infância para o paradigma educativo. Neste cenário, diversas organizações e movimentos sociais começaram a surgir. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Pastoral do Menor tiveram um papel expressivo no trabalho de mobilização na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Esta discussão ocorreu também mundialmente através da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado, revogando o Código de Menores de 1979. Nesse estatuto foi adotada a Doutrina da Proteção Integral e o art. 4º que determinava que a criança e o adolescente passariam a ser prioridade absoluta:

É dever da família da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.09)

A partir do ECA, a criança e o adolescente passaram a ser entendidos como sujeitos de direito e segundo Silva (1997, p.47), a sua promulgação significou:

[...] a “desideologização” da questão da menoridade, no sentido de que ela deixaria de ser vista como uma questão de filantropia benemérita, de higienização médica, de assistencialismo ou de segurança nacional, para passar a ser vista e enfocada como uma “questão social”.

A articulação entre o Estado e a sociedade civil, na década de 90, em defesa dos direitos à criança ocorreu a partir da criação dos Conselhos Tutelares, dos Conselhos Estaduais e Municipais de defesa da criança e do adolescente, que se configuraram como uma participação efetiva da sociedade civil nas questões relacionadas à infância, participação essa, que nunca havia sido permitida anteriormente.

Esse novo cenário exigiu uma mudança no que se refere à política de atendimento à criança e ao adolescente. No art. 86 do ECA ficou então estabelecido que “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990, p.30).

Desta maneira, o Estado passou a concentrar sua atuação na supervisão do atendimento à criança e adolescente. Neste período, houve também a facilitação e criação de Ongs para realizar o atendimento às crianças e adolescentes. Para viabilizar o atendimento, ficou garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente a captação de recursos advindos do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente- FIA.

De acordo com dados do documento da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social do Estado do Paraná (PARANÁ, 2007), o FIA é um Fundo Especial conforme preceitua a Lei Federal 4320/64, art. 71, que tem por sustentação legal o art. 88, inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e Art. 14 da Lei Estadual 10.041/92, que institui o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDCA/PR e cria o FIA.

O objetivo do FIA é captar e aplicar recursos destinados ao atendimento às crianças e aos adolescentes. As ações de atendimento destinam-se a Programas de Proteção Especial à criança e ao adolescente expostos à situação de vulnerabilidade social pessoal e social. Tais ações podem destinar-se excepcionalmente a projetos de assistência social para crianças e adolescentes a serem realizados em caráter supletivo, em atendimento às deliberações do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente (CEDCA) que é o Conselho definidor de critérios, execução do plano de aplicação para os municípios se habilitarem aos seus recursos.

A contribuição para o FIA pode ser realizada em nível municipal, estadual ou nacional e a lei permite que, do valor destinado, o contribuinte (pessoa física) desconte até 6% do imposto de renda devido. No caso de empresas (pessoa jurídica) pode ser destinado 1% do imposto de renda ao FIA.

A relação entre sociedade civil e Estado que emerge com a promulgação do ECA, segundo Passeti (1999), pode ser denominada de nova filantropia, panorama no

qual, as ações estão voltadas para combater os estigmas das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social como marginais, infratores e que constituem uma ameaça para a sociedade.

Passetti (1999) aponta para análise do Terceiro Setor como sendo uma contenção de custos por parte do governo, que utiliza o discurso da necessidade de “enxugar” a máquina e dispensa funcionários públicos especializados neste atendimento. Este quadro gera um aumento do número de empregos no âmbito privado, com estes funcionários sendo absorvidos pelas Ongs. Sendo assim, para ele, a filantropia não é feita como antes “[...] ao custo do próprio bolso, da caridade religiosa, nem como, até recentemente, às custas do Estado. Agora o empresariado faz filantropia, na maioria das vezes, graças ao que deixa de pagar para o Estado” (PASSETTI, 1999, p.368).

Desta maneira, reside nesta concepção, uma oportunidade para o empresariado fazer caridade, diminuindo o pagamento dos impostos e com o reconhecimento de que a empresa é responsável socialmente.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social deve ser realizado prioritariamente em ‘meio aberto’ não recomendando a internação.

Não podemos negar que a promulgação do ECA (1990) representou uma progressão muito grande na legislação brasileira no que se refere à criança e ao adolescente, porém Passetti (1999) considera que:

[...] continua subordinada à perspectiva criminalizadora dos antigos Códigos de Menores, pois a mentalidade jurídica no Brasil continua predominantemente encarceradora e não surpreende que, quase dez anos após a promulgação do ECA, temos que registrar que a história de séculos de punições não se muda só com lei. (PASSETTI, 1999, p.371).

Nesse sentido, é um avanço garantir através de uma lei como o ECA, a proteção integral a crianças e adolescentes, mas este avanço perde força diante da implementação de políticas sociais baseadas no assistencialismo, atendendo a população minimamente; e não implementando políticas sociais que objetivem o fortalecimento da população para assim, alcançar sua autonomia. O Terceiro Setor atualmente é responsável por uma grande parte do atendimento das crianças e adolescentes em parceria com o Estado. Neste momento, vamos nos dedicar a refletir sobre a configuração do Terceiro Setor no Brasil, um campo de estudo recente e em construção.

1.2 - Terceiro Setor: A Nova Forma de Intervenção Social

Na atualidade, o atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social é garantido em grande parte pelo Terceiro Setor, que em um primeiro momento nos passa a impressão de ser uma forma de intervenção social articulada, em parceria entre ações governamentais e não-governamentais.

O contorno dado às discussões sobre o Terceiro Setor, na maioria das vezes, compreende este fenômeno como uma estratégia de reformar e redefinir o papel do Estado e superar sua crise, ignorando que a crise do Estado é uma consequência da crise estrutural do capitalismo.

Peroni (2006) explicita que esta forma de intervenção social elencando a Terceira Via, o Neoliberalismo, a Globalização e a Reestruturação Produtiva, como formas de redefinir o papel do Estado em relação às políticas sociais - que são entendidas pela teoria neoliberal como um gasto enorme para o Estado e um roubo à propriedade privada.

Para Peroni (2006, p.14) essa redefinição do papel do Estado é realizada com o objetivo de “[...] racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado”. Desta forma, a efetivação das políticas sociais passa a ser responsabilidade da sociedade civil por meio da privatização para os neoliberais e por meio do público não-estatal para a Terceira Via.

Neste contexto, a sociedade civil é compreendida como tudo aquilo que está fora do âmbito do Estado, um espaço onde residem as questões econômicas. O Estado necessita legitimar a lógica do capitalismo. Para Montaña (1999, p.55) esta legitimação “[...] que perpassa e compõe tanto o Estado quanto a sociedade como um todo, é procurada mediante a ‘lógica da concorrência’”.

Montaña (1999, p.55) exemplifica esta legitimação da livre concorrência:

[...] na sociedade civil - e, portanto, para os neoliberais, no mercado - se uma cooperativa que integra cem famílias pretender comprar um terreno para construir moradias, mas apenas um empresário mais abastado quiser comprá-lo para estacionar seus carros, obviamente, na “lógica da concorrência”, o terreno será o leito dos motores.

Portanto, esse modelo proposto pelo neoliberalismo, diferencia-se do liberalismo keynesiano², pois não busca o aumento da capacidade de compra da população e a participação do Estado. O neoliberalismo:

[...] propõe o fortalecimento da oferta, saturando o mercado de variadas mercadorias; aqui, a ênfase não está no consumidor, mas na (diminuição dos custos e flexibilização da) produção, e é este o motivo pelo qual a aposta recai na defesa da “liberdade” do mercado e não na participação do Estado (MONTAÑO, 1999, p.56).

Dentro da estratégia de legitimar a sociedade civil temos, dentre outras estratégias neoliberais, as privatizações e as reformas previdenciárias e orçamentárias as quais contribuem para a expansão do Terceiro Setor.

De acordo com Peroni (2006), a discussão sobre a Terceira Via surgiu na Inglaterra, através da iniciativa de Tony Blair em convergir o Partido Trabalhista em Novo Trabalhismo em 1994, conversão esta que, emergia como uma alternativa à antiga social democracia e ao Neoliberalismo de Margaret Thatcher.

Montaño (2005) parte da concepção de que o Terceiro Setor emerge da reestruturação capitalista e compreende o conceito de Terceiro Setor atualmente como:

[...] um debate ideológico, ora produzido no interior dos interesses do grande capital (seguindo os postulados neoliberais), ora surgido numa fração da esquerda resignada, mas de (eventual) “intenção progressista”, porém inteiramente funcional ao projeto neoliberal (MONTANO, 2005, p.17).

Analisando o debate dominante sobre o Terceiro Setor, o autor afirma que este se configura como carente de rigor teórico, pois não consegue definir o lugar deste fenômeno e também seria desarticulador do social, pois fragmenta a realidade social pressupondo que exista Primeiro, Segundo e Terceiro Setor, onde cada um destes setores têm existência própria, autônoma e desarticulada.

Apesar da heterogeneidade do debate sobre o Terceiro Setor, Montaño (2005) observa três referências constantes: a primeira, a qual configura o Terceiro Setor como atividades públicas desenvolvidas por particulares; a segunda, como uma função social de resposta às necessidades sociais e a terceira, como ações imbuídas de valores de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua. A partir desses apontamentos,

² Segundo Montaño (1999, p.56) “[...] o liberalismo keynesiano se sustenta do fortalecimento da demanda, ou seja, na capacidade de compra, de consumo da população, e isto é possível com o pleno emprego e bons salários (ou complementos salariais do Estado); é por isso que Keynes defende a participação do Estado”.

concordamos com Montañó (2005) quando este aponta que, o Terceiro Setor precisa ser entendido como um fenômeno real que expressa:

[...] as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de resposta às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir dos valores de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universalidade e direito dos serviços) (MONTAÑO, 2005, p.184).

O Terceiro Setor é, portanto, compreendido com um fenômeno que exerce uma função social, que anteriormente era responsabilidade do Estado, realizada por organizações da sociedade civil.

Um fenômeno que, “[...] deve ser entendido como inserido num projeto de reestruturação social e produto dele, pautado nos princípios neoliberais e/ou funcional a ele” (MONTAÑO, 2005, p.186).

Uma grande problemática que envolve a definição do conceito de Terceiro Setor é a diferenciação a ser estabelecida entre as ações comprometidas com as modificações estruturais, com a ampliação dos direitos sociais e do trabalhador e as ações que têm por objetivo a manutenção da desigualdade e o enriquecimento ilícito de seus participantes.

Desta forma, como assinala Ribeiro (2006, p.164) temos que ser cuidadosos na análise dos projetos da educação social pois diante do crescente número de projetos não devemos:

[...] cair em outro extremo, o do imobilismo irresponsável, sem visão histórico dialética, que crê ser necessário esperar pela revolução social para, só depois, ver o que se faz com as crianças e adolescentes excluídos das condições sociais e educacionais mínimas de humanização.

Sem dúvida as mobilizações e lutas sociais devem acontecer, porém, não devem se esgotar em ações paliativas e de cunho emergencial que se enquadram no Terceiro Setor, pois essas ações acabam objetivando a reprodução das desigualdades sociais uma vez que não atingem a causa real dos problemas.

Sendo assim, “Ao esquecer as conquistas sociais garantidas pela intervenção e no âmbito do Estado, e ao apostar apenas/prioritariamente nas ações dessas organizações da sociedade civil, zera-se o processo democratizador (...)” (MONTAÑO, 2005, p.18).

Desta maneira, lembrando a história de luta que constituiu a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 80, parece-nos contraditório

e um retrocesso, o atendimento às crianças e adolescentes garantidos pelo próprio ECA ser repassado para o Terceiro Setor. A busca destas parcerias são soluções substitutivas, paliativas e que não objetivam a verdadeira transformação da realidade social. Nesse sentido é que esta pesquisa procura entender a lógica de funcionamento do Terceiro Setor na proteção dos direitos das crianças e adolescentes de nosso país.

A seguir discutiremos alguns aspectos dos dois âmbitos municipais que estão ligados às instituições de contra turno social: o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e a Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá.

A constituição dos Conselhos no Brasil tem sido uma forma de se buscar a gestão democrática e descentralização das funções do Estado preconizadas pela Constituição. Os Conselhos têm a função de descentralizar as funções do Estado e atuar como reguladores fiscalizadores, mediadores e até mesmo reprodutores das idéias do Estado. Esses papéis dependem da forma como estão estruturados e da atuação de seus membros.

Nesse sentido, membros dos Conselhos Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescentes foram considerados nesta pesquisa pois há muitos anos, na cidade de Maringá, essas pessoas têm buscado qualificar e garantir os direitos básicos as crianças e adolescentes do município.

1.3 – O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e a Secretaria de Assistência Social e Cidadania

O atendimento em contra turno social ofertado às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na cidade de Maringá está sob os olhares de duas instâncias municipais: a Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá - SASC e o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA³.

O âmbito municipal como maior responsável pela defesa de direitos da infância e da adolescência configurou-se a partir da Constituição brasileira de 1988, no qual houve uma mudança significativa na gestão das políticas públicas em nosso país. De acordo com Silvestre e Gomes (2002, p.112) os Conselhos:

[...] foram legitimados como instrumentos na gestão da coisa pública, como órgãos autônomos responsáveis pela deliberação das políticas sociais, estabelecendo a participação paritária entre organizações governamentais e não-governamentais em nível nacional, estadual e municipal.

³ Acesso: www.cmdcamaringa.com.br

Os Conselhos Gestores municipais devem se constituir como espaços de negociações públicas e consensuais, e não por um cenário de disputa política.

Em nosso país a participação através dos Conselhos na área da infância e da adolescência é garantida a nível nacional pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA⁴, em nível estadual através do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente- CEDCA⁵ e em nível municipal no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA.

A outra mudança significativa a partir da Constituição de 1988 foi a responsabilização dos municípios em relação à coordenação da sua política pública “[...] na criação de programas/serviços e projetos sociais, estabelecendo a participação da população nas discussões de suas necessidades e interesses” (SILVESTRE e GOMES, 2002, p.112). Instaurando-se, a partir disso, possibilidades dos municípios atuarem mais diretamente sobre o campo público e, fomentarem a participação da sociedade, não configurando o Estado como o elemento central das decisões políticas.

Os movimentos sociais com a organização de fóruns de defesa, assim como os Conselhos Comunitários, foram decisivos na instituição dos Conselhos gestores municipais que temos atualmente. Entretanto, ambas formas de participação popular têm características diferentes. Os fóruns de defesa e os Conselhos comunitários não têm força institucional junto ao poder público, sua força se configura através da pressão e da mobilização social.

Já os Conselhos Gestores instituídos a partir de 1988, são diferentes dos Conselhos que existiam:

[...] nas esferas públicas do passado, compostos exclusivamente por especialistas, com o objetivo de assessoria à administração pública. A nova versão se apresenta como um canal paritário de expressão, representação e participação, constituído por gestores e representantes da sociedade civil (PRESOTO e WESTPHAL, 2005, p.72).

Os primeiros Conselhos criados foram na área da saúde a partir de 1991. A LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social-8742/96) normatizou a participação em termos da assistência social tornando obrigatória a criação dos Conselhos de Assistência Social e o ECA (1990) complementou esta medida, criando os Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente:

⁴ Acesso: www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda/

⁵ Acesso: [//www.sine.pr.gov.br/extranet/Conselhos/index.php?id=1&cdDqConselho=2&chave=41*0*1](http://www.sine.pr.gov.br/extranet/Conselhos/index.php?id=1&cdDqConselho=2&chave=41*0*1)

II- criação de Conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais (BRASIL, 1990, art. 88, p.31)

De acordo com Presoto e Westphal (2005, p.73), a maioria dos Conselhos em nosso país foram criados a partir de 1996, quando “[...] a legislação brasileira vinculou o recebimento de recursos destinados às áreas sociais dos municípios à criação dos seus Conselhos”.

O ECA (1990) assegurou a participação popular “[...] na formulação, acompanhamento e avaliação dos serviços/programas/projetos sociais locais dirigidos à criança e ao adolescente, através dos Conselhos Municipais de Direitos” (SILVESTRE e GOMES, 2002, p.112).

Para garantir a representatividade popular, os Conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente devem contemplar as diferentes instâncias da sociedade civil (representantes da educação, cultura, dos trabalhadores, entre outros), e não apenas a participação de prestadores de serviços da política de assistência social. A garantia de representatividade pode assegurar, as reflexões sobre a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes (SILVESTRE e GOMES, 2002).

A garantia de espaço para discussões amplas e democráticas pode ser decisiva para garantir o caráter democrático e participativo dos Conselhos gestores municipais. Sem esta garantia os Conselhos podem se configurar como meios para atender aos interesses de poucos, como instrumento de dominação e coerção favorecendo políticas assistencialistas e emergenciais.

Sendo assim, segundo Silvestre e Gomes (2002, p.114) o caráter que o conselho deve assumir é “[...] propositivo na definição de prioridades políticas, acompanhamento e monitoramento das decisões implementadas, da gestão dos recursos e da qualidade dos serviços”. Esse caráter propositivo dos Conselhos depende da relação estabelecida com as instâncias municipais, que por sua vez precisam estar abertas e dispostas para trabalhar em parceria com os conselheiros municipais.

Pensando na política de atendimento às crianças e aos adolescentes em nosso país temos como marcos políticos e sociais o Código de Menores de (1927) e (1979), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Atualmente, temos no cenário de atendimento o Terceiro Setor, como uma nova forma de responder as questões sociais, e

a atuação dos Conselhos Municipais de Direito e das Secretarias de Ação Social e Cidadania dos Municípios.

A partir das reflexões realizadas sobre estes pontos compreendemos que se faz urgente a necessidade de um olhar mais criterioso ao atendimento das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, buscando baseá-lo na participação popular, na emancipação, que respeite a cultura do grupo, ou seja, fundamentando-o na universalidade dos direitos; contrário ao que já nos mostrou a história do atendimento às crianças e adolescentes no país, na qual predominaram projetos assistencialistas que buscavam apenas manter a ordem excludente.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Quando pensamos no termo educação é quase inevitável nos remetermos à educação escolar, entretanto, este termo ultrapassa os limites da educação formal e pode ser compreendido em suas diversas possibilidades. Uma destas possibilidades é a Educação Não-Formal, que atualmente tem se destacado no Brasil como forma de intervenção educativa voltada às classes populares.

As intervenções educativas não-formais não são uma modalidade educativa nova no contexto educacional brasileiro, dentre as inúmeras propostas que fizeram parte deste contexto, podemos trazer como exemplo a dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, que foram idealizados por Darcy Ribeiro na década de 80. Alguns pesquisadores afirmam que Darcy Ribeiro se inspirou no projeto da década de 50 da Escola-Parque de Salvador de Anísio Teixeira (MENEZES e SANTOS, 2002).

O projeto dos CIEPs, bastante criticado, tinha o objetivo de “[...] proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme” (MENEZES e SANTOS, 2002, p.1).

Apesar de iniciativas como as do CIEPs já existirem na realidade educacional brasileira, foi na década de 90 que houve um crescimento no número de instituições de Educação Não-Formal em nosso país. Este crescimento deve ser creditado principalmente ao aumento da intervenção do Terceiro Setor, pois a maioria destas instituições são mantidas por meio de doações e em parcerias com o Estado.

Na Educação Não-Formal o atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social acontece freqüentemente no contra turno social, e se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e ou profissionalizantes no horário contrário ao que as crianças e adolescentes freqüentam a escola. Também comumente conhecido como contra turno social e se enquadra na política de atendimento à criança e ao adolescente no que se refere ao apoio sócio educativo em meio aberto (ECA, 1990, art.90).

A maioria das produções sobre Educação Não-Formal em nosso país fundamenta-se teoricamente nos estudiosos da Educação Popular como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Frei Betto, entre outros.

Paula (2007, p.3), fazendo uma análise da fundamentação teórica básica sobre Educação Não-Formal e Educação Popular no Brasil afirma que ambas buscam realizar

propostas educativas alternativas para as classes populares, entretanto “[...] foi possível identificar a complexidade conceitual e teórica que abrange esses diferentes campos e suas matrizes ideológicas”.

Apesar da semelhança na busca por propostas educativas para as classes populares a Educação Popular e Educação Não-Formal têm marcas históricas diferenciadas em nosso país. Segundo Paula (2007, p.4), enquanto o início das ações da educação popular “[...] está relacionado aos movimentos sociais e de resistência aos sistemas opressivos e autoritários no período da ditadura e pós-ditadura militar”, já as ações na área da Educação Não-Formal de acordo com Paula (2007, p.6) começam:

[...] a partir dos anos 90, em decorrência das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. O Terceiro Setor começou a crescer no Brasil enquanto alternativa entre o Estado e as populações e como espaços de novas vivências sociais e políticas.

A partir desta constatação de Paula (2007), concentramo-nos em utilizar com mais intensidade os autores da Educação Popular na análise de dados desta dissertação, pois nos identificamos com a história e com o projeto de transformação social fundamentado nesta teoria. Os pesquisadores da Educação Não-Formal foram mais utilizados para a composição da revisão de literatura sobre o campo da Educação Não-Formal no Brasil.

Partindo desta diferença entre os projetos educacionais da Educação Popular e das propostas educacionais da Educação Não-Formal, vamos neste momento percorrer o atual cenário da produção científica sobre a Educação Não-Formal. Para isso utilizaremos os estudos de: Afonso (2001); Vasconcelos (2005); Silva (2006); Gohn (2006); Simson et al (2001); Garcia (2005); Park (2005); Moura e Zuchetti (2006).

2.1 - O Cenário Atual da Educação Não-Formal no Brasil

Os estudos que se dedicam à Educação Não-Formal em nosso país se caracterizam em sua maioria por relatos e análises de experiências. Dentre as diversas possibilidades de intervenção na Educação Não-Formal as mais abordadas por estes estudiosos são as intervenções educativas voltadas ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

O universo das pesquisas da Educação Não-Formal segundo, Moura e Zuchetti (2006, p.230) “[...] em geral, debruçam-se mais sobre os resultados dos processos

educativos que envolvem sujeitos ‘excluídos’ na busca por brechas de inclusão social do que análises epistemológicas das ações sociais de caráter educativo”.

Este panorama das produções bibliográficas converge também com o aumento significativo do atendimento deste segmento da sociedade impulsionado pela intervenção do Terceiro Setor.

Diante do aumento dos projetos de Educação Não-Formal, Vasconcelos (2005, p.15) assegura que atualmente o desafio do campo da Educação Não-Formal é “[...] o de promover um diálogo qualificado entre as experiências alternativas de educação (que valorizam e legitimam as diferentes manifestações do saber) e a Educação Formal, visando à ressignificação do espaço escolar”.

A Educação Não-Formal não visa substituir a Educação Formal (escolar), mas os autores da área não negam que muitas vezes os projetos que se enquadram no campo da Educação Não-Formal preenchem as lacunas deixadas pela Educação Formal.

Moura e Zuchetti (2006) analisam que apesar do termo Educação Não-Formal ser usado mais comumente para designar práticas educativas fora do âmbito escolar este termo pode representar um limitador no estudo das práticas educativas fora do âmbito escolar. Em seus estudos, as autoras utilizam a denominação Educação Não Escolar e estabelecem três fatores pelos quais podemos problematizar o termo Educação Não-Formal. O primeiro refere-se ao termo Educação Não-Formal como uma prática educativa que se contrapõe às legislações e a formalização presente na educação escolar, mas que de acordo com Moura e Zuchetti (2006, p.230),

[...] na medida em que há a presença do Estado - direta ou indiretamente - por meio de um aparato burocrático mais ou menos democrático, como nos casos em que existe uma rede de proteção (controle) ampla, constituem práticas “formais” de educação, ainda que situadas fora do contexto escolar.

Ou seja, as práticas da Educação Não-Formal, que estão em geral ligadas às práticas sócio-educativas, podem constituir-se como práticas formais, mesmo estando fora do âmbito escolar.

O segundo fator apontado sobre o termo Educação Não-Formal, é o sentido de oposição aplicado a este campo educacional que pode contribuir para a compreensão de que “[...] *a priori*, os sujeitos que lhe são atinentes e uma possível distinção entre os que acessam a educação e a cultura erudita e os que têm demandas por serviços sociais, no pior sentido da expressão, entendida pelo viés assistencialista” (MOURA e ZUCHETTI, 2006, p.231). As autoras compreendem a necessidade de diferenciar os campos

educacionais, mas afirmam que é preciso primeiramente, garantir a complementaridade dos diferentes campos e assegurá-los como direito da cidadania.

O terceiro fator diz respeito a crescente visibilidade que as ações da educação fora do âmbito escolar se configuram através de diversos nomes como: educação popular, educação comunitária, entre outras. Normalmente estas diversas práticas “[...] apresentam-se formalizadas através de ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação e acompanhamento, entre outros” (MOURA e ZUCHETTI, 2006, p.231).

Diante destes fatores as autoras propõem o uso do termo Educação Não-Escolar. Trouxemos esta discussão sobre a nomenclatura utilizada nas práticas educativas fora do âmbito escolar, pois consideramos pertinente e esclarecedora, entretanto neste estudo adotaremos o termo Educação Não-Formal, devido ao predomínio atual do termo nos estudos desta área.

Atualmente, no cenário educativo brasileiro é claro o aumento do número de instituições de Educação Não-Formal. De acordo com Afonso (2001), este aumento pode estar ligado a diferentes fatores, entre eles a crise da escola pública. Alerta, no entanto, que o momento de valorização da Educação Não-Formal não pode resultar na desvalorização da Educação Formal. Sendo assim, é necessário compreender que, “[...] a justificação da educação não-escolar, não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal” (AFONSO, 2001, p.31).

O autor explicita que podemos suspeitar desta valorização da Educação Não-Formal na atualidade, pois compreende que esta valorização tem objetivos muito diferentes das ações no campo da Educação Não-Formal que antecederam o período atual como, por exemplo, as ações ligadas a “[...] educação popular, da alfabetização crítica, e de muitos outros processos e experiências de educação empenhada e envolvida nas dinâmicas mais amplas de mudança social” (AFONSO, 2001, p.32).

Ao mesmo tempo em que existem experiências no campo da Educação Não-Formal que buscam romper com a tradição educacional e a transformação social, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Afonso (2001) afirma que atualmente este campo educacional está sob influência também de orientações que diferem destas, como ligadas aos:

[...] efeitos educativos dos meios de comunicação de massa, ou estar a ganhar uma centralidade crescente em diferentes contextos de trabalho (...), ou ainda ao facto de se estar a espalhar a nova ideologia

da sociedade cognitiva (ou da sociedade da aprendizagem), que, numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória (AFONSO, 2001, p.33).

Certamente a Educação Não-Formal na atualidade, configura-se como um campo em expansão e é palco de disputa de diferentes racionalidades políticas e pedagógicas. A partir disso, Afonso (2001, p.35) aponta para uma “[...] vigilância epistemológica redobrada[...]” dos educadores e pesquisadores da Educação Não-Formal comprometidos com uma atuação educacional emancipatória e crítica.

Simson et al (2001, p. 12), também apontam para um cenário dual na intervenção educativa não-formal, onde existem grupos:

[...] preocupados em propor alternativas que melhorem a forma de inserção de um grande contingente de pessoas na realidade brasileira. Paralelamente, muitos segmentos têm a preocupação de proteger as classes mais favorecidas da marginalidade que pode advir, em especial de grupos de crianças e adolescentes da periferia.

A Educação Não-Formal compõe o grande universo de especificidades da educação. Dentre estas especificidades podemos destacar a Educação Formal, a Educação Não-Formal, e a Educação Informal. Afonso (2001) faz a seguinte diferenciação:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a Educação Não-Formal, embora obedeça também a estrutura e a uma organização (distintas porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja esta a finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação de conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO apud SIMSON et al, 2001, p.9).

A partir deste conceito de Educação Não-Formal podemos entender que, este campo deveria se caracterizar por práticas que emergem das necessidades e interesses dos grupos privilegiando o aspecto criativo, não objetivando a avaliação da aprendizagem e estabelecendo uma relação prazerosa com a aprendizagem.

Gohn (2006) também estabelece em um dos seus estudos, diferenças entre Educação Não-Formal, Formal e Informal. Elaboramos a partir das reflexões da autora um quadro para explicitar estas diferenciações:

Quadro 1:

	Educação Formal	Educação Não-Formal	Educação Informal
Campos de desenvolvimento	É desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente marcados;	Aprende-se “no mundo da vida”, por meio da partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas;	Os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - família, bairro, clube – é carregado de valores e culturas próprias;
Agentes Educadores	Os professores;	Aquele com quem interagimos ou nos integramos;	A família, os amigos, igreja paroquial...
Local	Escolas, instituições regulamentadas por lei, certificadoras e organizadas segundo diretrizes nacionais;	Territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais;	Espaços marcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia...
Contexto/Situação Educacional	Pressupõe ambientes normatizados, com regras e comportamentos definidos previamente;	Ocorre em ambientes interativos construídos coletivamente. Existe uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes;	Acontece em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem conforme os gostos e pertencimentos herdados;
Objetivos	Os objetivos estão relacionados ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais se destacam formar o indivíduo como cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências variadas...	Objetivos de capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Os objetivos educacionais se constroem no processo interativo, não são determinados a priori;	Os objetivos são socializar os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequentam ou que pertencem por herança, desde o nascimento;
Atributos/Características	Tem caráter metódico, divide-se por idade/classe de conhecimento. Requer tempo e local específico,	Não é organizada por séries/idades/conteúdos, atua sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma a cultura política de um grupo.	Acontece no campo das emoções e sentimentos, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a

	pessoal especializado. Diversas formas de organização como, curricular, sistematização de atividades, órgãos superiores, leis...	Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo;	partir das práticas e experiências anteriores;
Resultados Esperados	Espera-se como resultado a aprendizagem efetiva, certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus avançados.	Pode desenvolver processos como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo; sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades; quando os programas são voltados para crianças e jovens podem desenvolver sentimentos de autovalorização, rejeição de preconceitos que lhe são dirigidos, desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais dentro de suas diferenças; aprender a interpretar o mundo que os cerca e adquirir conhecimento de sua prática.	Os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente.

*Elaborado a partir de Gohn (2006).

Apesar de ser possível diferenciar estes três campos da educação, devemos compreender que estes campos não acontecem isolados, seus conceitos e objetivos se entrelaçam, mas eles continuam a ter características próprias.

Garcia (2005) afirma que, para conceituarmos a Educação Não-Formal devemos partir do que é específico deste campo da educação das diferenças da Educação Formal por sua origem e formas de experiências priorizadas. Sendo assim, a Educação Não-Formal:

Surge a partir de mudanças, que fazem com que a sociedade se reestruture, ao considerarmos as necessidades e propostas sociais que têm por preocupações diversas daquelas da educação formal, por abarcar propostas diferentes daquelas oferecidas pelo sistema formal,

por propor-se a atender aqueles que a escola formal tem dificuldade de integrar no seu cotidiano (GARCIA, 2005, p.27).

A autora citada descreve a relação do campo da Educação Não-Formal com o Terceiro Setor e a desresponsabilização do Estado frente às ações sociais, o qual transfere esta responsabilidade para as classes média e alta. Mas que apesar disso, a Educação Não-Formal, por ser um campo em construção e não estar pronto e acabado, “[...] permite aberturas em vários sentidos, favorecendo principalmente a criação, levando em conta tanto a elaboração das ações nessa área como a administração delas, segundo uma outra estrutura, própria da Educação Não-Formal” (GARCIA, 2005, p.35).

Desenvolver um trabalho a partir da criação alternativa presente na Educação Não-Formal, segundo Garcia (2005), possibilita o desenvolvimento de diferentes áreas, marcado pela diversidade. Estas características, que não são muito valorizadas na Educação Formal, permitem na Educação Não-Formal uma relação mais irreverente com as questões educacionais.

Esta relação mais irreverente se faz possível na Educação Não-Formal quando compreendemos que neste campo educacional:

[...] as verdades não estão dadas. As relações que a Educação Não-Formal estabelece podem ter como pressuposto a permissão dessa postura diante do cotidiano educacional, que vai sendo traçado com base na história de vida de cada indivíduo, nas suas referências culturais, nas relações que são estabelecidas em diferentes “lugares sociais” (...), considerando cada indivíduo como único e diferente, participante de um todo social (GARCIA, 2005, p.27).

Esse princípio dialógico, que a autora descreve como irreverente e que precisa estar presente na Educação Não-Formal, pode ser um caminho para a configuração de projetos educativos mais abertos e transformadores, oportunizando que os participantes vivenciem processos criativos.

Garcia (2005) afirma que a Educação Não-Formal é um espaço para o desenvolvimento criativo. Segundo a autora, se a proposta de Educação Não-Formal “[...] tem a intenção de transformar, ela tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício e vivência de diálogos, nessa perspectiva de criação de pensamentos divergentes, opostos [...]” (GARCIA, 2005, p.40).

A partir disso podemos entender que na Educação Não-Formal as propostas educativas devem ser constituídas a partir das questões que os grupos consideram importantes. O compromisso com este princípio é fundamental para o desenvolvimento desta prática educativa, privilegiando as ações coletivas.

Park (2005), dedicando-se a estudar as relações entre a Educação Não-Formal e Educação Formal, afirma que apesar do grande número de projetos de Educação Não-Formal estarem ligados ao Terceiro Setor, estas propostas permanecem muito ligadas às questões que envolvem a escola. Segundo a autora, estas propostas educacionais devem trabalhar em parceria.

As instituições de Educação Não-Formal deveriam vislumbrar esta parceria com as Universidades tanto quanto com as escolas. Com as Universidades, de acordo com Park (2005, p.87) “[...] poderão gestar reflexões calcadas nas práticas cotidianas, assim como documentá-las e divulgadas”. Ou seja, esta parceria pode representar um caminho para reflexões mais profundas e fundamentadas sobre a prática das instituições de Educação Não-Formal.

As universidades, por sua vez, devem ser receptivas e compromissadas as parcerias com os projetos de Educação Não-Formal, e “[...] tentar ajustar seus tempos ao tempo social das instituições educativas, oferecer retorno de seus projetos” (PARK, 2005, p.88).

Nas parcerias com as escolas, as instituições de Educação Não-Formal devem, de acordo com Park (2005, p.88), “[...] oferecer seu conhecimento acumulado para encaminhar situações de violência e conflito, além de sugestões embasadas em suas práticas voltadas à produção de conhecimento [...]”.

Faz-se necessário que os educadores que atuam na Educação Formal frente às parcerias com os projetos da Educação Não-Formal estejam atentos às propostas de educação alternativas reconhecendo que o contexto educacional vai além das propostas da Educação Formal.

De acordo com Silva (2006, p.8), o principal objetivo das propostas de Educação Não-Formal é:

[...] enriquecer a biografia dos indivíduos, ampliando a gama de vivências e experiências formativas de crianças, jovens, adultos e idosos. Nesse contexto, as diversas linguagens artísticas e culturais se inserem como fator de sedução e ferramenta propiciadora de amplos aprendizados.

Segundo o autor, a Educação Não-Formal caracteriza-se ainda por não exigir frequência obrigatória, não obedecer a órgãos reguladores, tendo espaços e tempos flexíveis e estabelecer uma relação de complementaridade com a escola formal.

Simson et al (2001, p. 11) afirmam que os projetos de Educação Não-Formal devem adotar determinados princípios como:

[...] apresentar caráter voluntário, proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e, sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada.

Elencando estes princípios, as autoras ressaltam mais uma vez o caráter coletivo que as propostas de Educação Não-Formal têm que buscar em suas ações junto às comunidades em que pretendem trabalhar.

O caráter voluntário citado por Simson et al (2001) se refere à participação da população nos projetos de Educação Não-Formal, ou seja, os sujeitos devem participar dos projetos e propostas por vontade própria. Já o caráter de voluntariado em relação aos profissionais que atuam nas propostas de Educação Não-Formal se configuram por uma falta de qualidade e comprometimento nas ações educativas.

Em relação ao público das práticas da Educação Não-Formal, Simson et al (2001, p. 18) afirmam que as ações deste campo da educação deveriam ser acessíveis a diversos grupos sociais: “[...] encaramos as práticas da Educação Não-Formal como passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos [...]”, ressaltando que o segmento de atendimento da Educação Não-Formal não é exclusivamente o de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Não podemos deixar de lado o fato de que, o predomínio do atendimento deste segmento pela Educação Não-Formal, não é uma realidade que se constituiu de repente. Esse atendimento pode ser compreendido a partir da história do atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em nosso país, marcada pelo assistencialismo e ausência do Estado.

É apontado como um fator preocupante na Educação Não-Formal, a formação do educador, que nem sempre é um pré-requisito, ou uma exigência para que este atue. Além de uma formação ampla, é assinalado como fundamental o conhecimento do educador sobre as especificidades da Educação Não-Formal, assim como uma formação política.

A equipe formada para atuar com a Educação Não-Formal, segundo Simson et al (2001, p. 14) deve trabalhar numa perspectiva transdisciplinar. As autoras assumem como “[...] uma postura que permite a extrapolação dos limites de cada disciplina, possibilitando uma apreensão mais próxima do real”.

Os educadores que atuam no campo da Educação Não-Formal devem associar suas práticas educativas à ação-reflexão, “Por isso é premente a necessidade e importância de avaliar, discutir, repensar e socializar os objetivos buscados, os modos de agir, as dificuldades encontradas e os resultados encontrados” (SILVA, 2006, p.8).

As atividades desenvolvidas pelos educadores nos projetos de Educação Não-Formal estão voltadas predominantemente para o campo das artes, cultura e esporte. Através do desenvolvimento destas práticas os projetos de Educação Não-Formal, têm “[...] buscado nas outras formas de expressão da inteligência, suportes para a realização de seus trabalhos, valendo-se do uso do corpo, da imaginação, da criação, da cultura e da memória para a re-escrita, a re-construção de identidades” (SILVA, 2006, p.8).

As questões que envolvem as práticas educativas dos projetos de Educação Não-Formal vão ser abordadas com mais profundidade no capítulo da análise de dados, quando, utilizaremos com mais intensidade o referencial da Educação Popular e alguns autores da Educação Não-Formal para as reflexões sobre os grupos focais realizados com os adolescentes institucionalizados, e as entrevistas com os educadores sociais.

Através da pesquisa sobre Educação Não-Formal no Brasil, deparamo-nos com alguns projetos neste campo que nos chamaram a atenção por suas propostas emancipatórias e neste momento vamos descrever estas iniciativas educativas.

2.2 - A Educação Não-Formal: Propostas Emancipatórias

A partir dos estudos sobre os projetos de Educação Não-Formal no Brasil, constatamos a existência de um universo muito diversificado de experiências neste campo. Sendo assim, compreendemos que é necessário discutir as iniciativas sérias e comprometidas com a transformação da realidade. Neste capítulo, pretendemos refletir sobre algumas destas propostas no campo da Educação Não-Formal.

Atualmente, o cenário da Educação Não-Formal pode ser considerado dual, onde existem propostas baseadas no assistencialismo e solidariedade e também propostas que se preocupam com a efetivação dos direitos sociais, como por exemplo, a saúde, o lazer, o esporte, a educação, entre outros.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas iniciativas no campo da Educação Não-Formal nos chamaram a atenção pela proposta, pela seriedade e, principalmente, pelo comprometimento com um projeto de transformação da realidade, no sentido de combater as injustiças e desigualdades sociais.

Discutiremos de forma abreviada o projeto de extensão universitária “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas” (UEM) e a proposta das Cidades Educadoras:

2.2.1 – O projeto “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas”

O “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas” é um projeto de extensão universitária do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e é realizado desde 1997, sob a coordenação da Prof. Dra. Verônica Regina Muller. O projeto está ligado ao PCA – Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (UEM) e ao MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Este projeto foi escolhido por ter participado como educadora quando era estudante e ter contribuído na minha formação.

Para a reflexão sobre o projeto de extensão do “Brincadeiras” como é chamado, utilizamos como referência o livro “Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes” (MÜLLER e RODRIGUES, 2002) produção sobre as experiências do projeto e a monografia intitulada “Brincar com crianças em situação de risco social: contribuições do projeto brincadeiras” (SILVA, 2008) uma, entre as inúmeras monografias produzidas pelos acadêmicos na Universidade Estadual de Maringá envolvidos nos 11 anos de existência do projeto.

No projeto estão envolvidos acadêmicos dos cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Direito, Filosofia, Odontologia, Secretariado e Letras da Universidade Estadual de Maringá. Esse projeto de acordo com Silva (2008, p.16) tem por objetivo:

Proporcionar às crianças a oportunidade de brincar de forma orientada desenvolvendo a consciência e organização política da criança, como também resgatar brincadeiras infantis que contribuam para uma maior relação entre a criança e a cultura popular e ainda, estimular estudos e pesquisas multidisciplinares na área de infância e adolescência, divulgando a realidade das crianças e adolescentes marginalizados, sensibilizando os acadêmicos envolvidos no projeto e a sociedade em geral sobre a problemática dos meninos e meninas de e na rua.

O projeto de extensão iniciou suas atividades na cidade de Maringá-PR, mais especificamente no bairro Santa Felicidade. Este é um bairro pobre e que tem diversas necessidades não atendidas. As atividades se iniciaram nesse lugar devido ao diagnóstico do grupo de educadores ligados aos projetos de extensão do PCA de que, no

ano de 1997. “[...] a maioria das crianças encontradas no ambiente de rua possuía vínculos de habitação e/ou de afetividade com o bairro Santa Felicidade” (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.27). Sendo assim, o grupo decidiu iniciar uma intervenção educativa.

As atividades de brincadeiras e jogos se iniciaram num campo de futebol em condições ruins de conservação, e o material utilizado sempre foi escasso e em sua maioria eram fornecidos pelo MNMMR e pela UEM. Posteriormente, as atividades passaram a acontecer na escola próxima ao campo de futebol, Escola Municipal Profa. Benedita N. Lima aos sábados à tarde.

Desde 2006, o projeto acontece no município de Sarandi - PR (cidade muito próxima a Maringá – PR). Nessa cidade, no começo as atividades eram realizadas em uma quadra de esportes no Jardim Esperança e depois passaram a acontecer nas instalações da Escola Estadual Ayres Aniceto de Andrade (SILVA, 2008).

As atividades do projeto de extensão continuam acontecendo aos sábados à tarde e um dia na semana o grupo de acadêmicos se reúne com a coordenadora do projeto para:

[...] planejar as atividades, executá-las, analisá-las e replanejá-las em função da atividade feita. Neste dia também são lidos os relatórios (tarefa obrigatória dos acadêmicos) feitos sobre as atividades desenvolvidas naquela semana com as crianças e posteriormente há uma discussão, além das apresentações dos estudos voltados ao aperfeiçoamento do trabalho que são embasados em livros, artigos, reportagens e palestras com professores convidados (SILVA, 2008 p.17).

Neste momento de estudo e planejamento, os participantes do projeto discutem textos sobre as bases metodológicas do projeto de extensão como a metodologia de Paulo Freire, autores das áreas humanas e sociais que se dedicam a estudar a infância e pesquisas sobre os direitos das crianças e dos adolescentes.

O trabalho desenvolvido aos sábados com as crianças e adolescentes baseado em brincadeiras e jogos coletivos são o que Müller e Rodrigues (2002) chamam de prática de intervenção lúdico-político-pedagógica. De acordo com as autoras, estas atividades lúdicas, assim como os jogos com princípios cooperativos são utilizados no projeto como estratégia metodológica para:

- introduzir-nos no contexto sociocultural vivido pelas crianças e adolescentes, com a finalidade de conhecê-los, compreendê-los e respeitá-los em meio à sua cultura, interagindo com eles para que se desenvolva uma prática político-pedagógica durante as atividades;

- oportunizar às crianças e adolescentes o acesso ao vasto mundo do conhecimento cultural como patrimônio histórico e social da humanidade;
- construir e fortalecer nossas relações a partir dos direitos e deveres constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8069/90). (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.39).

A prática de intervenção lúdico-político-pedagógica do projeto “Brincadeiras” como é chamado, é orientado pelos seguintes princípios: o respeito; o compromisso; a inclusão; a participação; e o diálogo (MULLER e RODRIGUES, 2002).

As autoras destacam ainda alguns temas que consideram muito importantes no projetos, que devem ser revisados o tempo todo pelos educadores novos e pelos que já atuam neste. Destacaremos alguns temas:

- *O rigor nos princípios e métodos:* As autoras afirmam a importância do compromisso com os princípios e objetivos que foram escolhidos para o trabalho. Segundo Müller e Rodrigues (2002, p.68) a relação de confiança construída com a comunidade é fruto “[...] principalmente de constância de ir sempre, cada sábado, ao bairro (...), e se deve também à constância no radicalismo de nossos princípios de trabalho. E isso pode ser denominado responsabilidade”.

- *O valor da militância:* A prática dos educadores envolvidos no projeto é permeada pela busca por justiça social, pela indignação com as desigualdades presentes em nossa sociedade. Dessa forma, Müller e Rodrigues (2002, p.69) afirmam que:

Consideramo-nos militantes porque as ações que executamos vão além do ato educativo com os meninos e exigem um estado constante de alerta e prontidão, o qual se justifica quando existe o entendimento de que o ato educativo é só parte uma ação mais ampla que deve ser realizada para a mudança da sociedade.

- *A importância da rede:* O trabalho em rede, para os participantes do projeto é fundamental, pois possibilita a ampliação das ações deste, no sentido de envolver mais pessoas no trabalho e solucionar problemas emergenciais. O projeto do “Brincadeiras” Estabelece um trabalho de rede, por exemplo, com a Universidade Estadual de Maringá, através do PCA e com o MNMMR.

- *O valor da abordagem como estratégia:* A abordagem é quando se estabelece contato com as crianças ou com os adolescentes. No projeto, além das conversas informais pelo bairro, a brincadeira pode ser considerada um meio eficaz de aproximação inicial.

- *A diferença como cultura:* Para as autoras, uma categoria importante para o projeto é o entendimento de que numa comunidade independente da condição social a

sua cultura deve ser compreendida como particular. Dessa forma, Muller e Rodrigues (2002, p.71) afirmam que:

[...] no caso de um menino em situação de rua, não que ele não tenha cultura, mas dizemos que a que tem ou que nós temos é uma cultura diferente. Essa compreensão é fundamental para que evitemos querer *corrigir o que fazem de forma equivocada*. Compreendemos assim que não estão errando, apenas são diferentes em alguns aspectos.

- *A necessidade de diferenciação entre assistência e assistencialismo*: Muitas vezes os participantes do projeto são questionados a respeito da intervenção deste ter um caráter assistencial, se posicionam afirmando que não, pois compreendem o que é assistencialismo “[...] uma prática sistemática de caridade que provoca dependência e submissão nos usuários. Não desenvolve a consciência crítica dos mesmos sobre a situação e nos parece humilhante” (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.71). Assim, o assistencialismo é uma prática oposta a do projeto que busca a emancipação dos sujeitos.

- *A particularidade do tempo da Educação Social – O tempo e os conceitos*: Nesse tema, as autoras expõem diversas situações ocorridas no projeto “Brincadeiras”, registradas nos relatórios dos educadores, que expressam as relações sobre o tempo e sobre a construção de conceitos. Afirmam que a relação de tempo na educação é bastante estudada, mas que a partir da prática no projeto decidiram refletir sobre o tempo como esperança que:

[...] é um tempo futuro, é a espera por um depois. Esperar é uma atitude que envolve fundamentalmente a noção de tempo. Percebemos então que este conceito apesar de tão simples e aparentemente universal, possui significados diferente para as pessoas em particular e também num perfil de grupo (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.74).

Um dos conceitos para o qual as autoras chamam a atenção é o de futuro, que identificam como ausente em muitos que vivem em situação de vulnerabilidade social, mas afirmam que crianças que têm algum vínculo institucional ou familiar traçam ainda algumas esperanças e planos para o futuro, ou seja, são conceitos construídos a partir da cultura, da vida que cada um destes meninos leva.

Quanto às crianças que vivem nas ruas e que não construíram o conceito de futuro, Müller e Rodrigues, (2002, p.76) afirmam que:

Eles vivem cada dia e, se sobreviverem já é uma vitória. Não têm a vivência da constância no presente, noção que percebemos e que a cada dia se confirma e volta a se ratificar que é necessário desenvolvê-la com as crianças, noção esta que é absolutamente indispensável para integrar uma idéia de tempos mais completa – passado, presente e futuro.

- *O aprendizado com o inesperado*: No projeto de “Brincadeiras”, segundo as autoras, os participantes inúmeras vezes são irreverentes, o que surpreende os educadores e, “[...] às vezes desagrada, muitas outras nos alegra, mas que sempre nos dá, ao final, o gosto de perceber que o educador não domina a educação, e isso é muito bom”. (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.79).

- *Turbulências no mar – As violências*: As violências vivenciadas no bairro são muitas, o que causa indignação e revolta, e as autoras compreendem que a pobreza é uma delas. Segundo Müller e Rodrigues (2002, p. 80) as violências vivenciadas no bairro onde se desenvolvia o projeto “[...] vão desde acabar com a ilusão de uma criança até a mais extrema, como a morte de um menino (a) a tiros ou facadas”.

- *Águas perigosas – A institucionalização*: A institucionalização como única saída para os problemas das crianças em situação de vulnerabilidade, segundo as autoras pode ser uma solução perigosa: “Existe o risco de termos somente especialistas tecnocráticos trabalhando ali, com regras de funcionamento já definidas”. (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.83).

- *O isolamento*: Diante da situação de vulnerabilidade social da população alvo do projeto, a solução dos problemas é emergencial, diante desta realidade Müller e Rodrigues (2002, p.80) explicitam que:

Quando estamos sós, geralmente tentamos resolvê-los e terminamos realizando ações que seriam de responsabilidade do poder público ou da própria comunidade, deixando de cumprir, com o tempo e a profundidade necessária, aquilo que é específico da nossa função. Todavia, se procurássemos a solução fora de nós mesmos, ela poderia ser mais efetiva e duradoura.

O trabalho do projeto de extensão “Brincadeiras com meninos e meninas de/ e nas ruas” é, portanto uma prática social de intervenção lúdico-político-pedagógica, no qual os educadores buscam por meio dos jogos coletivos, brincadeiras e constante disponibilidade para o diálogo e para a reflexão, e compreendem que no cotidiano do projeto exercitem “[...] a cidadania, ajudando a construí-la. A escolha dos conteúdos, métodos, avaliações, formações e atividades está sempre baseada na idéia de

necessidade de justiça social e econômica, com tudo o que isso significa” (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.88).

Relatamos a experiência deste projeto de extensão universitária que se enquadra dentro da Educação Não-Formal, pois entendemos os projetos de extensão universitária como espaços de discussão e formação essencial para os professores, acadêmicos e a comunidade envolvida.

2.2.2 – Cidades Educadoras

A partir do livro “Cidade educadora: princípios e experiências” (GADOTTI et al, 2004) discutiremos as possibilidades e fundamentos desta proposta que compreende a cidade como um espaço importante e possível para a educação e a cidadania e de promoção de políticas públicas efetivas.

Este estudo sobre Cidade Educadora se baseia no:

Programa da Cidade Educadora, expresso na “Declaração de Barcelona” de 1990, e ratificado em Bolonha, em 1994. O documento básico permitiu a criação da Asociación Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que desenvolve atividades relevantes em várias partes do mundo. Os resultados dessa iniciativa pioneira, ao longo dos últimos 13 anos, permitiram um estimulante debate sobre as conquistas mais significativas dessa nova abordagem da cidade como espaço relevante de educação e cidadania (GADOTTI et al, 2004, p.07).

A cidade atualmente possui diversas possibilidades de se constituir com um espaço de educação para os seus habitantes. A proposta de Cidade Educadora apresenta-se como alternativa as diferentes formas de educação mais tradicionais e comuns presentes nas cidades sejam elas no campo formal ou não formal.

De acordo com Cabezudo (2004, p.13) o principal objetivo da proposta de cidade educadora é “formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta”.

Para que este objetivo possa ser alcançado temos que considerar que, o município sendo o cenário da ação do projeto Cidade Educadora tem no governo municipal o maior responsável por esta intervenção educativa.

As características do projeto de Cidade Educadora não estão dicotomizadas das características do país em que este município se localiza, segundo Cabezudo (2004, p.12) “Sua identidade, portanto é interdependente com a do território de que faz parte e

da história da qual resulta. É também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno (...)."

Desta forma, a proposta de Cidade Educadora não está isolada em seu projeto, ela se relaciona com as cidades vizinhas e de outras localidades estabelecendo uma relação.

A proposta das Cidades Educadoras foi construída para promover uma ação de "[...] participação cidadã que possibilite a criação de um consenso sobre prioridades educativas e a assunção de responsabilidades coletivas em matéria de educação, já que entende a participação como base da convivência democrática" (BRARDA e RIOS, 2004, p.28)

É imprescindível para a realização deste projeto educativo que se conheça e que seja levada em consideração as diversas características dos moradores das cidades, ou seja, este projeto educativo não pode se caracterizar pela exclusão de um ou outro grupo de pessoas que habite a cidade.

Para a proposta se efetivar é necessário que toda a cidade se envolva em um desenvolvimento estratégico, pois o projeto de Cidades Educadoras é baseado na idéia de que "[...] toda a cidade é educativa, mas não educadora. Isso implica uma passagem que se leva adiante a partir da vontade política, da participação cidadã e da construção de uma estratégia coletiva. Em suma, trata-se fundamentalmente de uma decisão" (BRARDRA e RIOS, 2004, p.30).

Podemos compreender que este é um projeto coletivo que não se sustenta apenas pela ação da população da cidade, o Estado deve estar presente em todas as ações fomentando os espaços de discussões e dando condições para a implementação das idéias e propostas concebidas nestes lugares.

A proposta de Cidades Educadoras leva em consideração que a educação pode se efetivar em diversos espaços, Brarda e Rios (2004, p.35) afirmam que nesta proposta:

[...] quando falamos de educação não a reduzimos à instituição escola, mas, de agora em diante, vamos entendê-la como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços, A tarefa educativa, portanto, não se centraliza em um só sujeito histórico, como o professor, mas institui outros atores.

Nessa concepção a educação acontece em diversos âmbitos da vida, e também na escola, com o professor, e não apenas na escola com o professor. A proposta de Cidade Educadora não separa os diferentes processos educativos, sendo eles formais, não-formais e informais, ela parte da concepção de que estes processos interagem e são

dependentes uns dos outros e que a cidade é o espaço onde ocorrem estes processos de interação.

Segundo Brarda e Rios (2004, p.39), com o reconhecimento da importância pedagógica de outros cenários educativos, que não se reduzem ao espaço escolar, os autores pretendem “[...] enfatizar um território em que os processos de ensino-aprendizagem se ressignificam permanentemente, os conteúdos se multiplicam e instituem como sujeito aqueles que se envolvem”.

Na obra de Gadotti et al (2004) são relatadas experiências com a proposta de Cidade Educadora dos municípios de Porto Alegre no Brasil e Montevidéu no Uruguai.

Na cidade de Porto Alegre, em 1989, é desencadeada uma forma de cidadania que se tornou uma referência internacional, o Orçamento Participativo – OP que foi um dos principais fatores que levou a cidade a se enquadrar na proposta das Cidades Educadoras. Desde a sua implantação,

[...] inúmeras questões têm sido debatidas, reivindicadas, votadas, decidindo-se as prioridades de investimentos na cidade; inclusive a própria dinâmica do OP, que não se mantém estática, é influenciada por seus protagonistas, através de uma prática em que o debate coloca-se como elemento não necessariamente desagregador, ao revés, como constitutivo da cidadania, fato ilustrativo do seu potencial educador (SOUZA e VILAR, 2004, p.46).

Essa política é composta de um elemento inovador, que é a participação política da população, além do momento do voto. Os diversos assuntos que permeiam a cidade são discutidos e decididos com a população coletivamente e de forma democrática.

A significativa forma de participação gerada no Orçamento Participativo, segundo Souza e Vilar (2004, p.48) começou a:

[...] influenciar a cultura da cidade, semeando um sentimento de cidadania que imiscui nas diferentes instâncias participativas, constatação que nos impele a arriscar a opinião de que a implementação do Orçamento Participativo constituiu-se numa passagem, num salto qualitativo de uma prática de cidade educativa para uma dinâmica de cidade educadora.

Nesse sentido, os autores apontam que o Congresso da Cidade é outra instância de participação ligada ao Orçamento Participativo. No Congresso da Cidade, são discutidas questões sobre as diversas áreas que envolvem a cidade, buscando projetar diretrizes para o futuro do município.

Na cidade de Montevidéu, no Uruguai, o grande número de iniciativas na área educativa desenvolvidas no município levou este a se encaixar no projeto de Cidade

Educadora. Segundo Pizarro (2004, p.70) “[...] a maioria dessas atividades tem como objetivo a obtenção de uma cidadania responsável no exercício de seus direitos e deveres num quadro de promoção da solidariedade social”.

Montevideu é uma cidade que apresenta um grande índice de pobreza, nestas condições, são imprescindíveis ações que venham a sanar as necessidades básicas da população, entretanto “[...] também é fundamental que a educação tenha como eixo valores, de modo a não consolidar as estruturas sociais fragmentadas e a exclusão, um dos riscos mais importantes a que estão sujeitas as cidades latino americanas” (PIZARRO, 2004, p.70).

Nas atividades desenvolvidas na cidade como:

[...] a Filarmônica Municipal, a Banda Sinfônica, o Teatro, sua Escola, a Escola de Música, o Grupo de Educação Ambiental, o Instituto de Estudos Municipais, Museus e Casa de Cultura, Centros de Educação Inicial, Convênios educativo-laborais, as Comissões da Mulher, Infância, Juventude, Adultos, Idosos, de Gestão Social para os Portadores de Deficiências, de Esportes etc., o papel da educação atravessa horizontalmente a Prefeitura Municipal de Montevideu (PIZARRO, 2004, p.70).

Assim, as ações na cidade de Montevideu nas mais diferentes áreas e com as mais diversas populações são em decorrência ou resultam em ações educacionais.

Sabemos que existem outras práticas educativas no campo da Educação Não-Formal que podem ser consideradas com princípios emancipatórios. Em uma breve revisão de literatura, encontramos algumas descrições nas obras de Simson, Park e Fernandes (2001) e outras que estão disponibilizadas na página na internet do Congresso Internacional de Pedagogia Social (<http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal>).

Entretanto, a descrição destas duas propostas foi realizada, pois, conhecemos e acreditamos no projeto de extensão “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas” (UEM) e no projeto das Cidades Educadoras, pelos seus princípios norteadores que buscam a formação política e acadêmica, a efetivação e garantia dos direitos sociais e a luta contra a excludente ordem social vigente.

A seguir, serão apresentados alguns apontamentos sobre os conceitos de lúdico, esportes e brincadeiras e produções científicas sobre atividades lúdicas e esportivas da área da Educação Não-Formal.

CAPÍTULO 3 - BRINCADEIRAS E ESPORTES: CONCEPÇÕES E ANÁLISES

A ludicidade, as brincadeiras e os esportes são objetos de uma grande quantidade de estudos e pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento. As interpretações sobre estas manifestações culturais se fundamentam e se constituem por distintas linhas de pensamento que, ora são complementares, ora contraditórias.

Para refletirmos sobre as questões referentes ao lúdico, ao esporte e as brincadeiras neste estudo, pesquisamos diferentes linhas de interpretação sobre os temas. Encontramos no Dicionário Crítico do Lazer (2004), produção do Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Lemos (2007) e Faria e Fontes (2008), discussões interessantes, comprometidas e que iam de encontro aos nossos anseios para a fundamentação das análises das falas dos educadores sociais entrevistados e dos adolescentes participantes dos grupos focais.

O lúdico é uma palavra comumente usada nas pesquisas sobre o lazer e a recreação, entretanto seu significado ainda é carregado de muitas dúvidas e interpretações superficiais. Gomes (2004) destaca um cenário composto por diversos estudos, possibilidades e questionamentos sobre a interpretação da palavra lúdico:

- Ferreira (1986): no dicionário de língua portuguesa, o lúdico é associado ao divertimento, jogos e brinquedos e como uma atividade lúdica característica da infância;
- Huizinga (Homo ludens, 1993): o lúdico é compreendido como um fenômeno mais antigo que a cultura e concretizado através do jogo e exterior a vida real. Desde o século XVIII, o lúdico como elemento da cultura está em declínio, onde o espírito lúdico foi perdendo espaço para o espírito profissional e que “[...] ‘a verdadeira civilização’ não pode existir sem um certo elemento lúdico” (GOMES, 2004, p.142);
- Bracht (2003): traz questionamentos sobre o caráter extremamente positivo que o lúdico assume nos estudos da área do lazer;
- Santin (1994): o lúdico que compõe o imaginário do homem como contraposição a sua ‘coisificação’, contra o racionalismo técnico, contra a lógica do capitalismo;
- Marcellino (1990): o lúdico compreendido como uma possibilidade de “[...] experiência revolucionária, uma vez que permite não só consumir cultura, mas

também criá-la e recriá-la, vivenciando valores externos a ela” (GOMES, 2004, p.144);

- Bruhns (1993): questionamentos sobre a necessidade de refletir sobre o lúdico extrapolando a visão de diversão ingênua ou passatempo;
- Pinto (1995): o lúdico como possibilidade de encontro com si mesmo, como uma vivência do lazer concretizado numa experiência cultural impulsionada pela vontade de quem o realiza e prazerosa;
- Silva (2001): compreende que “No sistema de produção capitalista, o lúdico- que é visto como jogo, brincadeira e criação contínua- é a sua própria negação, uma vez que se contrapõe à racionalidade produtiva” (GOMES, 2004, p.144);
- Alves (2003): o lúdico pode ser compreendido como uma dimensão humana que se manifesta na cultura onde, “Homens, mulheres e crianças interferem no meio e sofrem influências dele, o que permite a construção de uma ‘teia de relações’ em que o sujeito e cultura são modificados” (GOMES, 2004, p.144).

Gomes (2004) diante da diversidade de interpretações do lúdico segue o caminho proposto por Debortoli (2002) que compreende o lúdico como uma das dimensões da linguagem do homem, como uma forma de expressão humana. Para o autor a ludicidade pode ser compreendida como “[...] uma possibilidade e uma capacidade de se *brincar com a realidade*, ressignificando o mundo” (GOMES, 2004, p.145).

Apesar de, numa visão superficial, o lúdico poder estar ligado ao período da infância e a algumas manifestações culturais específicas como jogos e brincadeiras, entre outras, podemos entender, segundo Gomes (2004, p.145), que o lúdico “[...] sendo linguagem humana, pode manifestar-se de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, dentre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida - no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência, etc”. Estabelecendo assim uma visão mais ampliada do sentido de ludicidade. Entretanto, a prática cultural para ser lúdica depende da interação do sujeito com a manifestação vivenciada.

Partindo do entendimento de lúdico como sendo uma das dimensões da linguagem humana, Gomes (2004, p.146) afirma que podemos compreendê-lo como:

[...] expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação

das pessoas: reforçando esteriótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade.

O lúdico, que é uma manifestação carregada de sentidos, traz em si contradições em relação às suas possibilidades de contribuição, portanto, não é uma expressão neutra. A ludicidade pode cooperar para um projeto de emancipação humana, buscando uma transformação de relações sociais desiguais, ou cooperar para o reforço da lógica injusta que vivemos atualmente.

A brincadeira tomada como a principal representação da ludicidade, mas não a única, é também objeto de diversos estudos e pesquisas assim como explicitamos acima em relação ao lúdico. A brincadeira é uma dimensão complexa para quem busca definir seu significado e princípios, pois ela não se constitui apenas do sujeito que está brincando e da brincadeira em si.

De acordo com Debortoli (2004, p.20), a brincadeira é composta de “[...] uma memória coletiva que muitas vezes transcende quem brinca e o próprio momento da brincadeira: objetos, tempos, substâncias, regiões, épocas, cidades, países, estações do ano, rituais, os mais amplos e ricos contextos humanos”. O brincar, portanto se constitui por um emaranhado de elementos das relações vividas pelos homens como as narrativas, as lembranças, os lugares, etc.

Diante das inúmeras definições dos usos, possibilidades e concepções sobre o brincar, Debortoli (2004, p.20) explicita que:

O brincar radicalmente se manifesta como dimensão que é simbólica, constitui inserção cultural, se expressa como linguagem e como processo de elaboração de significados e sentidos coletivos, contextualizados e enraizados no universo social que o legitima.

O brincar, a partir das possibilidades de ressignificação e reelaboração de sentidos, pode então significar experiências diferentes, para os que participam, para os que apenas observam, para os que organizam a brincadeira, tudo isso no mesmo momento. Então, é necessário estar atento a estas inúmeras possibilidades de relações que a prática da brincadeira pode proporcionar (DEBORTOLI, 2004).

Lemos (2007) aponta para a assimilação na sociedade capitalista do brincar como forma de disciplinar, controlar e regularizar os comportamentos. Embora neste estudo a autora aborde as questões infantis, vamos estender suas reflexões aos

adolescentes, por encontrarmos muitas semelhanças nos contextos de desenvolvimento das atividades lúdico-esportivas dos dois grupos etários.

O brincar, diante de suas diversas possibilidades de utilização na esfera educacional, é alvo de grande visibilidade, pois pode ser um meio de vigiar e de avaliar as ações e os comportamentos das crianças. Entretanto, existem outras formas de aplicar o lúdico, a brincadeira “[...] que subvertem as demandas capitalistas e que rompem com os modelos médico-psicológicos que pretendem normalizar os corpos” (LEMOS, 2007, p.84).

Estes modelos buscam um comportamento unificado dos sujeitos que estão brincando, e qualquer forma de irregularidade no comportamento “[...] pode acionar mecanismos de atendimento vários: com neurologistas, psiquiatras, psicólogos, professores de educação física e psicopedagogos” (LEMOS, 2007, p.85). A partir disso quem brinca, deve brincar dentro de um modelo do padrão imposto de normalidade.

A brincadeira na maioria das vezes para ser reconhecida como uma prática importante deve estar associada a alguma utilidade, a prática do brincar foi fixada “[...] em uma temporalidade produtiva, afinal o tempo e local das brincadeiras deve obedecer a lógica da utilidade constante, das práticas regulares de formação do suposto ser em desenvolvimento” (LEMOS, 2007, p.85).

Podemos nos deparar com esta necessidade de associar as brincadeiras, assim como a prática de esportes a uma utilidade, quando observamos, por exemplo, o incentivo à prática de esportes e de brincadeiras com objetivos de que os praticantes seguindo as regras fiquem mais sociáveis e tenham atitudes mais cooperativas.

Lemos (2007, p.86) aponta que:

[...] práticas específicas de especialistas de algumas áreas construíram o brincar como dispositivo de controle da infância na modernidade. Interrogamos o processo de instrumentalização do brincar pelas práticas de especialistas vários, que sujeitaram as crianças a certos modos de viver, pensar e agir, tendo como parâmetro uma produção de corpos infantilizados, obedientes e capacitados para servir aos imperativos capitalistas.

Para a abertura de novas possibilidades e perspectivas sobre o brincar, é preciso a elaboração de questionamentos e críticas sobre estas práticas e modelos utilitários que há tanto tempo predominam e estão instaurados principalmente nos ambientes escolares.

Da mesma forma que o brincar deve ser um objeto de problematização e de discussões em relação as suas características, aplicações e metodologias a prática

esportiva deve também ser alvo destes processos de pesquisa, visto que, não é uma prática cultural neutra.

O esporte é uma manifestação cultural que não tem fim em si mesmo, ou seja, é carregada de influências que vão além de suas particularidades. Sendo assim, segundo Melo (2004, p.83) “[...] dado seu valor econômico e a sua adequação aos novos valores culturais em voga (dimensões que devem ser compreendidas de forma articulada), o esporte é uma das práticas culturais mais difundidas no século XX”.

Na atualidade, o esporte “[...] é apontado pelos economistas como um dos maiores produtos de negócios e presencia-se a rápida profissionalização de sua administração” (MELO, 2004, p.82). Além de poder ser interpretado como um *produto*, o esporte também pode ser utilizado por políticos e governantes como meio para encaminhamento de propostas de intervenções sociais e para demonstrar sua competência.

De acordo com Melo (2004) os profissionais do lazer deveriam incentivar a prática esportiva e que para isso, deveríamos voltar nossa atenção aos aparelhos e equipamentos de lazer da cidade, para que não se limitassem ao oferecimento apenas de quadras esportivas. Nesse sentido, é necessária uma ampliação das possibilidades da prática esportiva “[...] questionando as restrições e as compreensões de que existiriam práticas adequadas a determinadas classes sociais. Cabe estarmos atentos à necessidade de contribuir para ampliar as vivências esportivas da população” (MELO, 2004, p.84).

Diante da indispensável reflexão sobre as diferentes dimensões que compõe e influenciam o esporte, Melo (2004, p.84) explicita que este:

É uma manifestação cultural poderosa, influente, que envolve emocionalmente um grande número de pessoas e que hoje se apresenta como uma eficaz forma de negócios, capaz de mexer com sonhos e difundir idéias, comportamentos, atitudes.

Dentre os esportes coletivos que são praticados no Brasil o futebol se configura como uma manifestação cultural muito intensa no dia-a-dia dos brasileiros, desenvolvendo-se nos mais diferentes locais e situações. De acordo com Faria e Fontes (2008, p.149), em pesquisa na cidade de Belo Horizonte, foi possível constatar que “Acompanhando as práticas futebolísticas juvenis nos bairros e no aglomerado, tivemos acesso aos contextos de produção desse esporte: escolas, ruas, campos de várzea, quadras etc.”.

Diante da multiplicidade de espaços em que ocorre a prática do futebol na atualidade, podemos destacar que um destes espaços são os projetos sociais para

crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Segundo Faria e Fontes (2008, p.151), “Os programas educativos buscam (via práticas esportivas) socializar a juventude em valores e normas socialmente ‘aceitos’ e controlar o uso do tempo livre, negligenciando um conjunto de questões e problemas que envolvem a juventude”.

Muitos projetos sociais atribuem ao futebol e a diversas práticas esportivas coletivas a possibilidade de ajudar as crianças e adolescentes das classes populares a ficar longe dos perigos e dos comportamentos inadequados, atribuindo ao esporte uma característica salvacionista.

Apesar do caráter compensatório conferido às atividades esportivas nos projetos sociais, com o predomínio da prática do futebol, não podemos negar que, nessa prática cultural também está presente a alegria e a amizade entre os praticantes:

De fato, o futebol nos projetos sociais possui um discurso pedagógico/educativo e, nesse sentido, ele participa dos mecanismos de educação/contenção/preparação do corpo. Contudo, o jogo competitivo não exclui as contradições, as relações cooperativas, tampouco a festa. (Faria e Fontes 2008, p.151).

Ao futebol, apesar de suas contradições, podem ser atribuídos diferentes objetivos que não se excluem como, por exemplo, o sentido salvacionista e compensatório das atividades esportivas e o sentido de realizar uma atividade prazerosa com um grupo de amigos.

Segundo Faria e Fontes (2008, p.155) as práticas do futebol se constituem de forma diferente nos espaços da cidade, e é na periferia, com as crianças, adolescentes e adultos das classes populares que a prática é realizada com mais intensidade: “[...]‘garantindo’ uma rede básica de sociabilidade. Nos bairros, aglomerados e vilas da cidade, encontramos múltiplas formas de apropriação dessa prática cultural: jogos oficiais, peladas, dibrinhas, bobinho, bate bola, racha, rança etc.”.

O futebol é uma prática que por estar presente em diversos espaços e grupos, não se constitui apenas como uma prática esportiva baseada na relação de aprendizagem da modalidade:

Diferentemente de outras modalidades esportivas – que no Brasil só se tem acesso em escolas/escolinhas e que, portanto, sua aprendizagem se dá por mediações pedagógicas -, as práticas futebolísticas cotidianas juvenis não se constituem predominantemente como práticas intencionais de ensino, tampouco se caracterizam por relações assimétricas em que se pode observar quem ensina e quem aprende, quem sabe e quem não sabe. (FARIA e FONTES, 2008, p.157).

É possível compreender que o futebol no Brasil, diferente de outras modalidades desportivas, muitas vezes é praticado pela participação e pelo prazer que pode proporcionar. A aprendizagem das regras e das habilidades específicas da modalidade estão difusas no processo desta manifestação cultural.

A prática do futebol deve ser compreendida a partir de suas contradições, pois “[...] o futebol se insere no campo do consumo, da compensação social (transmitindo valores e normas sociais), da persuasão, da contestação, da desordem, dos conflitos e, também, da vivência lúdica, do âmbito da festa, do encontro etc.” (FARIA e FONTES, 2008, p.157).

As contradições presentes no futebol não podem ser deixadas de lado, devem ser discutidas nos contextos educacionais, como nas instituições de contra turno social, para não se caracterizar por uma prática esvaziada de sentido e desconectada das tensões e contradições que produz.

3.1 - As Atividades Lúdico Esportivas nas Instituições de Educação Não-Formal no Brasil

As produções científicas sobre as atividades lúdicas e esportivas na Educação Não-Formal no que diz respeito às instituições de contra turno social que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social são escassas e se caracterizam mais pela descrição dos resultados e êxitos destes projetos.

Identificamos diversos estudos que se dedicam a refletir sobre práticas específicas no âmbito do esporte e do lazer dentro da Educação Não-Formal, como estudos sobre capoeira, danças populares, basquetebol entre outras especificidades.

Entretanto, priorizamos estudar as produções que se dedicam a teorizar e refletir a partir de uma perspectiva crítica sobre as atividades lúdicas e esportivas de forma mais geral no contra turno social. Para isso utilizamos os estudos de: Melo (2005); Weller (2005) e Oliveira e Húngaro (2007).

As atividades lúdicas e esportivas atualmente ocupam um grande espaço nos projetos das instituições de Educação Não-Formal. De acordo com Melo (2005, p.83):

Com a nova configuração da sociedade civil nos anos de 1980 e o surgimento/afirmação da idéia de terceiro setor, as iniciativas no âmbito dos esportes também são influenciadas por esse processo. Começam a ganhar força os chamados “projetos sociais” ou programas de iniciação esportiva para crianças e jovens, principalmente em bairros pobres.

Desta forma, configura-se um cenário nos projetos de Educação Não-Formal que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, no qual as atividades lúdicas e esportivas são muito comuns. Segundo Weller (2005) esta aderência ao desenvolvimento de atividades esportivas:

[...] parece ocorrer por motivos diversos, pois existem muitos discursos explicativos, aceitos sem questionamentos, como, por exemplo, de que o esporte “ajuda a pessoa a ficar mais tranqüila, mais disciplinada, mais motivada”, e assim por diante, parecendo existir muitas expectativas a respeito dos benefícios da prática esportiva (WELLER, 2005, p.422).

A realidade da maioria dos projetos de Educação Não-Formal que tem no esporte uma de suas formas de intervenção apresenta uma expectativa muito alta em relação aos resultados das práticas desportivas. Esta é uma realidade contraditória visto que, os investimentos financeiros nos projetos são baixos, em relação a materiais, equipamentos e principalmente no que se refere aos educadores responsáveis por estas atividades que na maioria das vezes são voluntários ou estagiários.

Segundo Weller (2005, p.422) os objetivos que restam para as crianças e adolescentes que freqüentam estes projetos de Educação Não-Formal “[...] são aqueles associados com a manutenção da tranqüilidade e da calma, ou seja, a prática esportiva está mais a serviço dos grupos dominantes do que dos jovens em precária situação de inserção social”.

De acordo com Weller (2005) existe ainda outra questão que envolve as práticas esportivas nos projetos de Educação Não-Formal, é o marketing social feito pelas empresas que patrocinam os projetos. E por meio dos talentos esportivos entre as crianças e adolescentes participantes, conseguem maior divulgação de sua empresa. Este objetivo de descobrir novos talentos esportivos configura uma possibilidade de ascensão social de pouquíssimos participantes em relação à maioria do grupo (WELLER, 2005).

Os objetivos e metas das práticas esportivas nos projetos de Educação Não-Formal devem ser construídos com os participantes, atendendo as demandas discutidas pela comunidade e não determinados previamente por agentes externos. Na maioria das vezes, para a comunidade que vai receber o projeto de Educação Não-Formal:

[...] o esporte é apresentado euforicamente pela mídia como fator preventivo da criminalidade, como saída da marginalidade, como um espaço democrático de igualdade predestinado a possibilitar o aprendizado e o exercício da cidadania e também como ajuda para manter a ordem social, ensinando o respeito, a obediência e a

disciplina, assumindo assim uma função social, muitas vezes de controle social (WELLER, 2005, p.424).

Sendo assim, as atividades esportivas dentro dos projetos de Educação Não-Formal são apresentadas às comunidades em que vão ser desenvolvidas carregadas de objetivos externos e de expectativas de resultados muito distantes do que na realidade estes projetos podem alcançar.

A autora destaca que a prática de atividades esportivas nos projetos de Educação Não-Formal podem contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças e adolescentes participantes, entretanto “[...] é importante frisar que não é o esporte em si que pode trazer estes benefícios, mas um ensino de qualidade, pedagogicamente adaptado às particularidades desta população” (WELLER, 2005, p.426).

As atividades esportivas desenvolvidas no âmbito do Terceiro Setor com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, de acordo com Melo (2005, p.85) trazem consigo um novo conceito para o esporte, *o esporte social*:

[...] Falar no chamado esporte social implicaria considerar não a afirmação do direito social esporte, conquistado a duras penas como dever do Estado e direito do conjunto dos cidadãos. Isso seria coisa do passado, de outros tempos, já que para ficar na moda devemos lembrar que estaríamos na fase do chamado Estado gerencial e não executor. Isso caberia ao chamado “terceiro setor” ou sociedade civil. Este seria o chamado “esporte social”, praticado nos chamados projetos sociais para jovens e crianças pobres.

De acordo com Melo (2005), o conceito “esporte social” está ligado à inclusão social e foi rapidamente assumido pelos órgãos públicos. O autor aponta ainda para a fragilidade conceitual do termo “esporte social” e sua inconsistência teórica, e assinala a validade do termo para “[...] a obtenção do consenso popular, sobretudo no que se refere a um novo papel que os novos ricos - no caso os atletas – desempenham na sociedade. A consciência e a responsabilidade social ganham força” (MELO, 2005, p.85).

Desta forma, o conceito de “esporte social”, além de esvaziar a discussão do esporte como direito social, configura uma relação de dependência entre a possibilidade de participar de atividades esportivas e a boa vontade e solidariedade dos novos promotores destas atividades, que na maioria das vezes são empresas ou atletas. Sendo assim, o acesso ao esporte pode passar de uma questão de direitos sociais para uma questão filantrópica e assistencial.

Dedicando-se a estudar o crescimento do Terceiro Setor no campo do esporte e do lazer Oliveira e Húngaro (2007) destacam que, esta relação emergente entre esporte,

lazer e Terceiro Setor não pode ser entendida como um processo que democratiza as relações sociais e sim como um fortalecimento da lógica neoliberal.

Partindo da compreensão do Terceiro Setor como uma nova forma de responder às questões sociais, na qual a sociedade civil assume a responsabilidade por estas questões, os autores compreendem que:

[...] o crescimento de entidades do “Terceiro Setor” no campo do “esporte e da recreação” não deve ser saudado com otimismo, por aqueles que pretendem uma sociedade emancipada – ou melhor, por aqueles que se encontram numa perspectiva revolucionária. Como se viu, o fenômeno em questão – tanto pela via da análise teórica, quanto pela via da análise empírica – demonstra, muito mais, o fortalecimento da hegemonia burguesa. (OLIVEIRA e HÚNGARO, 2007, p.9).

A partir destes estudos que pretendem problematizar a relação entre atividades esportivas, lúdicas e a Educação Não-Formal, compreendemos que muitas vezes estas atividades estão sendo tratadas como uma possibilidade de salvação das classes populares. São atribuídas as práticas lúdicas e esportivas expectativas muito altas de transformação social priorizando uma discussão desarticulada das questões políticas, sociais e econômicas que preconizam esta transformação da realidade.

Nos estudos analisados ficou explícita também a necessidade de reafirmar o esporte e o lazer como um direito social, e não como uma atividade que é promovida e financiada através da filantropia e de ações assistenciais.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1 - Descrição do Tipo de Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois abarca diversos campos e temas. Segundo Denzin e Lincon (2006, p. 17), esta forma de análise não se configura como uma tarefa simples de definir, pois esta toma significações diferentes em cada momento do seu complexo campo histórico. Porém, estes autores nos oferecem uma definição inicial: “A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

A pesquisa qualitativa tem diversas faces dentro do campo interpretativo, não priorizando um método diferenciado e fechado em características únicas. Ela não pertence a uma única disciplina, pelo contrário, perpassa por diversas disciplinas constituindo-se das peculiaridades de cada campo disciplinar da pesquisa.

Denzin e Lincon (2006, p.21), situam a pesquisa como um terreno de múltiplas práticas interpretativas que envolvem:

[...] dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem.

A competência dos estudos qualitativos encontra-se na realidade vivida, na busca das significações e processos que não são mensurados em quantidades, desta forma,

[...] Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação (...). Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN e LINCON, 2006, p.23).

Partindo da imprevisibilidade e do movimento das construções históricas, a pesquisa qualitativa busca distância dos conceitos estanques e das verdades inquestionáveis.

Nesta pesquisa utilizamos a multirreferencialidade na constituição do referencial teórico. Esta escolha se fez porque a maioria dos estudos sobre as

intervenções educativas não-formais são recentes, estão em construção e congregam diferentes campos, entretanto, é preciso destacar que a abordagem multirreferencial:

[...] não está na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade do domínio absoluto, mas da afirmação da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação. (MACEDO, 2000, p.93).

Esta perspectiva metodológica tem Jacques Ardoino como seu principal teórico. Ardoino, professor da Universidade de Vincennes (Paris VIII), e seu grupo de trabalho desenvolvem estudos sobre a multirreferencialidade desde a década de 60. De acordo com Martins (2004, p.86):

Em vários momentos de sua obra, Ardoino assinala que o aparecimento da idéia da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

Jacques Ardoino contribui com a abordagem multirreferencial para a elaboração de uma nova forma de compreender os fatos educativos que se baseiam nos conceitos de pluralidade e heterogeneidade (MARTINS, 2004).

A multirreferencialidade busca, diante da tradição epistemológica mais rígida, fundar-se “[...] a partir da aceitação da irreduzível complexidade da emergência humana, isto é, do seu caráter indexal, opaco, reflexivo, temporal, molar, ideográfico, insuficiente, contraditório e eminentemente relacional” (MACEDO, 2000, p.94).

Desta forma, podemos compreender que a abordagem multirreferencial apóia-se num olhar plural sobre o fenômeno estudado, negando os modelos científicos positivistas e racionais que se caracterizam pela leitura de uma realidade fixa, estável e imutável.

Segundo Borba (1998, p.12), a multirreferencialidade na análise dos fenômenos educativos se propõe a “Uma leitura plural (de seus objetos); a partir de diferentes ângulos; em função de sistemas de referências distintos (o transbordamento-magma do objeto); não redutíveis uns aos outros (supostos, reconhecidos), ou seja, heterogêneos”. Esta leitura heterogênea a que o autor refere-se constitui um pilar da multirreferencialidade, ou seja, a pluralidade fundamenta esta abordagem.

De acordo com Martins (2004), devemos entender a heterogeneidade na abordagem multirreferencial a partir de duas perspectivas. A primeira perspectiva aborda a reunião de diferentes disciplinas para a compreensão dos fenômenos humanos, levando-nos a compreender que:

[...] o problema que a análise multirreferencial se coloca é utilizar várias linguagens para a compreensão dos fenômenos sem misturá-las, sem reduzi-las umas às outras; o conhecimento produzido por essa postura seria, portanto, um conhecimento “bricolado”, “tecido” etc. (Ardoino apud Martins, 2004, p.90)

Sendo assim, a abordagem multirreferencial não pretende decompor ou reduzir o objeto de estudo, ela almeja compreendê-lo em suas contradições e em suas possibilidades de movimento.

A segunda perspectiva que devemos levar em consideração em relação à heterogeneidade na abordagem multirreferencial é referente à relação entre sujeito e objeto. Martins (2004) afirma que a ciência moderna pressupõe um afastamento entre o sujeito e o objeto, a fim de garantir a neutralidade e objetividade da ciência. A abordagem multirreferencial por sua vez propõe uma reflexão diferente;

[...] assumindo que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação mesma entre sujeito e objeto – na relação intersubjetiva. Isto significa dizer que, no lugar de termos um objeto que se quer objetivo, nós iremos, na verdade, ter um objeto que é ao mesmo tempo sujeito. (Ardoino apud Martins, 2004, p.91).

Sendo assim, na pesquisa, a relação entre sujeito e objeto não pode ser completamente controlada e dominada. No âmbito da abordagem multirreferencial o conhecimento, fruto da relação sujeito e objeto, é resultado de diversas referências que formam o “[...] conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade implícita nas relações que se estabelecem no campo da pesquisa.” (MARTINS, 2004, p.92).

Além da heterogeneidade outro conceito importante para a compreensão da abordagem multirreferencial é a noção de complexidade, que tem como teórico principal Edgar Morin. A idéia de complexidade é atualmente alvo de perspectivas de estudos que partem das diversas possibilidades e múltiplas formas de pesquisar os fenômenos.

A partir disso podemos compreender que na esfera da complexidade “[...] o conhecimento científico é concebido como *uma* entre outras tantas formas de

representação do conhecimento, e se caracteriza como uma, dentre várias, possibilidades de interpretação da realidade” (MARTINS, 1998, p.24).

A pesquisa que parte da noção de complexidade considera as diferentes dimensões do fenômeno, num movimento que amplia a compreensão deste, porque:

A complexidade é uma noção cuja primeira definição não pode deixar de ser negativa: a complexidade é aquilo que não é simples. O objeto simples é o (...) que pode ser concebido como uma unidade elementar indecomponível. A noção simples é a que permite conceber este objeto de forma clara e distinta, como uma entidade isolável do seu ambiente. (...) A causalidade simples é a que pode isolar a causa e o efeito e prever o efeito da causa segundo um determinismo. O simples exclui o complicado, o incerto, o ambíguo, o contraditório. A fenômenos simples corresponde uma teoria simples. Todavia, pode –se aplicar a teoria simples a fenômenos complicados, ambíguos, incertos. Faz-se então simplificação. O problema da complexidade é o que é levantado por fenômenos não redutíveis aos esquemas simples do observador. É certo, pois, supor que a complexidade se manifestará primeiro, para este observador, sob forma de obscuridade, de incerteza, de ambigüidade e até de paradoxo ou contradição (MORIN apud BURNHAM, 1998, p.39).

O pensamento complexo pressupõe a consideração das várias determinações que incidem sob o objeto de conhecimento, nega o reducionismo e a simplificação dos fenômenos pesquisados.

A partir da abordagem multirreferencial a compreensão dos fenômenos educativos é apreendida, “como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador” (ARDOINO apud MARTINS, 2004, p.89).

Sendo assim, no âmbito da multirreferencialidade, a educação deve ser entendida em suas diversas disciplinas e abordagens; entretanto a pesquisa multirreferencial não está pautada na soma destas referências e sim no reconhecimento das suas particularidades e contradições.

A multirreferencialidade considera que as conclusões das pesquisas constituem processos abertos e que não são finalizadas com o término do trabalho, configurando-se como um estudo em contínuo movimento.

Nesta pesquisa, foi utilizado como um dos recursos metodológicos a entrevista, pois é um recurso que extrapola a função de apenas fornecer dados para a investigação, é um momento de encontro entre o pesquisador e os atores na busca pelos sentidos construídos e relatados sobre a realidade dos sujeitos da pesquisa e os grupos focais.

O recurso da entrevista, segundo Macedo (2000, p.165) é um recurso metodológico significativo “[...] na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação [...]”.

Desta maneira, foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas com funcionárias da Secretaria de Assistência Social da Prefeitura do Município de Maringá-PR (Anexo I) e com dois membros do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (Anexo II) desta cidade.

As questões das entrevistas semi-estruturadas eram referentes: às políticas que legitimam e financiam as entidades de contra turno social em Maringá; à relação do Conselho e da Secretaria quanto ao acompanhamento financeiro e pedagógico das entidades de contra turno social; às solicitações de abertura de novas entidades de contra turno social na cidade de Maringá.

Foram analisadas duas instituições de cunho filantrópico social da cidade: o Centro Social Marista Irmão Benito Tomasoni - CESOMAR e o Lar Escola da Criança de Maringá, instituições de contra turno social. Nestes locais, realizamos seis entrevistas com os educadores sociais (Anexo III) responsáveis pelas oficinas lúdico-esportivas e com os dois coordenadores pedagógicos (Anexo IV) das instituições pesquisadas.

Nas entrevistas com os educadores sociais nos concentramos em questionamentos acerca das suas motivações para trabalhar com o contra turno social; como eram as visões dos adolescentes que freqüentavam o contra turno social; quais as atividades que desenvolviam na instituição; como elaboravam os planejamentos; quais as funções que atribuíam ao profissional da Educação Física e as oficinas lúdico-esportivas no contra turno. Também foram interrogados se existia interação entre os profissionais das diversas áreas; sobre a necessidade de uma formação específica para trabalhar com educação social; as dificuldades de trabalhar no contra turno social; as sugestões de avanço para a área; as visões do contra turno social na cidade de Maringá e das ações sócio-educativas desenvolvidas pelo governo para os adolescentes.

A entrevista semi-estruturada é flexível, entretanto é necessário que o pesquisador elabore um roteiro a ser seguido, com questões objetivas que abarquem as metas da investigação.

Para que este encontro entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa tenha êxito para o processo investigativo, faz-se necessário segundo Macedo (2000) um estudo exploratório, para que as questões elaboradas sejam objetivas, claras e próximas ao contexto de vida do respondente.

Realizamos também uma breve análise documental, sobre os documentos institucionais fornecidos pelas instituições pesquisadas. As duas instituições não permitiram a fotocópia dos documentos, apenas a consulta destes nas dependências das instituições, o que dificultou a análise destes.

Além de coletar os dados de pesquisa, e investigar as representações das práticas educativas, optamos pela utilização do grupo focal ou nominal com os adolescentes (Anexo V). O recurso de coleta de informações grupo nominal ou focal consiste numa discussão coletiva aberta e centrada, que pode ser mediada por um ou mais entrevistadores. Nesta discussão, podem emergir diversos pontos de vista, motivados pelo contexto de interação, esperada neste recurso metodológico, diante do qual outros recursos como, por exemplo, a entrevista, pode ser difícil de obter.

De acordo com Gatti (2005) a técnica do grupo focal é empregada há muito tempo, seus primeiros registros são de 1920, utilizado em pesquisas de marketing. Posteriormente, foi utilizada em 1950 para analisar o comportamento das pessoas expostas à propaganda de guerra.

Nos anos 1970 e 1980 foi utilizada como recurso nas pesquisas em áreas muito particulares, e apesar de serem utilizadas como recurso para levantamento de dados “[...] essa técnica não se desenvolveu de modo sistemático, como técnica de pesquisa, por um bom tempo, nas ciências sociais em geral” (GATTI, 2005, p.8), foi apenas no início dos anos 80 que houve um aumento no uso da técnica do grupo focal nas investigações científicas.

O trabalho com grupos focais como técnica de pesquisa tem sua composição e desdobramentos a partir do problema da pesquisa. Desta forma, exige do pesquisador uma teorização anterior sobre o tema a ser investigado visto que, é a partir desta teorização que irão ser construídos os temas e pontos para o trabalho com o grupo.

Configurando-se como uma técnica de entrevista grupal, o grupo focal é “[...] extremamente válido para tratar com os objetos da pesquisa em educação, afinal de contas, a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances” (MACEDO, 2000, p.179).

A composição do grupo focal deve estar ligada aos objetivos da pesquisa, “Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (GATTI, 2005, p.18).

A composição do grupo, nesta pesquisa, variava de 8 a 12 participantes. O grupo focal foi realizado com adolescentes da mesma instituição e que freqüentam as mesmas

oficinas, porém eram de grupos, idades e gêneros diferentes. Entendemos que desta forma, garantimos as características comuns que subsidiavam os objetivos da pesquisa e a diversidade necessária para que as opiniões divergentes aparecessem no grupo.

De acordo com Gatti (2005, p.21) para não cometermos o equívoco de considerar que a opinião de uma pessoa represente um grupo e sim, capturarmos “[...] a opinião de determinado grupo social de referência, é necessário realizar um número suficiente de grupos focais com aquela categoria particular de pessoas”.

Sendo assim, neste trabalho foram realizados grupos focais com adolescentes atendidos no contra turno social não-governamental da cidade de Maringá. Realizamos três grupos focais com os educandos do Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni e três grupos focais com os educandos do Lar Escola da Criança de Maringá.

Em relação ao tempo e ao número de encontros a serem realizados de acordo com Gatti (2005, p.22), “[...] dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo constituirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos”. Ou seja, a partir da realização dos grupos deve-se verificar a quantidade de informações obtidas e se estas são suficientes para o estudo, se estas representam o conjunto de informações necessárias para o entendimento do problema de pesquisa.

Os grupos focais realizados nas instituições foram feitos por temáticas e obedeceram à mesma ordem de realização. O primeiro tema foi sobre a instituição de contra turno social, o segundo tema foi sobre esportes, jogos e brincadeiras e o terceiro tema foi a escola e projeto de vida dos adolescentes.

A discussão sobre os temas foi realizada a partir da exibição no início do grupo focal de uma apresentação de slide preparada anteriormente com fotos que remeteram a temática do grupo focal a ser desenvolvido naquele dia. A conversa com os adolescentes começava a partir dos comentários que o grupo fazia sobre a exibição do slide de fotos.

Para Gatti (2005), a participação no grupo deve ser espontânea, o moderador deve explicitar quais vão ser os procedimentos, os objetivos de sua realização e o motivo da escolha daquele grupo. O meio de registro do trabalho deve ser explicado e é imprescindível que todos os participantes concordem com ele.

Em relação ao termo de consentimento para a pesquisa, as duas instituições pesquisadas têm a permissão dos pais para a realização de entrevistas e pesquisas com os adolescentes. Os educadores sociais, coordenadores, funcionários da Secretaria de Assistência Social e Cidadania e membros Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Utilizamos a filmagem como meio de registro do trabalho. Alguns adolescentes, em princípio, ficaram curiosos sobre o equipamento, pediram para mexer um pouco na câmera; outros questionaram sobre onde passaria aquele vídeo e se poderiam assistir ao grupo focal. A partir desta solicitação dos adolescentes, quando terminamos os grupos focais, retornamos às instituições para que eles pudessem assistir às filmagens.

Na utilização deste recurso metodológico, é de extrema importância que se estabeleça uma situação confortável e que se compreenda que “A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa” (GATTI, 2005, p.29). Deve-se destacar também que a discussão é entre os integrantes do grupo e não um sistema de perguntas e respostas entre o moderador e os participantes do grupo.

Neste recurso, as interações grupais devem ser valorizadas, pois a partir destas pode-se passar das descrições mais superficiais sobre o problema colocado para o grupo, podendo alcançar compreensões mais aprofundadas.

Neste processo, o entrevistador age como um mediador da discussão no grupo focal incentivando, fazendo sínteses e redirecionando a discussão ao tema, caso este se perca, por isso, quem exerce o papel de mediador num grupo deve ter domínio da temática de pesquisa, da dinâmica utilizada para a entrevista coletiva, e o entendimento que o processo deve ser flexível sem desviar o foco dos objetivos da pesquisa.

A análise dos dados obtidos a partir da realização dos grupos deve ser feita em primeiro lugar a partir dos objetivos da pesquisa, num trabalho onde “[...] questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência. Os níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo” (GATTI, 2005, p.43).

Sendo assim, na análise de dados dos grupos focais, não existe uma forma ou modelo de análise de dados única, ela vai ser delineada de uma forma muito particular que, segundo Gatti (2005) vai ser determinada a partir dos objetivos do estudo, da formação do pesquisador, do seu embasamento teórico e de sua criatividade. A análise dos dados está intimamente relacionada aos procedimentos realizados com os grupos focais.

Neste estudo a análise dos grupos focais foi realizada partindo dos objetivos da pesquisa assim como da fundamentação teórica, resultando na elaboração das categorias de análise.

A seguir, serão apresentadas as características das instituições de contra turno social analisadas.

4.2 - Caracterização das Instituições de Pesquisa

Na cidade de Maringá, o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em contra turno social é realizado por instituições governamentais e não governamentais. Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com duas instituições não governamentais, o Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni e o Lar Escola da Criança de Maringá.

Esta opção foi feita devido a algumas características aparentemente semelhantes entre estas duas instituições, como por exemplo, atenderem crianças e adolescentes beneficiadas pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, trabalharem com o projeto Adolescente Aprendiz e Agente Jovem e por serem administradas por organizações religiosas.

4.2.1 – O Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni - CESOMAR

O Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni - CESOMAR (Anexo VI) está localizado no Jardim São Jorge, na cidade de Maringá-PR e suas atividades iniciaram oficialmente em 2003. O Centro Social Marista está sob responsabilidade dos Irmãos Maristas⁶ e atende crianças e adolescentes no contra turno social. Para a estruturação das informações sobre a instituição utilizamos como fonte o site do Centro Social Marista e o Plano de Ação do CESOMAR⁷ (MARINGÁ, 2008).

O bairro onde o CESOMAR está localizado na cidade é considerado periférico com muitas necessidades sociais, sendo assim as crianças e adolescentes atendidos nesta instituição, sofrem as consequências desta realidade. Essas crianças e adolescentes têm muitos de seus direitos violados na sociedade de forma geral.

Anteriormente ao início das atividades do CESOMAR, no mesmo local funcionava o Núcleo Social Papa João XXIII, desde o ano de 1972. Esta entidade se estabeleceu no bairro para atender famílias num Programa de Restauração do Vínculo Familiar e Conquista da Casa Própria. Em 1990, os Irmãos Maristas através da

⁶ Os Irmãos Maristas chegaram ao Brasil em 1897 e iniciaram seus trabalhos no estado de Minas Gerais, atualmente desenvolvem seus trabalhos em 76 países. O Instituto Marista foi fundado em 1817 pelo padre francês Marcelino José Bento Champagnat. Os Irmãos Maristas concentram sua atuação na área educacional em escolas, obras sociais, universidades, editoras e hospitais, tendo como foco o trabalho com crianças e adolescentes priorizando a formação de bons cristão e virtuosos cidadãos.

⁷ Solicitamos para a coordenadora pedagógica o planejamento estratégico, este consultando a direção da instituição permitiu que examinássemos o documento apenas nas dependências da instituição.

Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), firmaram parceria com o Núcleo Social Papa João XXIII para o atendimento no Programa de Ação Complementar de crianças e adolescentes provenientes das famílias que residem nas casas do Programa de Restauração do Vínculo Familiar e residentes nas proximidades da instituição. Esta parceria ocorreu na cessão de funcionários, construção, reforma e manutenção do espaço físico, bem como na alimentação da população atendida.

No Núcleo Social Papa João XXIII desenvolviam-se dois grandes programas: o primeiro era a Escola Profissionalizante e a Ação Complementar a Escola de crianças e adolescentes; e o segundo era Restauração do Vínculo Familiar e Conquista da Casa Própria. Este último acolhia em suas 65 casas, famílias em situação de vulnerabilidade social e tinha como objetivo que ao final de cinco anos, em processo de promoção integral, as mesmas conquistassem a casa própria e a inclusão social.

Em 2002, no governo do Partido dos Trabalhadores em Maringá, com novas alterações na administração municipal em função da Lei de Responsabilidade Fiscal, a Prefeitura do Município de Maringá rompeu a parceria estabelecida com o Núcleo Papa João XXIII quanto à cessão de funcionários. A partir disso, a Associação Brasileira de Educação e Cultura assumiu integralmente as atividades de ação complementar a escola com crianças e adolescentes entre 7 e 18 anos incompletos respondendo pela sistematização e operacionalização do trabalho realizado com a população atendida.

O objetivo da instituição segundo o seu Plano de Ação 2008 é: “Contribuir para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos despertem/cultivem potencialidades como sujeitos na apropriação e na elaboração de saberes necessários ao próprio desenvolvimento pessoal e social” (MARINGÁ, 2008)

A instituição funciona das 8:00 h às 12:00 h e atende às crianças. A rotina se inicia às 8:00 quando elas tomam café da manhã e às 11:30h almoçam. No período da tarde, a instituição atende adolescentes das 13:30 h às 17:30 h, sendo que o café da tarde é servido às 15:00 h.

O Centro Social Marista atende atualmente 480 crianças e adolescentes no apoio sócio-educativo durante o contra turno escolar. A missão que a instituição busca através do seu atendimento é:

- Colaborar com o desenvolvimento da comunidade Jardim São Jorge e região, por meio da formação de crianças e adolescentes estimulando práticas solidárias e protagonistas;
- Contribuir para que as crianças, os adolescentes e os adultos cultivem potencialidades como atores na apropriação e na elaboração de saberes necessários ao próprio desenvolvimento pessoal e social;

- Oferecer meios teórico-práticos, auxiliando os educandos na construção e significação do conhecimento;
- Estimular a vivência de atitudes no processo de desenvolvimento do educando, assegurando a prática da cidadania, conduzindo o espaço educativo para a realidade do núcleo familiar, da escola e da comunidade em geral;
- Oportunizar aos educandos interações com as diferentes linguagens e manifestações humano-religiosas, preservando as raízes étnicas, despertando-os para o auto-conhecimento e para o desenvolvimento da expressão de cada um. (www.marista.org.br)

As ações desenvolvidas pelo Centro Social Marista Ir. Beno Tomasoni fazem parte de um planejamento estratégico, interagindo com a rede de políticas, equipamentos sociais e a comunidade.

De acordo com o site da instituição os princípios institucionais são:

- Ação dialógica;
- Participação como postura ética cotidiana;
- Cultura da Aprendizagem: pesquisa, produção e socialização do conhecimento;
- Visão Interdisciplinar;
- Valorização de conhecimentos prévios;
- Construção de novas formas de comunicação e de registros;
- Considerar os jogos no processo de construção do conhecimento e sua expressão na experiência compartilhada;
- Ressignificação do espaço religiosos comunitário, construindo uma cultura solidária, ética e fraterna, em vista de sujeitos capazes de processos organizativos, transformadores da sociedade (www.marista.org.br/)

O trabalho desenvolvido no centro social é fundamentado, na Missão Educativa Marista, na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no XX Capítulo Geral, no Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além de documentos institucionais, entre outros.

Os serviços e programas que o CESOMAR oferece segundo seu Plano de Ação (MARINGÁ, 2008) são:

- Serviço de Apoio Sócio Educativo:
 - a) Programa Criança Cidadã: Atende a 200 crianças de 5 a 12 anos de idade. Neste programa são desenvolvidas oficinas continuadas com o objetivo de contribuir na formação integral da criança. Proporcionando espaços para que elas possam tornar-se agentes ativas na comunidade em que vivem através de atividades que visem o desenvolvimento pleno das mesmas. Formando sujeitos

questionadores, participativos e autônomos em relação à sua história e à sua comunidade.

As oficinas oferecidas por este programa se dividem em núcleo comum (todos são obrigados a participar): Esporte, Informática, Meio Ambiente, Educomunicação e Jogos Cooperativos⁸. As oficinas de núcleo específico (cada educando escolhe uma para participar) são: Artes Cênicas, Dança, Artes Visuais e Construção de Brinquedos.

b) Programa Adolescente Cidadão: Atende a 200 adolescentes de 12 a 18 anos de idade. O objetivo deste programa é contribuir na formação integral dos adolescentes. As atividades desenvolvidas acontecem na perspectiva do protagonismo como cidadãos conscientes de seus direitos, participativos, indagadores, autônomos, comprometidos com sua comunidade.

As oficinas oferecidas dentro deste programa se dividem em núcleo comum (todos são obrigados a participar): Esporte, Informática, Meio Ambiente, Educomunicação e Jogos Cooperativos. As oficinas de núcleo específico (cada educando escolhe uma para participar) são: Pró Jovem, Força Jovem, Artes Cênicas, Dança e Artes visuais.

- Serviço de Apoio Sociofamiliar e Socioeconomia Solidária: Busca trabalhar com o fortalecimento dos relacionamentos familiares, fomentando a auto-estima dos sujeitos visando fortalecer a participação destes no processo de controle social. Mobilizar a comunidade para o desenvolvimento das potencialidades locais priorizando os princípios da solidariedade, do cooperativismo e de outras formas de organização.

- Serviço de Aprendizagem Profissional (Projeto Adolescente Aprendiz): Atende a 80 adolescentes de 16 a 18 anos de idade. Proporciona a aprendizagem profissional por meio de projetos, priorizando vivência e sistematização de processos, análise crítica da realidade e visão interdisciplinar. Busca desenvolver as potencialidades e competências para o mundo do trabalho. Atua em parceria com instituições dedicadas a profissionalização.

⁸ Atividades de jogos e brincadeiras que não valorizam a competitividade entre os participantes e que se baseiam nos princípios da cooperação e do respeito mútuo (NATALI, 2003).

- Programa de Formação Continuada: Proporciona aos colaboradores uma formação continuada para proporcionar maior entendimento a respeito dos princípios Marista e concepções teóricas que norteiam a prática.

Em função do tema da pesquisa descreveremos o objetivo geral das oficinas lúdico-esportivas do CESOMAR:

-Oficina de Jogos Cooperativos: Vivenciar atividades lúdicas baseadas no princípio da cooperação relacionando esta prática com a reflexão sobre nossas ações e sobre a sociedade.

-Oficina de Esportes: Desenvolver uma forma pessoal e natural de expressão corporal, compatíveis com a idade, habilidades motoras, concorrendo para o desenvolvimento global dos educandos (MARINGÁ, 2008).

Em uma breve análise desses documentos, pode-se verificar que os objetivos são pouco reflexivos sobre a necessidade de uma transformação da condição social, econômica e cultural dos adolescentes. Existe uma preocupação com o trabalho em grupo, com a cooperação, mas nos documentos não são expressas e tampouco objetivadas a necessidade de se rediscutir a vida desses sujeitos.

4.2.2 – O Lar Escola da Criança de Maringá:

O Lar Escola da Criança de Maringá (Anexo VII) é uma instituição que atende à crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade social e pessoal na cidade de Maringá. A entidade foi fundada pelo Clube da Amizade de Maringá no ano de 1959 e teve suas atividades iniciadas em 1963.

A instituição religiosa é responsabilidade das Irmãs Murialdinas de São José⁹ e fica localizada no Jardim Novo Horizonte na cidade de Maringá- PR. Para a estruturação das informações sobre a instituição utilizamos como fonte o site do Lar Escola da Criança e o planejamento estratégico da instituição 2007/2008¹⁰.

⁹ Pertencem a Congregação das Irmãs Murialdinas de São José do Brasil, criada na Itália em 1953. Estão presentes no Brasil desde 1954 primeiramente no estado do Rio Grande do Sul. Inspiram-se no carisma de São Leonardo Murialdo e atuam na área educacional, em obras sociais e em diversas atividades pastorais com crianças, jovens e famílias empobrecidas. No Brasil, existem entidades semelhantes ao Lar Escola da Criança de Maringá sob responsabilidade das Irmãs Murialdinas no Rio Grande do Sul, Paraná e Bahia.

¹⁰ Assim como no CESOMAR, solicitamos para o coordenador pedagógico o planejamento estratégico, este consultando a direção da instituição permitiu que examinássemos o documento apenas nas dependências da instituição.

Na década de 60, o atendimento era realizado respeitando o Código de Menores e destinava-se a abrigar meninos abandonados e órfãos em regime de internato. A partir de 1979, este atendimento foi ampliado para internato e semi-internato, atendendo meninos e meninas de 03 a 15 anos de idade. O Lar Escola da Criança passou a atender em regime de semi-internato passando por uma reestruturação em 1986 e 1987.

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Lar Escola da Criança passou por uma nova reestruturação, procurando estabelecer um projeto educativo que se enquadrasse no ECA, atendendo então com serviço sócio-educativo no contra turno escolar.

O Lar Escola da Criança é uma entidade civil, sem fins lucrativos e tem por missão:

Atender crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade pessoal e social, proporcionando-lhes condições de desenvolvimento humano, educativo, cultural e profissional, orientando-lhes para a participação no cumprimento de seus direitos e deveres na vivência da cidadania ativa (www.larescola.org.br).

De acordo com o site do Lar Escola da Criança os objetivos institucionais são:

- Oportunizar às crianças, adolescentes e jovens, preferencialmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade pessoal e social, a garantia dos direitos básicos, visando a formação integral;
- Contribuir para que as famílias ou as referências familiares, exerçam com dignidade seu papel de criar, educar e promover integralmente seus filhos;
- Contribuir para o processo de organização social com vistas à promoção e libertação das pessoas estimulando na comunidade projetos e ações ético-solidárias. (www.larescola.org.br)

Em uma breve análise desses documentos, evidencia-se que os objetivos do trabalho são descritos de forma ampla, porém, nas entrevistas, nem sempre essas intenções foram constatadas.

Segundo o Plano Estratégico da instituição (MARINGÁ, 2007/2008) são atendidas aproximadamente 300 crianças e adolescentes em duas modalidades distintas:

- A primeira compreende as crianças e adolescentes da 07 a 14 anos em regime sócio-educativo em meio aberto e procuram proporcionar orientação humana, social, cultural, religiosa, educativa e alimentar sem distinção de raça, credo, sexo e nacionalidade;
- A segunda modalidade atende adolescentes de 14 a 18 anos em situação de vulnerabilidade social e pessoal em projetos de extensão que visam à capacitação para o mercado de trabalho, colaborando na formação integral, na profissionalização e na perspectiva da construção de projetos de vida.

Para as famílias dos educandos a entidade oferece cursos de capacitação de corte e costura, panificação, assessoria doméstica e informática; com o objetivo de ingresso no mercado de trabalho para melhorar a condição de vida das famílias.

A entidade funciona o dia todo, pela manhã o atendimento é realizado das 08h30min às 11h30min. Durante a tarde, o período de funcionamento é das 13h30min às 17h. Os educandos se alimentam na entidade. O café da manhã é servido às 8h, o almoço para a turma da manhã e da tarde das 11h30min ao 12h30min. O jantar é servido às 16h.

Os educandos do Lar Escola da Criança de Maringá residem basicamente no Conjunto Santa Felicidade, Jardim Universo, Conjunto João de Barro, Vila Emília, Vila Marumbi, Tarumã, Conjunto Cidade Alta, entre outros. Estes bairros periféricos são marcados pelo abandono e pelos precários recursos na área da saúde, educação e saneamento básico (www.larescola.org.br).

As famílias têm uma condição financeira bastante instável e de acordo com o site da entidade pelo menos 50% das famílias dependem de programas de assistência para se manter; programas como Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, Bolsa Família, Bolsa Escola e distribuição de cestas básicas.

A consulta do planejamento estratégico da instituição permitiu identificar a estrutura de funcionamento dos projetos educativos de 2008 e os referenciais teóricos utilizados para a elaboração deste documento que se baseiam no Estatuto da Criança e do Adolescente, em bibliografia sobre Terceiro Setor, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e direitos das crianças e adolescentes.

A elaboração deste planejamento estratégico é realizada pela coordenação da instituição e o planejamento consultado para a pesquisa diz respeito aos anos de 2007/2008, sendo que no final deste ano será elaborado o planejamento para o biênio 2009/2010.

As principais modificações para 2008 na estrutura das oficinas foram realizadas devido a maior aceitação e solicitação dos educandos pelas oficinas de bordado e bijuteria aumentaram o número delas oficinas extinguindo assim a oficina de E.V.A.¹¹, pela qual eles não demonstraram grande interesse. A outra modificação foi a contratação de um educador de Educação Física responsável pelas oficinas lúdico-esportivas que no ano de 2007 ficavam sob responsabilidade dos educadores que passavam o maior tempo com os educandos, sendo eles profissionais da Educação Física ou não.

¹¹ Sigla de Etil Vinil Acetato, placas emborrachadas e flexíveis com grande variedade de cores.

Os educandos que freqüentam o Lar Escola da Criança entram em projetos específicos, nos quais ficam a maior parte do tempo que passam na instituição. Este ano os projetos são: Projeto de Bijuteria; Sucata; Bordado; Biscuit; Pró-Jovem (antigo Agente Jovem) e Pré-Aprendiz.

Dentro destas turmas os educandos podem optar por mais duas oficinas, entre elas: Dança; Voleibol; Futebol; Recreação; Teclado; Bateria; Violão e Coral. Os educandos que demonstrarem interesse podem ainda optar, fora estas duas oficinas, pelas oficinas de Capoeira e da Rádio Jovem Protagonista.

A participação na oficina de informática é obrigatória a todos os educandos que freqüentam a instituição e todos estes projetos e oficinas são norteados por dois grandes projetos: o Formação Humana e Cristã e o Protagonismo Infanto-Juvenil.

O Lar Escola da Criança de Maringá tem ainda projetos para os pais dos educandos, jovens e para a comunidade que são chamados de Projetos de Ação Comunitária Ampliada, estes projetos são:

- Projeto Família em Ação: ações voltadas para a capacitação, participação e transformação social visando uma melhora nas condições de vida;
- Projeto Tecendo a Cidadania: aulas de corte e costura industrial;
- Projeto Cozinha do Saber: aulas de panificação, assessoria doméstica;
- Projeto Deletando Diferenças, Formatando Cidadania: aulas de informática e técnicas administrativas (MARINGÁ, 2007/2008).

Na instituição existe ainda o Projeto Marketing Social que visa realizar ações voltadas para a sociedade civil com o intuito de divulgar o perfil institucional e os resultados a fim de estimular a participação da comunidade, por meio de parcerias entre organizações afins e voluntariado.

Em função do tema da pesquisa descreveremos o objetivo geral das oficinas lúdico-esportivas do Lar Escola da Criança.

Dentre estas oficinas somente a oficina de Capoeira é desenvolvida por voluntários do Grupo de Capoeira Muzenza, as outras oficinas são desenvolvidas por educadores da instituição. Abaixo os projetos e respectivos objetivos:

- Projeto Recreação e Lazer: Proporcionar às crianças e adolescentes atividades lúdicas com características físicas e mentais satisfazendo as suas necessidades psíquicas e sociais;
- Projeto Futebol: Proporcionar às crianças, adolescentes e jovens o futebol de forma geral, envolvendo atividades físicas, psicológicas e regras, promovendo a socialização e cooperação entre membros da equipe;

-Projeto Voleibol: Garantir um envolvimento educacional, abordando diversas faixas etárias e criando um vínculo entre lazer, o desenvolvimento motor da criança e o fortalecimento da livre iniciativa e da autoconfiança;
-Projeto Gingar-Capoeira: Desencadear um processo educativo com as crianças e adolescentes, contribuindo para a sua formação integral e social, aprimorando as potencialidades através da capoeira (MARINGÁ, 2007/2008)

Numa breve análise, compreendemos os objetivos destas oficinas oferecidas às crianças e adolescentes institucionalizados como metas que precisam de um maior processo reflexivo, principalmente no que se refere a necessidade de agregar funções e valores as atividades lúdico-esportivas.

4.3 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa:

4.3.1 - Os Educadores Sociais:

No Centro Social Marista Ir. Beno Tomasoni os educadores sociais são contratados a partir de uma seleção, composta por entrevistas, análise de currículo e a elaboração de um plano de oficina. Nesta instituição, entrevistamos as duas educadoras responsáveis pelas oficinas lúdico-esportivas aplicadas aos adolescentes. Uma das educadoras cursa o primeiro ano de Educação Física no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, tem formação em dança e trabalha como educadora social na instituição há quatro meses. Esta educadora é responsável pela oficina de Esportes Coletivos.

A segunda educadora entrevistada é formada em Educação Física na Universidade Estadual de Maringá, especialista em políticas sociais para a infância e adolescência, formação em dança, militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- MNMMR e educadora social da instituição há três anos. No Centro Social esta educadora é responsável pelas oficinas de Jogos Cooperativos.

No Lar Escola da Criança de Maringá, os educadores sociais são contratados por indicação e seleção. Nesta instituição entrevistamos quatro educadores, sendo que um educador desenvolve apenas oficinas lúdico-esportivas e as outras três educadoras trabalham com as oficinas lúdico-esportivas, mas também acumulam outras oficinas como, por exemplo, tear, bijuteria e dança.

A primeira educadora entrevistada é formada em Educação Física no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, especialista em atividade física e saúde e trabalha na instituição há três meses.

A segunda educadora também tem formação em Educação Física no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR e trabalha na instituição há um ano e seis meses. A terceira educadora está no terceiro ano de Educação Física no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR e atua como educadora na instituição há dois anos.

O educador responsável exclusivamente pelas oficinas lúdico-esportivas é acadêmico do 4º ano de Educação Física no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, trabalha há 2 anos na instituição.

Para uma melhor compreensão da caracterização dos educadores sociais entrevistados formulamos um quadro:

Quadro 2:

Instituição	Formação/ Idade	Formação Complementar	Tempo Na Instituição	Oficinas Desenvolvidas
CESOMAR	1º ano de Educação Física- CESUMAR/ 23 anos	Dança	04 meses	Esportes Coletivos
CESOMAR	Graduada em Educação Física- UEM/ Especialista em Políticas Sociais: Infância e Adolescência/ 27 anos	Dança/ Militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.	03 anos	Jogos Cooperativos
LAR ESCOLA	Graduada em Educação Física- CESUMAR/Especialista em Atividade Física e Saúde/ 26 anos	Atleta	03 meses	Lúdico-esportivas e Tear
LAR ESCOLA	Graduada em Educação Física-CESUMAR/ 29 anos	Atleta	01 ano e 06 meses	Lúdico-esportivas e Bijuteria
LAR ESCOLA	3º ano de Educação Física- CESUMAR/ 22 anos		02 anos	Lúdico-esportivas e Dança
LAR ESCOLA	4º ano de Educação Física- CESUMAR/ 23 anos		02 anos	Lúdico-esportivas

4.3.2 - Os Coordenadores Pedagógicos

Nas duas instituições de contra turno social entrevistamos os coordenadores/assessores pedagógicos. A coordenadora de uma das instituições tem

formação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, tem um curso de aperfeiçoamento¹² em Políticas Públicas e sua área de atuação sempre esteve relacionada à educação social.

O segundo coordenador pedagógico entrevistado tem formação em Educação Física pelo Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, trabalhou na instituição durante 3 anos como educador social e há 2 anos atua como coordenador pedagógico da instituição.

4.3.3 - Os Adolescentes

Os adolescentes, que participaram dos grupos focais nesta pesquisa, freqüentavam as instituições de contra turno social pesquisadas (Lar Escola da Criança de Maringá e Centro Social Marista Ir. Beno Tomasoni). O grupo era composto por 8 a 12 meninos e meninas com idades que variavam de 12 a 15 anos.

Os adolescentes participantes residiam em bairros com muitas necessidades sociais e com altos índices de criminalidade na cidade de Maringá. A maioria dos participantes dos grupos focais sempre freqüentou alguma entidade de atendimento além da escola formal e tem relação de parentesco com diversos educandos das instituições em que estão inseridos no contra turno social.

4.3.4 - As Funcionárias da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá - SASC

Entrevistamos, na SASC, três funcionárias que foram indicadas pela própria secretaria, pois trabalhavam mais próximas aos projetos de contra turno social na cidade.

As entrevistas foram realizadas com uma psicóloga responsável pelo contra turno social governamental na cidade, uma assistente social responsável pelos financiamentos e repasses de verbas da secretaria e uma professora que trabalha com as políticas de proteção básica do município.

4.3.5 - Os Membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA

¹² O curso não pode ser considerado de especialização, pois existe um conflito judicial em relação ao caráter do curso.

Foram realizadas duas entrevistas com membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. A primeira entrevista foi realizada com uma conselheira municipal dos direitos da criança e do adolescente professora de Educação Física, representante governamental da Universidade Estadual de Maringá no conselho na gestão de julho de 2005 a julho de 2007.

A segunda entrevista foi feita com a presidente do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente da gestão julho/2005 até julho/2007, pedagoga e representante governamental da Prefeitura do Município de Maringá no conselho.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, vamos analisar as múltiplas relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na cidade de Maringá – PR.

Para isso analisamos as entrevistas semi-estruturadas realizadas com as funcionárias da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá; com os membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Maringá, com os educadores sociais das instituições investigadas e os grupos focais desenvolvidos com adolescentes das instituições pesquisadas.

5.1 – Análise das Vozes de Profissionais da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá - SASC e Membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA sobre o Contra Turno Social

Discutiremos neste momento, as concepções dos funcionários da SASC e dos representantes da sociedade civil atuantes no CMDCA sobre como os programas sociais de contra turno vêm sendo realizados na cidade de Maringá.

A cidade de Maringá foi escolhida nesta pesquisa pelo fato da autora já ter trabalhado como educadora social no período de 2003 a 2006 e sentir necessidade de entender e refletir sobre os limites e alcances das ações das instituições de contra turno social não-governamentais no município.

Na cidade de Maringá, o atendimento às crianças e aos adolescentes no contra turno social é realizado por entidades da esfera governamental e não-governamental. As entidades governamentais atendem a 692 crianças e adolescentes. Já as entidades não-governamentais atendem a 1.110 crianças e adolescentes, totalizando 1.802 crianças e adolescentes atendidas no contra turno social na cidade.

O contra-turno social, segundo informações do CMDCA, (MARINGÁ, 2007), tem como funções: “Atividades que promovam o desenvolvimento de relações de afetividade, sociabilidade, convivência em grupo, acesso a conhecimentos e experimentação, além das atividades direcionadas ao esporte, lazer e expressão de manifestações culturais no período contrário à escola”.

Segundo dados do CMDCA (MARINGÁ, 2007) das entidades que são cadastradas no conselho responsáveis pelo serviço sócio-educativo ofertado à crianças e

adolescentes de 6 a 18 anos, funcionam 10 entidades não-governamentais de contra turno social com atendimento de 7 a 14 anos no ano de 2007.

Já na esfera governamental, existem na cidade 6 instituições de contra turno social, que são chamados de Centros Integrados de Atividades Culturais e Artísticas- CIACAS. Estes centros, segundo uma das entrevistadas, foram criados em função da demanda elevada de crianças e adolescentes precisando de atendimento no contra-turno da escola na cidade. As Ongs que faziam este tipo de atendimento não conseguiam atender a esta demanda sozinhas e, como a população da cidade estava pressionando a prefeitura, quanto a este problema, foram criadas as unidade de contra-turno social sob responsabilidade do município.

Para a melhor compreensão deste cenário das instituições que realizam o serviço sócio-educativo na cidade de Maringá elaboramos duas tabelas baseadas nas informações disponíveis no mês de novembro de 2007 no site do CMDCA:

Quadro 3:

SERVIÇO SÓCIO-EDUCATIVO NA CIDADE DE MARINGÁ	
INST. GOVERNAMENTAIS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
CIACA Alvorada	Desenvolve atividades que auxiliam na formação de cidadãos, pessoas de direitos, estabelecidos e garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Ação voltada para crianças e adolescentes de 07 a 14 anos.
CIACA Mandacaru	
CIACA Borba Gato	
CIACA Branca Vieira	
CIACA FA Comunidade (estabelece parceiras com empresas da cidade)	
CIACA AABB Comunidade (estabelece parceiras com empresas da cidade)	
INST. NÃO-GOVERNAMENTAIS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Recanto Espírita Somos Todos Irmãos	Amparo às crianças e adolescentes carentes, com atividade de apoio sócio educativo em meio aberto; Proteção à família, à infância, à maternidade, a adolescência e a velhice em ação de vulnerabilidade social, ações de habilitação e integração no mercado de trabalho.
CMJ - Creche Menino Jesus	Informação não disponível no site do CMDCA.
Casa Maternal Evangélica de Maringá	Tem por missão atender a crianças e adolescentes de 3 a 14 anos, em regime sócio educativo em meio aberto, defender integralmente a criança, libertando-a da pobreza física, econômica, social, espiritual, ou seja, proporcionando-lhes assistência humana, religiosa, social, cultural, recreativa educacional e alimentar.
ABEC – Centro Social Marista	Contribuir para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos despertem/cultivem potencialidades de serem atores na apropriação e na elaboração de saberes necessários ao próprio desenvolvimento.
LBV – Centro Comunitário e Educacional	Oferecer serviços de proteção social gratuitos e permanentes aos usuários da assistência social e a

	quem dela necessitar, mediante conhecimento dos riscos, das vulnerabilidades sociais e pessoais a que estão sujeitos, de forma planejada, diária e sistemática, não se restringindo apenas à distribuição de bens e benefícios e a encaminhamentos, dando, assim, cumprimento à sua missão - “Promover Educação e Cultura, com Espiritualidade, para que haja Alimentação, Saúde e Trabalho para todos, na formação do Cidadão Ecumênico”, colaborando para a difusão dos artigos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos; fazendo valer os direitos de cada indivíduo; bem como o conscientizando de seus deveres para com a sociedade.
APMIF - Associação de Proteção à Maternidade, à Infância e à Família de Maringá	Apoio sócio-educativo a adolescentes e jovens, bons alunos, oriundos de família de baixa renda, desde a 6ª série do Ensino Fundamental até a Conclusão do Ensino Superior.
Encontro Fraternal Lins de Vasconcelos	Assistência a famílias carentes e inclusão social aos seus membros.
Lar Escola da Criança de Maringá	Atender crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade pessoal e social, proporcionando-lhes condições de desenvolvimento humano, educativo, cultural e profissional, orientando-lhes para a participação no cumprimento de seus direitos e deveres na vivência da cidadania ativa.
Associação Civil Carmelitas da Caridade	Atendimento de proteção social básica, com apoio sócioeducativo para crianças e adolescentes (de 06 a 18 anos incompletos) em situação de vulnerabilidade social e apoio sociofamiliar no que concerne à preparação e formação profissional conforme os critérios da política nacional do menor de assistência social, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal. A entidade tem como objetivos sociais, congregar, dirigir e manter instituições que visem a beneficência, promoção humana e social das pessoas, a educação, a capacitação para o trabalho, o ensino, a evangelização e a assistência moral e espiritual.
Ação Social Santa Rita de Cássia	Informação não disponível no site do CMDCA.

* Elaborado a partir do site <http://www.cmdcamaringa.com.br/>

Nestes dados sobre o atendimento em contra turno social na cidade de Maringá, podemos identificar um grande e em expansão número de crianças e adolescentes atendidos nestas instituições.

Nos primeiros passos da pesquisa, buscamos estabelecer contato, com os dois órgãos que em nível municipal estavam ligados ao atendimento sócio-educativo em meio aberto através das instituições de contra turno social. Este contato teve o objetivo de obter informações e compreender as relações estabelecidas com o atendimento das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social realizada por instituições

não-governamentais. Com este fim, realizamos entrevistas semi-estruturadas com funcionárias da SASC e com membros do CMDCA.

Na fala das entrevistas, foi possível identificar que as representações das entrevistadas sobre os programas de contra turno estão voltadas para reflexões sobre: financiamento e recursos públicos destinados a estes programas de contra turno social, formação dos profissionais, currículo dos programas, fiscalização, acompanhamento dos órgãos competentes às instituições e relação como os Conselhos Municipais.

5.1.1 - A Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá - SASC

Nas entrevistas realizadas com as funcionárias da SASC, verificamos que as representações sobre os programas de contra turno não-governamental não eram divergentes. Elas relataram que a relação que se estabelecia com o contra turno social não-governamental era mais intensa até o ano 2000, pois a prefeitura atuava em parceria com as instituições de contra-turno social não-governamentais. Entretanto, neste ano, foi promulgada a Lei de Responsabilidade Fiscal, no qual estas parcerias acabaram especialmente no que se referia a cessão de funcionários.

Atualmente, segundo as entrevistadas a relação entre o contra turno governamental e não-governamental é pequena e ocorre apenas em nível de eventos e capacitações realizados em conjunto. Elas relataram ainda que as propostas e ações das instituições do contra turno social sob responsabilidade do município e as das instituições que são responsabilidade das ongs são diferentes e independentes.

Apontaram que uma grande dificuldade enfrentada pela secretaria estava na formação dos educadores sociais, os quais trabalhavam com o contra turno social governamental, pois eram contratados por meio de concurso e, na maioria das vezes, nunca haviam trabalhado com educação social, ao contrário dos educadores do contra turno social não-governamental que eram contratados devido a experiência de atuação nesta área.

Sobre os financiamentos, as entrevistadas esclareceram que existem duas formas principais das instituições que atendem a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social se manterem, que estão vinculadas ao município. A primeira forma é através do Fundo Municipal de Assistência Social - FMAS, fundo com valor fixo e mensal repassado pelo município para cada instituição; para receber este fundo a instituição deve atender a vários critérios propostos pelo COMAS - Conselho Municipal

de Assistência Social, e também um critério de repasse para a instituição conforme o número de crianças e adolescentes atendidos - per capita.

A segunda forma de captação de recursos é através do FIA - Fundo para Infância e Adolescência, a avaliação e fiscalização do uso destes recursos era realizada constantemente pelo CMDCA e pela equipe de monitoramento da SASC.

Para se manterem funcionando, além destes fundos, as entidades responsáveis pelo contra turno social não-governamentais contavam com colaboradores, como algumas instituições internacionais que repassavam verba para as entidades, e com o apoio da prefeitura com alguns serviços prestados por ela, estas outras formas de colaboração também passavam pela avaliação citada acima.

5.1.2 - O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA

Nas entrevistas, tanto a presidente do CMDCA, como a conselheira, destacaram que a relação do conselho com as entidades de contra turno social que atendem crianças e adolescentes ainda é muito incipiente. Esta relação se estabelece por meio dos projetos das entidades que são enviados ao conselho para serem avaliados e, posteriormente, na avaliação deste projeto, que vai ocorrer através de relatório no final de um ano de atendimento. Além deste contato, se houver alguma denúncia contra a entidade, é constituída uma comissão no CMDCA e são apuradas as denúncias, se estas forem comprovadas, a instituição não-governamental fecha.

A conselheira afirmou que o conselho tem pouca visibilidade das necessidades das instituições responsáveis pelo contra turno social, mas que, entretanto esta relação é mais próxima das instituições não-governamentais do que das governamentais. Ela afirma que, foi feita uma tentativa na gestão 2005/2007 de aproximação com todas as instâncias governamentais que se relacionavam com a criança e com o adolescente, inclusive com as responsáveis pelas instituições de contra turno governamental, através de contato com as secretarias municipais da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Saúde e Assistência Social, mas poucas secretarias retornaram e quando o fizeram, foi via documentos pouco esclarecedores.

A presidente do conselho relatou que o acompanhamento dos projetos das entidades de contra turno social governamental e não-governamental é feito pela equipe de monitoramento da SASC acompanhada de 2 conselheiros do CMDCA. O acompanhamento financeiro das entidades é realizado pela coordenadoria de convênios e prestação de contas da prefeitura e dos relatórios finais apresentados ao CMDCA.

A conselheira apontou que, apesar de uma melhora na atuação do conselho na gestão 2005/2007, um dos grandes problemas do CMDCA, é a falta de formação dos conselheiros na área da defesa dos direitos da criança e do adolescente, principalmente dos representantes governamentais, que muitas vezes são enviados ao conselho sem ter nenhuma afinidade ou envolvimento com as temáticas relacionadas a criança e ao adolescente.

Já a presidente do conselho afirmou que o conselho avançou bastante na última gestão, exemplificou com o fato de nenhuma reunião ter sido cancelada por falta dos conselheiros. Sobre a participação dos representantes governamentais no conselho (que são indicados pelo prefeito), a presidente informou que nesta gestão foi solicitado à prefeitura que os conselheiros indicados tivessem uma ligação com a temática da criança e do adolescente, fato que a entrevistada entende que colaborou com o bom andamento do conselho.

Segundo as entrevistadas, os representantes não-governamentais no conselho têm características diferentes dos representantes governamentais no sentido de que estão envolvidos com a temática e disputam entre eles a cadeira de representante do CMDCA através de eleições.

A presidente do conselho afirmou que apesar da cidade ter em todos seus extremos entidades que atendem a crianças e adolescentes no contra turno social, o conselho entende que a demanda não atendida é grande e credita ao conselho tutelar-que faz o atendimento direto com a comunidade- o fato do CMDCA não ter dados precisos quanto ao número de crianças e adolescentes que necessitam deste atendimento.

A relação do CMDCA e da prefeitura com as entidades de contra turno social da cidade foi definida como burocrática pela presidente do conselho. Enquanto que a conselheira afirmou que, pensando o contra turno social na cidade fica explícito para ela que faltam políticas públicas em Maringá e que o governo municipal não promove minimamente o que deveria ser feito para a criança e o adolescente.

5.1.3 - Apontamentos sobre a Relação da SASC e do CMDCA com as Instituições de Contra Turno Social Não-Governamentais

Diante das entrevistas realizadas com as funcionárias da SASC e com membros do CMDCA, podemos destacar alguns pontos que consideramos fundamentais para refletirmos sobre o atendimento no contra turno social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na cidade de Maringá.

Sem dúvida, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promoveu um avanço sobre o conceito de infância e adolescência da sociedade brasileira:

[...] superando a antiga visão baseada naquilo que ela não é (não é capaz, não é maior e não é responsável), funda-se naquilo que ela é: criança, adolescente, sujeito de direitos, pessoa humana em condição peculiar de desenvolvimento que deve ser tratada com prioridade absoluta (VOLPI, 2002, p.2).

A promulgação do ECA trouxe à tona a participação popular, possibilitada pela consolidação dos Conselhos, e exigiu do Estado uma nova postura frente à política de atendimento à criança e ao adolescente.

As entrevistas com as funcionárias da prefeitura do município, evidenciaram a presença do ECA no discurso sobre as ações que a prefeitura promove, no tipo de atendimento que oferece e no acompanhamento das entidades de contra turno social não-governamentais. Entretanto, o discurso era burocrático e técnico, revelando-nos um distanciamento significativo da concepção de sujeito de direito que envolve o ECA.

Nas entrevistas, as funcionárias da prefeitura demonstraram ter pouco conhecimento sobre os objetivos e das atividades pedagógicas realizadas nas entidades não-governamentais. Esses aspectos evidenciam a paulatina retirada da esfera Estatal das questões sociais.

Questionamo-nos também, a partir da constatação desse escasso conhecimento das funcionárias da prefeitura sobre o que realmente acontece nas entidades não-governamentais que atendem no contra turno social, sobre como ocorre a responsabilização dos municípios sobre as políticas públicas que foram determinadas a partir da Constituição de 1988, onde os municípios deveriam promover a participação popular e promover os projetos sociais a partir das necessidades da população.

A relação burocrática e distante que se estabelece do Estado com os programas das Ongs, leva-nos a refletir sobre a qualidade das parcerias e do atendimento ofertado às crianças e adolescentes. Também reforça a concepção de precarização do atendimento oferecido através das “organizações da sociedade civil”.

No que diz respeito ao CMDCA, ele demonstra que existe a participação da comunidade na luta dos direitos da infância e que é uma estrutura que busca adentrar na atuação democrática. Entretanto, a atuação do Conselho em relação ao atendimento no contra turno social acaba se limitando a projetos, relatórios, visitas esporádicas e apuração de denúncias.

As entrevistas nos mostraram um grande conhecimento técnico sobre financiamentos, parcerias, e pouca atenção à filosofia dos projetos, sobre as características pedagógicas de cada um, sobre o atendimento às crianças e aos adolescentes em si. Entendemos que, este conhecimento técnico é fundamental para a efetivação do ECA, mas que também é imprescindível para que as políticas não caiam no assistencialismo, uma reflexão sobre a qualidade do atendimento.

Esta discussão remete necessariamente a um debate sobre os princípios e interesses que estão em jogo na transferência do atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social para as entidades do Terceiro Setor, que se enquadram dentro da chamada nova filantropia.

Nesse sentido, faz-se necessário que a sociedade civil, a comunidade em geral, os Conselhos e os próprios movimentos sociais acompanhem todas as ações que dizem respeito à forma de implementação dos direitos sociais para as classes populares.

5.2 - O Educador Social Atuante no Contra Turno Social:

No cenário do atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social realizado no contra turno social em nosso país se destaca a figura do educador social. Sendo assim, para realizarmos um estudo desta forma de intervenção educativa, mais especificamente no que se refere às atividades lúdico-esportivas desenvolvidas, entrevistamos os educadores sociais com/em formação em Educação Física que atuavam nas duas instituições de contra turno social pesquisadas.

No Brasil, de acordo com Rodrigues (2005), na década de 80 em meio a diversas mudanças políticas e sociais, os profissionais que atuavam junto à infância e a adolescência em situação de vulnerabilidade social começaram a passar por um processo de formação que privilegiava, na maioria das vezes, “[...] a promoção da inclusão social, visando preparar o educador para estar envolvido com questões sociais, afetivas, metropolitanas, familiares e outras” (RODRIGUES, 2005, p.271).

O enfoque dado à formação dos educadores sociais neste período assinalava para uma discussão emergente sobre as questões da infância e da adolescência em situação de vulnerabilidade social como sujeito de direito.

Diante da multiplicidade dos campos de atuação do educador social, como em presídios, asilos, em instituições de cumprimento de medidas sócio-educativas, programas de redução de danos de drogas, em instituições de contra turno social que atendem às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social entre outros

espaços, e das diversas possibilidades de sua formação tornou-se difícil apresentar uma única definição do que é o educador social.

Deparamo-nos com algumas definições que consideramos incompletas, ou que não expressavam com clareza a definição da função que exerce um educador social. A compreensão de Oña (2005, p.2) sobre o papel do educador social pode ser utilizada como exemplo:

O educador social facilita o bem estar do sujeito, entendendo este bem estar como satisfazer suas necessidades sociais e educativas básicas e ter a possibilidade de desenvolver suas próprias capacidades pessoais, participando crítica e ativamente na sociedade em que vive. O educador social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura.

Entendemos que esta definição explicitada por Oña (2005) em que o educador social realiza a mediação entre a cultura, a sociedade e o educando e promove o bem-estar deste sujeito é uma tarefa de todos que se dispõem a trilhar o caminho do educar, como uma professora da escola formal, uma catequista, um recreacionista. Portanto, não expressa a especificidade da atuação do educador social.

Encontramos em Graciani (2005) um referencial que reflete profundamente sobre o papel deste educador, assim utilizamos a proposta da Pedagogia Social de Rua de Graciani (2005, p.46) que busca “caracterizar uma pedagogia de rua, uma ação educativa junto às crianças e adolescentes, criada e recriada permanentemente, pelos chamados educadores sociais de rua”. Optamos por basearmo-nos nesta proposta, pois nos deparamos com questionamentos e referenciais muito semelhantes aos da realidade pesquisada nesta dissertação.

Sendo assim, Graciani (2005, p.29) define o educador social de rua como: “[...] um agente, intelectual orgânico, comprometido com a luta das camadas populares, que elabora junto com os movimentos um saber militante, captado na vida emergente dos marginalizados urbanos de rua”. Ou seja, o educador social extrapola o papel de mediador do conhecimento e atua junto a população nas suas reivindicações.

Os estudos de Graciani (2005) tiveram como sujeitos as crianças e adolescentes moradores de rua ou que passam os dias nelas e voltam para casa para passar a noite. Muitas vezes, estas crianças e adolescentes “que se desgarram precocemente dos laços familiares dificilmente participam de instituições que orientam a construção da socialização (...)” (GRACIANI, 2005, p.33).

A realidade em que foi construída a Pedagogia Social de Rua difere muito pouco da realidade das instituições de contra turno social, pois estas também atendem às crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade, e que muitas vezes freqüentam as instituições para não passarem o dia na rua.

Outro fator que nos aproximou dos estudos de Graciani (2005) foi o referencial teórico da Educação Popular norteando a Pedagogia Social de Rua, assim como a Educação Popular é também o principal referencial teórico deste estudo.

Utilizamos alguns apontamentos desta proposta de Pedagogia Social para refletirmos sobre a atuação dos educadores sociais no contra turno social, visto que o comprometimento com a criança e o adolescente deve ser o norteador da atuação de todos educadores que se comprometem com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

A partir das entrevistas e da análise das obras sobre Educação Não-Formal e Educação Social vieram à tona diversas questões que pretendemos discutir neste capítulo. Para isso realizamos a categorização de algumas questões que permeavam as falas dos educadores entrevistados como: a formação dos educadores sociais; a atuação profissional; concepções sobre a cultura do grupo de adolescentes; os adolescentes para os educadores; o contra turno social e a prática das atividades lúdicas e esportivas.

5.2.1 - A Formação dos Educadores Sociais

Em nosso país não existe uma formação específica para educadores sociais, como existe em alguns países europeus, por isso estes educadores são de diversas áreas de formação. Dentre estas áreas, destacam-se a Psicologia, a Pedagogia, a Educação Física, o Serviço Social, entre outros e até educadores sem formação no Ensino Superior, pois esta não é uma exigência para a atuação profissional. A partir das entrevistas com os educadores sociais e os estudos realizados sobre Educação Não-Formal notamos que um ponto bastante discutido é o da formação do educador social.

Em função dos educadores sociais entrevistados serem graduados em Educação Física ou estarem em formação na área, relataremos brevemente o histórico da formação deste profissional no Brasil.

A história da formação do profissional de Educação Física está atrelada às funções sociais e políticas que a disciplina assumiu em nosso país e que sem dúvida influenciaram as concepções vigentes.

Sendo assim, de acordo com Castellani Filho (2004, p.39) a Educação Física influenciada pelas instituições militares e pela classe médica que se inspiravam nos princípios positivistas,

[...] desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida.

A Educação Física então, era utilizada como um dos dispositivos para organizar a sociedade brasileira seguindo os princípios higienistas e militares.

O currículo dos cursos de Educação Física era eminentemente prático na década de 60 e o valor dado às provas de performance dos estudantes era maior do que o valor dado às provas teóricas. Configurava-se neste contexto brasileiro, “a preponderância da performance sobre o conhecimento do desporto sobre a Educação Física e, nas provas práticas dos exames vestibulares, eram exigidos índices totalmente fora dos padrões de normalidade da população brasileira”(QUERIDO, 2007, p.46). Conseqüentemente, o professor formado por este modelo enfatizava mais em sua atuação a prática, deixando de lado os conteúdos teóricos.

No início dos anos 70, o desporto de competição foi valorizado em detrimento da Educação Física, “Os governos militares, entre 1964 e 1985, estimularam o desporto de competição como meio de exaltar o regime político, promovendo suas ações e propagandas desviando a atenção da população brasileira” (QUERIDO, 2007, p.48). No ano de 1969, a Educação Física passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino e passa a ter no esporte e no desenvolvimento de aptidões físicas seu enfoque principal.

A Educação Física como disciplina no currículo das escolas, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, era entendida como uma atividade, que segundo Castellani Filho (2004, p.108) significa uma:

[...] ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente.

A compreensão da Educação Física apenas como uma prática, como uma disciplina responsável por educar o corpo, o físico dos alunos.

Começaram a emergir questionamentos e discussões críticas nos anos 80, sobre o currículo da Educação Física preponderantemente tecnicista. Em 1987, foi aprovado um parecer que normatizava e reestruturava os cursos de graduação plena em Educação Física,

Os saberes que anteriormente a esta proposta eram divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes (localizadas nos núcleos de fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógica) assumem uma nova configuração tendo como fundamento a distribuição dos saberes na estrutura curricular duas grandes áreas: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos (QUERIDO, 2007, p.49).

Em algumas instituições de formação, o número de disciplinas aumentou, porém, foram tratadas de forma superficial. Em outras instituições as duas dimensões (formação geral e aprofundamento de conhecimentos) foram contempladas o que, segundo Querido (2007), resultou na formação de profissionais mais reflexivos e preparados para atuar como professores na Educação Não-Formal e formal.

Querido (2007) afirma que a formação dos profissionais de Educação Física envolvem diversos aspectos e que atualmente, as discussões e a legislação sobre a formação deste profissional estão muito ligadas à questão do desenvolvimento de competências.

A partir deste breve histórico sobre a formação do educador físico podemos compreender a preponderância das atividades práticas, principalmente relacionadas aos esportes, na atuação destes professores. É recente na história de sua formação a forte presença de elementos técnicos e ligados ao desempenho físico, configurando-se há apenas duas décadas a busca de algumas instituições por um referencial mais crítico e reflexivo na formação do professor de Educação Física.

Nas entrevistas realizadas, todos os educadores apontaram para a dificuldade de atuar como educadores sociais e assinalam que a falta de formação na área é um fator que contribui para esta dificuldade. Apesar de três educadores estarem cursando licenciatura em Educação Física e os outros três já serem formados em Educação Física, acreditam que a formação apenas no nível superior não lhes capacita para a atuação como educadores sociais.

Apesar da busca assinalada acima por uma formação mais reflexiva e crítica os educadores sociais entrevistados relatam também que o foco da formação do educador

físico são os conhecimentos sobre as técnicas dos esportes, e que estes conhecimentos privilegiados na licenciatura em Educação Física não são suficientes para garantir a efetividade da atuação no contra turno social.

“A gente faz ali, mas com dificuldade, tem uma formação. Nós não trabalhamos assim, na faculdade nós trabalhamos mais o técnico os movimentos e aqui a gente trabalha com isso, mas trabalha mais com o psicológico, a interação com a criança” E3

A formação do educador social precisa ser ampla, no sentido de que deve abranger o conhecimento específico de sua área de formação, neste caso a Educação Física, o conhecimento da trajetória das políticas sobre a infância e a adolescência, e uma formação política.

A partir da definição de que a formação do educador social de rua precisa ser comprometida com a luta das classes populares, assumimos que o foco da formação do educador social que atua no contra turno social não pode estar desvinculado desse compromisso.

A fala dos próprios educadores sociais explicita a falta de elementos em sua formação que prejudicam sua atuação junto aos educandos, por muitas vezes nas entrevistas fica explícita a necessidade de engajamento, conhecimento político e também de reflexões sobre a educação social,

“O educador social deve ter uma formação além sim, uma especialização a opção da graduação é livre, ele pode ser um profissional de qualquer área mas, pra atuar como educador social ele tem que buscar algo que ligue a formação dele acadêmica com esta área de educador social, cursos, uma formação, uma capacitação” E4

“Aqui (no contra turno social) eu aprendi muito isso, é um mundo diferente, você não está aqui pra formar profissionais e sim pra formar cidadãos. Então, eu acho que você tinha que ter uma formação pra saber; o que é cidadão? Qual é o direito? Qual é o dever? Antes de ficar cobrando, eu nem conhecia o ECA, fui conhecer a partir daqui” E5

Esta formação mais completa necessária ao educador é composta de habilidades essenciais para a atuação do educador social referentes à sua personalidade e ao seu conhecimento técnico-profissional. Graciani (2005, p.199) descreve algumas condições necessárias para esses educadores:

[...] as primeiras referem-se principalmente à dimensão relacional, isto é, a qualidade e habilidades pessoais na relação com o outro, e as segundas, por sua vez, às habilidades e conhecimentos (competência) sobre determinadas áreas, pessoas ou processos específicos e globais, tanto na reflexão quanto na ação e desempenho com os grupos de rua.

Essas concepções nos levaram a compreender que as habilidades necessárias ao educador social não são construídas apenas frequentando um Curso Superior, são habilidades que necessitam de estudos permanentes e engajamento político, daí se faz a necessidade de formação reflexiva permanente dos educadores.

Nesta formação reflexiva permanente é imprescindível que o educador social estabeleça uma relação constante entre o referencial teórico estudado e sua prática com os educandos, construindo a partir de sua realidade suas próprias imagens e conceitos da ação educativa com crianças e adolescentes em situação de risco.

Compreendemos através das falas dos educadores sociais o reconhecimento de sua inconclusão como educadores, identificada através da percepção que eles têm da necessidade de formação permanente para realizarem seu trabalho de educadores sociais,

“Na faculdade a gente aprende mais a técnica, então, eu acho que seria mais interessante os educadores fazerem cursos, palestras, ter uma formação, nunca parar, mas sempre estar buscando coisas diferentes pra renovar” E3

O entendimento do homem como um ser inconcluso parte da compreensão dele como um ser histórico e que se reconhece “[...] como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p.72).

O reconhecimento da incompletude, na fala dos educadores sociais, revela uma angústia, no sentido de que muitos reconhecem a necessidade de um *quefazer permanente*, que está muito distante de acontecer na sua ação educativa, uma necessidade de mobilidade que não se efetiva na sua práxis como educadores, e que possivelmente reflete em sua atuação junto às crianças e adolescentes.

5.2.2 - Atuação Profissional

A atuação profissional do educador social foi outro item marcante na análise das entrevistas. Os educadores trouxeram muitos anseios e reflexões sobre sua atuação no

contra turno social, isto nos levou a criar uma categoria de análise sobre a atuação profissional dos educadores físicos atuantes no contra turno social.

Segundo Graciani (2005, p.208), o educador social de rua é,

[...] um mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Assumindo a intervenção, a diretividade do processo, revê a diferença entre o seu saber e o saber do educando e compromete-se com a assimetria inicial, caminhando na direção de diminuir gradativamente essa diferença. Ter intencionalidade, dirigir, é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico, é propor e não impor, é desafiar o educando para aprender a pensar, elaborar e criar conhecimentos.

Portanto, a atuação profissional do educador social é complexa e exige do educador um constante exercício reflexivo. O educador com formação em Educação Física que atua junto às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social é antes de tudo um educador social que não deve restringir sua atuação ao preenchimento do tempo das crianças e adolescentes com práticas lúdico-esportivas. Pelo contrário, as práticas lúdico-esportivas precisam estar conectadas a um projeto mais amplo que supere a simples execução de atividades.

Nas entrevistas com os educadores está explícito que o objetivo da atuação dos educadores sociais com formação em Educação Física nas instituições de contra turno social para eles é confuso. Isto pode interferir negativamente na realização da proposta de trabalho pedagógico junto aos educandos. A maioria dos educadores aponta que sua atuação deve estar focada na prática esportiva,

“Acho que nossa função aqui é valorizar o esporte porque na escola eles já ficam num lugar mais fechado” E3

Esta afirmação limita consideravelmente os objetivos da atuação do educador físico no contra turno social, contrariando a definição de educador social de Graciani (2005) citada acima. A atribuição desta única função ao educador social com formação em educação física, descarta uma série de outras possibilidades de intervenção educacional que poderiam ser desenvolvidas no espaço do contra turno social.

Um dos educadores entrevistados compreende de forma diferente a atuação do educador físico que trabalha na área social,

“Eu acho que como educador social o profissional da Educação Física tem um grande papel porque não é só trabalhar ali as questões motoras, mas também as questões que a gente entende por

Na compreensão deste educador, a ação do educador social com formação em educação física supera a prática de atividades lúdico-esportivas, alcançando objetivos mais amplos e abrindo possibilidades de atuar criticamente junto aos seus educandos.

Refletir sobre o trabalho educativo com as crianças e adolescentes nesta perspectiva mais ampla, implica no comprometimento do educador de não estar ali na sala de aula ou como é chamado no contra turno social, na oficina, apenas transmitindo alguns conteúdos, deixando de lado as inúmeras possibilidades de intervenção e de conteúdos.

O educador deve compreender de acordo com FREIRE (1996, p.110) que a sua presença, “[...] não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*”. Um sujeito educador que deve expor todas as suas potencialidades, enfim um educador que seja generoso com os seus educandos no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Formas tão diferentes de compreender a atuação do profissional de educação física no contra turno social encontradas nas falas dos educadores, podem ser também decorrência da dificuldade de reconhecimento da identidade deste profissional que atua com a infância e a juventude. Esta identidade é prejudicada pela ausência de leis trabalhistas definidas, pela falta de representatividade de classe, assim como por uma falta de referência para a formação deste profissional. Desta forma,

O educador segue então transformando suas práticas das mais variadas formas, sem referências sistematizadas em suas diversas atuações, sem um código de ética definido, sem limites claros traçados, limites para o próprio educador e geralmente exigidos às crianças e adolescentes no seu cotidiano (RODRIGUES, 2005, p.274).

Compreendemos que este cenário confuso da atuação do educador pode resultar numa prática educativa solitária, e identificamos nas falas dos educadores que estes atuam na maioria das vezes apelando para o seu bom senso imediato, e não se apoiando num planejamento metodológico construído e pensado cuidadosamente anteriormente a sua ação educativa.

“No contra turno você não assume completamente sua profissão (de professor de educação física), o que você estudou, você vai fazer

outras coisas, o mínimo que você tem do seu conhecimento você usa aqui em termos de desporto” E1

“No meio da semana tem um período específico pra fazer plano de aula, planejamento. Aí, depende do que eu preciso, eu faço pra uma semana, duas semanas, escrevo num caderninho e a cada dois meses, três meses ele (o coordenador) pega dá uma olhada, um visto, mas eu sempre estou planejando e no final do mês a gente faz um planejamento geral que entrega pra ele, do que a gente passou no mês” E6

Graciani (2005) afirma que o trabalho desenvolvido pelos educadores sociais sempre teve a característica de ser um trabalho de reflexão e diálogo entre seus pares. Entretanto, o cenário desenhado pelas falas dos educadores sociais entrevistados nos revela características diferentes no trabalho das instituições. As parcerias e momentos de reflexão em conjunto com outros educadores sociais não são muito privilegiados dentro da estrutura institucionalizada,

“É difícil na prática (o trabalho com outros educadores), na teoria a gente conversa muito e, diz: vamos sentar, vamos fazer, mas nunca senta e nunca faz, é por falta de tempo, a carga horária, o tempo que tem que estar em atendimento a quantidade de educandos, tudo é prioridade, mas o atendimento no sentido de planejado não, então você tem que dar conta dos educandos, dar conta do tempo que você tem que ficar com eles” E4

Os momentos de reflexão crítica sobre a prática, são fundamentais para a efetividade das ações educativas futuras. Segundo Freire (1996, p.42) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Constatamos através das entrevistas que este *pensar sobre o fazer*, não é privilegiado nas instituições de contra turno social pesquisadas.

Sendo assim, a quantidade de tempo em que os educadores atendem às crianças e adolescentes nas instituições de contra turno é prioridade, é mais valorizado, em detrimento do tempo de planejamento e discussão sobre a prática. Este fato pode refletir na dificuldade de constituir uma educação crítica e reflexiva nestes espaços educativos.

Os educadores entrevistados explicitam que momentos de trabalho coletivo com outros educadores acontecem em datas festivas e eventos promovidos na instituição,

“Na realidade, eu trabalho mais quando eu faço os eventos tanto de voleibol quanto de futebol”. E6

A partir desta fala é necessário refletir em que medida o trabalho coletivo entre os educadores realmente é efetivo, se ele acontece apenas em momentos esporádicos. O trabalho do educador social, como afirmamos anteriormente, é solitário dentro das instituições. Neste espaço, não são priorizados os momentos de discussão com seus colegas, assim como não há muito tempo para a discussão com a coordenação pedagógica:

“Ultimamente tem sido sozinho, eu que faço meus planejamentos, tem um acompanhamento parcial da assessora pedagógica que contribui pouco neste planejamento” E4

O planejamento das atividades desenvolvidas no contra turno social, foi também uma questão bastante presente na fala dos educadores. Os educadores relataram que na maioria das vezes decidem os conteúdos e atividades dos planejamentos sozinhos e que este processo não sofre a interferência dos educandos.

“No meu planejamento não, vamos supor que eu dou o que eu planejo e geralmente assim, bem no final do ano a gente faz uma apresentação de Natal, todas as datas festivas a gente tem apresentação, às vezes eu deixo até por conta delas” E3

Por meio das falas destes educadores, podemos nos remeter a reflexão de Freire (2005) sobre temas geradores e conteúdo programático, nos quais a organização dos conteúdos é realizada a partir da situação presente e concreta dos interessados, propondo junto aos educandos a problematização da realidade, buscando as respostas tanto no âmbito intelectual quanto no âmbito prático.

Desta forma: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p.87). Portanto, a escolha dos elementos do conteúdo programático, não deve ser feita por educadores ou educandos, como relatado pela educadora e sim em conjunto pelos dois.

Para Gohn (2006, p.5) na Educação Não-Formal o método se constitui “[...] a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas, os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo”. Desta forma, a autora também afirma que são atores do processo de construção metodológica tanto educandos quanto educadores.

Gohn (2006) aponta a metodologia como uma deficiência do campo da Educação Não-Formal, defendendo a necessidade da reflexão e sistematização de metodologias sem perder de vista, entretanto, a característica essencial de movimento e provisoriade que marca a Educação Não-Formal.

É a partir desta característica de movimento, desta procura que envolve tanto educandos quanto educadores que se inicia o processo de diálogo presente no que FREIRE (2005, p.87) chama de educação como prática da liberdade, “[...] É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”.

Sendo assim, a busca do planejamento não deve excluir o educando, pois deixando ele de fora do processo negamos o princípio fundamental da ação educativa que é o diálogo. Entendemos que, este fazer junto na definição do planejamento, não deve acontecer apenas em momentos esporádicos, este fazer junto não pode ser entendido como uma concessão ao educando por alguns momentos:

“Eu procuro negociar, eu negocio com eles, eu dou o que está no meu planejamento e deixo um dia pra eles. É assim, hoje vocês vão fazer o que vocês quiserem, tem bastante jogos na sala, se vocês quiserem jogar, vamos jogar, baralho, eles brincam de professor na sala, uns querem fazer o tear, outros querem ficar bordando, é assim, a maioria dos dias o planejamento é meu, só que tem um dia ou outro que eu deixo eles interferirem”. E1

O planejamento não deve ser compreendido como propriedade do educador, nas falas dos educadores entrevistados fica claro que os educandos podem participar das decisões sobre as atividades das oficinas, mas nos momentos em que os educadores permitem que o planejamento do dia seja livre, no qual cada um desenvolve o que quiser dentro do espaço da oficina, ou ainda em momentos específicos como, por exemplo, uma apresentação em uma data especial, o que não caracteriza um planejamento determinado através da reflexão coletiva do grupo.

A ação educativa que se baseia na atitude do educador permitir ou não à participação do educando contraria a educação dialógica, pois nesta não existe “[...] um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2005, p.166).

Entretanto, constatamos uma contradição na fala dos educadores, mesmo afirmando que os educandos não participam dos planejamentos, como explicitamos

acima, uma educadora deixa transparecer na fala que valoriza o diálogo com os educandos no sentido de modificar as oficinas,

“No esporte a gente acaba na regra, mas quando a gente os ouve, vê que dá pra fazer coisas diferentes, pode estar criando outras coisas. É legal, igual a gente sempre trabalhava na quadra, depois que eu conversei com eles não, eu nem sabia que existia a oportunidade de ir num campinho, outros lugares e pra mim não, tinha que ser na quadra, por isso tem que trabalhar em parceria com eles, a gente começa a ver as coisas que não estão na nossa realidade, que eles conhecem.” E5

A sensibilidade dessa educadora em relação aos conhecimentos e anseios do grupo de adolescentes pode ser compreendida como uma tentativa de saber escutar, pois só escutando realmente é que o educador consegue falar com os educandos. Freire (1996, p.128) aponta que o educador que sabe escutar “Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto do seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Sendo assim, compreendemos que os educadores com uma postura atenta a fala dos seus educandos podem vir a desenvolver uma ação educativa menos impositiva no sentido de que, não fortalecem uma relação autoritária de falar com seus educandos de cima para baixo e sim de dialogar com os educandos.

5.2.3 – Concepções Sobre a Cultura do Grupo dos Adolescentes

As falas dos educadores sociais nas entrevistas, traziam diversos elementos sobre a cultura do grupo de educandos, tanto das crianças quanto dos adolescentes. Muitas vezes, identificam a cultura do grupo de educandos como diferente da cultura dos educadores.

Esta oposição explicitada nas falas dos educadores entre a sua cultura e a cultura do grupo de adolescentes, remete-nos a discussão de Brandão (2002) sobre a oposição entre cultura dominante e cultura popular. De acordo com Brandão (2002, p.48), “A oposição não é natural e não faz parte da essência do ser e do mundo do homem. É o resultado de uma história de divisões, de expropriações, de oposição e da consagração simbólica de tudo isso”.

Os educadores sociais não devem apoiar sua ação educativa nesta oposição e sim compreender que a cultura popular,

[...] surge como consequência do processo de mudança social. Assim sendo, pretende a participação de todos na elaboração da cultura da sociedade em que vivem, bem como, e principalmente, na apreensão e na criação do sentido da cultura, isto é, do que a cultura significa para os homens dessa sociedade (BRANDÃO, 2002, p.54).

Dessa forma, a discussão sobre a cultura não pode ser desconectada do contexto sócio-econômico do grupo de educandos. Alguns educadores em suas análises estão tão distantes desta concepção que chegam a compreender a cultura do grupo de educandos como inapropriada, os educadores afirmam que os educandos têm uma cultura diferente,

*“É bem complicado trabalhar com eles, porque a gente tenta trazer algumas coisas diferentes muitas vezes eles não gostam, porque é uma cultura diferenciada das pessoas que freqüentam o Lar Escola”
E1*

Desenvolver as atividades educativas implica no respeito dos educadores sociais aos saberes dos educandos. Assim, o educador assim como a instituição educativa tem o,

[...] dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.33).

Partir do princípio que se torna difícil trabalhar com as crianças e adolescentes, porque os educadores compreendem a cultura dos educandos como diferente da institucional ou dos próprios educadores revela a falta de possibilidade de problematização dos saberes dos educandos.

“Ninguém vai obrigá-los a fazerem nada, então a gente tem que procurar alguma coisa que eles gostam de fazer, senão eles não vão fazer, você pode obrigar, brigar, falar vamos fazer, que eles não vão fazer. É uma molecada muito solta, eles são muito livres, lá onde eles vivem, então chegam aqui e não sabem muito seguir regras...” E2

“Quando eu entrei fiquei muito assustada, eu achei que eles não tinham cultura, não tinham educação, não tinham nada porque eles eram bem loucos assim, grossos, brigavam, mas depois você vai vendo que é tudo por causa da convivência, vem do lar os pais trabalham o dia inteiro não tem convívio” E5

A idéia de divisão de classes é explicitada na afirmação dos educadores sociais, de que os educandos têm uma cultura diferente da sua e da cultura da própria instituição que frequentam, pois são de uma condição social diferente.

Segundo Graciani (2006, p.8) esta idéia vai contra os princípios de uma práxis político-pedagógica integral que:

[...] rebela-se contra todas as divisões - de classe, do trabalho, do saber, etc. - e propõe-se a desvendar e a desvelar com o educando os mecanismos e a lógica deste processo alienador e divisor, como ponto de partida para a criação de uma nova lógica integradora, autônoma do educando - sujeito da sua própria existência e de sua própria história individual e coletiva.

Problematizando com os educandos este princípio de divisões (de classe, do trabalho, do saber...) por meio da práxis político – pedagógica integradora, o educador poderá ampliar a discussão crítica, aprofundar os conhecimentos dos conceitos que constituem esta idéia de divisão e refletir sobre a possível modificação deste paradigma.

O conhecimento sobre a realidade dos educandos é outro elemento primordial para a discussão crítica junto a eles, e é apontada por um dos educadores,

“uma criança que chega aqui e a gente não conhece a realidade dela lá fora, ela vem com um problema e a gente cobra alguma coisa e de repente ela retruca e a gente obriga ela fazer de novo, e a gente não sabe de repente se ela está com um problema em casa, na escola, com os pais; então é isso que a gente tem mais dificuldade, que a gente encontra na realidade.” E6

Esse educador identifica que a distância da realidade dos educandos é um fator que dificulta suas ações educativas no contra turno. Retomamos, então, o princípio já explicitado por Gohn (2006) neste texto de que, na Educação Não-Formal o método pode se constituir a partir da problematização da vida cotidiana do educando.

Desta forma, um educador social que não conhece a realidade, não respeita e não valoriza a cultura do seu educando possivelmente não conseguirá desenvolver seu trabalho a partir da perspectiva de Gohn (2006), o que de acordo com a própria fala do educador é um fator que dificulta sua prática.

5.2.4 – Os Adolescentes para os Educadores

Estabelecemos como categoria de análise os adolescentes visto que, os educadores sociais entrevistados responderam perguntas referentes às concepções que

possuíam sobre os educandos adolescentes que freqüentavam as instituições. Entretanto, muitas vezes, no decorrer das entrevistas, os educadores se referiam também às crianças, pois nas duas entidades são atendidas tanto crianças quanto adolescentes.

A adolescência pode ser explicada por diversas facetas, entre elas a cronológica. De acordo com Lyra et al (2002, p.2) “Cronologicamente a adolescência constitui o período imediatamente anterior a juventude, constitui também um período de interface com a infância”. Mas pensar a adolescência não se limita a compreender seus aspectos cronológicos e biológicos.

Normalmente “[...] circulam no cotidiano contemporâneo idéias sobre adolescência e juventude que se associam à noção de crise, desordem, irresponsabilidade, enfim, *problema social* a ser resolvido, que merece atenção pública” (LYRA et al, 2002, p.2), sendo assim as ações governamentais pensadas para a adolescência e juventude na maioria das vezes giram em torno da idéia de que este público tem problemas próprios de sua fase de desenvolvimento. Entendemos que é neste contexto que os adolescentes que freqüentam as instituições estudadas estão inseridos.

Nas entrevistas com os educadores, quando indagados sobre a visão que tinham de seus educandos, ficou explícito que compreendiam basicamente duas formas sobre a condição de vida dos adolescentes. A primeira forma identificada foi de compreendê-los como adolescentes em situação de vulnerabilidade social e que tinham realidades de vida muito difícil. A segunda forma era de que, a culpa pela condição de vida daqueles adolescentes era deles, fruto da sua falta de vontade de mudar de condição de vida.

A visão de que a condição dos adolescentes era fruto de uma realidade social desigual, expressa-se na fala do educador:

“A condição de vida (dos adolescentes) é bem restrita, é o básico do básico, é uma sobrevivência, muitos não têm o que comer” E4

A fala deste educador pode nos indicar que, quando pensa no seu educando, pensa este sujeito com o mundo, não concebendo uma dicotomia entre homem e mundo. A fala do educador caminha na direção da educação problematizadora que “[...] parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p.83).

A educação problematizadora parte da premissa de que o mundo está em contínuo movimento transformador, e que os homens não são objetos passivos neste movimento. Pelo contrário, apreendem o homem como ponto de partida deste movimento, não o homem isolado, o homem em relação com o mundo.

Outra visão expressa pelos educadores sociais registradas nas entrevistas, refere-se ao adolescente como único culpado por permanecer com uma condição de vida precária, compreendendo-o como ser isolado da realidade,

“a gente tenta encaminhar mas muitos desistem, são assim, de dez continua dois, três que vão firme. Aqui eles têm muitas coisas de graça, mas mesmo assim, igual o dentista é tudo completo, gratuito, oftalmologista, não se interessam por nada do que é bom.”E1

Esta forma de compreender as relações entre a situação sócio-econômica dos educandos e as oportunidades que a instituição oferece a eles com o intuito de “mudar” de condição de vida; revela a compreensão de que, pontuais oportunidades de integração do educando a sociedade que o educador/instituição considera como ideal e única, podem realmente transformar sua situação de vida precária.

Desta forma, configura-se uma ação social paternalista e não problematizadora e libertadora, onde os educandos são considerados,

[...] casos individuais, meros ‘marginalizados’, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. ‘Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade são, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos’ (FREIRE, 2005, p.69)

A resolução dos problemas sócio-econômicos individuais do educando estaria, a partir da compreensão explicitada acima, em querer e conseguir ser incluído nesta sociedade ideal. O educando em sua condição de marginalizado, passaria através destas ações pontuais a estar dentro da sociedade; o que esta visão ignora é que eles nunca estiveram de fora dela.

Os marginalizados são parte desta organização social que, “[...] os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (FREIRE, 2005, p.70).

Na *educação bancária*, o que prevalece são as ações para os educandos (formação de “seres para o outro”) e não junto aos educandos (formação de “seres para si”). As práticas na educação bancária se caracterizam por serem desconectadas de um

projeto de transformação e desconectadas da realidade. A ação de transformação, da conscientização, não vai ser proposta ou estimulada pelos opressores que realizam a *educação bancária*.

Freire (2005) analisa que os educadores que estimulam a educação bancária podem estar conscientes ou não de que estão a serviço desta educação, deste processo de desumanização. No discurso contraditório dos educadores sociais entrevistados, este fato fica claro, pois a maioria dos educadores vêem na integração passiva do adolescente a este modelo de sociedade a possibilidade deles mudarem de condição de vida.

Através das falas dos educadores podemos entender que, esta integração passiva do educando - componente da educação bancária - é almejada por eles e pela instituição,

“Eles chegam aqui e fazem o que eles querem. Querem que as coisas sejam do jeito deles, eles entrando aqui vêem realmente que as coisas não são assim.” E3

Os educandos adolescentes que não se integram, que não se adaptam as regras institucionais, podem estar relutando contra a sua domesticação e a da sua realidade, no sentido de que esta “[...] pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser irreconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante” (Freire, 2005, p.70).

Desta forma, a própria condição de subordinação às regras institucionais pode despertar nos educandos a necessidade de lutar contra esta, num processo de busca da sua humanização.

Esta resistência em seguir as normas institucionais, não é identificada pelos educadores em todos os adolescentes,

“Alguns deles aqui dentro (da instituição) têm um comportamento, e lá fora tem outro totalmente diferente. Às vezes aqui respeita os limites, as regras e lá fora quando ele chega no mundo dele, dentro da casa dele, naquela vida totalmente diferente, aí ele faz o que lá ensinaram (na sua realidade), na escola, o que ensinaram na escola, na contra turno o que ensinaram no contra turno e em casa o que ensinaram em casa,” E3

Deixando transparecer que, além dos educandos que se posicionam contra as regras institucionais, desobedecendo-as, existem os adolescentes que *aceitam* as regras institucionais, mas que não as executam em outras instâncias de sua vida cotidiana.

Adolescentes institucionalizados que se comportam conforme as regras de cada ambiente que freqüentam, seja este a escola, a família ou o contra turno social.

Os educadores sociais em suas falas, revelam com bastante freqüência que os educandos adolescentes muitas vezes não se interessam pelas atividades oferecidas nas instituições de contra turno social,

“Eu acho que poucos têm um interesse na instituição, na verdade a maioria vem porque os pais obrigam ou às vezes por conta do lanche. Interesse mesmo nas atividades que tem dentro da instituição são poucos são desmotivados, desinteressados pela proposta. É o que eles demonstram no dia a dia” E4

“Quando eles vêm pra cá, talvez venham com uma expectativa diferente que aqui é só festa e quando eles vêem que aqui tem cobrança de certa forma eles ficam desestimulados, eles não vêm aqui pra ficar dentro de sala, eles vem pra brincar. Mas não vem aqui pra brincar e sim pra eles terem mais pra vida deles, uma formação maior” E5

A partir destas falas dos educadores, entendemos que se faz necessária uma reflexão sobre o sentido de inclusão nos projetos de Educação Não-Formal, como nas instituições de contra turno social.

Gohn (2006, p.8) aborda a educação como promotora de formas de inclusão social, formas estas que, “[...] promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro (...)”. Projetos educacionais que buscam basear-se nesta definição de inclusão devem privilegiar as ações coletivas, com sentido e significado para o grupo participante.

Contrariando as “[...] concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos atomizados e desterritorializados, em programas sociais compensatórios” (GOHN, 2006, p.8). Neste sentido, a discussão sobre a forma que as entidades de contra turno social compreendem a inclusão de seus educandos se faz urgente.

É necessário que a entidade reflita se nas suas ações estão presentes a concepção de educação como promotora de inclusão social. Esta reflexão não deve apreender apenas os coordenadores e diretores das entidades, ela deve passar pelos educadores sociais que são os agentes mais próximos dos educandos.

Compreendemos que, se esta discussão não é realizada com os educadores, esta não alcançará os educandos. Sendo assim, as ações educativas da entidade de contra

turno social poderão se efetivar descoladas dos objetivos e anseios dos educandos, principais sujeitos deste processo, podendo resultar neste desinteresse pelas atividades e pela própria instituição de contra turno social explicitados nas falas dos educadores.

Outro fator apontado pelos educadores sociais como uma dificuldade em relação ao contra turno social é que, a rotina imposta aos adolescentes é muito desgastante. Os adolescentes que freqüentam as duas entidades de contra turno social pesquisadas, passam as manhãs na escola e as tardes na entidade de contra turno social, totalizando oito horas de atividades diárias:

“Eles (os adolescentes) já ficam no colégio, ficam um período inteiro dentro da sala então, eles vêm pra cá. Eles nem preferem ficar dentro da sala fazendo oficina, eles já querem sair pra ir pro esporte, pra se divertir, não importa que cheguem lá e façam só exercício mas, pelo menos eles saindo e se divertindo um pouco já ajuda” E6

“É muito puxado, ainda mais no contra-turno, que eles acordam cedo, tão cansados, muitas vezes eles deitam e dormem aqui na sala, e quem vem à tarde já passou quatro horas na escola” E1

Os adolescentes passam a maior parte do seu dia sob a tutela de alguma instituição seja ela, a escola ou a instituição de contra turno social. As crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social são em grande parte atendidos por diversos projetos, cursos, entre outras iniciativas que na maioria das vezes tem o objetivo de preencher o tempo livre desta parcela da população.

De acordo com Laranjeira e Teixeira (2008, p. 23),

[...] é preciso mantê-los sob vigilância, sempre “inseridos” em algum tipo de atividade de ‘inclusão social’, independentemente do seu sentido. Enquanto o estado de moratória social é vivenciado pelos jovens de maior poder aquisitivo, vez que livres para usufruírem do ‘tempo livre’ destinados aos estudos e qualificação, o ‘tempo livre’ não legitimado socialmente é vivido pelos jovens pobres como culpa, sofrimento, convite à criminalidade.

Desta forma, os adolescentes em situação de vulnerabilidade social podem estar inseridos em projetos e programas que têm características compulsórias, que visam controlá-los, negando a concepção de que as políticas de atendimento à criança e ao adolescente são um direito desta população e não uma forma de discipliná-la e mantê-la sob vigilância.

Os educadores sociais entrevistados vêem que, os adolescentes preferem as atividades lúdico-esportivas e tentam compensar a quantidade de tempo que os

adolescentes passam institucionalizados na escola e no contra turno social priorizando estas atividades,

“Eles passam a manhã inteira na escola, depois a tarde inteira na sala por isso que a gente a tarde trabalha bastante com esporte” E3

Outro elemento que se destacou nas entrevistas com os educadores sociais com formação em Educação Física, foi o fato dos educadores sociais, relacionarem-se de forma mais próxima e afetuosa com os educandos:

“No colégio nenhum professor conversa com eles nada, aqui não, a gente pergunta da família, tem aquele afeto, então eles são bem carentes nesta parte, eles precisam muito de uma conversa, algo assim bem próximo” E6

“No começo foi assim, parece que eles criaram uma barreira e eu também criei uma barreira, mas quando a gente começou a se envolver mais, conviver, a gente começou a ser mais amigos, eu não sou mais educadora e eles não são mais educandos, agora nós somos amigos.” E1

Compreendemos que alguns educadores sociais entrevistados são sensíveis a condição de institucionalização dos adolescentes. Estes educadores vêem na escuta dos educandos uma forma de amenizar o cotidiano de regras coletivas a que são submetidos tanto na escola quanto no contra turno social.

Graciani (2005, p.235) aponta diversas estratégias metodológicas em relação à postura do educador social de rua, entre estes destaca a importância do educador ouvir o educando:

Transcendendo a fala, deve captar o mundo simbólico (signos, códigos), gestual (comunicação não-verbal) e mágico-lúdico do mundo infanto-juvenil, pois o ato ouvir o semblante, os sentimentos de nossas crianças sofridas e violentadas é um ato de profunda ternura e vigor pedagógico.

Sendo assim, entendemos que na fala dos educadores sociais ficou explicitado em vários momentos que a condição de educador social para eles inclui a condição da escuta, do apego ao sujeito educando.

Nas duas instituições pesquisadas são desenvolvidos projetos do governo federal, como o Agente Jovem e o Adolescente Aprendiz. Os educadores sociais

entrevistados em sua maioria acreditam que estes projetos são uma boa alternativa para melhorar a condição de vida dos adolescentes,

“É muito interessante, igual o adolescente aprendiz é um projeto muito bom, o Agente Jovem que também é do governo. São projetos que incentivam as crianças a entrarem no mercado de trabalho a terem uma visão do que é lá dentro, (...) na adolescência eles tem que ter uma visão do que é o mercado de trabalho e dentro destes projetos eu acho que eles mudam muito” E3

“Na adolescência já entrar neste projeto é excelente, você iniciar uma carreira numa empresa que te dê uma chance com potencial de você crescer dentro desta empresa. Se tivesse mais instituições que dessem este projeto, abriria um leque aí e contrataria vários adolescentes neste mercado de trabalho” E6

As análises que estes educadores realizam sobre o desenvolvimento destes projetos voltados para os adolescentes e jovens, ficam restritas aos benefícios que estes acarretam na vida do adolescente imediatamente. Na perspectiva desta análise, são ignorados diversos fatores como o ingresso precoce no mercado de trabalho, a baixa remuneração e a ocupação do tempo livre dos adolescentes e jovens em situação de risco.

Quando a análise sobre os projetos em que os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade estão inseridos é realizada de forma fragmentada e desconectada da realidade o “[...] Estado e a sociedade responsabilizam o indivíduo pelo fracasso, dissimulando a natureza política dos problemas sociais nessa esfera. Com efeito, o jovem sente-se responsável por seu fracasso, da mesma maneira que o êxito socioprofissional é atribuído ao próprio indivíduo” (LARANJEIRA e TEIXEIRA, 2008, p. 30).

O educador social deveria então, ampliar suas análises em relação aos projetos em que os seus educandos estão incluídos. Esta visão do todo é essencial para sua prática como educador, pois sua ação educativa não está descolada da realidade das políticas de atendimento efetivadas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Apenas uma educadora social entrevistada questionou a filosofia e desenvolvimento dos projetos (Agente Jovem e Adolescente Aprendiz)

“A meu ver, o Agente Jovem na prática não atua como está na teoria, tem a mesma característica de um programa (...) de só ocupar o tempo e é tudo dado mastigado trabalha-se na teoria a questão do protagonismo e da autonomia, mas na prática não se vê isso e o

interesse dos adolescentes pelo programa é a questão financeira, é pouco, mas eles estão interessados nesta bolsa. O adolescente aprendiz na verdade é uma formação para o mercado de trabalho específica que eu acredito que não acrescenta em nada, a meu ver na formação deste sujeito ele só mantém. Ele só reproduz o que a gente já tem aí e é uma forma de mão-de-obra barata” E4

De acordo com Laranjeira e Teixeira (2008, p.23) estes programas e projetos direcionados para a adolescência e a juventude empobrecida, são um “[...] conjunto de iniciativas, presumidamente com estatuto de políticas de juventude, traz marcas de descontinuidade, de superposição e de fragmentação”.

O desenvolvimento destes programas e projetos, que geram uma renda mínima para os seus integrantes, podem contribuir para sua condição de sobrevivência. Entretanto, o questionamento que gira em torno destas ações para a adolescência e a juventude, refere-se à perspectiva compensatória destes programas e não de um caráter transformador e crítico.

5.2.5 - O Contra Turno Social

A categoria de análise contra turno social foi elaborada a partir das diversas reflexões dos educadores sociais sobre esta forma de intervenção educativa voltada para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Os educadores entrevistados, em sua maioria, acreditam que o espaço educativo do contra turno social ainda é a melhor opção para as crianças e adolescentes diante da realidade violenta e excludente que eles têm nos bairros onde moram,

“Ali no mundo onde eles vivem (as crianças e os adolescentes), se você passar vai ver muitas criança que ficam o dia inteiro na rua sem fazer nada e isso igual eu falo, cabeça vazia... E isso vai fazendo que eles levem as coisas pro lado mais fácil, isso aqui é mais fácil pra ganhar dinheiro, isso aqui é mais rápido, meu irmão faz isso, meu cunhado faz isso, então eu vou... e aqui dentro não, eles têm esta ocupação, então não vão estar só trabalhando só o movimento do corpo, mais o motor, mais o afetivo, o psicológico da criança então, eles vão aprender cada vez mais e tendo uma ocupação importante pra eles, não ficando de cabeça vazia” E3

“Muitas vezes eu vejo que se eles não estivessem aqui (na instituição), eles estariam por aí usando drogas, roubando porque é este o futuro que eles têm no bairro onde eles moram aqui em Maringá, é roubo, é trafico, é amigo que morre assassinado. A realidade deles é esta, então eles vêm aqui no caso pra aprender alguma coisa nova pra gente tentar mostrar o lado certo pra eles seguirem, mas é bem complicado, é bem diferente” E1

Podemos nos questionar a partir destas falas se a justificativa para a existência de entidades de atendimento, como as instituições de contra turno social para estes educadores, não é apenas a ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes que são *potencialmente* perigosas.

Partindo deste questionamento, chegamos a um ponto crucial no que diz respeito ao papel do educador social que atua nas entidades de contra turno social: este educador exerce uma função de apenas orientar e acompanhar este *tempo ocupado* de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

Remetemos-nos então, à discussão realizada no início deste capítulo sobre o papel do educador social, que deve desenvolver uma ação educativa junto aos educandos num permanente processo de criação e comprometimento com a luta pela transformação social.

Se, como educadores sociais compreendermos de forma unilateral e limitada o espaço educativo do contra turno social como uma forma de ocupar o tempo das crianças e adolescentes, estaremos negando a concepção de que a Educação Não-Formal “[...] capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2006, p.3).

Não podemos deixar de lado também, a necessidade dos educadores sociais extrapolarem uma visão mais imediata dos elementos que envolvem sua prática educativa e alcançarem uma visão mais mediata, realizando assim a mediação. De acordo com Netto (1987, p.31) para que a mediação ocorra, é necessário “[...] avançar do empírico (os ‘fatos’), apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, todo o processo”.

Uma das educadoras sociais entrevistadas busca entender a relação entre o aumento no número do atendimento em contra turno social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e a realidade em que este fato está inserido:

“Eu acho que está muito crescente na cidade essa questão do contra turno, cada vez mais se buscando isso e a gente tem que analisar qual é o real interesse disso da sociedade, do município. Se a gente for pensar em Maringá, porque está tão interessado nisso agora, o interesse é mesmo cuidar da criança e do adolescente? Ou qual interesse tem por trás disso? A sociedade tem interesse em manter, porque essas crianças e adolescentes em geral correm um certo risco de partir para marginalidade, já estão a margem pra essa sociedade

tão violenta e eles fazem parte disso se é que pra segurar essa violência um pouco, porque não está segurando” E4

Os educadores sociais entrevistados apontam também que nas instituições de contra turno social em que atuam existe pouca reflexão sobre o planejamento e objetivo das atividades desenvolvidas com as crianças e adolescentes,

“Eu acho que falta uma direção, de você chegar e falar este ano a gente vai trabalhar isso, vai ser voltado pra isso, então assim a partir desta temática central eu vou partir pras minhas dinâmicas, partir para a minha oficina, então eu acho que falta uma direção, falta um sentido do que fazer. Eu mesmo acabo meio perdida, chego na hora do planejamento eu fico meia... Eu vou fazer isso, mas porque eu vou fazer isso? Eu fiz objetivo tudo, mas não tenho objetivo nenhum” E2

A afirmação acima, reflete a urgente necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a Educação Não-Formal. Estudos e pesquisas que se dediquem a pensar as metodologias, os currículos, as políticas, as condições de trabalhos dos educadores, entre outros temas.

Caliman (2006) nos chama a atenção sobre a Pedagogia Social, como uma área de estudos em crescente expansão, especialmente na Europa. A importância desta área está ligada principalmente ao papel que desempenha em relação ao aprofundamento das pesquisas no âmbito das ações educativas não formais. As pesquisas na Pedagogia Social têm como finalidade:

[...] a promoção de condições de bem estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação (CALIMAN, 2006, p.6).

Desta forma, diante de uma área de estudos em franca expansão, as instituições de contra turno social têm um leque de possibilidades para desenvolver suas pesquisas e fundamentar sua ação educativa e avançar nas suas possibilidades de intervenção.

Os educadores sociais entrevistados assinalam vários fatores que necessitam de maior reflexão em relação às ações das instituições de contra turno social, como por exemplo, o fato de que, muitos pais de educandos não compreendem os objetivos da instituição de contra turno social que seus filhos freqüentam,

“Quando os pais os colocam aqui, eles não estão pensando que é mais uma formação pro meu filho, eles pensam vou tirar eles da rua,

é um lugar pros meus filhos ficarem enquanto eu estou trabalhando e acaba perdendo o sentido” E5

Outro ponto explicitado pelos educadores é o de que as ações das instituições de contra turno social têm um caráter assistencialista,

“A gente (instituição e educadores) fica só dando, só o assistencialismo e eles estarem sempre acostumados a isso e não vão aprender a buscar, a reivindicar” E4

Estes dois pontos que os educadores sociais levantam como problemas que merecem mais reflexão dentro das instituições de contra turno social, estão ligadas à história do atendimento as crianças em situação de vulnerabilidade social no Brasil, uma história em que as instituições que realizavam este atendimento tinham como característica o assistencialismo.

Desta forma, faz-se necessário que os envolvidos no atendimento em contra turno social - instituição, educandos, educadores - conheçam e estudem a trajetória do atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social no nosso país, para assim:

[...] entendendo as origens das propostas das classes dominantes para esses setores da população, tente revertê-las levando em conta aspirações, demandas e necessidades de setores sociais, gerando programas mais democráticos e inclusivos de formação dessas crianças e adolescentes (SIMSON et al, 2001, p.14).

A reflexão sobre esta temática pode se configurar como um caminho que possibilite aos envolvidos nesta ação educativa a compreensão das contradições, dos objetivos, das metodologias do atendimento sócio-educativo oferecido às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil.

5.2.6. - A Prática das Atividades Lúdicas e Esportivas

Os educadores sociais entrevistados têm ou estão em processo de formação em Educação Física e desenvolvem nas instituições em que trabalham atividades lúdicas e esportivas, sendo assim nas suas falas estão muito presentes às reflexões sobre estas atividades desenvolvidas no contra turno social.

A partir das considerações sobre o esporte, os jogos e brincadeiras feitas no capítulo 3 deste trabalho, identificamos que nas falas dos educadores sociais

entrevistados existe uma busca constante em dar um significado para o desenvolvimento de brincadeiras e esportes com as crianças e os adolescentes no contra turno social.

No geral, justificam o desenvolvimento de atividades como brincadeiras e jogos com as crianças e adolescentes, pontuando fatores como a melhoria da saúde, como um momento do dia reservado para ser livre, maior integração entre os companheiros e como ocupação do tempo livre para não estar na rua em situação de risco.

Alguns educadores compreendem que no desenvolvimento das brincadeiras e dos jogos os educandos são mais disciplinados (normalizados). Este comportamento, considerado bom pelos educadores, é justificado pela preferência que os adolescentes têm por desenvolver atividades no espaço da quadra,

“Eles ficam super eufóricos pra sair (da sala), não dão trabalho nenhum lá (na quadra), o que você propor pra eles que é atividade de quadra, de bola, tendo uma bola, tanto os meninos quanto as meninas adoram essas atividades da Educação Física”. E1

As brincadeiras e os jogos quando desenvolvidos na perspectiva de reduzir os conflitos que acontecem em outros momentos da rotina educativa no contra turno social podem estar servindo como um dispositivo para manter as crianças e adolescentes mais controladas e tranqüilas.

Podemos nos questionar se esta necessidade e valorização do controle e passividade dos educandos no desenvolvimento dos jogos e das brincadeiras fora da sala de aula, não estariam camuflando um descontentamento dos educandos com a proposta pedagógica da instituição:

“Se deixar, eles querem sair todos os dias, é isso que eles querem, eles detestam ficar dentro da sala desenvolvendo atividade, ainda mais agora no final do ano” E1

O momento dos jogos e das brincadeiras “[...] se torna um local crucial para a observação e normalização e é introduzido como dispositivo pedagógico” (LEMOS, 2007, p.85). Na fala da educadora, as atividades desenvolvidas fora da sala de aula atuam como um dispositivo pedagógico para “domar” o descontentamento dos adolescentes em relação às atividades desenvolvidas dentro da sala de aula.

Outra forma de justificar as brincadeiras e os esportes como atividades a serem desenvolvidas no contra turno social é a possibilidade de que através destas práticas os educandos possam se tornar pessoas melhores, bem sucedidas, pois vão estar afastadas do ambiente das ruas e do bairro onde moram:

“No jogo (...), eu posso ensinar eles a ter um hábito alimentar melhor, ter uma vida mais saudável e também mostrar que cada um tem seus limites. Eu acho esporte bacana por isso, você pode ir até onde você consegue, mas você pode superar isso” E5

“É o momento de por isso pra fora, de se expressar, brincar, ter aquele momento deles de criança que às vezes se eles ficassem ali na rua o dia inteiro não teria, já entraria mais cedo nas drogas, na prostituição, porque ali no mundo onde eles vivem, se você passar vai ver muitas crianças ficam o dia inteiro na rua sem fazer nada e isso igual eu falo, cabeça vazia..”E3

Lemos (2007, p.85) afirma que o brincar pode ser utilizado para recompensar e punir, nesta perspectiva “Os exercícios devem reabilitar, reeducar os adolescentes normalizando-os, tornando-os submissos e produtivos”. Desta forma, a brincadeira e o jogo se configuram a partir de sua utilidade no desenvolvimento da pessoa. Não podemos deixar de lado que esta utilidade é determinada por um agente externo e não pelo sujeito que brinca.

Entendemos que no caso das crianças e adolescentes que freqüentam o contra turno social, a função das brincadeiras e jogos que realizam pode estar ligada a tentativa de afastá-los dos perigos que a vida numa comunidade pobre, como a que eles vivem, apresentam. Esta função atribuída às atividades lúdicas além esvaziar as linguagens e relações específicas que configuram a ludicidade, apresenta-se como uma solução paliativa para os diversos problemas existentes nas comunidades pobres em que estas crianças e adolescentes moram.

As atividades lúdico-esportivas podem, segundo os educadores entrevistados, significar também um momento de liberdade das crianças e adolescentes que freqüentam o contra turno social:

“Eles adoram este espaço (livre para recreação), este espaço é deles. De sexta-feira mesmo, não tem um que você vê não fazendo, ou eles estão jogando futebol no campo, ou eles estão jogando basquete ou vôlei na quadra” E3

Estes momentos de liberdade que a educadora relata, são momentos específicos e determinados na rotina das crianças e adolescentes. Compreendemos que, estas “concessões” institucionais não deixam de ser uma forma de disciplinar e controlar o tempo de brincar e jogar dos educandos.

Nesta busca constante pela utilidade do desenvolvimento das atividades lúdico-esportivas,

Não se pode brincar a qualquer momento, mesmo o brincar considerado ‘livre’ ou espontâneo deve ter um horário definido, pois, do contrário, tanto o excesso como a falta poderia afetar negativamente o desenvolvimento, de acordo com os adeptos das perspectivas tecnicistas (LEMOS, 2007, p.85).

Os momentos permitidos para brincadeiras e jogos “livres” serviriam para relaxar e compensar o período que as crianças e adolescentes institucionalizados passam dentro das oficinas.

Neste sentido compensatório das atividades lúdico-esportivas, o gasto de energia também aparece como característica:

“Além deles (os educandos) se divertirem fora da sala é um gasto de energia, eles já ficam no colégio, um período inteiro dentro da sala então eles vêm pra cá, eles nem preferem ficar dentro da sala fazendo oficina, eles já querem sair pra ir pro esporte, pra se divertir, não importa que eles cheguem lá e façam só exercício mais pelo menos eles saindo e se divertindo um pouco já ajuda pra caramba”E6

“Procurei levar eles pra quadra bastante, porque depois que comecei a levar eles se uniram mais, ficou um negócio mais legal, então pro ano que vem, por exemplo, eu vou separar uns dois dias para ir pra quadra, fazer Educação Física mesmo, mas pra fazer recreação, mais pra relaxar mesmo” E2

Debortoli (2004) atribui esta característica de ocupar o tempo, ou de gastar ou recuperar as energias acumuladas, o nome de atividade recreativa ou recreação. Esta função dos jogos e brincadeiras está ligada à compreensão de que o lúdico está relacionado a “[...]atividades espontâneas e prazerosas por meio das quais as crianças entrariam em contato com o ambiente e com os objetos, sendo esses os princípios fundamentais de mediação do seu desenvolvimento” (DEBORTOLI, 2004, p.21)

As atividades esportivas desenvolvidas no contra turno, na maioria das vezes está ligada aos esportes coletivos como o basquete, vôlei, handebol e principalmente o futebol:

“A gente trabalhou com futebol, handebol, vôlei e basquete; são atividades fundamentais, discute as regras, faz uns exercícios de habilidade motora mesmo, e a gente também trabalha a história do futebol, da modalidade, como aconteceu, porque hoje está assim, como era a bola, o material; são só jogos coletivos”.E5

Apesar dos educadores afirmarem que não enfatizam o esporte como competição, desenvolvem algumas atividades que reproduzem os modelos competitivos mais conhecidos,

“(...) A gente desenvolveu um campeonato de futsal (futebol de salão), se você ver como eles se comportam lá na quadra... Eu acho que contribui muito (o esporte), os meninos até fizeram uma peneirada (seleção dos melhores jogadores), aqui muitos meninos jogam futsal assim excelentemente, a gente fica até assim, sabe, é disso que eles gostam.” E1

Os adolescentes têm preferência pelo futebol de salão:

“A princípio eu comecei a trazer brincadeiras, jogos diferentes, mas aí e eu comecei a perceber através da avaliação que eles queriam jogos, a gente faz atividade do dia, mas no final a gente sempre acaba em futsal (futebol de salão), é por causa da cultura” E5

O desenvolvimento de atividades esportivas não pode estar desvinculado da reflexão sobre as inúmeras influências que esta manifestação cultural sofre. Segundo Melo (2004) o esporte atualmente foi transformado em um produto, a partir disso se faz necessário que o seu desenvolvimento em ambientes educativos extrapole a prática e o conhecimento técnico alcançando as contradições que compõe esta manifestação cultural que envolve um número muito grande de pessoas.

Melo (2004) também ressalta a necessidade de nos perguntarmos por que algumas práticas esportivas são atribuídas a determinadas classes sociais, como é o caso do futebol. Este fato não é um fruto do acaso e deve ser problematizado com as crianças e adolescentes, para que a partir destes questionamentos possamos compreender alguns fatores que envolvem a prática esportiva como, por exemplo, os campeonatos promovidos nas instituições em que são organizados em torno do futebol e a preferência das crianças e adolescentes por esta modalidade esportiva.

São inúmeras as possibilidades de reflexão sobre a prática esportiva, entretanto é importante ressaltarmos que se a proposta pedagógica da instituição opta por desenvolver estas atividades ela precisa estar comprometida com todas as discussões que envolvem os esportes inclusive as econômicas, políticas e culturais.

Os educadores sociais entrevistados referem-se ao desenvolvimento das brincadeiras e jogos como atividades lúdicas, a partir disso, remetemo-nos a compreensão de Gomes (2004), sobre lúdico e nos questionamos o quanto alienante podem estar se configurando estas atividades no contra turno social.

As justificativas para a realização das brincadeiras e jogos pontuados pelos educadores são em sua maioria descoladas de uma análise crítica da realidade e acabam por incentivarem uma possível postura de discriminação e passividade. Estas características atribuídas aos jogos e brincadeiras não privilegiariam a possibilidade que Gomes (2004) nos apresenta de compreender o lúdico como um contribuinte da emancipação dos sujeitos.

O brincar no sentido exposto pelos educadores entrevistados nos parece que deve estar sempre atrelado a algum conteúdo, ou a transmissão de valores sociais como, por exemplo, o bom comportamento. De acordo com Debortoli (2004, p.23) “O brincar, assim, adquire importância por subsidiar outras aprendizagens, mas não por seus temas, linguagens, tensões e suas relações específicas”.

Entretanto devemos ressaltar que esta busca pela função das brincadeiras e dos jogos, assim como sua utilização como um dispositivo pedagógico, não é uma característica dos educadores entrevistados. Estas contradições que envolvem as concepções de brincadeiras e jogos estão presentes em diversos estudos e pesquisas que buscam um sentido para estas manifestações culturais.

As propostas de brincadeiras e jogos podem romper com esta busca por disciplinar e normalizar as crianças e adolescentes envolvidos, pois “O brincar, à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e até mesmo um mecanismo de produção de si que amplia a criação de novos mundos, novas formas de pensar, sentir e agir.” (LEMOS, 2007, p.84).

Enfim, compreendemos que o desenvolvimento das brincadeiras e jogos pode apresentar características desumanizadoras, mas que existem outras possibilidades de compreensão que partem do princípio de que estas atividades devem ser divertidas para os participantes, não existindo espaço para imposições, significados e funções agregados ao do brincar, práticas que valorizem o brincar como uma forma de expressão (linguagem) humana contextualizada na realidade, com potencial de criação e recriação desta realidade e que se constitui de relações e contradições próprias.

Neste análise, através dos apontamentos realizados, procuramos delinear as relações estabelecidas entre as falas dos educadores sociais com formação em Educação Física e os referenciais teóricos da Educação Popular, da Educação Física e da Educação Não-Formal. Fizemos estas relações a partir de seis categorias, a formação dos educadores sociais, a atuação profissional, a cultura do grupo de educandos, os adolescentes, o contra turno social e a prática das atividades lúdico-esportivas.

Identificamos a necessidade de uma melhor e permanente formação para estes profissionais, visto que os conhecimentos específicos da área da Educação Física não são suficientes para garantir uma ação educativa efetiva. A formação do educador social deve ser ampla e reflexiva abrangendo, aspectos como, a trajetória das lutas e das políticas sociais referentes à criança e ao adolescente em nosso país; os estudos sobre Educação Não-Formal, Educação Social e Educação Popular; assim como comprometimento político e o engajamento nas lutas pela infância e adolescência.

Constatamos também que os educadores entrevistados compreendem o objetivo de sua atuação profissional de forma confusa e enfatizam a aplicação de atividades práticas. Entendemos que a sua ação educativa deve ser permeada por um permanente exercício reflexivo entre a teoria e a prática e estar conectada a um projeto de sociedade amplo e crítico.

Ressaltamos que o conhecimento da realidade e da cultura do grupo de educandos é primordial no trabalho da Educação Não-Formal, pois seu método pode ser concretizado a partir da problematização das relações estabelecidas e do cotidiano dos adolescentes. Este caminho metodológico, leva em conta a premissa de que o adolescente enquanto educando não está desconectado da realidade, ou seja, não se configurando a dicotomia homem-mundo.

Entendemos que os educadores sociais precisam buscar dialogar, construir um trabalho coletivo e questionar os objetivos e projetos das instituições de contra turno social em que atuam. Desta maneira, são necessárias mediações entre as propostas institucionais, a realidade das classes populares e as políticas sociais. A sua atuação como educador social implica num pensar permanente sobre a totalidade, ou seja, refletir não só sobre suas ações junto aos educandos, mas também sobre as políticas que subsidiam o atendimento e sobre a própria instituição.

Em relação à especificidade das oficinas que os educadores sociais entrevistados são responsáveis, no caso as oficinas lúdico-esportivas, identificamos uma busca por constante por dar significados ao brincar e aos jogos. Esta busca por justificativas para o desenvolvimento das atividades lúdico-esportivas estão na maioria das vezes descoladas de uma análise crítica da realidade em que estamos inseridos.

As atividades lúdicas e esportivas podem ser trabalhadas a partir de suas próprias contradições e temas partindo do seu potencial criador, não deixando de lado sua principal característica que é o divertimento. Desta forma, não necessita estar agregada a nenhum conteúdo, disciplina para seu desenvolvimento no espaço educativo.

Compreendemos, portanto, a partir da análise destas categorias que a ação educativa do educador social é composta por uma multiplicidade de fatores e contradições, e que deste cenário emerge a necessidade de discussões teóricas, metodológicas e políticas sobre este profissional.

5.3 – OS ADOLESCENTES

Neste momento serão analisados os grupos focais realizados com os adolescentes freqüentadores do Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni e do Lar Escola da Criança de Maringá. O desenvolvimento dos grupos focais foi marcado por momentos de seriedade, mas principalmente por momentos de descontração e brincadeiras, como não poderia deixar de ser quando adolescentes estão envolvidos no trabalho.

Nas duas instituições os adolescentes foram muito receptivos à pesquisa e à proposta de realização do grupo focal. A participação deles não era obrigatória e durante o desenvolvimento dos grupos apenas duas adolescentes não quiseram participar, mas foram substituídas por dois outros adolescentes que manifestaram vontade de participar dos grupos focais.

Como estratégia para iniciar as discussões nos grupos focais utilizamos uma seqüência de imagens que remetiam ao tema do grupo focal a ser realizado naquele dia exibidas por um projetor multimídia.

Apesar da boa participação dos adolescentes nos grupos focais, no desenvolvimento deste encontramos algumas dificuldades, entre elas podemos destacar duas. A primeira dificuldade foi conseguir que os adolescentes realmente discutissem as temáticas e não apenas respondessem as perguntas que eram realizadas para nortear os grupos focais. Foi possível perceber que os adolescentes não estavam muito habituados a debater entre si.

A segunda dificuldade encontrada foi que, muitas vezes durante o desenvolvimento dos grupos focais os adolescentes brigavam e se ofendiam quando discordavam de algum ponto ou quando algum participante fazia afirmações consideradas polêmicas pelo grupo participante.

O objetivo da realização destes grupos focais com os adolescentes que freqüentam o contra turno social não foi comparar as duas instituições em que desenvolvemos a pesquisa. Entretanto, no Centro Social Marista Ir. Beno Tomasoni, instituição em que a pesquisadora atuou como educadora social por 4 anos, foi possível

identificar uma diferença de comportamento em relação aos adolescentes da outra instituição que conheceram a pesquisadora através do desenvolvimento desta pesquisa.

Na instituição de contra turno social que a pesquisadora já tinha trabalhado e que, portanto conhecia alguns dos participantes dos grupos focais, os adolescentes em certos momentos não estavam efetivamente comprometidos com a discussão, brincavam, saíam da sala, por vezes brigavam entre si. Dentre os inúmeros fatores que podem ter influenciado este comportamento, atribuímos este fato a relação mais íntima que os adolescentes tinham com a pesquisadora e que remeteu no desenvolvimento dos grupos focais ao comportamento que tinham nas oficinas desenvolvidas em seu cotidiano na instituição. Consideramos ainda que, o comportamento nos grupos pode ter sido influenciado pelo fato da pesquisadora sentir-se ainda um pouco educadora daquele grupo, apesar de buscar o distanciamento necessário para a realização da pesquisa.

Os adolescentes que participaram da pesquisa pertenciam ao mesmo grupo nas instituições de contra turno social, no Lar Escola da Criança eram do curso de Bijuteria e no Centro Social Marista do curso de Teatro. Os participantes tinham idades que variavam de 12 a 16 anos entre meninos e meninas.

A partir da transcrição das fitas gravadas com as falas dos adolescentes nas duas instituições destacamos quatro itens para analisarmos: as atividades lúdicas e esportivas; as instituições de contra turno social; a escola e projetos de vida dos adolescentes.

5.3.1 - As Instituições de Contra Turno Social

Como já discutimos anteriormente neste trabalho, às instituições de contra turno social, são na atualidade uma das formas de atendimento para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social mais difundidas em nosso país.

A maioria dos adolescentes que participaram dos grupos focais desta pesquisa freqüentam desde criança alguma instituição de contra turno social.

- Eu vim pequena, sai da creche e vim pra cá (instituição de contra turno social). Menina

Os adolescentes brincam com uma das educandas que já freqüenta a instituição há seis anos:

- Nossa não sei como ela não enjoou (da instituição), se eu que venho a três (anos) já estou enjoado. Menino

- A primeira vez que eu vim aqui eu pensei nossa que legal isso aqui, depois... Menina

- *Eu estudava no CIACA (contra turno social governamental), aí deu a minha idade lá, e me mandaram pra cá. Menina*
- *Eu também estudei lá. Menino.*

Vocês já freqüentaram outras instituições de contra turno social?

- *Em São Paulo, só que lá tinha um pouco mais de atividade, tinha mais coisas, não tinha só futebol, vôlei, tinha muito mais... Menina*
- *A AABB Comunidade (contra turno social governamental que se mantém com algumas parcerias de empresas), era gostoso lá porque tinha natacão, aula de tênis, fiquei uns três anos, saí porque tinha que estudar de manhã e o projeto era de manhã, e eu vim pra cá porque tinha à tarde. Menina*

O fato da maioria dos adolescentes estarem institucionalizados desde a sua infância remete a discussão sobre a história do atendimento às crianças e adolescentes no Brasil onde esta parcela da população em situação de vulnerabilidade social sempre esteve sob o olhar vigilante das instituições.

Na trajetória deste atendimento, já no século XIX, de acordo com Morelli (2002, p.48) “[...] recorreu-se aos discursos científicos buscando, através de uma intromissão direta na vida dos ‘desajustados’, sua adaptação à nova ordem”.

Desta forma, podemos compreender que esta lógica de atendimento persiste até hoje em alguns casos, onde as instituições acabam por estar presentes em diversas gerações da mesma família.

Os adolescentes relataram que têm familiares, amigos e vizinhos que freqüentam ou freqüentavam as instituições de contra turno social. Alguns adolescentes contaram que seus pais também foram educandos da instituição, um deles afirmou que o pai morava na instituição quando esta ainda era um internato. Disseram também que eram educandos das instituições seus irmãos mais velhos, tios e primos.

- *A maioria é lá do bairro, da Vilinha (do bairro Santa Felicidade.) Menino*
- *Se for contar poucos alunos não são de lá (do bairro Santa Felicidade). Menino*
- *Eu moro no Requião (um bairro distante da instituição) (...) eu morava aqui perto, e vinha aqui, depois mudei e continuei. Menina*

Esta afirmação dos adolescentes nos leva a necessidade de discutir o caráter assistencial que persiste nas políticas de atendimento. Compreendemos que quando diferentes gerações da mesma família e moradores do mesmo bairro têm a necessidade de serem assistidas por uma política - como a de atendimento em horário contrário ao escolar - por um período tão longo, não encontramos evidências de que estas políticas

buscam a transformação das condições e situações de vida desta parcela da população, pois ainda nestas políticas predomina o assistencialismo.

A transformação das condições de vida da população está ligada diretamente à emancipação dos homens. Partindo da teoria freireana é possível compreender a emancipação humana como “[...] uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2008, p.163).

Com esta definição nos questionamos se o atendimento em contra turno social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade privilegia aspectos que promovam a emancipação, a luta pela libertação da condição de opressão ou se acabam restringindo-se a manter os seus educandos longe das ruas e dos perigos e problemas que estes adolescentes representariam para a cidade se não estivessem institucionalizados.

Na própria fala de alguns adolescentes estão presentes às representações que a população tem da instituição de contra turno social e dos adolescentes que freqüentam estas entidades:

- *As pessoas acham que aqui só tem maconheiro.* Menino
- *Gente que não presta.* Menina
- *Minha mãe de vez em quando fala depois que você entrou neste centro social, você não presta.* Menina
- *Quando eu falo que eu estudo no Marista todos meus amigos pensam que é o do centro (o colégio particular que é mantido pela mesma organização religiosa) (risos).* Menino
- *É, quando eu falo, os caras falam: Nossa lá no Marista. E eu falo: Não é aqui na Vardelina (bairro onde fica a instituição) (risos).* Menino

Estas representações que os adolescentes relatam estão carregadas de significados do que representa na cidade freqüentar uma instituição de contra turno social. O estereótipo de que os educandos representam perigo para a cidade e de que não seria uma condição valorizada freqüentar uma instituição de contra turno social, transparece nestas falas.

Da mesma forma que freqüentar uma instituição de contra turno social representa, como expressam as falas acima descritas, a condição de pobreza e exclusão social dos adolescentes, os motivos que estes adolescentes elencam para sua entrada numa instituição de contra turno social estão também muito ligados a sua condição social, relacionam a institucionalização aos perigos que o seu bairro pode representar ao ficarem em casa.

Apontam principalmente dois motivos para freqüentarem a entidade de contra turno social, o primeiro refere-se à necessidade de estarem sendo cuidados por alguém enquanto os pais trabalham, e não ficarem expostos aos perigos que isto pode acarretar.

- *Elas (as mães, as tias) trouxeram a gente pra cá porque tinham que trabalhar, precisava ficar cuidando.* Menino
- *Porque não tinha lugar para eu ficar, melhor que ficar em casa sem fazer nada, do que ficar em casa dormindo* (risos do grupo). Menino
- *Pra não ficar em casa cuidando dos meus irmãozinhos.* Menino
- *Minha mãe mandou pra cá porque tinha medo de que eu colocasse fogo na casa* (risos), *é sério!* Menino
- *Eu vim porque minha mãe não queria que eu andasse com certas pessoas, traficantes, drogados.* Menina
- *Eu vim pra não ficar na rua.* Menino
- *Se a gente ficasse em casa os pais iriam se preocupar com a gente, tipo assim, se a gente saísse da escola e fosse pra casa ia aumentar a preocupação.* Menino
- *É a vontade dos nossos pais que a gente não fique em casa.* Menina
- *Aí a preocupação dos pais é menor do que se a gente ficasse em casa.* Menina
- *A gente não liga de ficar em casa (a maioria concorda)* Menino
- *Eles não gostam que a gente fique sozinho por causa da bagunça* (risos) Menina
- *É que antigamente no nosso bairro tinham muitos favelados, tinha tiro essas coisas, aí era melhor ficar aqui no Lar.* Menina

O segundo motivo apontado pelos adolescentes foi a possibilidade de que através dos projetos da instituição de contra turno social consigam o primeiro emprego:

- *Bom, eu entrei só pra trabalhar, pra arrumar serviço, mas não deu certo.* Menino
- *Eu entrei assim pra ter um objetivo, um futuro e pra trabalhar também.* Menina
- *Entre aqui pra eu sair arrumar o primeiro emprego.* Menina

Compreendemos que estes dois motivos assinalados pelos adolescentes para freqüentarem uma instituição de contra turno social são esvaziados de uma reflexão crítica. Os adolescentes não apresentam um posicionamento que aponte que realizam um exercício reflexivo de pensar sua condição de adolescentes institucionalizados.

Este exercício reflexivo sobre a institucionalização em suas múltiplas causas e conseqüências não nos parece ser propiciado e estimulado na prática educativa das próprias instituições de contra turno social.

A prática educativa que se apóia nos princípios da Educação Popular pode privilegiar este espaço do diálogo, e da reflexão, pois segundo Moreira (2008, p.163)

“[...] a Educação Popular contribui enquanto um instrumento e um espaço necessário para a construção de processos de libertação, diante da problematização e reflexão crítica inseridas na realidade das pessoas e das classes oprimidas”.

Sabemos que a ação educativa isoladamente não promove a emancipação humana, entretanto é fundamental que este projeto de emancipação e libertação do homem encontre um espaço de promoção também na educação, assim como em outras esferas sociais.

Os adolescentes que freqüentam as instituições de contra turno social pesquisadas passam 20 horas na escola e 20 horas na entidade de contra turno por semana, totalizando 40 horas semanais de institucionalização. Os adolescentes expõem que esta rotina imposta a eles é muito cansativa, pois se dividem entre a escola, a instituição de contra turno social e as tarefas domésticas:

- É de casa pra escola, da escola pro Lar, do Lar pra casa. Menina

- É muito ruim, tem que acordar ir pra escola, almoçar, tomar banho correndo, vir pro salão...(salão é como a comunidade se refere ao Centro Social Marista). Menina

- Nossa vida é assim: casa, escola, casa, salão, casa. Menino

- A gente ainda tem ensaio de quarta ou quinta (alguns integrantes deste grupo ainda fazem parte de um outro grupo de teatro fora do centro social), é muito cansativo, a gente chega do salão, toma banho e volta, sabe? Menina

- Eu chego em casa do salão e tenho que limpar a casa todinha, minha mãe não faz nada. Eu tenho que ajudar ela. Menina

- Mas sua mãe trabalha. Menino

- Eu chego e minha mãe me manda lavar louça. Menino

- Eu também ajudo meu pai. Menino

- Eu chego à noite lavo a louça, e dez horas nós estamos arrumando a casa. Menino

Durante o desenvolvimento dos grupos focais os adolescentes utilizavam bastante tempo para contar como era o dia a dia na instituição de contra turno, eram cuidadosos nos detalhes e no decorrer destes relatos é que apareciam suas principais queixas e elogios em relação à instituição:

- A gente vem da escola e tem almoço até 12:30. Menina

- Aí a gente fica descansando até na hora que bate o sinal 13:00. Menina

- Mas antes a gente podia jogar bola. Menino

- Aí, bate o sinal e a gente faz fila, tem oração, hino. Menino

- E as broncas... Menina

E se alguém não quiser rezar?

- *Fica em silêncio.* Menino
- *Antes era obrigado a rezar.* Menino
- *Agora não é mais.* Menina
- *Por exemplo, se a gente vai ali atrás e um professor passa e vê, pronto, já vai lá na frente...* Menino
- *Se mexe lá no pé de seriguela lá pronto...* Menino
- *O pé nem é deles pra falar a verdade...* (risos) Menino
- *Pra elogiar é meio difícil aqui.* Menina
- *Ah, se faltar cinco vezes no Lar perde a vaga.* Menino

- *Se pudesse eu queria mudar algumas regras, antes no começo quando ainda era de madeira, eles soltavam a bola na hora do almoço... Era massa.* Menina
- *Era mais liberado...* Menina
- *Agora não pode chupar bala...* Menina
- *Tem caderninho...* Menino
- Como que é isto de caderninho?
- *Se você fizer uma bagunça vai pro caderninho.* Menino
- *Se chamar sua atenção e você faltar com o respeito, você assina o caderninho.* Menina
- E o que acontece se for pro caderninho?
- *Você perde tudo, perde passeio...* Menino
- *Perde tudo de bom que tem no Lar Escola.* Menino
- *A única coisa boa é que perde as palestras...* Menino
- *Ah perde, depende do assunto...* Menina

- *Antes podia andar, pegar seu lanche e tomar onde quisesse, agora não é tudo certinho.* Menino
- *Não muito pra fora, podia pegar o seu lanche e sentar em grupinho ali no pátio.* Menina
- *Os educadores que foram embora, eram melhores que estes que entraram.* Menina
- *Estes que entraram não fazem nada.* Menina
- Como assim?
- *Eles eram mais dispostos, tinham mais atitude. Os de agora não tem muita atitude pra cuidar dos alunos dela.* Menina
- *Às vezes é muito liberal, os alunos fazem o que querem...* Menina

- O que vocês mais gostam de fazer na instituição?
- *Eu gosto de jogar futebol.* Menino
 - *Dos cursos.* Menino
 - *De fazer o curso, nós fazemos cachorrinho (um chaveiro, trabalho realizado na oficina de bijuteria), trabalho assim, a gente faz bastante coisa...* Menina
 - E o que vocês fazem com estes trabalhos?
 - *Nós vendemos pra quem quiser vir aqui comprar, alguns vão pro bazar...* Menina

- O que vocês mais gostam aqui?
- *De jogar futebol.* Menino
 - *De informática, jogar espirobol.* Menina
 - *De comer.* Menino

Os adolescentes deixam transparecer em suas falas diversos rituais que compõem a ação educativa no contra turno social, como por exemplo, a forma que as

atividades do dia se iniciam. De acordo com McLaren (1991), todos nós seres humanos temos a necessidade de estar engajados em rituais, e estes têm diferentes características dependendo da cultura. Para o autor, podemos definir os rituais como:

[...] atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas e contextos religiosos. Enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias da vida. Em oposição à opinião comum entre muitos estudiosos e leigos, de que os rituais desaparecem na sociedade contemporânea, os rituais estão sempre e, em toda parte, presentes na vida industrial moderna. Eles não são apenas parte do mausoléu da sociedade; eles permanecem vivos e vitais hoje, como o foram na Grécia antiga e na Babilônia. Sua órbita de influência permeia todos os aspectos de nossa existência. (MCLAREN, 1991, p.70)

Segundo o autor, os rituais influenciam todos os aspectos de nossa existência, pois nestes estão incluídos os ambientes educacionais, como a escola e no caso do nosso estudo as instituições de contra turno social.

Dedicando-se a estudar os rituais em uma escola, McLaren (1991) aponta que não interessa a que grupo social os alunos pertençam, os rituais estão presentes e se estruturam nos ambientes educacionais. Sendo assim, os rituais se configuram como “[...] uma esfera privilegiada de articulação. Eles representam um papel importante no encontro pedagógico e parecem ser tão ou mais fundamentais do que o currículo, as aulas e as disciplinas de ensino em si mesmas” (MCLAREN, 1991, p.289).

Esta importância que os rituais carregam no ambiente educacional fica explícita nas falas dos adolescentes, pois para caracterizar a instituição de contra turno social explicam os rituais a eles impostos e que compõe este ambiente, ou seja, na explicitação do cotidiano educacional os rituais têm tanto peso ou mais do que os conteúdos das oficinas que eles freqüentam, de acordo com as falas dos adolescentes participantes dos grupos focais.

Entretanto, não podemos deixar de lado que os rituais podem ser instrumentos de repressão, quando estes são impostos para controlar e refrear as manifestações e desejos dos educandos, McLaren (1991) não aposta num ambiente educacional ausente de ordem e rotina, pois:

Afinal, o caos e a ordem são rituais correlacionados e todos nós precisamos de alguma previsibilidade, nos nossos esforços do dia-a-dia, para que nos sintamos confortáveis e seguros. A vida escolar não pode ser vivida somente num ar festivo ou dentro de uma indulgência liminar do desgosto. Mas a rotina pode facilmente pender para a repressão, devemos ser cautelosos para que as nossas rotinas não capitulem à contaminação das coerções opressivas ou transforme

nossos combates cotidianos, seguros e predizíveis, em tortuosos caminhos de arregimentação (MCLAREN, 1991, p.314).

Os adolescentes relatam uma situação onde a rotina na entidade de contra turno social pode ser carregada de estratégias de repressão como, por exemplo, a utilização do momento inicial das atividades (ritual diário) para dar broncas nos educandos na frente de todos, e assim coibir comportamentos considerados pela instituição (coordenadores, educadores, religiosos) como inadequados.

Esta discussão sobre os rituais nos ambientes educacionais segundo McLaren (1991) é muito importante visto que, os educadores (assim como a instituição num todo) precisam entender o poder das escolhas dos rituais na educação. Insistir em deixar de lado esta discussão pode atrapalhar e dificultar o desempenho dos ambientes educacionais. Sendo assim:

Sem uma maior compreensão da importância das dimensões dos rituais de ensino, continuaremos a exigir que os estudantes se submetam aos nossos arranjos mecânicos de sala de aula, aos nossos estilos de ensino didáticos e rígidos, ou a insistir que eles se curvem ante uma falange de símbolos esclerosados, saprogenos e petrificados-símbolos amarrados em restrições que nos empurram para a carruagem do poder (MCLAREN, 1991, p.335).

Além das falas que evidenciam os rituais nas instituições de contra turno social, os adolescentes, contam com detalhes o cotidiano, seus momentos preferidos e suas reclamações em relação à entidade que freqüentam. Remetemos-nos à reflexão de Graciani (2006, p.7) da práxis como essência da metodologia dialética, para entender este cotidiano, “O objetivo estratégico de todo processo político-educativo é o desenvolvimento das capacidades e dos potenciais de cada educando/educador para sentir, pensar e agir de forma autônoma no contexto dos grupos sociais em que vive”.

Infelizmente, não identificamos nas falas dos adolescentes uma prática educativa pensada para atingir o objetivo explicitado acima pela autora, as regras para eles (os adolescentes) não fazem muito sentido; alguns afirmam gostar dos cursos/oficinas oferecidas, entretanto não aprofundam a discussão sobre os objetivos destas; gostam de alguns momentos, mas na maioria das vezes são os momentos que estão fora das oficinas.

Em suas falas os adolescentes não apresentam formas de resistências a seguir as regras das entidades (mesmo que não compreendam sua origem), entretanto podemos afirmar, devido ao tempo que atuamos como educadora social em uma das instituições, que estas resistências existem sim, elas acontecem, por exemplo, sob a forma de

algazarra nas oficinas, discussão com os educadores contestando as normas, entre outras formas de resistência.

Diante disso, questionamo-nos qual o objetivo dos espaços educativos não-formais, compreendemos que ele não deve e não pode ser reduzido a apenas um espaço onde se desenvolvem diversas atividades para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

Buscando extrapolar este reducionismo do espaço educativo não-formal, voltamo-nos então para Graciani (2006, p.7) que enumera diversos princípios que fundamentam o objetivo estratégico do processo político-pedagógico explicitado acima, estes princípios são:

[...] o conhecimento humano sempre em construção; a prática social, refletida pelos próprios sujeitos em todas as dimensões, articulações e inter-relações, é fonte privilegiada, sem ser única, do novo conhecimento; o educando como sujeito do processo político pedagógico, só aprenderá a sentir, sentindo; a agir, agindo; a perceber, percebendo.

Entendemos então que, baseando a ação educativa não formal nestes princípios é possível construir um caminho que supere a ação educativa explicitada pelos adolescentes.

Os próprios adolescentes que participaram dos grupos focais apontam para um destes princípios quando relatam que gostariam de ser mais ouvidos nas instituições de contra turno social. Estas falas nos levam a refletir se as propostas e regras das instituições são discutidas com eles:

- *Não gosto de palestras.* Menino e Menina
- Por que não gostam de palestra?
- “Porque não é do nosso interesse, demora demais”* Menina
- Vocês podem escolher?
- *Não...* Menino
- *A gente podia participar (das palestras)* Menina
- *O cara (o palestrante) tinha que se enturmar, não é?!* Menino
- *É a gente sentada só escutando dá sono.* Menina
- *Eu gosto de filmes... Mas depende do filme (todos concordam)* Menina
- *A gente gosta mais de passeio, não só oficina.* Menina
- *Em março ou abril a gente foi pra chácara (um passeio até a chácara dos irmãos responsáveis pela instituição), agora o povo já está mais desanimado.* Menino
- *Gincana tem só uma vez por ano.* Menino
- *Tinha que ter coisa diferente, sabe? Poder ir pra fora.* Menino

As instituições de contra turno social muitas vezes afirmam que utilizam como fundamento os princípios da Educação Popular, entretanto a partir das falas dos adolescentes é possível identificar uma deficiência na aplicação destes princípios, no que se refere à escuta do educando, ou seja, na construção da prática educativa partindo do coletivo. De acordo com Betto (1998, p.14):

O processo da Educação Popular tem que ser indutivo e não dedutivo. Devemos partir do educando porque é a única maneira de partir da experiência do grupo, senão vamos continuar partindo da idéia dos educadores. E isto é Educação Popular, conceitualmente libertadora, com uma prática colonizadora.

A partir disso apontamos uma contradição entre o referencial da Educação Popular e a prática relatada pelos adolescentes institucionalizados. No relato sobre as palestras que acontecem em uma das instituições, por exemplo, os adolescentes, apontam que gostariam de participar das decisões sobre as temáticas das palestras, entretanto, o que fica explícito é que isto não acontece.

Betto (1998, p.14) afirma que apesar da busca por colocar em prática a Educação Popular muitas vezes, “[...] continuamos fazendo práticas bancária e colonizadora. Achamos, na prática, que vamos fazer a cabeça do educando: não partimos do educando”.

Sendo assim, de que adianta promover palestras na instituição, trazer outros profissionais para trabalhar com os adolescentes se estes momentos não contam efetivamente com a participação deles?

5.3.2 - A Escola para os Adolescentes

Os adolescentes das duas instituições vão à escola regularmente, pois segundo eles mesmos, esta é uma condição para que freqüentem a instituição de contra turno social. Todos os adolescentes que participaram dos grupos focais estudam em escolas públicas, estas instituições ficam nas regiões mais periféricas da cidade de Maringá, e apresentam muitas necessidades a serem supridas para melhor o seu atendimento. Entretanto, apesar de freqüentarem a escola, através de suas falas podemos refletir que, esta freqüência não significa que se identificam com este espaço educativo.

Os participantes dos grupos focais foram muito diretos em suas falas sobre a escola, principalmente para relatar sua insatisfação sobre ela:

- *Eu gosto de ir à escola, não gosto de estudar (a maioria dos adolescentes concorda). Menino*

Por quê?

- *Pra andar de ônibus (ônibus). Menino*

- *Botar a conversa em dia. Menino*

- *Dar um chaveco (paquerar) nas meninas. Menino*

Então o que vocês não gostam na escola?

- *Dos professores. Menino*

- *De estudar. Menino*

- *Só salva a Educação Física. Menino*

- *O professor de Inglês. Menina*

Os meninos fazem caretas e falam “Aaaa”, dizem “Pelo amor de Deus”.

- *Eu gosto de Inglês. Menina*

- *Eu não gosto de ir à escola porque é muito chato, é sempre a mesma coisa, tem que ficar aprendendo umas porcarias. Menina*

- *Ir pra escola é bom, ruim é estudar. Menino*

- *Ir às aulas de Educação Física. Menino*

- *Eu gosto de ir à escola para ver as mulheres. Menino*

Relatam que gostam de alguns poucos aspectos da escola, mas não relacionam aspectos positivos ligados às disciplinas, aos conteúdos das aulas:

- *Das tiazinhas da merenda. Menino*

- *Do intervalo. Menino*

- *Eu gosto do rango (comida). Menino*

A escola, para os adolescentes, parece não despertar seus interesses, não os instiga a participarem, não representando um lugar de identificação. Gostam dos aspectos extracurriculares das escolas, como por exemplo, a alimentação, o contato com os amigos e alguns funcionários, entre outros.

A partir de Betto (1998), podemos entender que nas falas dos adolescentes fica explícito que o currículo das escolas que frequentam não contempla pontos importantes para a formação humana.

Betto (1998, p.23), ressalta que “[...] Na escola, nunca se debate coisas como perda, ruptura, afetividade, sexualidade, morte, dor, espiritualidade. Nossa escola ainda não chegou em coisas elementares”. Demonstrando um distanciamento em relação à vida dos alunos.

Apesar de os adolescentes ressaltarem mais os aspectos negativos da escola, explicitando uma falta de identidade com este espaço educativo, reconhecem que esta instituição é importante para a vida deles, apesar da maioria ter um histórico de fracasso escolar:

A maioria confirma que a escola é importante

Por quê?

- *Porque eles ensinam as coisas.* Menino

- *Quem quiser aprende, quem não quiser não aprende, ué.* Menina

- *Tipo assim, a gente não gosta, mas aprende.* Menino

Vocês acham que o que vocês aprendem na escola, vão utilizar na vida?

- *Depende.* Menina

- *Eu acho que sim, na faculdade.* Menina

- *A escola traz conhecimento.* Menino

- *Pro futuro.* Menina

- *É importante (a escola).* Menino

- *É bom mas é ruim.* Menino

- *É que sem estudo você não é nada.* Menino

- *Pra você não ser um analfabeto, pra saber ler, escrever.* Menino

- *Pra ser alguém na vida.* Menino

- *Antigamente não, agora qualquer emprego tem que ter o segundo ano.* Menino

Posso perguntar se alguém aqui já reprovou?

- *Eu.* (seis adolescentes respondem que sim)

O que aconteceu?

- *Falta de interesse.* Menina

- *Porque eu fazia muita bagunça.* Menino

- *Porque eu fazia bagunça mesmo.* Menina

- *Ela também só pensava em dormir.* Menina

- *Todo ano eu fico de recuperação.* Menina

- *Eu reprovei por falta e pronto, matava aula.* Menino

- *Eu reprovei porque eu tinha dificuldade em matemática.* Menina

Os adolescentes que participaram da pesquisa são oriundos das classes populares e segundo Esteban (2007) a questão do fracasso e da exclusão escolar está ligada diretamente a esta classe, para a autora no Brasil é:

Impossível discutir a escolarização das classes populares sem nos remetermos a uma longa história de fracassos diversos que, por múltiplos percursos, têm negado aos estudantes a possibilidade de ter a experiência do êxito, numa relação em que a escola se configure como um espaço de ampliação de conhecimentos para todos (ESTEBAN, 2007, p.10)

Como fica explícito nas falas acima, os adolescentes acreditam que a escola é importante para sua formação, buscam ainda um significado para ela, apesar da trajetória de fracasso escolar. E quando falam sobre este fracasso, analisam como sendo individual, culpabilizam-se por esta situação. De acordo com Esteban (2007, p.13) muitos alunos:

[...] buscam a cada dia caminhos para se enquadrarem no modelo, desejam tornar-se igual ao padrão, entendendo assim que vão garantir uma experiência exitosa na escola: desejam tornar-se diferentes do que são para afirmar sua potencialidade. Nesta busca, o horizonte é o atendimento de exigências de uma escola que não valoriza o que elas são; sem saber exatamente o que devem fazer, muitas crianças ficam pelo caminho.

Desta forma, quando não atendem este modelo de aluno pensado pela escola, os alunos acabam se responsabilizando pelo fracasso escolar. A escola, na busca por uma homogeneização das expectativas e comportamentos dos alunos, não valoriza suas diferenças.

Alguns problemas apontados pelos adolescentes em relação à escola são muito próximos às queixas que tem das instituições de contra turno social – apesar de demonstrarem gostar mais e estabelecerem uma relação mais afetuosa com o espaço educativo não-formal – como, por exemplo, a falta de identificação com os conteúdos e a falta de dinamismo, a rotina.

A partir do cenário educativo (formal e não-formal) relatado pelos adolescentes podemos compreender que a educação:

[...] cuja má qualidade, a falta de formação de seus agentes, a pouca infra-estrutura onde ocorre, dentre outros inúmeros fatores, também é responsável pela pobreza, pela desigualdade e exclusão social, não só no Brasil, mas em todas as regiões latino-americanas, reafirmadas em estudos e pesquisas que comprovam esta relação, seja por falta de recursos, instrumentos e ou mecanismos para a melhora de qualidade da educação e o pleno êxito do aprendiz no que se refere ao seu espírito crítico, criativo e participativo, a partir de uma aprendizagem competente e conseqüente, ampla e inquietante, questionadora e discernida (GRACIANI, 2006, p.2).

Os adolescentes que participaram dos grupos focais freqüentam dois espaços educativos - a escola e a instituição de contra turno social - entretanto, as suas representações sobre estes espaços educativos reforçam a fala de Graciani (2006) que explicita que estes espaços na forma e princípios em que se encontram na atualidade, contribuem para a exclusão social, considerando é claro, outros inúmeros fatores determinantes para esta condição de exclusão.

A autora aponta ainda que não só a desigual distribuição de renda é determinante para a exclusão social, que entre os diversos determinantes está a diferença de educação. Graciani (2006, p.2) afirma que diante deste cenário de exclusão está a “[...] escassez da educação relacionada a pobreza, há a necessidade de reverter e alterar

substantivamente esta situação: com aumentos significativos de custos, programas focalizados nas necessidades, com políticas redistributivas”.

Assinalando então, para a necessidade de mudança desta situação de desigualdade e exclusão na atualidade, Graciani (2006, p.3) afirma que a educação pode contribuir positivamente para esta transformação, e destaca duas formas:

[...] a reorganização da cidadania, pela criação de uma ordem mais justa, fraterna e o desenvolvimento das habilidades, competências para a vida, que permitam menos exclusão e desigualdades sociais e econômicas, levando-se em conta a diversidade e o multiculturalismo, com valorização de valores cívicos, culturais, sociais e morais, com ênfase no meio ambiente e na ética, além da pluralidade cultural balizadas pelo conhecimento científico, técnico e humanista na formação dos aprendizes.

Ressaltando ainda que a educação à qual a autora se refere contempla os diferentes espaços educativos seja no âmbito formal, não formal ou informal.

5.3.3 - Projeto de Vida dos Adolescentes

As discussões sobre os planos dos adolescentes para o futuro estão muito ligadas ao Projeto Adolescente Aprendiz¹³. Este Projeto é desenvolvido nas duas instituições de contra turno social que os adolescentes freqüentam em parceria com empresas da cidade, e o principal objetivo é que os adolescentes sejam encaminhados para o primeiro emprego na condição de aprendiz.

Os adolescentes que entram neste projeto trabalham por dois anos em empresas da cidade e fazem um curso voltado para a área administrativa que é coordenado pelo SENAC e ministrados por educadores desta instituição. Os adolescentes participantes devem também freqüentar a escola regularmente e ter um bom rendimento escolar que é acompanhado por educadores das entidades.

Os participantes dos grupos focais estão na expectativa de entrar no projeto Adolescente Aprendiz e ingressar no mercado de trabalho. Em uma das instituições os adolescentes fazem cursos específicos preparatórios para o mercado de trabalho, mais especificamente para o projeto Adolescente Aprendiz. Na outra instituição os

¹³ Projeto regulamentado pela lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000. No qual fica determinado que: “Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.” (BRASIL, 2000, art. 428).

adolescentes freqüentam as oficinas normalmente como todos os outros educandos, mas a entidade parte do princípio de que estas oficinas preparam também para o mercado de trabalho e para a entrada no projeto.

Relacionam as atividades desenvolvidas no contra turno social, assim como a sua permanência na entidade, principalmente à entrada e permanência no projeto Adolescente Aprendiz, mas também apontam alguns fatores secundários para a sua permanência na instituição:

Porque é importante pra formação de vocês virem aqui no Lar?

- *Ajuda, mas três dias na semana estava bom, não é?* Menina
- *Por causa dos cursos e porque daqui um ano a gente sai trabalhando.* Menina
- *Mas é muito difícil ficar num projeto desses.* Menino
- *É porque pra entrar nesse projeto tem que ter notas boas também.* Menina
- *É um jeito de a gente ficar mais independente.* Menino
- *Ser mais responsável...* Menina

- *Eu entrei aqui mais por causa do emprego.* Menino
- *Eu também.* Menino
- *Eu também.* Menina

- *Vim pelas atividades também, porque não dá pra ficar em casa o dia inteiro sem fazer nada.* Menino
- *Por causa do lanche também.* Menina
- *Aqui também faz coisas diferentes, joga bola, ao invés de ficar em casa, tem o jogo cooperativo, o teatro, a informática.* Menino
- *Eu não acho que aqui faz coisa diferente.* Menina

Os motivos elencados pelos adolescentes para permanecerem em uma instituição de contra turno social estão intimamente relacionados com sua condição social. A situação de vulnerabilidade social fica explícita através de justificativas como a necessidade do primeiro emprego ainda na adolescência e a formação necessária para adentrar no mercado de trabalho e também em relação à alimentação oferecida pelas entidades.

Afirmam que estão na idade de começar a trabalhar, entretanto se posicionam contra o trabalho infantil, apesar de relatarem que seus pais trabalhavam quando crianças:

Mas vocês não se acham muito novos pra ter tanta responsabilidade não, trabalhar...

- *Não (quase todos concordam)*
- *A gente já vai fazer 15 e depois 16 tem que trabalhar...* Menina
- *Tem que trabalhar, ganhar um salário bom.* Menino

Adolescente tem que trabalhar ou não?
A maioria acha que sim
- *Tem que estudar e trabalhar. Menina*

Mas a partir de que idade o adolescente pode trabalhar?
- *Da nossa. Menino*
- *De uns 16 anos. Menino*
- *Mas tem que curtir a vida um pouco também. Menino*

Com 14 anos está pronto pra trabalhar?
- *Depende da pessoa. Menina*
- *Mas é claro que está, meu pai já trabalhava com 8 anos. Menino*
- *Mas no que ele trabalhava? Menino*
- *Carpindo, ué? Menino*

Os adolescentes discordam de que isto é certo
Vocês acham apropriado capinar com 8 anos?

- *Lógico. Menino*
Todos discordam novamente
- *É perigoso. Menina*
- *É, mas antigamente podia. Menina*
- *14 anos é uma boa idade, mas só 4 horas por dia. Menino*

- *Meu pai com 9 anos já estava começando a trabalhar. Menino*

E o que você acha disso?

- *Não, com 9 anos não mas com 12, 13 anos dependendo já dá pra trabalhar. Menino*
- *Eu ajudo minha mãe na loja. Menina*

Vocês conhecem alguma criança que trabalha?

- *Não. Menina*
- *Igual passou na televisão, as crianças na lavoura de fumo. Menina*
- *Só vi na televisão. Menino*
- *Isso não tem nem como, não é? Menino*

Na fala dos adolescentes fica explícito que seus pais trabalhavam ainda crianças, o que a maioria deles considera errado. A realidade dos pais destes adolescentes é um reflexo de que o trabalho infanto-juvenil era culturalmente aceito até bem pouco tempo atrás. Esta realidade começou a se modificar quando, segundo Kassouf (2004, p.15) “A percepção em torno dos efeitos perversos do trabalho infantil surgiu e desenvolveu-se na comunidade internacional, a partir de pesquisas que comprovam seu impacto negativo na vida adulta da criança e no próprio desenvolvimento econômico do país”.

Dentre as medidas concretas para erradicar com o trabalho infantil, estão segundo Kassouf (2004), as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que desde 1973 buscam diminuir e mudar esta realidade. De acordo com a autora, no Brasil, a Constituição de 1988 também se constitui como um importante instrumento para a proteção da infância e dos adolescentes.

Entretanto, o principal instrumento regulatório de proteção das crianças e adolescentes em relação ao trabalho é o ECA (1990) que, em seu capítulo V, traz as

questões relativas ao direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Desta forma, no ECA (1990) fica determinado que:

Art. 60- É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

(A Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/98 proíbe o trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos) (BRASIL, 1990, p.24).

Infelizmente, apesar de a legislação proibir o trabalho infantil e adolescente, salvo na condição de aprendiz, ainda existem muitas crianças e adolescentes trabalhadoras no Brasil, de acordo com Kassouf (2004, p.17):

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2001) mostram que dos 5.482.515 crianças e adolescentes, com idades entre 5 e 17 anos, que estavam trabalhando na semana de 23 a 29 de setembro de 2001, no Brasil 3.897.517 correspondiam a adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos, ou seja, mais de 71% do total amostrado.

Os adolescentes que participaram dos grupos foram enfáticos ao afirmar que as crianças não devem trabalhar, mas que os adolescentes podem e devem trabalhar. Diferenciam as duas fases do desenvolvimento, a infância e a adolescência, considerando os adolescentes prontos e maduros para as conseqüências da entrada no mercado de trabalho.

Segundo Oliveira e Robazzi (2001), quando os adolescentes estão submetidos ao trabalho ocorre uma adultização destes, os adolescentes assumem uma função social atribuída aos adultos em nossa cultura. Desta forma, o adolescente trabalhador “Em vez de consumidor da renda familiar passa a ser provedor. Entretanto, essa situação de adultização não é acompanhada por um processo de amadurecimento psicológico, o que possivelmente trará prejuízos afetivos e intelectuais ao jovem.” (OLIVEIRA e ROBAZZI, 2001, p.86).

Um dos prejuízos que o adolescente trabalhador pode sofrer, por exemplo, é a vivência de uma rotina exaustiva já que tem quase todo seu tempo ocupado pela escola e pelo trabalho, restando muito pouco tempo para o lazer. Compreendemos que o lazer é fundamental para o desenvolvimento do adolescente, além de ser um direito garantido pelo artigo 4º do ECA (1990).

Os adolescentes apontaram que valorizam e acham importante trabalhar na sua idade. Alguns adolescentes compreendem que devem trabalhar em função de sua condição financeira:

- *Com 10 anos já tinha que trabalhar, meu pai começou a trabalhar com 6 anos.* Menino
 - *Depende da situação financeira e social da pessoa.* Menino
 - *Se precisar tem que trabalhar.* Menino
 - *Trabalha de manhã e a tarde e estuda a noite.* Menina
- Vocês acham certo isto ser determinado pela condição financeira do adolescente?
- *Normal.* Menina
 - *Normal, Deus dá menos pra uns e mais pra outros, a vida é assim.* Menino
 - *Eu não penso assim, trabalho é bom, não é porque é rico ou pobre.* Menina
 - *A pessoa que trabalha valoriza o dinheiro.* Menina
- *Tem que trabalhar pra ter seu dinheiro, porque é ruim sabe quando você quer sair, for ao cinema, no shopping com os amigos e pedir dinheiro pro pai.* Menino
- *Adolescente precisa trabalhar pra ter seu dinheiro.* Menino

O ingresso no mercado de trabalho dos adolescentes está diretamente ligado à pobreza da família, onde os salários dos adultos são tão baixos que os adolescentes trabalhando, acabam colaborando para a sobrevivência das famílias e para atender suas necessidades pessoais. Segundo Oliveira e Robazzi (2001, p.85):

Em suma, os motivos para o trabalho precoce podem ser definidos como pobreza, necessidade de colaborar com os pais em atividades econômicas realizadas no domicílio, desejo dos pais de que trabalhem, necessidade de ganhar a vida por si mesmos, aliado a consideração de que é melhor trabalhar do que ficar ocioso.

Diante dos motivos elencados pelas autoras para o ingresso dos adolescentes no mercado de trabalho, é possível compreender que estes são frutos da desigualdade e injustiça social que vivemos na atualidade no Brasil.

Entendemos assim, que é necessária uma discussão com os adolescentes institucionalizados referente às reais causas da existência de um projeto com as características do Adolescente Aprendiz. Esta discussão poderia ser esclarecedora para os adolescentes, visto que suas expectativas em relação a sua entrada no projeto têm uma conotação superficial:

- Quais são expectativas de vocês em relação ao projeto?
- *Nossa vai mudar muita coisa.* Menina
 - *Vou ser mais feliz.* Menino
 - *Mais responsabilidade.* Menino
 - *Vamos ter nosso dinheiro e aí nossa mãe não vai precisar ficar comprando as coisas.* Menina
 - *Acho que vai mudar pra melhor, agora não tem dinheiro.* Menino

- *Não vai precisar pedir pro pai.* Menino
- *Não vou precisar pedir dinheiro pra comprar tênis pro meu pai.* Menino
- Vocês também precisariam ajudar em casa?
- *Precisaria.* (quase todos confirmam)
- *É uma ajuda não é?* Menina
- *As coisas iam melhorar.* Menino
- *Ia sobrar mais dinheiro.* Menino
- *Se quisesse comprar uma coisa diferente.* Menino

Os adolescentes apontam para a melhora de suas necessidades emergenciais, como aumentar a renda da família, ou consumir algo que desejam. Podemos afirmar que a visão dos adolescentes sobre o ingresso no Projeto Adolescente Aprendiz e, em consequência disto, no primeiro emprego, chega a ser romântica, com uma grande expectativa das mudanças que o emprego promoverá em suas vidas.

Não aparece no desenvolvimento dos grupos focais diálogos que demonstrem que as instituições de contra turno social promovam reflexões sobre a inserção precoce dos adolescentes no mercado de trabalho, que esta inserção precoce de adolescentes em situação de vulnerabilidade social é consequência de problemas estruturais no plano econômico e social.

Oliveira e Robazzi (2001, p.85), discutindo as características destes projetos que promovem a entrada do adolescente no mercado de trabalho na condição de aprendiz, alertam para:

O ato ilusório do caráter formador para o ingresso do jovem no mercado de trabalho, que, mascarando-se de aprendizado, oculta a verdadeira essência da inserção precoce do adolescente no trabalho, ou seja, o benefício da relação empregado-empregador, em que o primeiro subordina-se ao oferecido pelo mercado porque necessita trabalhar, e o segundo, como tem condições de escolher a mão-de-obra, estabelece o valor que quer pagar, lucrando com a possibilidade do não pagamento dos encargos determinados pela legislação trabalhista.

As instituições de contra turno social possivelmente não promovem reflexões com os adolescentes neste âmbito estrutural apresentado pelas autoras e sim exaltam os benefícios emergenciais dos projetos, pois são instituições que se posicionam a favor do trabalho adolescente.

As expectativas em torno deste projeto são tão altas que de todos os adolescentes participantes dos grupos focais apenas dois adolescentes participantes dos grupos focais afirmaram que não queriam trabalhar ou entrar no projeto Adolescente Aprendiz:

- *Por enquanto eu não tenho vontade de entrar no projeto.* Menino

E tem vontade de que?
- *De jogar bola. Menino*

Alguém aqui só estudaria e não trabalharia agora?
Um adolescente afirma que sim, que só estudaria.
- *Se eu pudesse, eu só trabalhava. Menina*
- *Mas sem estudo você não trabalha. Menino* (o mesmo que respondeu que só estudaria no momento)

Os dois adolescentes que afirmaram não terem o desejo de entrar no projeto Adolescente Aprendiz receberam olhares de reprovação e espanto dos seus colegas. Observamos que esta postura do grupo se deve, principalmente, à condição sócio-econômica precária do grupo e da necessidade da complementação da renda familiar, assim como se deve à formação promovida pelas instituições que se baseia numa concepção salvacionista em relação ao projeto.

Quando a discussão nos grupos focais foi direcionada para a questão profissional fora do âmbito do Projeto Adolescente Aprendiz os adolescentes participaram pouco em relação à participação nas conversas sobre o projeto que foram bem mais intensas.

Os adolescentes que se interessaram pela discussão apontaram que gostariam de ter diferentes profissões, e explicitaram que a principal motivação de sua escolha profissional seria a boa remuneração financeira destas:

- *Eu queria ser advogada. Menina*
- *Policia. Menino*
Muitos ficam tímidos de responder
- *Queria ser aeromoça. Menina*

- *Eu quero ser advogado. Menino*
- *Bombeiro, pra apagar o fogo. Menino*
- *Eu quero ser atriz. Menina*
- *Eu queria ser engenheiro civil, mas eu não vou conseguir. Menino*
Por quê?
- *Porque a faculdade é cara. Menino*
Mas se estudar em uma faculdade pública da nossa cidade a UEM?
- *Mas aí é mais difícil ainda, muita concorrência. Menino*
- *Não tem que fazer uma prova? Menino*
Tem, mas se você passar no vestibular você estuda de graça.
- *Então eu queria ser biólogo, acho muito massa. Menino*

Porque vocês pensam nesta profissão, o que chama atenção nela?
- *Porque ganha mais. Menino*
- *O salário. Menino*
- *Eu acho legal. Menina*
- *Me falaram que é massa e dá dinheiro. Menino*
- *No programa da Eliana tem um cara que é biólogo e eu acho massa. Menino*

- *Bombeiro também é massa, ganha 3 pau por mês* (três mil reais). Menino
- *O louco!* Menino
- *Eu escolhi advogado por que ganha bem.* Menino

Compreendemos que a baixa motivação dos adolescentes em discutir sobre as suas aspirações profissionais, pode ser refletida em dois âmbitos: o primeiro referente à intensa preparação e expectativa em que eles estão imersos para a entrada no Projeto Adolescente Aprendiz e assim ingressar no primeiro emprego; e o segundo referente à relação que fazem entre a profissionalização e a escolaridade necessária para exercê-la, o que seria uma dificuldade diante da história de fracasso escolar que relataram nos grupos focais.

O primeiro âmbito, referente à expectativa alta sobre a entrada no projeto Adolescente Aprendiz, está ligado diretamente à condição financeira precária das famílias dos adolescentes e da urgência de aumentar a renda para a sobrevivência familiar.

Esta alta expectativa também está relacionada à formação que os adolescentes recebem nas entidades, que intensificam as vantagens destes programas de inserção no primeiro emprego, sem ampliar as discussões sobre estes, sem dar espaço para o diálogo, conseqüentemente a oportunidade de fazer parte do projeto Adolescente Aprendiz ao patamar de solução para os diversos problemas relacionados à renda familiar dos adolescentes.

O segundo âmbito que podemos atribuir a pouca participação dos adolescentes para discutir sobre suas expectativas profissionais está relacionado às dificuldades que têm em relação à escola. Exercer algumas profissões está diretamente relacionado com o nível de escolaridade e os adolescentes explicitaram durante o desenvolvimento dos grupos focais que vivenciam o fracasso escolar com um histórico de reprovação e de falta de identidade com a instituição escolar.

Esta realidade, portanto, poderia levá-los a não se sentir confortáveis e motivados para participar de uma discussão que abordasse a profissionalização, fora da esfera do projeto Adolescente Aprendiz.

5.3.4 - As Atividades Lúdicas e Esportivas

As discussões sobre as atividades lúdicas e esportivas que ocorreram nos grupos focais foram marcadas pela descontração e pelas risadas, pois em muitos momentos os adolescentes eram levados a imitar os gestos esportivos e as brincadeiras que gostavam.

Entretanto, as análises sobre suas falas não remetem a alegria com que os adolescentes tratam a brincadeira, elas nos levam a discussão sobre a institucionalização da adolescência empobrecida e uso das atividades lúdico-esportivas como forma de ocupação do tempo livre destes sujeitos.

No início das discussões sobre as brincadeiras, jogos e esportes, a maioria dos adolescentes disse gostar destas atividades, poucos afirmaram não se interessar. Tanto os esportes quanto as brincadeiras, segundo os adolescentes ocorrem em diversos ambientes que freqüentam, especialmente no bairro em que moram:

- *A gente brinca em casa, na rua.* Menina
- *Na escola também.* Menino
- *Aqui no lar.* Menina
- *Na vila é bet's todo dia.* Menino
- Alguns concordam
- *Gosto de empinar a bicicleta.* Menino
- *Descer a ladeira no embalo, uhhh!!* Menino
- *Vixi, e quando a gente brincava de esconde-esconde, eu moro no Santa Felicidade e a gente ia até na Vila Operária se esconder.* Menino (são bairros distantes)
- Todos caem na gargalhada

- Vocês brincam só aqui no centro social?
- *Não, em casa também.* Menino
- *Na rua.* Menino
- *Na escola.* Menino
- *Na chácara do Marista.* Menino
- *No campo de futebol.* Menino

- *A gente faz esporte na quadra* (no bairro em que moram tem uma quadra). Menino
- Quando?
- *De sábado, domingo, feriado, nas férias...* Menina
- *Em qualquer lugar da pra brincar.* Menina
- *Tendo espaço e não passando carro, tranqüilo.* Menino

Faria e Fontes (2008) constataram em sua pesquisa sobre a prática do futebol de jovens na cidade de Belo Horizonte que, na periferia da cidade acontecem diferentes manifestações ligadas ao futebol, e que “Nesses contextos se intensificam as relações sociais a partir do futebol - espaços em que esses sujeitos constroem conhecimentos e significados sobre essa prática cultural e sobre si mesmos” (FARIA e FONTES, 2008, p.156)

Os adolescentes participantes dos grupos focais relataram que também realizam várias brincadeiras e jogam futebol nos mais diversos espaços dos bairros em que moram. Na ocupação destes espaços os adolescentes têm a possibilidade de construir

um processo de vivência comunitária que extrapola a prática do futebol e de outras brincadeiras e jogos propiciando as relações sociais.

A prática dos esportes, portanto não tem um fim em si mesma ela esta carregada de sentidos e influências que vão além da execução das habilidades necessárias para a sua realização.

Os adolescentes quando falam sobre os esportes (os grupos focais foram realizados na época dos Jogos Olímpicos de Pequim - agosto/2008 -, período que os esportes estavam em evidência na mídia) apontam para alguns outros determinantes que permeiam a pratica esportiva, além das habilidades específicas:

Vocês acham que o esporte, a brincadeira pode excluir?

- *Alguns sim.* Menina

- *Quem é magro não pode lutar sumo (risos).* Menino

- *Gordinho não pode virar pirueta não.* Menino

- *Só se agüentar (risos).* Menino

Então vocês acham que dá pra quem é mais gordinho ser atleta?

- *Eu acho que dá, ai tem que fazer treinamento e dieta.* Menino

- *Eu acho que não.* Menina

- *Dá sim, os gordinhos podem correr.* Menino

- *É raro ver.* Menina

- *Só se for esporte de força (o adolescente imita o levantamento de peso).* Menino

Vocês acham que tem esporte que só quem é mais rico faz?

- *Tem, pobre faz futsal, rico faz golfe, tênis.* Menino

- *Aquele dentro da piscina que eu esqueci o nome.* Menina

- *Nado sincronizado?* Menina

- *Tem pólo aquático também.* Menina

E esporte que qualquer pessoa pode fazer?

- *Futebol.* Menino

- *Futebol, vôlei.* Menino

Nas falas dos adolescentes o esporte aparece associado à exclusão, configurando-se como território permitido para apenas alguns grupos. A exclusão relatada por eles está associada às exigências em relação à forma física dos atletas e a condição econômica como determinante do esporte que a pessoa pratica.

Os adolescentes também apontaram outras características para o esporte quando o compararam com as brincadeiras, além das qualidades físicas necessárias para sua realização, como a associação do esporte à saúde, as regras e a competição:

- *Esporte é saúde.* Menino

- *Esporte tem mais regras que brincadeiras, têm que fazer tudo certinho, agora brincadeira não você faz qualquer regra e boa, vamos brincar.* Menina

- *Na brincadeira você se diverte mais, no esporte a gente joga pra ganhar.* Menino
- *É.* Menino
- *Na brincadeira quando a gente perde a gente nem liga, mas no esporte a gente fica bravo.* Menino
- *De preferência no futsal.* Menino

É possível identificar nas falas dos adolescentes alguns dos diversos aspectos que compõe a manifestação esportiva, além da sua dimensão prática. Estas reflexões que, envolvem os inúmeros determinantes da manifestação cultural esportiva, devem encontrar espaço para se desenvolverem nos ambientes educativos, como nas escolas e nas entidades de contra turno social. Ou seja, esta discussão deve ser fomentada para que o esporte não seja considerado apenas uma manifestação esportiva ingênua e desprovida de inúmeras representações (MELO, 2004).

A associação da prática esportiva à saúde, por exemplo, deve ser problematizada com os adolescentes em relação aos limites saudáveis da prática de esportes, a questão do uso de substâncias ilegais para a melhora do desempenho dos atletas e toda a indústria farmacêutica que se beneficia desta utilização, entre outros fatores. Desta forma, as reflexões sobre a prática esportiva, manifestação que é muito presente no cotidiano dos adolescentes, pode ser objeto de discussões mais profundas, considerando suas contradições e diversos aspectos.

Nas instituições de contra turno social em que pesquisamos, a prática das atividades lúdicas e esportivas são organizadas de formas diferentes, no Lar Escola da Criança existe oficina específica de esporte, onde são trabalhados os esportes coletivos voleibol e futebol de salão e momentos para oficina de recreação.

Entretanto, nem todos os educandos que freqüentam a instituição participam da oficina de esportes. Os adolescentes que participaram dos grupos focais relataram que têm um horário para oficina de recreação uma vez por semana, mas não freqüentam a oficina de esporte porque agora utilizam este horário na instituição para se preparar para entrar no projeto Adolescente Aprendiz:

- E aqui na instituição, vocês praticam esporte?
- *Mais ou menos.* Menina
- *Agora nem tanto porque cortaram, a gente não tem mais horário de esporte, por causa dos cursos, dessas coisas assim.* Menino
- *A única hora é na recreação.* Menino
- E que horas é a recreação?
- *Na quarta no segundo horário, com a Patrícia (educadora de bijuteria com formação em Educação Física).* Menina

A oficina de esportes da instituição foi retirada da grade de atividades destes adolescentes visto que eles devem fazer cursos preparatórios para adentrar o mercado de trabalho. Nesta atitude da instituição de contra turno social transparece sua concepção de que existem oficinas que neste momento de preparação dos adolescentes para a entrada no projeto Adolescente Aprendiz e no mercado de trabalho são mais importantes que a oficina de esportes.

Oliveira e Robazzi (2001), pesquisando sobre a entrada dos adolescentes no mercado de trabalho, afirmam que esta característica do trabalho disponível para os adolescentes atualmente em que eles são considerados “aprendizes”, coloca em segundo plano outras atividades necessárias e imprescindíveis para este sujeito que, está em processo de formação:

Existem ainda outras atividades importantes na infância e adolescência, como o jogo, a brincadeira, a prática de esportes, que associadas a participação na escola, desenvolvem de forma livre e espontânea, ou ainda orientada, a imaginação, a criatividade, o relacionamento em grupo, a convivência com o diferente. (OLIVEIRA e ROBAZZI, 2001, p.87)

Estes adolescentes, que estão se preparando para entrar no Projeto Adolescente Aprendiz no Lar Escola da Criança, não participam da oficina de esportes, mas freqüentam uma vez por semana uma oficina de recreação, com uma educadora responsável pela organização desta.

Entretanto, questionamos se apenas uma oficina por semana com uma educadora física para a realização de atividades lúdicas e esportivas não é insuficiente diante da carga horária de atividades que os adolescentes têm na instituição. A partir disto podemos entender que, as brincadeiras, os jogos e os esportes, elementos essenciais para o desenvolvimento dos adolescentes, podem estar sendo colocados em segundo plano na formação dos adolescentes institucionalizados.

Na entidade depois do horário de alimentação os adolescentes podem ficar no pátio da entidade brincando, conversando (como se fosse um recreio). Neste horário realizam diversas atividades:

- *Eu fico sentado lá, batendo papo.* Menino
- *Tem dia que eu fico sentado, tem dia que eu jogo basquete.* Menino
- *Tem gente que fica dormindo, tem gente que fica sentado, tem gente que fica na quadra, tem gente que faz o que quiser, é só não fazer aquelas coisas lá...* Menina
- Que coisas?
- *Se amassar, essas coisas assim (risos de todos).* Menino

- *Eu gosto de sentar e bater papo* (no horário da recreação) Menino
- *Eu gosto de deitar.* Menina
- *Eu gosto de jogar bola.* Menino
- *Eu gosto de jogar futsal.* Menino
- *Eu gosto de vôlei.* Menina
- *Ah, basquete.* Menino
- *Pular corda.* Menina
- *Gosto de brincar de linha* (uma variação do futsal). Menino
- *Ah, eu prefiro jogar bola.* Menino

O que pode fazer no horário que vocês saem, no horário da recreação?

- *Pode dormir.* Menina
- *Pode brincar.* Menino
- *Você pode fazer o que você quiser dentro dos seus limites.* Menino
- *Você pode deitar.* Menina
- *Não pode xingar, brigar.* Menina
- *Desrespeitar a professora.* Menino
- *Fazer coisas obscenas* (risos) Menino

Neste horário os adolescentes ficam mais livres na instituição, entretanto, a permissão para participar deste momento, que eles chamam de recreação, depende da permissão do educador social que está com a turma, ou seja, a participação neste momento depende da avaliação do educador sobre o comportamento dos adolescentes no desenvolvimento das oficinas:

E este horário livre depois das 16:10?

- *Todo mundo fica pra fora.* Menina
- *Depende da decisão do educador se vai pra fora ou não.* Menino
- *Se os alunos fizerem bagunça ele pode não deixar sair para fora.* Menina
- *Aí faz uma dinâmica.* Menino
- *De segunda e quarta depois da janta a gente faz dinâmica.* Menina
- *E se der tempo a gente sai.* Menino

O momento destinado para o tempo livre e realização de brincadeiras e jogos pelos adolescentes, pode então ser utilizado como um dispositivo para controlar o comportamento dos educandos. Os adolescentes em suas falas demonstraram gostar muito desta parte da rotina da instituição, portanto, a possibilidade de não participar da recreação pode determinar a conduta que eles vão adotar nas outras situações vividas na instituição.

Lemos (2007, p.85) afirma que:

O brincar foi constituído por algumas práticas concretas de especialistas representantes de algumas teorias como dispositivo disciplinar, sendo capturado por tais teorias, que o distribuem em função de classe, raça e gênero, em espaços específicos [...].

A instituição, então, de acordo com o relato dos adolescentes, utiliza o momento da brincadeira como um dispositivo disciplinar. O brincar pode então ser utilizado para punir os adolescentes que não se comportaram como a instituição de contra turno social determinou, ou seja, quem não obedeceu pode ser privado do horário de recreação.

Entretanto, nesta instituição os adolescentes parecem ter mais liberdade para a realização das atividades no horário da recreação, este tempo depois das refeições não parecem tão engessado. Quando estes adolescentes ocupam este espaço, não há muitas estruturas a serem seguidas, realizam diferentes atividades e podem solicitar diferentes materiais para os educadores sociais.

No Centro Social Marista, as atividades lúdicas e esportivas são organizadas de outra forma, são oferecidas oficinas de esportes coletivos e de jogos cooperativos. Segundo o relato dos adolescentes, todos freqüentam estas duas oficinas durante a semana. Os adolescentes brincam e jogam também no intervalo das oficinas, logo após a refeição:

Aqui vocês freqüentam a oficina de esporte e de jogos cooperativos?
Todos afirmam que sim

- *Mas antes era melhor quando tinha grupo de esporte* (antes na instituição havia um grupo que realizava como atividade principal o esporte). Menino

E em outras oficinas vocês também brincam?

- *Depende da oficina, antes era agora não.* Menina

- *Antes podia.* Menino

- *Na do Tadeu* (educador da oficina de artes visuais) *depois da oficina podia.* Menino

E como é na hora do intervalo?

- *Cada um tem um dia pra jogar futsal.* Menina

- *Um dia são as meninas, no outro os meninos.* Menino

- *Aí brinca de 3 corte (variação do vôlei), spirobol.* Menina

- *No dia que a gente não joga futsal na quadra, a gente joga aqui no campinho.* Menino

- *Spirobol.* Menina

O brincar, e os esportes, estão garantidos nas instituições e têm seus horários e espaços definidos, ou seja, há horários das oficinas específicas para o desenvolvimento destas atividades e o intervalo. Os adolescentes relatam que antigamente em outras oficinas (que não as específicas de jogos cooperativos e de esportes coletivos) também brincavam, mas que agora isto não é mais permitido.

Partindo das reflexões de Gomes (2004, p.145) sobre a ludicidade, na qual a autora esclarece que esta é uma “[...] expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto”, compreendemos que as

atividades lúdicas não devem ser restritas e limitadas apenas a um tempo e espaço determinado, elas podem estar presentes nos mais diversos contextos da ação educativa.

A brincadeira e os jogos parecem demasiadamente enrijecidos nas estruturas da institucionalização, tendo horários, formas e espaços definidos previamente para acontecer. Estas estruturas em que os sujeitos encaixam a ludicidade podem descaracterizar o seu sentido de expressão de diversos significados e sentidos e de reelaboração de valores nas relações sociais.

Os adolescentes, assim como analisamos também nas entrevistas dos educadores sociais, buscam atribuir diversas funções para justificar a realização de brincadeiras, jogos e esportes na instituição de contra turno social:

Qual o objetivo que vocês acham que tem as oficinas de esporte, a recreação...

- *Dar uma descontraída.* Menino

- *Descansar um pouco.* Menina

- *Descansar os neurônios” (risos)* Menina

- *Mas o pior é que é verdade, a gente acorda pensando em ir pra escola sentar e olhar pra cara dos professores, chega aqui é a mesma coisa, de vez em quando tem que descansar um pouquinho os neurônios...* Menina

Vocês sabem por que tem estes momentos de brincadeiras e de esportes aqui na instituição?

- *Pra não ficar sempre a mesma coisa, pra variar.* Menino

- *Pra aprender algumas coisas.* Menina

- *Pra aprender mais esportes e mais brincadeiras.* Menino

- *Igual na oficina de jogos cooperativos, aprender a fazer as coisas em grupo, discute, e no esporte é pra jogar.* Menino

E pra formação de vocês é importante vivenciar os jogos e as brincadeiras?

- *É porque às vezes uma pessoa quer se formar naquilo.* Menina

- *Pra gente ensinar nossos filhos.* Menino

- *Pra saúde.* Menino

- *Aquilo que a gente aprende nos jogos, que não é só um todo mundo pode participar também.* Menino

Nas falas dos adolescentes aparecem vários sentidos atrelados às atividades lúdicas e esportivas, que em sua maioria são funções compensatórias, como por exemplo, um momento de descanso e relaxamento, para melhora da saúde, ou para se relacionar melhor com os companheiros.

Para Debortoli (2004), a brincadeira muitas vezes adquire um status de importância se “[...] está relacionada ao que histórica e comumente é reconhecido como ‘conteúdos’, ‘habilidades’, ou ‘valores’ sociais ou escolares, justificando a presença e a possibilidade do brincar na educação e em outros contextos”. Desta forma, a brincadeira

não é reconhecida a partir de seus próprios temas e contradições, deve existir alguma característica agregada à atividade para que ela tenha valor.

Esta visão sobre as atividades lúdicas e esportivas que os adolescentes elucidaram nos grupos focais é muito próxima ao entendimento que os educadores sociais entrevistados apresentaram sobre estas atividades. O que pode confirmar que esta é a concepção predominante sobre jogos, brincadeiras e esportes que norteia as ações educativas nas instituições de contra turno social.

Outro ponto em relação às atividades lúdicas e esportivas que os adolescentes esclareceram foi sobre os objetivos das atividades desenvolvidas

Vocês acham que o espaço da recreação na entidade é um espaço de educativo?

- *Não, é diferente porque é mais livre, quase não tem regra.* Menino

- *A gente aprende o que a gente já sabe.* Menina

- *Reforça o que a gente já sabe, aprende as habilidades normais, mas aí vai aperfeiçoando.* Menino

- *Eu acho que aprende a ter respeito no grupo, raciocínio.* Menino

Vocês conversam sobre os objetivos das oficinas (atividades lúdicas e esportivas)?

- *Não.* Menina

- *A gente chega manda tirar o boné, um aquecimento, uma brincadeira, aí pega a bola pra jogar.* Menino

- *Na oficina de jogos (cooperativos), a gente conversa, faz as atividades, aí faz a roda da conversa, daí discute pra que serviu aquela brincadeira.* Menino

Vocês preferem qual oficina?

- *Os dois.* Menina

- *Eu preferi de esporte.* Menino

- *De esporte.* Menino

Nestas falas, fica explícita a falta de reflexividade que acompanha as atividades, a prática prevalece como se as atividades lúdicas e esportivas tivessem um fim em si mesmo. Quando o adolescente relata que na oficina de jogos conversam sobre a atividade realizada, a discussão para ele é sobre a utilidade que a brincadeira ou o jogo tiveram, reforçando o caráter de atrelar algum sentido ou habilidade a atividade lúdica para que ela tenha valor.

O escasso exercício reflexivo que caracteriza estas atividades educativas deixa de lado uma expressão que é essencial na educação: a ação-reflexão. Esta expressão pode ser entendida como, “[...] unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (KRONBAUER, 2008, p.27).

A ação educativa que se fundamenta na ação-reflexão, segundo Kronbauer (2008, p.27) “[...] é a prática consciente de seres humanos, que implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, diferentemente dos meros contatos dos animais com o meio que os envolve”. Sendo assim, na ação-reflexão os sujeitos têm a possibilidade de refletir sobre a realidade que os condiciona e de agir sobre ela, daí sua essencialidade na ação educativa que se move para a emancipação humana.

No desenvolvimento dos grupos focais nos chamou atenção a constante referência ao futebol como atividade predominante no cotidiano dos adolescentes. Quando indagados sobre suas atividades preferidas e mais frequentes no contexto da instituição de contra turno social, o futebol é o que aparece com mais frequência:

E as brincadeiras que são tradicionais aqui?

- *Ciranda cirandinha*. Menino
- *Esconde-esconde, pega-pega*. Menino
- *Pezinho, amarelinha*. Menina
- *Futebol*. Menino
- *Vôlei*. Menina

Que brincadeiras ou jogos vocês preferem?

- *De esporte futsal, de brincadeira bet's*. Menina
- *De futebol*. Menino
- *Futsal e basquete*. Menino
- *Qualquer esporte, futebol, handebol, basquete*. Menino
- *Eu gosto de bola, de ser goleira no futsal*. Menina

De acordo com Melo (2004, p.83) um dos grandes problemas do Brasil em relação a esporte como forma de lazer:

[...] é a monocultura do futebol. Em muitas ocasiões, os indivíduos são refratários a outras práticas. Obviamente isso se articula com o espaço privilegiado que ocupa nos meios de comunicação (jornais, televisão e rádio). O tempo de exibição do futebol supera em muito o de outros esportes, sendo um desafio para o animador cultural ampliar as possibilidades de vivências esportivas de seu público-alvo.

É importante ressaltar que a prática do futebol não é o problema em si, mas o conjunto excessivo de ações, que o envolvem em nosso país em detrimento de outras práticas esportivas. O esporte, como já discutimos nesta pesquisa, é uma manifestação cultural composta de inúmeros determinantes que devem ser problematizados, e a monocultura do futebol é um fenômeno que merece ser alvo de discussões mais críticas que não romantizem esta questão.

Os adolescentes em suas falas demonstraram ter uma maior vivência e interesse pela prática esportiva do futebol, entretanto quando questionados sobre a vontade de praticar outras modalidades, elencaram várias atividades esportivas de seu interesse:

- *Natação.* Menino
- *Tênis.* Menina
- *Bem que eles podiam fazer uma piscina aqui...* Menina
- *Rúgbi, tênis.* Menino
- *Ping pong.* Menino

- *Golfe.* Menino
- *Ping pong.* Menina
- *Ah, eu não gosto de ping pong, acho legal ver jogar, mas eu praticar não.* Menina
- *Hóquei no gelo.* Menino
- Nossa, mas aqui é difícil praticar...
- *Você conhece hóquei de quadra? Então aí dava...* Menino
- *Patinação.* Menina

E que jogos que vocês têm vontade de fazer?

- *Natação.* Menino
- *Vôlei.* Menina
- *Futebol americano.* Menino
- *De bet's.* Menino
- *Dançar hip-hop.* Menino
- *É.* Menina

- *Podia ter uma pista de skate.* Menino
- *Aí ia ter gente quebrando o braço.* Menino
- *Uma piscina.* Menina

Quando os adolescentes foram indagados sobre os motivos de não praticarem estas atividades justificaram de diversas formas:

- *Falta de verba.* Menino
- *Falta espaço.* Menino
- *Espaço aqui tem o que não falta aqui é espaço.* Menina
- *Não tem dinheiro.* Menino
- *Acho que falta também um pouco os maiores ouvirem, sabe, ouvir mais a gente, parece que é assim: esse aí não vão pra frente.* Menino
- Quem são os maiores que você diz?
- *Ah, os diretores, os professores...* Menino

E porque vocês não fazem?

- *Porque a gente não tem tempo.* Menina
- *Porque eu não vou atrás.* Menino
- *Eu não jogo bet's porque não dá, lá onde eu moro ninguém tem bolinha.* Menino

Analisando as respostas dos adolescentes compreendemos que eles nos dão pistas sobre seu entendimento da limitação das experiências lúdicas e esportivas das classes populares.

Eles elencaram inúmeras atividades que gostariam de conhecer e praticar, mas relatam também que o que os impede é a precariedade financeira da instituição, é a falta de diálogo com os educadores e responsáveis pela entidade, falta de tempo e até a impossibilidade de ninguém na região em que mora ter o material necessário para jogar bet's.

A partir disto, podemos afirmar que, além da monocultura do futebol presente em nossa realidade, o fator econômico acaba determinando o repertório de experiências lúdicas e esportivas dos adolescentes das classes populares. Temos a dimensão de que esta falta de acesso às diferentes manifestações lúdicas e esportivas, apresenta inúmeros determinantes, como por exemplo, as bases conceituais das políticas de esporte e lazer, entre outros elementos. Entretanto, vamos nos limitar a discutir esta problemática em relação às instituições de contra turno social.

Quando os adolescentes expressam seus desejos em relação à realização de diferentes atividades nas entidades, é necessário repensar o caráter problematizador destas, pois de alguma forma o diálogo entre os educandos e educadores (instituição) não está sendo privilegiado.

De acordo com Bastos (2008, p.87):

A educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e sua existência, optando pela comunicação. Por isso, somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Portanto, o diálogo é um princípio essencial para a efetivação de uma educação problematizadora. Diante das falas dos adolescentes, torna-se explícita a necessidade de se pensar a construção da proposta educativa das instituições de contra turno social com os educandos e não para eles, um projeto constituído pelos interesses coletivos e não para atender os anseios de alguns grupos.

Através das falas dos adolescentes institucionalizados, estabelecemos quatro categorias para análise: o contra turno social; a escola; projeto de vida dos adolescentes e as atividades lúdicas e esportivas. Estas reflexões foram realizadas com base no referencial teórico da Educação Popular, Educação Não-Formal e da Educação Física mais especificamente nas discussões sobre o lazer.

Foi possível identificar que a institucionalização através das entidades de contra turno social, é uma situação corriqueira na vida dos adolescentes. Eles afirmaram que diversas gerações de sua família assim como, seus vizinhos e amigos passaram por instituições. Este fato leva a urgente discussão sobre o caráter assistencial que as políticas de atendimento a infância e a adolescência podem adquirir, não promovendo assim, ações que colaboram para um projeto de transformação social e emancipação dos homens.

Constatamos também que, os adolescentes relacionam a sua entrada e permanência na instituição de contra turno social a necessidade de estarem sob os cuidados de alguém enquanto os responsáveis trabalham e com a possibilidade de conseguir o primeiro emprego.

Os adolescentes demonstram uma afetividade em relação à instituição, afirmam gostar muito dos momentos de recreação, onde tem mais liberdade. Entretanto, através das suas vozes constatamos a necessidade do diálogo entre educandos e educadores (instituição), de reflexão sobre as regras, os rituais e os objetivos institucionais.

Todos os adolescentes que participaram dos grupos focais vão à escola, e esta é uma condição para que frequentem a instituição de contra turno social, ficou explícito que o projeto educativo da escola não desperta seus interesses. Apesar da maioria dos adolescentes terem um histórico de fracasso escolar, ainda acreditam que esta instituição é importante para a formação deles. Entendemos que, enquanto a escola buscar uma homogeneização dos alunos, um padrão a ser seguido, a falta de identidade dos alunos com este espaço educativo prevalecerá.

Em relação ao projeto de vida dos adolescentes, foi possível constatar a alta expectativa com a entrada no Projeto Adolescente Aprendiz, pois no grupo focal esta foi a temática que mais os interessou, a maioria dos adolescentes espera entrar no projeto para diminuir as suas necessidades emergenciais e de sua família.

Os adolescentes demonstraram ter uma visão romantizada e até ingênua da entrada no primeiro emprego, visão esta que poderia ser mais realista se a problematização sobre a inserção precoce dos adolescentes no emprego na condição de aprendiz lhes fosse fomentada. Entendemos que as instituições de contra turno social como parceiras e espaço educativo que prepara os adolescentes para a entrada no projeto Adolescente Aprendiz não pode negar ou deixar de lado esta reflexão mais profunda sobre o trabalho.

Em suas falas a maioria dos adolescentes afirmou gostar muito das atividades lúdicas e esportivas e que os jogos, brincadeiras e esportes são muito presentes em seu

cotidiano. Nas discussões nos grupos, os adolescentes trouxeram à tona diversos aspectos determinantes sobre estas manifestações culturais, como por exemplo: o esporte associado à saúde, como fator de exclusão de alguns grupos, as regras e competitividade.

As atividades lúdicas e esportivas são manifestações culturais impregnadas de inúmeros sentidos e os adolescentes elencaram no desenvolvimento dos grupos focais alguns deles. Entendemos que, estes elementos devem ser problematizados na ação educativa para que a prática lúdica e esportiva não se realize desconectada de um contexto e para que ela não seja identificada como uma prática com fim em si mesma.

Os adolescentes atribuem algumas funções e conteúdos para justificar o desenvolvimento de atividades lúdicas e esportivas, desta forma, os jogos, brincadeiras e esportes podem assumir um objetivo compensatório. Estas manifestações culturais devem ser compreendidas a partir de seus temas, possibilidades e contradições, ou seja, não precisam estar relacionadas a outros valores para adquirir um status de importância.

Esta visão dos adolescentes sobre as atividades lúdicas e esportivas, foi muito próxima da identificada nas entrevistas com os educadores sociais com formação em Educação Física. Sendo assim, podemos constatar que esta é a concepção de jogos, brincadeiras e esportes que norteiam estas atividades nas instituições de contra turno social.

Compreendemos então que, é imprescindível que as atividades lúdicas e esportivas, em todas as suas dimensões e não apenas na sua dimensão prática, seja objeto de reflexão permanente na ação educacional. Para que assim, não se configure como um dispositivo disciplinar ou de ocupação do tempo dos adolescentes e sim como uma manifestação cultural que não é neutra, é composta por inúmeros sentidos, com potencial de recriação e ressignificação das diversas relações com a realidade, com o outro e consigo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo busca investigar os conceitos subjacentes às falas dos sujeitos envolvidos no processo da Educação Não-Formal na cidade de Maringá, e assim refletir sobre as inúmeras contradições presentes nesse processo educativo. Finalizando esta pesquisa, entendemos que muitas questões persistem e que necessitariam da contribuição de outros estudos para que esta reflexão fosse realizada de forma mais completa.

Foi possível no decorrer desta pesquisa elaborar alguns apontamentos no que diz respeito: à política de atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social no Brasil; as produções científicas sobre Educação Não-Formal; as relações entre a SASC e o CMDCA com as instituições de contra turno social não-governamentais, sobre os educadores sociais atuantes nas instituições pesquisadas e sobre os adolescentes institucionalizados.

A política de atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social no Brasil é marcada desde o Código de Menores de 1927 pelas ações assistencialistas e por representar uma forma de controle. A promulgação do ECA em 1990, fruto de pressões populares e dos movimentos sociais, inaugurou sem dúvida uma nova perspectiva em relação à defesa da proteção integral das crianças e dos adolescentes.

Entretanto, esta nova perspectiva proposta na legislação perde sua capacidade de implementação de políticas sociais efetivas para a transformação da realidade da infância e da adolescência em nosso país quando permite que o Terceiro Setor se responsabilize por esta tarefa.

O Terceiro Setor se configura como uma nova forma de responder às questões e demandas sociais que antes eram responsabilidade do Estado, sendo assim, a busca de parcerias entre o Estado e o Terceiro Setor são soluções temporárias para os reais problemas sociais. Contudo, é preciso destacar a diferença entre as ações da sociedade civil dentro do padrão emergente de intervenção social chamado de Terceiro Setor, e as ações dos Movimentos Sociais que reivindicam e lutam pela efetivação dos direitos sociais da população.

Desta forma, consideramos contraditório diante das lutas sociais para a promulgação do ECA (1990), o atendimento das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social ser garantido na maioria das vezes pelo Terceiro Setor.

Na cidade de Maringá as instituições de contra turno social estão ligadas a duas instâncias: o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA e a Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá - SASC.

Sobre o CMDCA, foi possível compreender que o conselho é uma estrutura que busca se configurar como um espaço democrático e de participação da comunidade, mas que no que diz respeito às instituições de contra turno social estabelece ainda uma relação incipiente e limitada a projetos, relatórios e visitas esporádicas.

Nas entrevistas realizadas na SASC, identificamos um distanciamento da esfera municipal das questões que envolvem o contra turno social na cidade de Maringá. Esta constatação foi possível através do discurso burocrático e técnico das funcionárias, que demonstraram conhecer pouco a filosofia e propostas pedagógicas das instituições de contra turno social, no entanto, as discussões pertinentes o ECA (1990) estavam presentes em suas falas.

Foi possível entender através das entrevistas na SASC e no CMDCA que o foco destas duas instâncias está voltado para o conhecimento técnico dos projetos das instituições de contra turno social (parcerias, relatórios, financiamentos). Como consequência, demonstram um distanciamento grande dos objetivos e práticas pedagógicas destas instituições, a partir disso compreendemos que é necessária uma reflexão mais profunda e uma maior atenção sobre a qualidade do atendimento ofertado às crianças e adolescentes nas instituições de contra turno social na cidade de Maringá.

Em relação aos educadores sociais com/em formação em Educação Física que atuam nas instituições de contra turno social na cidade de Maringá foi possível entender que, a formação destes profissionais deve ser de melhor qualidade e precisa ser valorizada para garantir uma melhor ação educativa. Diante da deficiente formação dos educadores sociais identificamos uma compreensão equivocada dos objetivos da sua atuação profissional, concentrando sua atuação no desenvolvimento de atividades práticas e desconectadas de um planejamento pedagógico.

O método na Educação Não-Formal pode ser determinado a partir da problematização da realidade dos educandos, desta forma é imprescindível que os educadores sociais conheçam a cultura do grupo e realizem um constante exercício reflexivo junto aos seus educandos sobre ela.

Neste sentido, o educador social deve compreender o homem como sujeito de relação, ou seja, não partir da dicotomia homem-mundo para pensar sua ação educativa. A partir desta premissa, o educador social deve fazer uma reflexão permanente sobre as questões que envolvem sua ação, como sobre as propostas institucionais, a realidade das classes populares, as políticas sociais de proteção a criança e ao adolescente, entre outras.

Os educadores sociais entrevistados são responsáveis pelas oficinas lúdicas e esportivas nas instituições, e buscam agregar funções as brincadeiras e jogos a fim de justificar sua inserção nos projetos educativos. A busca por significados aos conteúdos de sua prática se apresentou, na maioria das vezes, nas entrevistas distantes de uma análise crítica. Entretanto, compreendemos que os jogos e as brincadeiras devem ser pensados partindo de suas próprias contradições e possibilidades, de sua característica inegável do divertimento, levando em conta também o seu grande potencial de criação.

Em relação às falas dos adolescentes foi possível observar que eles têm vínculos fortes com as instituições de contra turno social, pois constroem relações de pertencimento com estas, mas têm poucas resistências às regras e capacidades maiores de adaptação ao sistema destas.

A maioria dos adolescentes frequenta instituições de contra turno social desde a sua infância assim como seus familiares e amigos também foram ou ainda estão institucionalizados. Os adolescentes relacionam ainda esta condição de institucionalização a necessidade de estar sob o olhar responsável de alguém enquanto os pais ou responsáveis trabalham e a possibilidade de entrar no mercado de trabalho.

Em relação à escola, todos afirmaram frequentá-la visto que, esta é uma condição necessária para estar matriculado na entidade de contra turno. A maioria tem um histórico de fracasso escolar, e em suas falas fica explícita a distância entre esta instituição e os interesses e objetivos dos adolescentes, ou seja, podemos entender que eles não se identificam com este espaço.

Os adolescentes apresentam uma alta expectativa em relação à entrada no projeto Adolescente Aprendiz, visando a melhora da sua condição financeira e da sua família, demonstrando muitas vezes em sua fala uma visão romantizada da entrada no mercado de trabalho.

Entendemos que esta visão dos adolescentes é incitada pelas instituições de contra turno social visto que, a entrada no projeto é muito estimulada pela entidade e as discussões sobre a inserção no mercado de trabalho nos parece, ao analisar as falas dos

adolescentes, não são realizadas abordando todos os aspectos e contradições desta inserção precoce no primeiro emprego.

Em relação às atividades lúdicas e esportivas, os adolescentes têm nestas práticas um de seus momentos preferidos na instituição de contra turno social, entretanto, parecem desconhecer seus objetivos e atribuem, assim como os educadores sociais entrevistados, significados e funções compensatórias a estas atividades. As brincadeiras, jogos e esportes passam a servir, por exemplo, como ocupação do tempo livre ou como momento de descanso em função da rotina exaustiva imposta aos adolescentes.

A partir das considerações sobre este estudo foi possível entender que, o atendimento em contra turno social destinado as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, no que diz respeito principalmente ao desenvolvimento de atividades lúdicas e esportivas, necessita ser problematizado em seus múltiplos determinantes e que esta não é uma prática dissociada da realidade.

Diante destas considerações sobre o atendimento em contra turno social entendemos como necessário valorizarmos propostas emancipatórias no campo da Educação Não Formal que avançam e que se preocupam com a efetivação dos direitos sociais. Atuações como a do projeto de extensão universitária “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas” (UEM) e a proposta das Cidades Educadoras são fundamentais e se destacam, pela seriedade e, especialmente pelo compromisso com a transformação da excludente e injusta realidade social.

Assim, os estudos realizados sobre o atendimento em contra turno social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e as falas dos sujeitos envolvidos nesta prática na cidade de Maringá nos levam a perguntar em que medida a garantia do atendimento, da permanência do adolescente na instituição caracteriza este como um espaço de educação, ou como um espaço de dominação ideológica e adaptação social?

Entendemos que, manter os adolescentes em situação de vulnerabilidade social fora das ruas no período contrário ao escolar, não garante a efetivação de seus direitos visto que, as propostas destas instituições muitas vezes não se fundamentam em educar para a emancipação destes sujeitos.

Pensamos na possibilidade das ações em contra turno social estarem diretamente ligadas a um espaço de aprendizagem, onde os atores desse processo se identificassem com as propostas e que estas não estivessem carregadas de estratégias de disciplina e de repressão.

Para isso compreendemos que os princípios das ações educativas voltadas às classes populares devem estar inseridos numa proposta mais ampla de transformação social e não limitadas a ações emergenciais e paliativas que visam à manutenção da excludente ordem social.

Esta é uma luta que passa pela formação e atuação dos educadores sociais, dos conselheiros de direito assim como da Secretaria de Assistência Social e Cidadania; e pelo comprometimento político com as reivindicações da infância e da adolescência em situação de vulnerabilidade social.

Um projeto educativo coletivo que expresse as reais necessidades e anseios da população atendida não deve ser construído sem a sua efetiva participação, ou seja, a mobilização das classes populares não pode acontecer longe delas, planejadas apenas por outros sujeitos.

É necessária a reflexão permanente sobre esta ação educativa em expansão, especialmente no que diz respeito às ações que se enquadram no emergente padrão de intervenção social, o Terceiro Setor.

Desta forma, uma das questões que persistem a partir das constatações deste estudo é a urgente problematização do sentido de inclusão social das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir da institucionalização destas no contra turno social não-governamental.

REFERÊNCIAS:

- AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação Não-Formal: Cenários de Criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 29-38
- BASTOS, Fábio da Purificação. Comunicação. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitzoski, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 87-89.
- BETTO, Frei. **Desafios da Educação Popular: As Esferas Sociais e os Novos Paradigmas da Educação Popular**. p. 03-34. 1998. Disponível em: www.sedes.org.br/centro/cepis.htm. Acesso em: 20 abril 2007.
- BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar. 1998. p.11-19.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRARDA, Anália; RIOS Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p.15-44.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Editora da Fenabb, 1990.
- BRASIL. **Lei 10.097**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/L10097.htm. Acesso em 02 novembro 2008.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar. 1998. p.35-55.
- CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p.11-14.
- CABRAL, Adilson. **Movimentos Sociais, as ONGs e a Militância que pensa, logo existe**. Disponível em <http://www.comunicacao.pro.br/artcon/movsocong.htm>. Acesso em 03/10/2007.
- CALIMAN, Geraldo. Fundamentos Teórico e Metodológicos da Pedagogia Social na Europa (Itália). **Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 24 agosto 2007, p.1-17.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2004.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce (Org.) **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.19-24.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedes**, jan./abr. 2007, v.27, n. 71, p. 9-17. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de novembro de 2008.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: Irene Rizzini; Francisco Pilotti. (Org.). **A arte de governar crianças**. 1º ed. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1995, v. 1, p. 47-98.

FARIA, Eliene Lopes; FONTES, Julio C. Mendes. Os jovens e a produção do futebol na cidade: apropriações, sociabilidades e aprendizagens. In: Debortoli, José A. O.; Martins, Maria de F.A.; Martins, Sérgio (orgs.). **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.147-174.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 9º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um Sobrevôo: O Conceito de Educação Não-Formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos**. Holambra: Editora Setembro, 2005, p.19-43.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal na pedagogia social. **Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 17 março 2007. p. 1-10

GOMES, Christianne Luce. Lúdico. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 141-146.

GRACIANI, Maria Estela Santos. Pedagogia Social: impasses, desafios e perspectivas em construção. **Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 17 março 2007

GRACIANI, Maria Estela Santos. **Pedagogia Social de Rua: Análise e Sistematização de Uma Experiência Vivida**. 5º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

KASSOUF, Ana Lúcia (coord.). **Legislação, trabalho e escolaridade dos adolescentes no Brasil**. Brasília: OIT, 2004. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br>. Acesso em: 02 novembro 2008.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-Reflexão. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitzoski, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 27-29.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de Jovens: Educação Não-Formal e Inserção Socioprofissional no Subúrbio. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.37, jan./abr. 2008. Campinas: Autores Associados/ANPED, p.22-34.

LYRA, Jorge; MEDRADO, Benedito; NASCIMENTO, Pedro; GALINDO, Dolores; MORAES, Maristela; PEDROSA, Cláudio. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: De sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos CEDES**. v. 22, n. 57, agosto 2002. Campinas, p.9-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/12000.pdf> Acesso em: 22 setembro 2007

LEMO, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Ano 7, n. 1, 1º semestre 2007. Rio de Janeiro: UERJ, p.78-88. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v7n1/v7n1a08.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARINGÁ. **Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni** . Disponível em: <http://www.marista.org.br/> Acesso em: 20 maio 2007.

MARINGÁ, **Conselho Municipal da Criança e do Adolescente - CMDCA**. Disponível em: <http://www.cmdcamaringa.com.br/> Acesso em: 02 agosto 2007.

MARINGÁ. **LAR ESCOLA**. Disponível em: <http://www.larescola.org.br/> Acesso em: 09 abril 2007.

MARINGÁ. **Planejamento Estratégico do Lar Escola da Criança de Maringá 2007/2008**.

MARINGÁ. **Plano de Ação do Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni 2008**.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio-Agosto. 2004, n. 26. p.85-94.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e Educação. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar. 1998. p.21-34.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MELO, Marcelo Paula de. **Esporte e Juventude Pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELO, Victor Andrade de. Esporte. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 80-84.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>. Acesso em 29 novembro 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTAÑO, Carlos. Das "lógicas do Estado" às "lógicas da sociedade civil": Estado e "terceiro setor" em questão. **Serviço Social e Sociedade**, n. 59. São Paulo: Cortez, 1999. p. 47-79.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitzoski, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 163-165.

MORELLI, Ailton José. A Criança Diante da Lei. In: MORELLI, Ailton José; Muller, Verônica Regina (orgs.). **Crianças e Adolescentes**: A Arte de Sobreviver. Maringá: Eduem, 2002, p.47-92.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Educação Unisinos**, n.10 v.3 set-dezembro 2006. p.228-236

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na Educação Social**: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

NATALI, Paula Marçal. **Jogos Cooperativos**: Olhando a Teoria e Escutando a Prática. 2003. 54p. Monografia (Especialização em Políticas Sociais: Infância e Adolescência). UEM: Maringá, 2003.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Bruno Assis de; HÚNGARO, Edson Marcelo. O Crescimento do Terceiro Setor no Campo do Esporte e do Lazer: Apontamentos Críticos. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Pernambuco, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/273.pdf>. Acesso em: 22 julho 2008.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Maio, 2001, v.9, n.3, p.83-89. Disponível em: www.eerp.usp.br/rlaenf. Acesso em: 02 novembro 2008.

OÑA, José Manuel de. El Educador Social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. **Revista de Educación Social**. n. 4, 2005. Disponível em: <http://www.eduso.net>. Acesso: maio de 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **Convenção dos Direitos da Criança**. 1989. Recife: Save the Children Suécia/Walprint. 2002

PARANÁ, **Conselho Estadual da Criança e do Adolescente-CEDCA**. Disponível em: www.sine.pr.gov.br/extranet/Conselhos/ Acesso em: 19 agosto 2007

PARANÁ, **FIA- Fundo para a infância e Adolescência**. Disponível em: <http://www.sine.pr.gov.br> Acesso em: 17 maio 2007.

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**. Holambra: Editora Setembro, 2005, p.67-90.

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: Priore, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 1999, p.347-375.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Dilemas e Contradições de Projetos de Educação Não-Formal com a Educação Popular: Reflexões sobre Práticas e Saberes. **Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu, MG. 2007a. p.1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3264--Int.pdf> Acesso em: 8 março 2008.

PIZARRO, Mabel. Montevideu, Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p.69-70.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na Configuração do Estado e sua Influência na Política Educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (orgs.). **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.11-23.

PRESOTO, Lucia Helena; WESTPHAL, Márcia Faria. A participação social na atuação dos Conselhos municipais de Bertiooga - SP. **Revista Saúde e Sociedade**, jan./abr. 2005, v.14, n.1, p.68-77.

QUERIDO, Aparecida de Fátima Ferraz. **Afetividade e Formação em Educação Física: um estudo com professores formadores**. 2007. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC: São Paulo, 2007. Disponível em: <http://bdtd2.ibict.br/>. Acesso em: 26 julho 2008

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, jan./abr. 2006, v.27, n.94, p.155-178.

RODRIGUES, Ligia Adriana. O educador “em risco”: trabalhando com a infância e a adolescência excluídas. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos**. Holambra: Editora Setembro, 2005, p.269-287.

SILVA, Celso. **Brincar com crianças e adolescentes em situação de risco social: contribuições do projeto brincadeiras**. 2008. 58p. Monografia (Graduação em Educação Física). UEM: Maringá, 2008.

SILVA, Roberto da. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pedagogia Social no Brasil. **Anais I Congresso Internacional Pedagogia Social**. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 17 março 2007. p. 1-14.

SILVA, Roberto. **Os filhos do governo**: A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SILVESTRE, Eliana; GOMES, Telma Maranhão. Os Novos Espaços de Participação: Encruzilhadas e Desafios. In: MULLER, Verônica Regina; Morelli, Ailton José (Orgs.). **Crianças e Adolescentes: A Arte de Sobreviver**. Maringá: Eduem, 2002. p. 93-131.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação Não-Formal**: Cenários de Criação. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

SOUZA, Ivan Boere; VILAR, Alberto Jomael. Construção de uma identidade de cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora**: Princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. p.45-49.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha A.; PINHEIRO, Verônica de Souza. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. **Revista Psicologia e Sociedade**. nº14, v.2. jul/dez 2002. p.133-147.

VASCONSELOS, Cláudia. Desafios e Possibilidades Dialógicas. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação Não-Formal**: Contextos, Percursos e Sujeitos. Holambra: Editora Setembro, 2005, p.15-16.

VOLPI, Mário. Crianças e Adolescentes: de menores a Sujeitos Políticos. In: MORELLI, Ailton José; Muller, Verônica Regina. **Crianças e Adolescentes: A Arte de Sobreviver**. Maringá: Eduem, 2002, p.1-4.

WELLER, Mirja Jaksch. Esporte e Educação Não-Formal: as atividades esportivas como fator de inclusão social para jovens em situação de risco. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação Não-Formal**: Contextos, Percursos e Sujeitos. Holambra: Editora Setembro, 2005, p.417-428.

ANEXO I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA DE MARINGÁ:

1. Funcionamento/Andamento da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá
2. Há quanto tempo existem formalmente os projetos de educação complementar/contra turno social em Maringá?
3. Como está organizado o terceiro setor na cidade?
4. Quais as políticas que legitimam educação complementar sob responsabilidade do terceiro setor na cidade de Maringá?
5. São apenas políticas públicas que legitimam educação complementar sob responsabilidade do terceiro setor ou existem leis que legitimam esta?
6. A fiscalização/prestação de contas financeiras é feita de que forma? Quem é responsável por esta fiscalização?
7. Como e por quem é realizado o acompanhamento pedagógico destas instituições?
8. Quais são as instituições de caráter de educação complementar/contra turno social na cidade de Maringá?

ANEXO II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – CONSELHO MUNICIPAL DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE:

1. Como é composto o corpo de conselheiros do CMDCA, por eleição, indicação?
2. A relação do CMDCA quanto ao acompanhamento financeiro destas instituições de contra turno social;
3. A relação do CMDCA quanto ao acompanhamento pedagógico destas instituições de contra turno social;
4. A relação do CMDCA com os projetos para a abertura de novas instituições de Educação Não-Formal/ complementar não governamentais e com as governamentais.
5. Número de crianças atendidas no contra turno social (governamental e não-governamental) na cidade de Maringá

ANEXO III

ROTEIRO ENTREVISTA- EDUCADORES SOCIAIS

1. Nome completo/ Idade/ Formação acadêmica/ Formação extra-acadêmica (musical, teatral, catequese, etc)/ Função na instituição (registro)/ Tempo de trabalho na instituição.
2. Como conheceu a instituição? O que motivou trabalhar em uma instituição de contra turno social?
3. Qual sua visão dos adolescentes que freqüentam o contra turno social? Como é a condição de vida desses adolescentes e como é sua interação com eles? Alguma situação foi marcante para você nesses anos de trabalho?
4. Que tipo de atividade que desenvolve no contra turno social?
5. Como é elaborado o planejamento das atividades a serem desenvolvidas (em conjunto com a coordenação, em conjunto com outros educadores, em conjunto com os educandos, individualmente)?
6. Qual a função do profissional da educação física no contra turno social?
7. Quais são as expectativas dos educandos em relação as oficinas de caráter lúdico-esportivo?
8. Quais as contribuições das oficinas lúdico-esportivas no atendimento em contra turno social?
9. A interação com profissionais de outra áreas que atuam no contraturno social existe? Estas interações são realizadas de que forma?
10. Você acha necessário que o educador social tenha uma formação diferenciada da formação acadêmica tradicional da sua área de formação?
11. Quais são as principais dificuldades de trabalhar no contra turno social? Quais são suas sugestões para o avanço desta área?
12. Qual sua visão das instituições de contra turno social na cidade de Maringá?
13. O que você acha das ações educativas que o Estado brasileiro desenvolve para os adolescentes? São suficientes?

ANEXO IV

ROTEIRO ENTREVISTA - COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1. Nome completo/ Idade/ Formação acadêmica/ Formação extra-acadêmica (musical, teatral, catequese, etc)/ Função na instituição (registro)/ Tempo de trabalho na instituição.
2. Como conheceu a instituição? O que motivou trabalhar em uma instituição de contra turno social?
3. Como foram definidas as oficinas oferecidas pela instituição?
4. Como é realizado o acompanhamento das atividades pedagógicas na instituição?
5. Quais as contribuições das oficinas lúdico-esportivas no atendimento em contra turno social?
6. Qual o papel do profissional de Educação Física no contra turno social?
7. Você acha necessário que o educador social tenha uma formação diferenciada da formação acadêmica tradicional da sua área de formação?
8. Quais são as principais dificuldades de trabalhar com o contra turno social? Quais são suas sugestões para o avanço desta área?
9. Qual sua visão das instituições de contra turno social na cidade de Maringá?
10. O que você acha das ações educativas que o Estado brasileiro desenvolve para os adolescentes? São suficientes?

ANEXO V

GRUPO FOCAL I - Tema: O Contra Turno Social

1. Como vocês conheceram o Centro Social Marista?
2. O que ou quem motivou vocês a entrarem no Centro Social Marista?
3. Vocês já freqüentaram outra instituição de Contra Turno Social?
4. Vocês têm parentes atualmente ou que já freqüentaram o Centro Social Marista?
5. Como é a rotina diária de vocês (horários e atividades)?
6. O que vocês mais gostam aqui no Centro Social Marista?
7. O que vocês não gostam?
8. Vocês mudariam alguma coisa no Centro Social Marista?
9. Vocês acham importante freqüentar o Centro Social Marista ? Por quê?

GRUPO FOCAL II - Tema: Esportes e Atividades Lúdicas

1. Vocês gostam de fazer esportes? Vocês gostam de brincar, ainda brincam?
2. Qual a diferença entre esportes e brincadeiras/jogos?
3. Em que situações e lugares vocês jogam ou brincam?
4. Na instituição vocês praticam esportes? E brincadeiras/jogos?
5. Quando essas atividades acontecem? Ela acontece com o educador de Educação Física, com todos os educadores ou quando vocês estão em horário livre?
6. Quais atividades lúdico esportivas vocês preferem? Por quê?
7. Quais atividades lúdico esportivas gostariam de fazer? Porque não praticam estas que tem vontade?
8. Qual o objetivo dos momentos lúdico esportivos na instituição? Vocês discutem sobre isso?
9. Em relação à formação de vocês, o esporte, os jogos e as brincadeiras são importantes? Por quê?

GRUPO FOCAL III - Tema: Projeto de Vida/Escola

1. Vocês freqüentam a escola? Gostam ou não?

2. Qual a importância da escola na vida de vocês?
3. Vocês já pensam em uma profissão? Qual?
4. Alguém influenciou na sua possível escolha profissional (a instituição de ensino, a família, a escola, os amigos)?
5. Vocês acreditam que o adolescente deve trabalhar ou não? Por quê?
6. Vocês querem entrar no projeto Adolescente Aprendiz? Por quê?
7. Quais as expectativas de vocês para a entrada no projeto? O que vocês acham que mudaria na vida de vocês?
8. Quais são as expectativas de vocês sobre o futuro?

ANEXO VI

- Termos de consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. No Lar Escola da Criança de Maringá realizaremos três sessões de grupos focais com adolescentes que freqüentam a instituição. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes, o sigilo absoluto das respostas dadas, assim como há não divulgação das imagens realizadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos para a instituição.

Não haverá qualquer tipo de despesa pela participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, pedimos que um responsável da instituição, preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Thiago Gomes Simões, portador do RG 8322759-1, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a possibilidade de realizar esta pesquisa.

Assinatura do responsável: _____

Data: 04/09/2008



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Olivia Renata Teixeira de Souza portador do RG 7607905-6 declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante:

Olivia Renata Teixeira de Souza

Data:

08/09/2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. No Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni realizaremos três sessões de grupos focais com adolescentes que freqüentam a instituição. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes, o sigilo absoluto das respostas dadas, assim como há não divulgação das imagens realizadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos para a instituição.

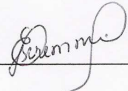
Não haverá qualquer tipo de despesa pela participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, pedimos que um responsável da instituição, preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Eliane da Silva Lermen, portador do RG 6350481-5, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a possibilidade de realizar esta pesquisa.

Assinatura do responsável:  Data: 23/09/08.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Lucinéia Regina de Souza Filho, portador do RG 8864170-1, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Lucinéia Regina de Souza Filho Data: 05/12/08



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

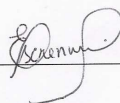
Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Eliane da Silva Lermen, portador do RG 6350.481-5 declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante:  Data: 23/09/08



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Thiago Gomes Simões, portador do RG 8322759-1, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante:  Data: 04/09/2008



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marc@hotmai.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Leticia Gerald, portador do RG 6.234.957-3
declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Leticia Gerald Data: 05/12/08



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu RODRIGO BARRIONUEVO BRASIL, portador do RG 7.590.63-8, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Rodrigo Barrionuevo Brasil Data: 03/09/08



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

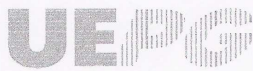
A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Quiridine Gervino, portador do RG 8.278.149-8, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Quiridine Gervino Data: 03/09/08



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá, coordenadores e educadores sociais. Este estudo busca levantar dados sobre as atividades lúdico e esportivas nas instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Bianca Campos Lima, portador do RG 8.779.923-9 declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante:

Data: 03/09/08



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto a Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá que busca levantar dados sobre as relações estabelecidas entre a secretaria e as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

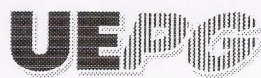
Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Maria Gláucia Ferreira Passeri, portador do RG 9.049.585-1, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante:

Data: 05/09/2008



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto a Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá que busca levantar dados sobre as relações estabelecidas entre a secretaria e as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marc@hotmai.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Leônides dos Reis Marquim, portador do RG 713.388, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Leônides dos Reis Marquim Data: 03/07/08

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto a Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá que busca levantar dados sobre as relações estabelecidas entre a secretaria e as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marc@hotmai.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Maurício de Souza Alcântara, portador do RG 1918.844-2
declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que,
livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Maurício de Souza Alcântara Data: 23/09/08



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Maringá que busca levantar dados sobre as relações estabelecidas entre o conselho municipal e as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcacal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Verônica R. Möller, portador do RG 1007086182-RS,
declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que,
livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Verônica R. Möller Data: 26/08/08

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa: O Cenário das Atividades Lúdico e Esportivas no Contra Turno Social.

Pesquisadora Responsável: Paula Marçal Natali

Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Estamos realizando uma pesquisa junto ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Maringá que busca levantar dados sobre as relações estabelecidas entre o conselho municipal e as instituições de contra turno social não-governamentais da cidade de Maringá. Cada participante deverá responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista. Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (44) 30265551 ou paula_marcal@hotmail.com

Com os resultados desse estudo, visamos compreender as relações que compõe o cenário das atividades lúdico e esportivas no contra turno social não governamental na cidade de Maringá.

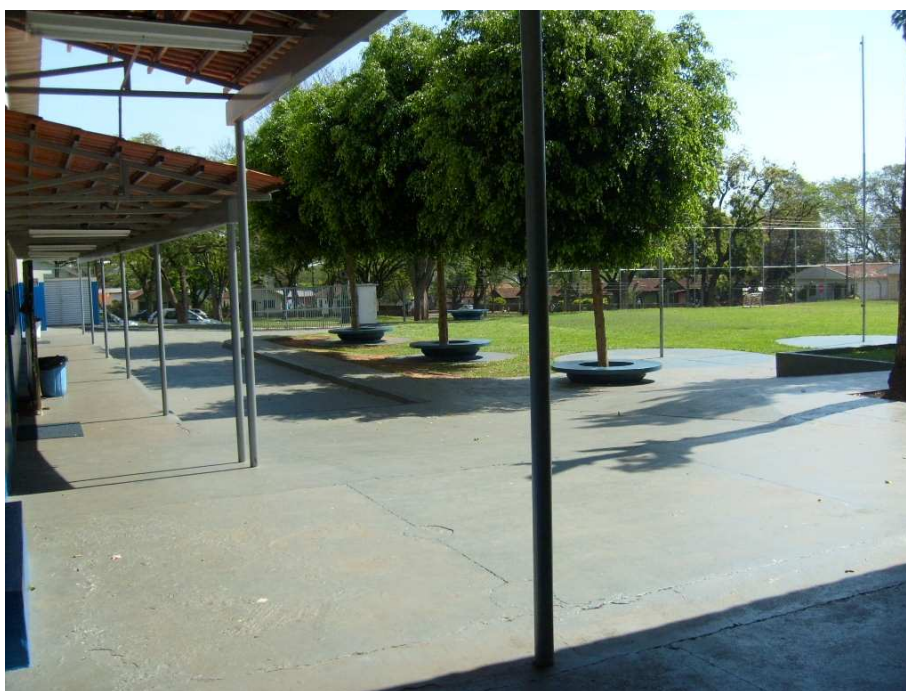
Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu Bernardo Barreto, portador do RG 1.198659.5 P2
declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que,
livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: Barreto Data: 03/09/08

ANEXO VII

- Fotos do Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni (13/08/2008).









ANEXO VIII

- Fotos do Lar Escola da Criança de Maringá (05/06/2008).







