



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LOREN PELIK KEMPE ANHUCCI

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS:  
O OLHAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE  
VIVENCIARAM UMA PRÁTICA EDUCATIVA NÃO FORMAL**

---

Londrina  
2015

LOREN PELIK KEMPE ANHUCCI

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS:  
O OLHAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE  
VIVENCIARAM UMA PRÁTICA EDUCATIVA NÃO FORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Claudia Neves da Silva.

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A596p Anhucci, Loren Pelik Kempe.

A produção de sentidos e significados : o olhar de crianças e adolescentes que vivenciaram uma prática educativa não formal / Loren Pelik Kempe Anhucci. – Londrina, 2015.

165 f. : il.

Orientador: Cláudia Neves da Silva.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Educação não-formal – Teses. 2. Sentido (Filosofia) – Teses. 3. Significação (Filosofia) – Teses. 4. Crianças – Teses. 5. Adolescentes – Teses. 6. Serviço social – Teses. I. Silva, Cláudia Neves da. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36:37.014.2

LOREN PELIK KEMPE ANHUCCI

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS:  
O OLHAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE VIVENCIARAM  
UMA PRÁTICA EDUCATIVA NÃO FORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Neves da  
Silva  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Vera Lucia Tieko Suguihiro  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Marcia Rejania Souza  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de março de 2015.

*Para João Kempe, Neusa, Marjorie, Bianca e Valdir...*

*Pela memória sempre viva de João Pelik e Iracema.*

*“Aonde quer que eu vá....levo vocês!”*

## AGRADECIMENTO

Acredito que nos tornamos melhores quando percebemos que não somos e nem estamos sozinhos. Temos a cada novo dia a possibilidade de fazer diferente, de fazer melhor. Mas isso só é possível quando reconhecemos e agradecemos àqueles que direta e indiretamente contribuem para que isso ocorra. Todos que aqui são lembrados possibilitaram passar por esta etapa da minha vida de forma plena, possibilitando o crescimento teórico, intelectual e porque não pessoal. Desta forma, registro aqui os meus sinceros agradecimentos...

A Deus, que é Pai, e a Nossa Senhora Aparecida, pela graça e misericórdia. Agradeço ainda ao meu querido e zeloso São Francisco de Assis, pela grandeza de sua simplicidade, que me ensina a beleza da vida e a importância da fé.

À minha família na figura dos meus pais, Neusa e João, minhas irmãs, Marjorie e Bianca, e meu marido, Valdir: pelo amor generoso, sincero, despretensioso e cuidadoso. Pela doce presença, constante e fundamental, pela cumplicidade, paciência e apoio diário.

Aos meus avós, João e Iracema, vivos em minha memória e em meu coração. Os ensinamentos, a dedicação, o amor sem medida e o cuidado ainda vivem, mais fortes do que nunca, em cada passo, em cada decisão. Obrigada por terem olhado por mim e enxergado muito mais do que eu sou ou merecia.

Aos familiares e amigos, que de alguma maneira dedicaram um tempo de suas vidas para rezar, enviar pensamentos positivos ou simplesmente estar por perto. A companhia de cada um foi fundamental, saio de cada momento mais fortalecida de amor e carinho.

Às queridas amigas, Patrícia, que me ensinou a beleza e a possibilidade de outro olhar profissional, que me ensinou que chorar nem sempre significa fraqueza, mas sim que ainda nos emocionamos com a vida, e é isso o que faz valer a pena. A presença, ainda que distante fisicamente, é fundamental em minha vida. Vera, que há quase quatorze anos tem sido exemplo de profissionalismo, ética e dedicação. Obrigada pelas orientações na vida profissional, acadêmica e pessoal.

Aos queridos amigos Érico, Nelma, Mariana, Luiz Paulo, Bruno, Karisa, André, Priscila, Maria Goretti, Ricardo, Maria Carolina, Laís, Rony, Tânia, Leandra e Eder, a beleza da amizade está em saber que ela duplica as alegrias e divide as

tristezas. Obrigada pelo incentivo e apoio permanente, pelas palavras sinceras, pelo carinho e pelos abraços fraternos quando mais precisei, ou simplesmente porque sentimos vontade de expressar nosso afeto, que é recíproco.

Aos colegas de trabalho da época do Programa Atitude, Patricia, Maristela, Thalita, Ana Maria, Karluse, Marcos, Helquer, Josué, Camila, Sara, Edilaine, Ed Carlos e Carlos. Este trabalho que busquei contar nas próximas páginas só foi possível porque nos propusemos a, juntos, escrever esta história. Obrigada a cada um de vocês por aceitarem e serem cúmplices deste desafio.

A todas as crianças, adolescentes, jovens, e suas famílias, que vivenciaram esta prática educativa. De um modo especial aos sujeitos desta pesquisa, que prontamente se colocaram a fim de darem os seus depoimentos, emocionando-se e emocionando a mim também.

Às profissionais e amigas Latif Cassab, Elsie P. Silva, Juliana Serpeloni e Ana Elisa Cavalaro, pela dedicação, profissionalismo e atenção carinhosa com a qual tive o prazer de conviver neste período.

À professora Vera Suguihiro e à professora Márcia Souza, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação. Agradeço ainda por terem aceitado ao convite de compor a banca de defesa desta dissertação, possibilitando o olhar e a leitura cuidadosa de duas excelentes professoras que há anos se dedicam ao ensino e pesquisa de forma séria e competente.

À professora Cláudia Neves, orientadora deste trabalho, a qual tive o prazer de conhecer e conviver neste período, agradeço as contribuições e orientações bem como ao tempo dedicado a este processo.

À CAPES pela bolsa de estudos de mestrado.

Ao Programa de Mestrado em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina, de um modo especial aos professores e demais profissionais, preocupados e atentos para que o objetivo proposto de ensino e aprendizagem seja atingido com qualidade.

Aos colegas de turma – mestrado e doutorado – cada qual com suas angústias e preocupações, com os quais pude dividir as minhas também. Juntos tivemos a oportunidade de debater e refletir a realidade com a qual convivemos e trabalhamos diariamente, amadurecendo proposições, conceitos e ideias vigentes.

“Digo: o real não está na saída nem na  
chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da  
travessia.”  
(João Guimarães Rosa)

ANHUCCI, Loren Pelik Kempe. **A produção de sentidos e significados: o olhar de crianças e adolescentes que vivenciaram uma prática educativa não formal.** 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

A partir do conceito discutido por Gohn (1999; 2010) e Simson, Park e Fernander (2001), o presente estudo tem como objetivo refletir criticamente sobre os aspectos relacionados a uma prática educativa não formal e sobre seus limites e possibilidades em um determinado contexto social, visando a produção de sentidos e significados produzidos por tal prática para crianças e adolescentes que a vivenciaram. Nesta perspectiva, pretende-se responder à seguinte problemática: Quais os sentidos e significados produzidos pelas crianças e adolescentes, moradores da Região Oeste A, do município de Londrina, sobre a prática educativa não formal? Para atingir os objetivos propostos, este estudou optou por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo. À vista disso, foi utilizada a técnica da história oral, uma vez que esta é capaz de produzir interpretações sobre um passado recente. Para a coleta de dados, decidiu-se pelo uso do depoimento, o qual permitiu, em encontros únicos, o contato com os sujeitos da pesquisa. Portanto, o universo da pesquisa empírica constituiu-se em crianças e adolescentes que fizeram parte do Programa Atitude na Região Oeste A, do município de Londrina, no período de 2009 a 2011. A partir do referencial teórico construído e da análise dos dados coletados, pretendeu-se responder ao objeto delimitado nesta pesquisa. Este estudo permitiu o aprofundamento da reflexão sobre a prática educativa não formal enquanto possibilidade de intervenção. Além disso, trata-se de uma discussão que buscou ampliar o debate sobre o acesso de crianças e adolescentes ao processo de construção das ações voltadas a estes, contribuindo, dessa forma, para a consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, à medida que valoriza e apresenta os sentidos e significados produzidos pelo segmento a respeito de um serviço que passou por suas vidas.

**Palavras-chaves:** Prática educativa não formal. Produção de sentidos e significados. Criança e adolescente.

ANHUCCI, Loren Pelik Kempe. **The production of meanings and significances: the critical eye of children and adolescents that have been through a non-formal education.** 2015. 165 f. Dissertation (Masters in Social Service and Social Politics) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## ABSTRACT

From the concept discussed by Gohn (1999; 2010) and Simson, Park e Fernander (2001), the present study has the objective of reflecting critically upon the aspects related to a non-formal or non-conventional educational practice, and upon its limits and possibilities in a determined social context, aiming at the production of meanings and significances produced by such practice by children and teenagers that have experienced this practice. In this perspective, it is intended to answer the following problematic construction: Which are the meanings and significances produced by the children and teenagers, residents of the A West region of the city of Londrina regarding the non-formal educational practice? To reach the intended goals, this study has opted for developing a qualifying research. In view of that, a historical oral technique was used, once such technique is able to produce interpretations regarding a recent past. For the collection of the data the usage of personal deposition was the chosen method, such method allowed in single encounters the contact with the research participants. Thus, the universe of the empirical research was formed by the children and adolescents which took part of the "*Programa Atitude*" which took place in the A West region of the city of Londrina, during the period between 2009 and 2011. From the theoretical referential construed and the analysis of the collected data this study intended to answer the objective limited within this research. This study has allowed the deepening of the reflection on non-formal educational practice as a possibility of intervention. Besides that, this study has sought to amplify the debate on the access by children and adolescents to the processes of action construction aimed at these very children and adolescents, thus contributing to the solidification of a system that guarantees rights, as stated in the "*Estatuto da Criança e do Adolescente*" since this study values and presents the meanings and significances produced by the targeted population regarding a service which they have been through.

**Keywords:** Non-formal educational practice. Production of meanings and significances. Children and adolescents.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEDECA</b>	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>COHAB</b>	Companhia Habitacional
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PCA</b>	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
<b>PR</b>	Paraná
<b>PROVOPAR LD</b>	Programa do Voluntariado Paranaense de Londrina
<b>SANEPAR</b>	Companhia de Saneamento do Paraná
<b>SECJ</b>	Secretaria Estadual da Criança e Juventude
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - PRÁTICAS EDUCATIVAS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O PAPEL DA EQUIPE DE TRABALHO</b> .....	23
1.1 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA TRADICIONAL.....	31
1.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NOVA OU MODERNA .....	36
1.3 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA.....	37
1.4 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS (SOCIALISTA, LIBERTÁRIA, COMUNISTA, LIBERTADORA, HISTÓRICO-CRÍTICA) .....	39
1.5 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA .....	42
1.6 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ENQUANTO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA.....	54
<b>CAPÍTULO 2 - O LUGAR E O SIGNIFICADO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA</b> .....	66
<b>CAPÍTULO 3 - A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: MARCAS DO QUE FOI VIVIDO</b> .....	88
3.1 “ <i>ELES FAZIA A GENTE SE SENTIR IMPORTANTE...</i> ”: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE .....	103
3.2 “ <i>A GENTE FICA OLHANDO, COM SAUDADE, COM VONTADE DE UM ABRAÇO DAQUELES!</i> ”: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O LUGAR DA AFETIVIDADE.....	113
3.3 “ <i>A GENTE FICAVA OLHANDO ESPERANDO O CARRO QUE VOCÊS VINHA APONTA LÁ NO ALTO!</i> ”: A FORMAÇÃO E O ROMPIMENTO DE VÍNCULOS AFETIVOS .....	122
3.3 “ <i>E SABE O QUE EU MAIS LEMBRO? É QUE A GENTE ERA RESPEITADO!</i> ”: A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL .....	137

<b>CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	153
<b>APÊNDICES</b> .....	160
<b>Apêndice A - Roteiro para Depoimentos</b> .....	161
<b>Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	162
<b>ANEXOS</b> .....	164
<b>Anexo A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa</b> <b>Involvido Seres Humanos</b> .....	165

## INTRODUÇÃO

*“Não podendo tudo, a prática educativa pode  
alguma coisa”  
(Paulo Freire, 1997)*

A educação existe desde os tempos mais remotos, nas mais diversas culturas, e compreende um processo de ensino e aprendizagem exercido nos diversos espaços de convívio social. O próprio termo abrange uma gama de conceitos, designações e significados, os quais permitem o entendimento de que ele não é restrito à ideia de escola. Nesta perspectiva, o presente estudo destaca uma área específica de desenvolvimento da educação na sociedade, configurando-se, então, enquanto campo e possibilidade de práticas educativas, aqui denominadas Educação Não Formal.

Assim, pretende-se, a partir do conceito discutido por Gohn (1999; 2010), Simson, Park e Fernander (2001), refletir sobre esta prática educativa, bem como sobre seus limites e possibilidades, em um determinado contexto social, e, ainda, sobre a produção de sentidos e significados produzidos por ela.

Libâneo (1994, p. 17) afirma que a prática educativa é um fenômeno social necessário e presente nas relações humanas, pois ela “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente”. Portanto, não se pretende aqui apresentar as práticas educativas (especificamente a educação não formal) enquanto única possibilidade de transformação social, mas, ao contrário, apresentá-la enquanto prática social presente na sociedade e que influi diretamente no modo como os sujeitos se relacionam e interagem.

Para Freire (1997, p. 96), o importante neste contexto é que há de se reconhecer o papel da educação, mas também os seus limites, recusando “[...] de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas, e de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista [...]”. Assim, longe de apresentar a educação não formal enquanto única possibilidade de intervenção social, a intenção é apresentar elementos que viabilizem a reflexão crítica acerca desta temática.

A despeito disso, Sacristán (1999) afirma que desde o século XIX vem sendo realizados sistematicamente esforços a fim de compreender como se

estruturam os componentes e como se dá a dinâmica das diversas formas de manifestações das práticas educativas.

Falar deste assunto, segundo o autor, representa referir-se a uma gama de significados variados: atividades familiares, institucionalizadas, processos e estados subjetivos de aprender – cada qual com suas especificidades de entendimento. Contudo, particularmente para esta pesquisa, parte-se da proposta de Sacristán (1999, p. 29) ao colocar a “prática educativa como ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social.”

Nesta perspectiva, entende-se a prática educativa enquanto uma entre tantas manifestações da prática social, e que é inerente ao homem e às suas relações sociais. Portanto, o interesse em estudar o tema surgiu a partir de uma experiência concreta, vivenciada entre março de 2009, quando se atuou no Programa Atitude vinculado na então existente Secretaria Estadual da Criança e da Juventude (SECJ)<sup>1</sup> e, posteriormente, no Projeto Leonardo Murialdo/Londrina,<sup>2</sup> encerrando o contrato, neste último, em dezembro de 2011.

Durante a atuação no Programa Atitude, entre 2010 e 2011, realizou-se uma Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Gestão de Políticas Públicas para a Criança e Juventude (Departamento de Serviço Social – UEL), em que se apresentou, enquanto requisito parcial para obtenção do título de especialista, o artigo intitulado “A Educação Não formal e o atendimento à criança e ao adolescente”. No referido artigo, foi exposto um estudo sobre a educação não formal

---

<sup>1</sup> O presente estudo não tem a intenção de analisar o Programa Atitude, porém, é neste contexto que ocorre a prática educativa analisada. Desta forma, é importante salientar que o Programa Atitude foi idealizado pela Secretaria Estadual da Criança e Juventude/Pr (SECJ) e aprovado pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná (CEDECA), por meio da deliberação 17/2009, o qual teria como principal objetivo a busca pela superação da violência que atinge crianças, adolescentes e suas famílias. Para sua implementação, ele foi dividido em eixos de ação e, como público-alvo, crianças e adolescentes moradoras de regiões com alto índice de violência, sendo este um dos critérios para a escolha dos municípios que teriam as ações do referido Programa. Diante disto, dez municípios paranaenses passariam, no período de março de 2009 a março de 2011, a executar uma gestão compartilhada (estado/município) do Programa Atitude. Findada a Gestão Estadual 2007-2010 e, assumindo a nova Gestão Estadual 2011-2014, a Secretaria Estadual da Criança e da Juventude deixa de existir. O Programa Atitude passa então a tomar especificidades definidas pelos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente (CMDCA), nos municípios que eram referência.

<sup>2</sup> Projeto Murialdo – vinculado à instituição filantrópica Escola Profissional e Social do Menor de Londrina (EPESMEL) até dezembro de 2011, período este que foi municipalizado, estando hoje sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social do Município de Londrina, sendo atualmente referenciado como CREAS II (Centro de Referência Especializada em Assistência Social). Tem como objetivo atender e executar as medidas socioeducativas em meio aberto – Prestação de Serviço a Comunidade e Liberdade Assistida – no já mencionado município.

e seu papel no processo educativo de crianças e adolescentes em uma das comunidades atendidas pelo Programa Atitude – no caso a Região Oeste A do município de Londrina, mais especificamente o bairro Maracanã.

A partir de uma observação participante e análise dos registros em diários de campo, foi possível apresentar uma reflexão acerca da experiência prática vivenciada naquela comunidade, mostrando que tal modalidade de educação, aplicada em um determinado período e território, possibilitou mudanças e transformações significativas, nas quais se pode citar: a apropriação, por parte das crianças e adolescentes, dos espaços que os pertence (coletivos e individuais); o fomento das iniciativas que favorecem a participação das crianças e adolescentes enquanto algo constitutivo do processo, e não como uma etapa, e a reflexão coletiva sobre os direitos da criança e do adolescente.

Após o trabalho no Programa Atitude, a autora ingressou, também com contrato temporário, no Projeto Murialdo (como já mencionado), no qual atuou especificamente como Assistente Social da Região Oeste de Londrina (Oeste A e Oeste B), no atendimento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Neste período, teve contato com adolescentes que não conhecia e com alguns já atendidos na época do Programa Atitude, o que possibilitou por parte destes algumas indagações, principalmente no que se refere à possibilidade de sua participação na tomada de decisões, bem como na reflexão sobre a implementação de políticas públicas na área da criança e do adolescente.

É preciso destacar ainda que a proposta de trabalho desenvolvida durante o Programa Atitude, e que se apresenta enquanto uma das justificativas da presente pesquisa, surgiu alguns anos antes, quando uma das técnicas<sup>3</sup> envolvidas no referido Programa atuou junto ao Programa Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA), ligado ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), desenvolvendo desde o ano de 1997, entre outras ações, o “Projeto de Extensão Universitária Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua”. Sob a coordenação da Professora Doutora Verônica Müller, o referido projeto tem como objetivo

---

<sup>3</sup> Ver Rodrigues (2014).

[...] brincar de forma orientada a fim de que as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de qualificar a sua cultura lúdica e, ao mesmo tempo, fazer da brincadeira uma forma de aproximação para que possamos trabalhar a formação política e a ideia da necessidade da organização coletiva voltadas à superação de dificuldades e à realização de sonhos (MÜLLER, 2010, p. 52).

Assim, a experiência trazida pela técnica em questão, colocada em prática durante o período de março de 2009 a março de 2011, na Região Oeste A do município de Londrina, teve forte influência no que diz respeito às ações empreendidas e vividas pelas crianças e adolescentes. Destacar isso é fundamental, uma vez que a proposta pesquisada nasce de experiências já vivenciadas anteriormente, em outros tempos e espaços, e que vem se mostrando enquanto caminho eficaz no atendimento do segmento em questão.

Deste modo, diante das reflexões apontadas na pesquisa realizada durante os cursos de Pós-Graduação, somadas às experiências de atendimento à criança e ao adolescente, surgem algumas indagações: Como fomentar a participação de crianças e adolescentes no processo de escolhas de vida? Quais os espaços que se constituem em possibilidade de reflexão crítica sobre os direitos da criança e do adolescente por parte deste segmento?

Portanto, são estes questionamentos iniciais que levam à proposta de conhecer e refletir de forma crítica o assunto, a partir do olhar das crianças e adolescentes que vivenciaram a experiência de um processo educativo não formal.

Nessa perspectiva, esta pesquisa levanta o seguinte problema: Quais os sentidos e significados produzidos pelas crianças e adolescentes, moradoras da Região Oeste A, do município de Londrina, sobre a prática educativa não formal?

Como objetivo geral deste estudo, destaca-se a necessidade de conhecer e analisar os sentidos e significados produzidos e atribuídos a uma prática educativa não formal por crianças e adolescentes moradoras da Região Oeste A, do município de Londrina; e como objetivos específicos: refletir teoricamente sobre os conceitos que permeiam a discussão da prática educativa; apresentar os princípios, diretrizes e metodologia empregados na educação não formal; identificar e analisar aspectos e características peculiares à criança e ao adolescente; conhecer e analisar os sentidos e significados atribuídos à prática educativa vivenciada pelas

crianças e adolescentes envolvidas no Programa Atitude, da Região Oeste A, do município de Londrina.

Esta pesquisa permitiu o aprofundamento da reflexão sobre a prática educativa não formal enquanto possibilidade de intervenção. Além disso, trata-se de uma discussão que busca ampliar o debate sobre o acesso de crianças e adolescentes ao processo de construção das ações voltadas aos próprios, contribuindo assim para a consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, na medida em que valoriza e apresenta os sentidos e significados produzidos pelo segmento a respeito de um serviço que passou por suas vidas.

Até meados de 1980, a educação não formal foi um campo de menor interesse no Brasil – tanto no que diz respeito à implementação de políticas públicas quanto entre os educadores. As atenções – até este período – concentravam-se na educação formal, desenvolvida em instituições de ensino, e, apenas em alguns momentos, ela era vista como extensão da educação formal. Somente na década de 1990 a educação não formal passa a ter maior destaque, passando-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar importância aos valores culturais que estimulam as ações dos indivíduos. A educação é então abordada enquanto processo de ensino e aprendizagem, adquirida ao longo da vida das pessoas.

Sendo assim, a fim de discutir a prática educativa não formal enquanto metodologia de ação, esta pesquisa se justifica a partir de uma experiência concreta, em que se estabeleceu para suas atividades, com crianças e adolescentes, ações lúdico-pedagógicas, à luz da educação não formal, o que possibilitou o acesso das crianças e adolescentes ao processo de construção das ações implementadas.

Considerando a perspectiva da garantia e promoção dos direitos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, esta análise tem importância à medida que se propõe a refletir sobre a educação não formal como um momento importante de respeito a crianças e adolescentes enquanto protagonistas nas escolhas das ações a serem desenvolvidas. É a partir da construção coletiva entre os diferentes atores sociais envolvidos que se pode contemplar o papel ativo de crianças e adolescentes na construção das políticas públicas.

Nesta perspectiva, cumpre destacar, na discussão sobre educação não formal, a importância da reflexão sobre o papel de crianças e adolescentes nas ações voltadas a este segmento. A população infantojuvenil tem papel central em garantir que as atividades, que lhes serão oferecidas, possam contemplar os seus anseios e desejos. Assim, diante da postura de se implementar políticas públicas construídas em uma perspectiva impositiva e que não considera as necessidades de crianças e adolescentes, é fundamental problematizar a autonomia e o empoderamento (poder de decisão) deste segmento.

Levando-se então em conta que [...] “a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2010, p. 16), e considerando ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a Proteção Integral e Prioridade Absoluta de crianças e adolescentes, justifica-se a importância da realização desta pesquisa, na medida em que os sujeitos envolvidos puderam destacar a produção de sentidos e significados que deram ao fato de poderem participar na formulação e implementação de todas as práticas esportivas, culturais e de lazer propostas a eles.

Por respeitar os diferentes significados psicossociais e educativos que esses poderiam produzir na formação e no desenvolvimento integral de tais sujeitos e na potencialização das suas subjetividades, é que se tornou de fundamental importância estudar os sentidos e significados que este segmento atribuiu ao processo que vivenciaram.

A fim de atingir aos objetivos propostos e aprofundar o conhecimento acerca do tema em questão, a pesquisa realizada passou necessariamente por alguns procedimentos metodológicos, os quais serão detalhados a seguir.

Para Kosik (2011), a produção de conhecimento tem sentido enquanto função de revelar a realidade na sua contradição, ou seja, no contraponto entre a aparência e a essência e na tensão entre representação e conceito. Para o autor,

[...] o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas

revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa (KOSIK, 2011, p. 18).

A realidade não se apresenta de forma imediata ao homem, uma vez que necessita de um método como mediação para o seu conhecimento. O que se denomina como realidade social é de difícil apreensão se não há profunda análise de sua complexidade.

Quando se trata de produção de conhecimento nas Ciências Humanas, a apreensão da realidade se constitui por meio de um complexo processo histórico e determinado pelas percepções a que o homem está imerso. Contudo, a realidade objetiva é apenas um dado externo à consciência, e a sua percepção está sempre condicionada ao processo de significados que fazem parte desta realidade exterior.

Considerando tais aspectos, a realidade social é um processo dinâmico e em descontinuidade, e a sua apreensão exige novas estratégias, com a finalidade de compreendê-la.

Portanto, o primeiro passo seria, segundo Kosik (2011), extrapolar o mundo da pseudoconcreticidade, o qual, segundo este, pode ser entendido como

[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]. O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido (KOSIK, 2011, p. 15).

Na pseudoconcreticidade, o homem fica apenas na superficialidade do fenômeno, distante do que realmente é essencial, vive-se, como aponta o autor, uma práxis fetichizada, a qual não coaduna com uma práxis crítica.

É importante notar que a essência não se apresenta na imediatividade, ela é mediata ao fenômeno, o qual o revela ao mesmo tempo que o esconde. A apreensão e compreensão da essência ocorrem somente quando é feita uma rigorosa análise do fenômeno, buscando o entendimento de como a coisa em si se manifesta nele, ou seja, pela manifestação do fenômeno pode-se apreender a essência. Kosik (2011, p. 15) afirma que:

[...] A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.

Ele considera ainda que apreender o fenômeno de determinada coisa significa averiguar e delinear como a coisa em si manifesta-se naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele é ocultado.

Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece (KOSIK, 2011, p. 16).

Neste cenário é importante perceber que, antes de iniciar qualquer investigação, o homem deve ter necessariamente clara uma consciência de que há uma verdade aparente, e uma verdade oculta, que não se manifesta imediatamente. Desta forma, torna-se fundamental a análise proposta por este estudo, de aprofundar o conhecimento do que se mostrava como aparente – que de alguma forma as crianças e adolescentes atendidos estavam sendo atingidos pelas ações empreendidas, porém, era necessário ir além, buscando informações ocultadas.

A proposta investigativa que se apresenta é de natureza qualitativa, pois a esta se preocupa, “com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 1994, p. 22). Portanto, a pesquisa qualitativa permite a apreensão de valores e representações de um determinado grupo e a compreensão das relações que se estabelecem entre os atores sociais (MINAYO, 2004).

Trata-se de uma abordagem que procura entender uma dada realidade, a partir da compreensão das relações existentes entre diversos atores que vivem socialmente.

Gonçalves e Lisboa (2007) ressaltam características importantes da pesquisa qualitativa, são elas:

[...] o seu caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; a sua dimensão política que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa; e, por ser um exercício político, uma construção coletiva, a sua realização pela via da complementariedade, não da exclusão (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 85).

Para chegar aos objetivos propostos, a pesquisa se dividiu em duas etapas que se complementaram: em um primeiro momento pautou-se em uma revisão bibliográfica, com o intuito de construir o referencial teórico, utilizando as fontes da imprensa escrita, como periódicos, jornais, revistas, publicações – como livros, teses, dissertações e outros meios necessários – de autores, que em suas diferentes obras, tratam do assunto proposto. A fundamentação teórica elaborada nessa fase permitiu a leitura das categorias de análise, a fim de responder ao objeto proposto.

Nesta perspectiva, foram levantadas as seguintes categorias a serem analisadas na segunda fase desta investigação: identidade; afetividade; formação e rompimento de vínculos e participação.

A segunda etapa consistiu em uma pesquisa de campo, na qual se utilizou da história oral enquanto método investigativo, uma vez que ela possibilitou a realização de encontros com sujeitos que participaram e/ou fizeram parte de um determinado acontecimento, em uma dada conjuntura (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

Paulilo (1999, p. 137) acrescenta ainda que a história oral “mais do que sobre eventos, fala sobre significados; nela a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo”. A história oral é um método capaz de produzir interpretações sobre um passado recente.

Enquanto método e técnica de coleta de dados, optou-se pelo uso do depoimento. O mesmo, segundo aponta Santos (2005), vem sendo utilizado já há bastante tempo, para se conhecer determinados processos sociais a partir da ótica daqueles que estão imersos nesses mesmos processos.

Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser compartilhadas, transformando-as em experiência, para fugirem do esquecimento. No momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com quem pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor; é um momento no qual lembranças são

ordenadas com o intuito de conferir, com a ajuda da imaginação, ou da saudade, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história (SANTOS, 2005, p. 3).

Ao realizar este processo, é possível identificar o quanto a experiência vivida interferiu na realidade de quem a vivenciou. Desta forma, aponta o autor, passado e presente se articulam a todo o momento durante a realização de tal técnica de pesquisa. A memória da fonte oral é requisitada a todo instante, porém, a de se ter claro que o entendimento do presente está interligado nas palavras proferidas.

O depoimento enquanto técnica utilizada permitiu que fossem realizados encontros únicos com os sujeitos da pesquisa. Em vista disso, o universo da pesquisa empírica se constituiu pelas crianças e adolescentes que fizeram parte do Programa Atitude, na Região Oeste A, do município de Londrina – 250 indivíduos, sendo 90 adolescentes e 160 crianças, no período de 2009 a 2011. A opção pela pesquisa com este universo se justifica pela experiência concreta vivenciada com estes sujeitos, à luz de uma prática educativa não formal.

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças e adolescentes moradoras da Região Oeste A, do município de Londrina, que participaram, no período de 2009 a 2011, do Programa Atitude, naquela região, sendo que a amostra desse universo foi constituída por nove pessoas – entre crianças, adolescentes e jovens. A escolha dos sujeitos se deu, em um primeiro momento, por aqueles que tinham maior assiduidade nas atividades propostas durante o Programa Atitude naquela região. Contudo, a realidade mostrou-se diferente e muito mais rica, no sentido da contribuição dada pelas fontes orais ao entendimento do objeto proposto. Elencados os seis sujeitos da pesquisa, foi realizado contato apenas com o primeiro, o qual sugeriu o próximo a ser entrevistado, justificando que este aguardava ansioso para dar o seu depoimento. Por entender e respeitar este movimento enquanto relevante, optou-se, então, em realizar a segunda entrevista com o adolescente indicado.

Encerrada a segunda entrevista, ao dirigir-se a terceira fonte oral, a fim de combinar como poderia ser realizada a entrevista, um grupo de quatro pessoas (três adolescentes e uma criança) que participavam das atividades do Programa Atitude, ao saber do que se tratava, pediram para que os seus depoimentos também fossem gravados. Mais uma vez, respeitando o movimento

espontâneo dos envolvidos, o pedido foi acatado e a entrevista realizada com o grupo em questão (sendo que das quatro pessoas presentes, três deram o seu depoimento).

Encerrado este terceiro encontro, a pesquisa então seguiu para o entrevistado, que estava entre os elencados inicialmente. Em um primeiro momento, a intenção era de apenas marcar um momento para a entrevista, no entanto, a ação é abortada, mais uma vez, pois esta pôde ser realizada naquele mesmo instante, uma vez que o sujeito da pesquisa não queria aguardar até outro dia para dar o seu depoimento. Esta entrevista também não foi realizada apenas com uma fonte oral, durante a gravação, uma segunda fonte oral pediu permissão também para gravar o seu depoimento acerca da experiência vivida. Mais uma vez, por entender a espontaneidade deste momento, a solicitação é acatada, e a entrevista ocorre com duas fontes orais, concomitantemente.

Concluídas as entrevistas, alguns adolescentes aguardavam para conversar sobre o que estava acontecendo, e dois se colocaram a disposição para gravar o seu depoimento, de forma individual, e em dia e horários agendados.

Em suma, dos sujeitos elencados previamente, apenas dois foram entrevistados, os outros sete foram fontes orais espontâneas que se colocaram à disposição, ao longo da coleta de dados, para dar o seu depoimento. Considerando-o rico em significados, o movimento foi considerado e respeitado.

Com o objetivo de captar na íntegra a fala das fontes orais, foi utilizado o gravador. Vale ressaltar ainda que todas as entrevistas foram autorizadas a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre, assinado pelo próprio sujeito e por um responsável, quando se tratava de menores de idade.

As identidades dos entrevistados foram preservadas, e, para tanto, utilizados nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, para se reportar a cada um dos sujeitos da pesquisa.

Destaca-se que, durante o processo de coleta de dados, a reflexão e análise se fizeram presentes, permitindo a cada entrevista tomá-la em sua totalidade, compondo assim um discurso único e singular (PAULILO, 1999, p. 144).

Após transcrever as entrevistas, estas foram analisadas, tomando como base a fundamentação teórica construída anteriormente e as categorias de análise elencadas.

Com isso, a partir das considerações supracitadas, pretendeu-se responder ao objeto delimitado nesta pesquisa, tendo como base para análise a fundamentação teórica realizada.

Por fim, vale destacar que o presente estudo foi dividido em três capítulos.

No **primeiro capítulo**, procurou-se desenvolver o referencial teórico sobre as práticas educativas e de um modo particular os limites e possibilidades da educação não formal, bem como o papel da equipe de trabalho (aqui também entendida como educadores). Para tanto, em um primeiro momento é feito um breve resgate histórico das distintas concepções pedagógicas que permearam, ao longo dos anos, as práticas educativas não formais. Delineado este primeiro momento, são apresentados então alguns elementos a fim de se discutir criticamente aspectos concernentes à educação não formal.

Por se tratar de uma pesquisa vinculada a crianças e adolescentes, o **segundo capítulo** visa identificar e analisar esta fase da vida humana, permeada por um período de desenvolvimento, crescimento e amadurecimento. Para isso, buscou-se apresentar aspectos peculiares desta fase da vida, bem como o modo como as práticas educativas trataram este segmento e o olhar que a educação não formal – parte do objetivo desta pesquisa – tem destes.

O **terceiro capítulo** apresenta a análise dos dados. A partir das categorias elencadas é realizada uma reflexão crítica acerca do tema proposto, a fim de responder o objeto proposto: a produção de sentidos e significados de uma prática educativa não formal.

Por fim, seguem as considerações finais deste estudo, bem como as referências bibliográficas que conduziram a sua elaboração.

## CAPÍTULO 1

### PRÁTICAS EDUCATIVAS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O PAPEL DA EQUIPE DE TRABALHO

*O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando (João Guimarães Rosa)<sup>4</sup>.*

Escrito em 1956, pelo médico e diplomata, João Guimarães Rosa, uma de suas mais importantes obras literárias, *Grande Sertão: Veredas* conta a história de um jagunço – Riobaldo – atravessando o sertão mineiro e que, ao longo de seu percurso, trava um diálogo com um interlocutor invisível, a fim de buscar respostas a seus infindáveis questionamentos. O romance envolve distintas culturas, permitindo vários pontos de vista, bem como diferentes interpretações que podem ser conquistadas a cada leitura.

Desta maneira, alguns trechos em específico desta obra permitem refletir sobre a amplitude que o conceito de educação abrange. A epígrafe que ora inicia este capítulo reflete justamente a ideia que se pretende chegar ao final deste: a educação – por meio das práticas educativas – enquanto possibilidade de transformação contínua, desde o instante em que se nasce, está presente em todos os momentos da vida do homem, ou seja, um termo que extrapola os muros escolares.

Nesta perspectiva, é preciso compreendê-la enquanto prática social, cujo objetivo final é o desenvolvimento de habilidades que permitam o conhecimento dos diferentes tipos de saberes existentes em uma dada realidade. Negar a educação enquanto prática social e que, portanto, seria livre de ser corrompida por interesses e controles sociais, corre-se o sério risco de ocultar, como afirma Brandão (2006), a existência de interesses políticos que se utilizam da educação enquanto arma de controle (uma vez que existem diferentes perspectivas de educação, bem como diferentes finalidades).

Partindo deste pressuposto, ainda para o referido autor, o desvelamento de que a educação é sim uma prática social pode contribuir para o entendimento do papel da educação, do que está imbuído neste processo e os

---

<sup>4</sup> Extraído do livro *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, conforme referência bibliográfica apresentada.

interesses políticos que podem ser a favor da sociedade, e não de um grupo restrito. Para Brandão (2006), este entendimento seria o primeiro passo para a compreensão de que a educação pode servir aos interesses da sociedade, uma vez que:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (BRANDÃO, 2006, p. 13).

Assim, é possível afirmar que não existe apenas uma forma ou modelo de educação: a escola não é o único lugar em que ela mesma ocorre, o ensino escolar não é a única prática educativa existente, e os profissionais envolvidos neste espaço físico não são os únicos praticantes.

A despeito disso, Brandão (2006, p. 9, grifo do autor) afirma que:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultoras ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais *sem* classes, *de* classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas.

Com esta afirmação, fica claro o entendimento de que a educação está presente na vida do homem, independente de raça, cor, credo, cultura, religião etc., manifestando-se nas diferentes sociedades e tempos históricos por meio de distintas práticas educativas.

A educação, assim como outros aspectos e elementos, é um fragmento do modo de vida dos grupos sociais, que a criam e a transformam ao longo dos anos em sua sociedade. No entanto, ela, muitas vezes, busca atender às necessidades impostas por um grupo minoritário detentor do poder sob a sociedade. Brandão (2006) cita como exemplo a educação dos colonizadores que contribuía para que os esses se apossassem, mediante uma aparente legalidade, daquilo que pertencia ao colonizado. Na contramão, a educação que lhes permitia o domínio não serviria ao colonizado. A educação

[...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legítima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Para o referido autor é esta a sua maior força, ideologicamente construída no imaginário das pessoas: de que a educação tem como missão a transformação das pessoas e da sociedade como um todo em algo melhor (de acordo com a imagem que se projeta e que se tem de uns e outros). Entretanto, o autor ressalta que na prática esta mesma educação “que ensina” pode também “deseducar”, uma vez que nem sempre este processo se dá de forma a atender às expectativas dos dois lados – educador e educando (por exemplo, quando os colonizadores portugueses tentaram catequizar os índios que aqui viviam).

Desta forma, é preciso compreender a educação como um campo de lutas e disputas pela hegemonia (poder e supremacia), em que os interesses que são divergentes entram em confronto, a fim de que ou prevaleça uma dada ordem estabelecida ou para que haja a sua reversão, expressando assim os conflitos de interesses entre as classes sociais.

Para Brandão (2006), a educação se manifesta no desenvolvimento de forças produtivas, que respondam aos interesses de um sistema imposto e legitimado; e no desenvolvimento dos valores culturais que estarão presentes no cotidiano das pessoas. Sendo assim, a forma como estes dois elementos serão conduzidos é que irão determinar a quem a educação deverá servir.

É claro que, ainda e ao longo dos anos, a educação vem servindo aos interesses do sistema capitalista, com o intuito de formar mão de obra especializada para atender às suas demandas, ampliando ainda mais as desigualdades sociais, porém, é também por meio da educação que se poderá romper com este ciclo.

Se de um lado a educação, em seu sentido amplo, serve à reprodução da desigualdade, e, portanto, aos interesses de detentores do poder, difundindo e legitimando a opressão, pode, por outro, ser também capaz de servir à criação da igualdade. Para Freire (apud BRANDÃO, 2006), há que se buscar a reinvenção da educação, uma vez que se a forma como esta foi imposta é de invenção humana, há então a possibilidade de repensá-la de outra forma. É este

repensar que ainda nos tempos atuais se apresenta como um grande desafio, uma vez que:

[...] A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: "... e deles faremos homens". Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: "[...] eles eram, portanto, totalmente inúteis" (BRANDÃO, 2006, p. 12).

É preciso repensar a educação, entendendo-a para além da escola. Para o referido autor, esse seria o primeiro passo para entender a educação enquanto processo presente em todos os momentos da vida humana, por meio de estruturas sociais que permitam o ensino e a aprendizagem sendo transferida de uma geração a outra, independentemente de qualquer modelo de ensino formal e centralizado,

[...] porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2006, p. 13).

O autor elucida ainda que além de continuar o trabalho da vida, a educação se configura em um terreno muito mais complexo, quando se propõe a ser domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder, continuando no homem o trabalho de "fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano." (BRANDÃO, 2006, p. 14).

Percebe-se, até o presente momento, que, em qualquer tempo ou espaço, a educação existe sob várias formas, materializando-se em situações distintas, passando, algumas vezes, até mesmo despercebidas (uma parcela significativa da sociedade entende e vê a educação apenas como aquela que ocorre de forma institucionalizada – em forma de escolas). Contudo, conforme Brandão (2006), antropólogos, do início do século XX, já pesquisavam culturas primitivas de tribos da América, Ásia e África, descrevendo rigorosamente todos os detalhes da

vida dessas sociedades e culturas. Mesmo sem utilizar a palavra “educação”, descreviam relações do cotidiano nos quais crianças e jovens aprendiam e assim eram admitidos no mundo adulto.

[...] Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa (BRANDÃO, 2006, p. 18).

Para o autor, há aprendizado em todas as ações. Todos os agentes desta educação de aldeia criavam as situações que, direta e indiretamente, culminariam situações de aprendizagem, as quais ele indica serem “*situações pedagógicas*”.

[...] Onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas de aplicação exclusiva [...] esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que *convivem aprendem*, aprendem, da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor (BRANDÃO, 2006, p. 21).

O que fica claro é que, em todos os grupos humanos, desde os primórdios, em aldeias primitivas, até sociedades mais complexas e atuais, as trocas sociais culminam em situações pedagógicas. Assim, tudo aquilo que se mostra enquanto algum tipo de saber, mostra-se também, e ao mesmo tempo, enquanto algum tipo de ensinar.

Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia um modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO, 2006, p. 22).

O que se vem buscando evidenciar é que, apesar de serem chamadas por diferentes nomes, ao longo dos séculos, as práticas educativas

existem partindo sempre de um lugar comum – o ato de ensinar e aprender. Para Brandão (2006), este processo, ao longo da vida do homem e de seu grupo social, contribui diretamente para o contorno que é dado aos traços de identidade, ideologia e modo de vida.

Arendt (1979) explica que a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade, que jamais permanece tal como está, renovando-se ininterruptamente, por meio da chegada de novos seres humanos, a espera de serem educados.

Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais, corresponde ao relacionamento com o mundo e por outro lado com a vida (ARENDR, 1979, p. 234).

Para a autora, se a criança não fosse este ser recém-chegado neste mundo humano, ao contrário, apenas e simplesmente um ser vivo, a educação deixaria de ter este aspecto, consistindo apenas em atos com o objetivo de preservar a vida e treinar para a prática de viver, assim como todo e qualquer animal assume em relação a seus filhos.

Neste aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei no. 9.394 de 20/12/1996), afirma em seu artigo primeiro:

Art 1o. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Entretanto, de modo comum, introduz-se a ideia de educação e de “estar no mundo” quando a criança ingressa na escola. No entanto, “[...] a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (ARENDR, 1979, p. 238), ela é parte de um todo muito maior, compreendendo apenas uma fase da vida humana, ficando claro que a educação está presente em outros âmbitos.

É esta presença, em todos os âmbitos da vida humana, que permite fazer da educação e, conseqüentemente, das práticas educativas meios de que,

segundo as reflexões de Arendt (1979), cada nova geração possa renovar, assumindo novas responsabilidades, com vistas à transformação e o bem comum. Para Arendt (1979, p. 247),

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Ainda nos estudos de Arendt (1979), fica clara a sua preocupação com o fato de que há um entendimento deturpado sobre a educação, em que esta é vinculada a elementos de severidade. Para a autora, há uma desumanização da educação quando ela é pensada única e exclusivamente em termos coercitivos e reduzida aos muros escolares. Segundo a reflexão proposta por Arendt, é preciso evidenciar a ideia de que é por meio da educação e, portanto, das práticas educativas que os envolvidos poderão tornar a sua ação significativa, na busca de sujeitos autônomos, capazes de pensar o mundo à sua volta e empreender mudanças necessárias.

Nesta perspectiva, e por compreender que não há um conceito único acerca das práticas educativas, faz-se necessário o entendimento sobre as concepções pedagógicas construídas historicamente. Para Saviani (2005), na história da educação e, de modo particular, na história da educação brasileira, produziram-se distintas e diversas concepções pedagógicas, aqui entendidas como correspondente às ideias pedagógicas. Conforme o próprio autor cita,

A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa (SAVIANI, 2005, p. 31).

De maneira geral, o autor explica que as concepções educacionais englobam três níveis: o nível da *filosofia da educação*, que pretende, a partir de

reflexões radicais e rigorosas e de um conjunto de problemáticas concernentes à educação, apontar as finalidades, valores e visão de mundo e do homem, com o objetivo de orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da *teoria da educação*, que objetiva a sistematização do conhecimento disponível sobre os diversos aspectos envolvidos na questão educacional, buscando ainda a compreensão do papel e do lugar da educação na sociedade e o nível da *prática pedagógica*, ou seja, o modo como se organiza e realiza o ato educativo. Deste modo, considerando os três níveis mencionados, “[...] em termos concisos, podemos entender a expressão ‘concepções pedagógicas’ como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada” (SAVIANI, 2005, p. 31) e ainda organizada, uma vez que a pedagogia é a ciência responsável pela organização das diferentes práticas educativas.

Portanto, por existirem diferentes concepções pedagógicas, torna-se fundamental apresentar as principais características que permeiam cada uma delas, a fim de aprofundar o entendimento acerca da teoria da prática educativa<sup>5</sup>.

Assim, antes de apresentar as diferentes concepções, Saviani (2005) explica que a pedagogia deve ser entendida como a “teoria da educação”, e, portanto, tratando-se de uma teoria da prática, como teoria da prática educativa. De tal modo,

Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando [...] orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa [...] (SAVIANI, 2005, p. 1).

Do ponto de vista da pedagogia, o autor afirma haver duas grandes tendências de concepções pedagógicas: um primeiro grupo com as diversas modalidades da pedagogia tradicional (posicionadas em vertentes religiosas e/ou

---

<sup>5</sup> Apresentar as diferentes características que permeiam as distintas concepções pedagógicas é de fundamental importância haja vista que esta não tem sido uma leitura recorrente para o Serviço Social (área a qual esta pesquisa está vinculada). Deste modo, ainda que de forma sumária, esta breve apresentação tem o intuito de trazer elementos e informações relevantes sobre o assunto, contribuindo assim no que diz respeito ao referencial teórico sobre a educação, o qual se torna cada vez mais campo de estudos, pesquisa e intervenção profissional, para Assistentes Sociais.

leigas); e no segundo grupo as diversas modalidades da pedagogia nova. Em linhas gerais, pode-se afirmar que “[...] no primeiro caso, a preocupação se centra nas ‘teorias do ensino’, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas ‘teorias da aprendizagem’” (SAVIANI, 2005, p. 1).

Na primeira tendência, segundo o autor, o eixo norteador é o “*como ensinar*”, centrando a preocupação em formular métodos de ensino, enquanto que na segunda tendência o problema fundamental perpassa o questionamento “*como aprender*”.

Em termos históricos, a primeira tendência foi predominante até o final do século XIX, sendo uma característica muito peculiar do século seguinte o deslocamento para a segunda tendência. Contudo, como aponta Saviani (2005, p. 2), esta nova configuração “não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas”.

Seguem algumas considerações de cada uma dessas duas tendências e, a fim de elucidar e apresentar os ideais que permearam o objeto do estudo proposto, algumas considerações a respeito das concepções pedagógicas contra-hegemônicas, ou seja, que apesar de não serem dominantes buscam de forma intencional e sistematicamente colocar a educação a favor de uma nova ideia de sociedade.

Vale ressaltar que a intenção é trazer alguns elementos que tornem claro cada uma das principais concepções pedagógicas<sup>6</sup>, sem aprofundar teórica e metodologicamente cada uma delas, permitindo desta forma avançar na reflexão acerca das práticas educativas proposta no início deste capítulo.

### 1.1 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA TRADICIONAL

A concepção pedagógica tradicional ou pedagogia tradicional é dominante até o final do século XIX, quando há a chegada de um movimento renovador, que tem como principal objetivo a centralidade no educando, por meio da preocupação com o ato de como aprender.

---

<sup>6</sup> A discussão em torno das principais concepções pedagógicas são ainda escassas dentro da literatura afeta ao Serviço Social, desta forma, procurou-se trazer elementos que subsidiassem o entendimento e a reflexão acerca do assunto proposto.

De acordo com Saviani (2005), a concepção pedagógica tradicional reúne as correntes pedagógicas formuladas desde a Antiguidade, que tinham em comum uma visão filosófica essencialista, centrada – pedagogicamente – no educador/professor, no adulto, na disciplina e na transmissão de conteúdo.

Em face disso, segundo Saviani (2005, p. 2), as concepções tradicionais presentes desde Platão, passando pelas pedagogias dos humanistas e pelas pedagogias da natureza, ou ainda a pedagogia idealista, proposta por Kant, Fichte e Hegel, assim como o humanismo racionalista (difundido principalmente com a Revolução Francesa) e a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller abarcam sempre em uma mesma teoria de ensino, a qual:

[...] pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno (SAVIANI, 2005, p. 2).

Essa tendência atinge seu ponto máximo a partir da segunda metade do século XIX, com o método denominado de ensino intuitivo que é centrado nas lições de coisas.

A autora supracitada aponta ainda para a existência de duas vertentes distintas dentro dessa concepção pedagógica tradicional, qual sejam: a religiosa e a leiga.

Historicamente, a **concepção pedagógica tradicional religiosa** (1549-1759) nasce na Idade Média, abarcando enquanto manifestação filosófica correntes do tomismo e do neotomismo (base fundamental dentro do ensino católico). Engloba ainda, nesse contexto, a pedagogia desenvolvida pelas escolas de confissão protestantes, mesmo sendo um movimento de reforma dentro da Igreja Católica.

Pode-se afirmar que esta vertente chega ao Brasil juntamente com os jesuítas, em 1549, quando estes começam o processo de implantação dos primeiros colégios, com incentivo e subsídio da coroa portuguesa, por meio do “*estatuto da redizima*”, o qual é instituído no ano de 1564, tendo por finalidade, segundo Saviani (2005), a destinação de um décimo da receita obtida pela coroa

portuguesa na colônia à manutenção dos colégios jesuítas. Com condições a seu favor, a pedagogia católica se instalou no país, usufruindo de uma supremacia inquestionável no ensino brasileiro, tendo no padre Manuel da Nóbrega o precursor dessas ideias.

Saviani (2005) aponta, dentro desta grande vertente para três pedagogias: a católica, a jesuítica e a brasílica, as quais se entrecruzam e que a seguir serão detalhadas.

A **pedagogia católica** compõe a manifestação mais forte da concepção pedagógica tradicional no Brasil. Elege como mote a primazia da família e da Igreja sobre o Estado no que diz respeito à educação, contudo, defende o subsídio público às escolas católicas. Cambi (1999, p. 126) explica que a Igreja ao assumir este papel “[...] desenvolve uma ação educativa sobre toda a comunidade, substituindo cada vez mais o poder civil, primeiro ligando-se a ele, depois tomando o seu lugar e fazendo o papel de reguladora formativa e administrativa”.

A ação que a Igreja Católica vinha desenvolvendo, de cunho pedagógico, demonstrava o seu entendimento de que apenas a Igreja teria condições de educar integralmente. Assim como Cambi (1999), Saviani (2005, p. 32) afirma que ao integrar três planos ontológicos – físico, intelectual e religioso – a referida instituição religiosa afirmava ser capaz de educar em sua integralidade, aliando âmbito natural ao âmbito sobrenatural, jamais abrindo mão do que denominou ser uma “filosofia verdadeiramente católica da vida”.

A **pedagogia jesuítica** é, segundo aponta Saviani (2005), a versão da pedagogia católica elaborada pelos jesuítas e que é sistematizada no *Ratio Studiorum*, ou seja, um plano de estudos adotado por todos os colégios jesuítas espalhados pelo mundo. A versão definitiva do referido plano foi aprovada no ano de 1599, constituindo-se um conjunto sistematizado de 467 regras destinado a todas as atividades ligadas ao ensino – desde regras para professores, reitores etc., passando pelas regras de como deve ser o ensino, as provas, prêmios, passando pelo comportamento dos alunos e organização das Academias.

A **pedagogia brasílica** é a designação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar quando chegaram ao Brasil, em 1549. Saviani (2005, p. 4) entende que ela “[...] procurava se adequar às condições específicas da colônia”. Para tanto, o Padre Manuel da Nóbrega,

[...] elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2005, p. 32).

Por conter preocupações realistas, levando-se em conta as condições específicas da Colônia, é que esta é denominada como pedagogia brasílica. Entretanto, a aplicação deste plano encontrou oposição dentro da própria Ordem Jesuítica e acabou sendo substituído pelo plano geral de estudos, organizado pela Companhia de Jesus e materializado no *Ratio Studiorum*. Para Saviani (2005),

[...] as idéias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2005, p. 6).

O autor explica ainda que, nesta vertente, a corrente do tomismo forma a base presente no *Ratio Studiorum*, base esta que articula a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã, tendo como expoente o trabalho do filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino (de cujo nome deriva a designação da mencionada corrente).

O que fica claro é que, ao longo dos anos 1549 a 1759, a pedagogia cristã teve total hegemonia no que diz respeito ao ensino brasileiro, em um primeiro momento com a implantação de uma pedagogia brasílica, a qual, ao sofrer críticas, é suplantada pelo plano mais abrangente presente na pedagogia católica.

Antes de explicar especificamente as características que apontam para a **concepção pedagógica tradicional leiga**, Saviani (2005) procura deixar clara a coexistência entre esta e a concepção pedagógica tradicional. Porém, a leiga, contrapondo-se ao predomínio das ideias religiosas e baseando-se no

Iluminismo, institui o privilégio do Estado no que diz respeito à instrução. Há aqui a influência da pedagogia do humanismo racionalista, apesar de ser a Igreja Católica fortemente influente sob o Estado português.

Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos (SAVIANI, 2005, p. 7).

Essa substituição ocorre a partir de 1759, quando começam a ser implantadas as “reformas pombalinas<sup>7</sup> da instrução pública”, que possuem sistemática pedagógica centradas em aulas régias, ou seja, aulas avulsas que são ministradas por professores nomeados e pagos pela coroa portuguesa (com recursos do então subsídio literário), vigentes no Brasil até 1834.

O que fica evidente na vertente leiga da pedagogia tradicional é a sua centralidade na ideia de natureza humana, diferentemente da vertente religiosa, que considerava a essência humana como criação divina. Aqui, “a essência humana se identifica com a natureza humana.” (SAVIANI, 2005, p. 33). Essa concepção foi organizada por pensadores modernos, já como um dos instrumentos para a consolidação da ascensão e hegemonia burguesa.

A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória (SAVIANI, 2005, p. 33).

Assim como o referido autor, Cambi (1999) também explica que a educação constitui-se nesse período como central na formação de um homem capaz de assumir o desenvolvimento burguês – individual e coletivo, e é exaltada por pensadores como Locke (1632-1704) e Condillac (1715-1780)<sup>8</sup>, por meio do que Cambi (1999) irá nomear de “mito educativo”. Mito este que delega à educação a responsabilidade de transformar o homem em cidadão, homologando classes e grupos sociais.

---

<sup>7</sup> Recebem este nome em referência ao Marquês de Pombal (D. José I), que instituiu as reformas no período em que foi primeiro ministro do Rei de Portugal.

<sup>8</sup> Para maiores detalhes ver Cambi (1999, p. 326).

A educação aqui vai se transformando, no sentido laico, buscando uma ruptura com o estilo educativo e conteúdo formativo regidos pelo dogma cristão. Nesta perspectiva, a escola sofre radicais mudanças, uma vez que:

[...] vai se laicizando, já que se estatiza, já que visa a formar o homem também e sobretudo como cidadão (deixando para o indivíduo particular o problema da moral e da educação moral e religiosa, pelo menos como tendência ou princípio), já que é administrada por uma burocracia *ad hoc* (CAMBI, 1999, p. 328).

Todas essas transformações vão ocorrendo de forma gradativa na organização de um sistema escolar, nos programas de ensino e nos processos de aprendizagem presentes na didática. Em suma, o autor em questão afirma que a escola contemporânea traz consigo muito dos aspectos presentes naquela época.

## 1.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NOVA OU MODERNA

Também conhecida como concepção pedagógica renovadora, a concepção pedagógica nova ou moderna contrapõem-se à concepção tradicional na medida em que tem em suas bases filosóficas a existência, a vida e a atividade. Segundo aponta Saviani (2005, p. 33) “não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência”. Nesta concepção, fica claro o entendimento de que a natureza humana é algo mutável e determinada pela existência. Se na visão tradicional a prerrogativa era do adulto, considerado um ser acabado e completo em detrimento da criança, julgada imatura, inacabada e incompleta, nesta proposta a educação passa a centrar-se na criança, tirando o foco no adulto enquanto modelo a ser seguido. Ainda para o autor em questão, as correntes renovadoras, desde os seus antecessores – como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, ou ainda como os integrantes do movimento da Escola Nova – “desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral.” (SAVIANI, 2005, p. 2).

Guiadas pela centralidade no educando, as correntes aqui concebem a escola como espaço aberto às iniciativas dos alunos, que, mediante interação um com os outros (inclusive com o professor), realizam e desenvolvem a própria aprendizagem e conhecimento. Saviani (2005) explica que

Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2005, p. 34).

A atividade prática tem mais espaço e importância, prevalecendo o primado da prática sobre a teoria, uma vez que se acredita, nessas correntes, que é por meio da espontaneidade que os alunos se desenvolvem e aprendem.

Essa tendência ganha espaço no início do século XX e apesar de tal concepção pedagógica ter se originado de diferentes correntes filosóficas<sup>9</sup>, assumindo assim características variadas, sua manifestação mais disseminada é conhecida por Escola Nova ou escolanovismo, a qual apesar de assumir diferentes versões, tem no construtivismo a mais difundida na atualidade.

Saviani (2005) explica que o movimento dos renovadores ganha maior sustentabilidade com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, ampliando com a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, e atingindo total visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no ano de 1932. Este Manifesto concentrava em seu conteúdo o ideário de um grupo de intelectuais a respeito da sociedade brasileira, tendo a educação como ponto-chave para a sua organização e transformação. Ele trazia, também, claramente a defesa à universalização da escola pública gratuita e laica e, assim como a própria Escola Nova, tem no jurista e educador Anísio Teixeira (1900-1971), um de seus maiores defensores e propagadores desta corrente.

### 1.3 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA

Até o presente momento, procurou-se apresentar, de forma generalizada, as duas grandes concepções pedagógicas existentes na história, e de modo particular na história da educação brasileira. Contudo, torna-se de fundamental importância apresentar, ainda que também de forma genérica, as

---

<sup>9</sup> Correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia e pragmatismo. Para maior aprofundamento ver Saviani (2008).

concepções pedagógicas, as quais têm sua relevância e papel de destaque no que diz respeito ao pensamento pedagógico.

Desta forma, o período que vai de 1960 a 2001 vivenciou o que Saviani (2005) denomina como “predominância da concepção pedagógica produtivista”. Desenvolvida principalmente no final da década de 1950 e durante toda a década de 1960, tal concepção tornou-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista e, mesmo com retrocesso do tecnicismo no final da década de 1980, continuou hegemônica, adotando novas formas que pudessem concorrer, por exemplo, com a predominância do cognitivismo construtivista, que estava no auge na década de 1990.

A despeito disso, Saviani (2005, p. 34) afirma que:

O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Para o referido autor, essa tendência educacional continua atualmente dominante no Brasil. Em termos teóricos, buscou-se inculcar uma nova orientação pedagógica com inspiração na “teoria do capital humano”, a qual foi desenvolvida e divulgada de forma positiva, na década de 1960, buscando demonstrar o valor econômico da educação, assim,

[...] em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto (SAVIANI, 2005, p. 19).

Em linhas gerais, a concepção pedagógica em questão pressupõe que a educação é, além de um bem de consumo, um bem de produção, tendo relevância decisiva no processo de desenvolvimento econômico.

#### 1.4 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS (SOCIALISTA, LIBERTÁRIA, COMUNISTA, LIBERTADORA, HISTÓRICO-CRÍTICA)

As concepções apresentadas até o presente momento, ainda que de forma genérica, basearam-se na ideia proposta por Saviani (2005), enquanto concepções de maior predominância e hegemonia, respeitando o período histórico e concepções pedagógicas em que cada uma delas foi predominante. Contudo, a de se salientar a existência daquelas orientações, que ao longo dos anos vêm buscando justamente lutar contra a ordem vigente e hegemônica, com vistas a instaurar uma forma de olhar e entender a sociedade. Neste campo, situam-se as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora e histórico-crítica, as quais serão detalhadas a seguir, de forma apenas a registrar cada uma delas, sem o intuito de aprofundar as discussões propostas<sup>10</sup>, ou então criar conclusões acerca dessas.

A **pedagogia socialista** germina com o movimento operário europeu, durante todo o século XIX, e, conforme aponta Saviani (2005), é conhecida também por “socialismo utópico”. Os integrantes desta corrente sugeriam a mudança da ordem determinada pelo capitalismo pela via da educação. Para essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma mais justa, sem desigualdades, se todos participassem da produção dos bens conforme suas capacidades e necessidades. Para tanto, fazia-se urgente a erradicação do que denominavam como ignorância – o que era considerado o grande obstáculo para a construção desta nova sociedade proposta. A educação então desempenharia o papel decisivo neste processo, com o ensino gratuito, laico e técnico-profissional, defendido por diversos partidos operários e socialistas. No entanto, Saviani (2005) aponta que apesar dos esforços e interesse em disseminar suas ideias, a pedagogia socialista e seus precursores não chegaram a especificar de forma mais clara a concepção pedagógica que deveria orientar o processo de ensino e aprendizagem.

A educação ocupa o centro das atenções na **pedagogia libertária**, expressando-se de forma dupla e simultânea, ou seja, a posição crítica à educação burguesa e a concepção de uma própria concepção pedagógica materializada na criação de escolas autônomas. No que diz respeito a essa posição crítica, Saviani

---

<sup>10</sup> Para tanto, sugere-se a leitura de Saviani (2005).

(2005, p. 35) sustenta que ela se dá no sentido de denunciar “[...] o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos”. Já no que diz respeito ao aspecto das proposições, estudam-se autores dos quais possam ser extraídos conceitos educacionais, por exemplo, de ensino racionalista e educação integral. Além desta fundamentação teórica, a pedagogia socialista procurava colocar em prática os estudos realizados, com a criação de espaços como universidade popular, centros de estudos sociais e escolas. As conhecidas “Escolas Modernas”, segundo o já citado autor, proliferaram após a morte de Francisco Ferrer (1859-1909), pelo governo espanhol, o qual foi inspirador do método racionalista. O pensador e pedagogo Francisco Ferrer era um persistente disseminador das ideias libertárias, e um dos fundadores da Escola Moderna, com sua morte, diversas escolas foram abertas, tentando disseminar de forma prática os seus ensinamentos e ideários.

A **pedagogia comunista** é inspirada no marxismo-leninismo e tem em seus pressupostos o desenvolvimento de uma nova sociedade e de uma nova cultura, contudo, para que isto ocorra exige-se por parte das novas gerações a apropriação do patrimônio construído pelas gerações anteriores, ou como bem explica Saviani (2005, p. 36):

[...] entende-se que uma cultura comunista, a cultura proletária, não surge do nada. Ela será o desenvolvimento e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade sob o jugo das formas anteriores de sociedade, entre as quais sobreleva a sociedade capitalista no seio da qual se desenvolve, por contradição, a nova forma social de tipo comunista. O papel fundamental da educação será, pois, possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias à construção da nova sociedade e da nova cultura.

Para esta corrente, o desenvolvimento da sociedade se dá somente pela ação dos homens na história, as novas formas sociais sobrepujam as anteriores, congregando os elementos antes desenvolvidos e integrando-os no acervo cultural da humanidade.

A partir da década de 1920, com o desenvolvimento da experiência soviética, a preeminência do movimento operário foi se deslocando dos libertários para os comunistas, principalmente após a fundação do Partido Comunista, em 1922. O grupo à frente deste Partido, assim como outros comunistas, vinha

divulgando as realizações da sociedade soviética no campo educativo. Mesmo existindo de forma clandestina o referido Partido procurou dar sequência e criar mecanismos de atuação. Contudo, não conseguiu deixar de forma explícita a sua concepção pedagógica, haja vista as condições políticas que estavam sendo vivenciadas na década de 1920, que não permitiram de modo algum qualquer possibilidade de espaço para que fossem criadas e propagadas propostas pedagógicas consideradas de esquerda.

Saviani (2005) considera que, com o processo de redemocratização do país, o campo da educação foi dominado pelas disputas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concentrando-se entre as posições católica e liberal (nesse embate as forças progressistas alinharam-se à posição liberal), não restando espaço nem clima para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas.

Na década de 1960 começam a surgir as primeiras experiências da **concepção pedagógica libertadora**, formulada por Paulo Freire (1921-1997). Em linhas gerais,

Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º. passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º. passo), cuja problematização (3º. passo) levaria à conscientização (4º. passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º. passo) (SAVIANI, 2005, p. 25).

As ideias de Paulo Freire, presentes nessa concepção pedagógica, têm inspiração filosófica no personalismo cristão e na fenomenologia existencial, mantendo, segundo Saviani (2005), contato em alguns aspectos com a pedagogia renovadora<sup>11</sup>. Nesta perspectiva, o interesse e a iniciativa dos educandos são valorizados, priorizando temas e problemas os mais próximos possíveis de suas vivências. No centro das discussões propostas estão sempre temas políticos e sociais, entendendo que a educação tem como papel fundamental abrir caminho para que os oprimidos sejam libertados.

---

<sup>11</sup> Alguns autores, como Scocuglia (1999), afirmam que é preciso um maior aprofundamento nos estudos a respeito das inspirações filosóficas presentes em Paulo Freire, sendo possível notar diferentes momentos em suas obras, que vão além dos que Saviani (2005) menciona em seu trabalho. Sugere-se a leitura de Scocuglia (1999).

Na década de 1980, surge como proposta contra-hegemônica a **concepção pedagógica histórico-crítica**, a qual entende a educação como mediação dentro da prática social. Desse modo, a prática social se apresenta como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 37).

Vale ressaltar, ainda, que essa pedagogia tem em sua base a concepção dialética, de modo específico em sua versão do materialismo histórico, com forte afinidade com as teorias desenvolvidas pela Escola de Vygotsky.

#### 1.5 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

O referencial construído até o presente momento permite visualizar a existência de distintas concepções pedagógicas: hegemônicas em determinados momentos históricos, conflitantes entre si, ou ainda que buscam dar uma nova resposta ao que está posto como determinante.

A prática educativa proposta enquanto tema deste estudo e, apontada na introdução, não ocorre dentro de escolas e/ou instituições responsáveis pela transmissão de conteúdos sistematizados e previamente estabelecidos. Ao contrário, ela ultrapassa os muros escolares e, longe de ser concorrente do sistema formal de ensino, busca agregar em seus objetivos aquilo que justamente está fora do alcance escolar. Tal prática educativa denominada por alguns autores, tais como Gohn (1999, 2010), Simson, Park e Fernander (2001), educação não formal vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas, principalmente a partir de meados da década de 1990.

O que se pretende mostrar a seguir é que apesar de não ser uma prática educativa formal e/ou escolar não significa que esta não tenha em sua fundamentação teórica e metodológica uma concepção pedagógica que possibilite

um norte para a sua execução. Ao contrário, ela é impregnada de ideias pedagógicas, construídas principalmente a partir das concepções contra-hegemônicas, ganhando nuances particulares e específicos conforme cada realidade em que é proposta.

Gohn (1999) explica que até o início da década de 1980, a educação não formal foi um campo de menor interesse no Brasil, tanto no que diz respeito à implementação de políticas públicas quanto entre os educadores. As atenções – até esse período – concentravam-se na educação formal, desenvolvida em instituições de ensino, e, apenas em alguns momentos, a educação não formal era vista como extensão desta. Na maioria das vezes, era vinculada apenas a campanhas e projetos de alfabetização de adultos. A educação não formal era reconhecida “[...] como um conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas educação básica, planejamento familiar, etc.” (GOHN, 1999, p. 92).

Ela tem seu crescimento valorizado durante a década de 1980, porém, somente na década de 1990, a educação não formal passa a ser destacada, decorrente de significativas mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passa-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar importância aos valores culturais que estimulam as ações dos indivíduos. A educação não formal é então abordada enquanto processo de ensino e aprendizagem, adquirida ao longo da vida das pessoas.

Como já mencionado anteriormente, o termo educação abrange um universo que precisa ser entendido para além dos muros escolares – instituição designada para a formação daqueles que por ela passam – principalmente no que diz respeito ao conhecimento historicamente sistematizado pela sociedade. A educação institucionalizada possui o modelo que é legitimado pela sociedade, além de atender aos interesses do sistema capitalista. Nesse aspecto,

[...] especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Outro aspecto levantado por Mészáros (2008) é que, ao longo dos anos, as instituições de educação foram se adaptando de acordo com as exigências das transformações do sistema capitalista, genericamente com o intuito de buscar gestões educacionais mais flexíveis no que diz respeito a atender aos interesses do mercado.

Como é possível notar, as determinações impostas pelo capital atingem, com alguma forma de influência, tanto a educação quanto as instituições educacionais formais (estas usualmente já integradas às determinações educacionais da sociedade e por consequência às determinações capitalistas). A ideia é que cada um adote – como suas – as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. E, nesse processo, as instituições formais de educação têm papel fundamental, induzindo aos que passam por ela a uma aceitação dos princípios orientadores e dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição social, de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas<sup>12</sup>.

Diante disto,

[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo do autor).

Portanto, Paracelso<sup>13</sup> (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 47) afirma que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, ou seja, a maior parte do processo de aprendizagem ocorre fora das instituições educacionais formais, não

---

<sup>12</sup> Esta discussão pode ser aprofundada em Neves (2005) e em Tragtenberg (2004).

<sup>13</sup> Para Celso é o pseudônimo de Phillipus Aureolus Theophrastus von Hohenheim – médico, alquimista, físico e astrólogo suíço. (Einsiedeln, 17 de dezembro de 1493 – Salburgo, 24 de setembro de 1541).

podendo ser manipulado e controlado em um primeiro momento pela estrutura formal.

Este processo comporta todas as fases da vida do indivíduo, seja nas respostas aos estímulos ambientais logo quando nasce, no primeiro encontro com a arte e a poesia, passando pelas experiências de trabalho, até mesmo com o envolvimento de diversas maneiras e ao longo da vida, em confrontos políticos, morais, éticos e sociais. Para o autor, supracitado, apenas uma pequena parcela disso está diretamente ligada à educação formal. No entanto, é a própria educação – em um sentido mais amplo do termo – que tem papel fundamental na busca pelo rompimento do processo de internalização, predominante nas escolhas e decisões sociopolíticas e que atendem aos interesses legitimados pelo capital. É nesse contexto que a educação assume seu maior papel – o de assegurar uma verdadeira transformação, que tenha força suficiente para romper com as concepções legitimadas hegemonicamente.

Mészáros (2008), em sua obra, menciona não somente Paracelso (século XVI), mas também pensadores como Goethe e Schiller<sup>14</sup> (século XVIII) indicando-os como precursores de uma proposta de um ideal de educação, que poderia orientar os indivíduos ao longo de suas vidas.

A partir desta discussão e dentre as especificidades da educação, a chamada educação não formal vem ganhando espaço enquanto possibilidade de transformação social, e com isso a atenção de diversos segmentos da sociedade.

A proposta da educação não formal não é recente, Gohn (2010) registra que já no século XVIII o filósofo e escritor Charles Montesquieu (1689-1755) estabelecia uma divisão para o campo da educação em três áreas: a educação recebida pelos pais (informal), a educação recebida nas escolas (formal) e a educação do mundo (parte da educação não formal). Contudo, apenas muitos anos depois é que há a popularização de outras formas de educação desenvolvidas fora da escola, mas também com objetivos educacionais.

Como afirma a autora, essa popularização atribui-se a P.H. Coombs e Ahmed (1974 apud GOHN, 2010, p. 13), que ampliaram os debates em torno da temática, apresentando a proposta de três modalidades educacionais e as

---

<sup>14</sup> Johann Wolfgang Von Goethe nasceu em Frankfurt em 28 de agosto de 1749 e morreu em Weimar, no dia 22 de março de 1832. Foi importante romancista, dramaturgo e filósofo que, juntamente com Friedrich Schiller, liderou o movimento literário romântico alemão. Schiller (1759-1805) foi poeta, filósofo e historiador alemão.

diferenciando também em educação formal, informal e não formal. Para a referida autora, utilizando-se da leitura de J. Trilla (GOHN, 2010, p. 13), desde 1975, a terminologia educação não formal ampliou-se em alguns países, tornando-se usual na linguagem pedagógica, constando, inclusive, em obras de referência da pedagogia e das ciências da educação.

A utilização da terminologia se espalha a partir de 2000 – organizações não governamentais, entidades como SESC, SENAC, Itaú Cultural, Programas Educativos, entre outros, passam a utilizá-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente vinculadas a propostas de promoção da inclusão social.

Gohn (2010) cita ainda a importância da discussão feita por Mariano Enguita<sup>15</sup>, o qual, sem utilizar o termo “educação não formal”, oferece uma ampla análise sobre a importância atual dos saberes adquiridos fora do âmbito escolar, ou seja, em seu entorno. Ao analisar a sociedade atual, o autor sugere que dada “a vertiginosa realidade intrageracional das mudanças sociais” (ENGUITA apud GOHN, 2010, p. 14), faz-se necessário pensar essa nova realidade de forma cooperativista entre as instituições de ensino e o seu entorno, criando uma relação denominada “escola-rede”. O autor ainda sustenta que essa visão indica ultrapassar o olhar ainda enclausurado da escola, para uma visão em que o grande desafio seria pensar em centros educativos ligados a outros agentes educacionais presentes, por exemplo, por meio da educação não formal.

Diante do que foi exposto, e considerando ser este ainda um tema recente, faz-se necessário distinguir e conceituar as diferenças entre as três modalidades educacionais, ora apresentadas.

Em princípio, segundo Gohn (2010), a educação formal caracteriza-se como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos demarcados previamente. Os educadores, nesta modalidade, são prioritariamente os professores, embora possa ser também considerado o trabalho dos demais profissionais ligados à escola, tais como os que ali atuam. No que se refere ao espaço físico, considera-se as instituições regulamentadas por lei e organizadas segundo diretrizes nacionais (as escolas). Essa forma de educação pressupõe ainda ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais previamente definidos, assim como corpo

---

<sup>15</sup> Ver Enguita (2009).

docente e metodologias empregadas. Tem como objetivos aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem dos conteúdos historicamente sistematizados e regulamentados por legislação específica (leia-se LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A educação formal demanda tempo, local específico e recursos humanos especializados. Requer ainda sistematização das atividades, tempo de progressão, disciplinamento, possuindo caráter metódico e divisão por idade e classe de conhecimento. E no que diz respeito aos resultados, espera-se que além da aprendizagem efetiva (que nem sempre ocorre, principalmente dada as condições vinculadas a este processo) haja também uma certificação com vistas a titular o indivíduo para graus mais elevados.

Caracteriza-se como educação informal aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização nas relações intrafamiliares e extrafamiliares. Para Gohn (2010), ela incorpora os valores e culturas de pertencimento e sentimentos, nativos de cada origem, raça, credo e etnia. Nesta forma de educação, os agentes educadores são os familiares de uma maneira generalizada, os amigos, as pessoas que se escolhe para viver e conviver. No que se refere ao espaço em que se educa, considera-se aqueles demarcados por referência de nacionalidade, territorialidade, regionalidade etc., enfim, consideram-se os espaços de convívio de cada indivíduo ao longo de sua vida.

Assim, a educação ocorre em ambientes espontâneos, nos quais as relações sociais se desenvolvem segundo pertencimentos, gostos e/ou preferências. Os saberes adquiridos na modalidade informal são absorvidos/internalizados no processo de vivência e socialização entre os indivíduos e têm como finalidade o desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e agir segundo os valores e crenças naturalizados na vida de cada indivíduo. A educação informal é permanente e possui organização própria e particular, uma vez que se dá de forma subjetiva. Aqui o conhecimento não é sistematizado – o processo de ensino e aprendizagem ocorre a partir das práticas cotidianas, atuando no campo das emoções e sentimentos. No que diz respeito aos resultados esperados, estes simplesmente não são esperados, eles acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum, que orienta suas formas de pensar e agir.

A educação não formal é caracterizada como “aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências,

principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.” (GOHN, 2010, p. 16). Ela não é nativa, ao contrário, é construída por escolhas ou por meio de condicionalidades. Há, em seu desenvolvimento, intencionalidade, logo, não é algo naturalizado, portanto, a aprendizagem não é espontânea. Neste processo, o educador, para a referida autora, é “o outro”, aquele com quem se interage e se integra. Na educação não formal, os espaços educativos são localizados onde há processos interativos intencionais, os quais acompanhem as trajetórias de vida dos indivíduos/grupos, e este processo ocorre em ambientes e situações construídas coletivamente, segundo as diretrizes de cada grupo, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas também poderá ocorrer por forças das vivências históricas de cada um, pelos processos de socialização e em dadas ações coletivas.

Para Gohn (2010, p. 19) há, na educação não formal, intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes e, no que diz respeito a sua finalidade/objetivos: ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo no mundo. Sua finalidade é disponibilizar a abertura de janelas de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados, ao contrário, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo, voltado aos interesses e às necessidades dos que participam.

Este processo não é herdado, mas sim por meio das relações sociais construídas. Sendo estas construídas baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes em determinado grupo, fortalece o exercício e prática cidadã. A transmissão de informação e a formação política são metas na educação não formal. Ela busca preparar, formando e produzindo saberes, educa o ser humano para o bem comum, para o coletivo, opondo-se a práticas egoístas e individualistas.

Enquanto atributos, Gohn (2010) explica que a educação não formal não é organizada por divisão em séries, idade e conteúdos, ela atua prioritariamente sobre os aspectos subjetivos do grupo, trabalhando a cultura política e desenvolvendo laços de pertencimento, e ajuda ainda na construção da identidade coletiva, podendo colaborar para o crescimento e fortalecimento do grupo. No que se refere aos resultados, ela poderá desenvolver uma série de processos, como, por exemplo: consciência de coletividade; construção de concepções e de visão de mundo e sobre mundo; contribuição para o aflorar de um sentimento de identidade

com a comunidade; potencialização da formação para a vida; quando presente em programas com crianças e adolescentes, o resgate e a valorização de si próprio enquanto sujeitos de direitos; subsídios para interpretar a sua própria prática e sua influência no coletivo; além de desenvolver a cultura política de um grupo.

A concepção de educação não formal, ora apresentada, é distinta das mencionadas anteriormente. Entende-se que:

[...] articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o (s) outro (s) (GOHN, 2010, p. 33).

Chega-se, portanto, ao conceito de educação não formal, adotado por Gohn (2010) e empregado, neste estudo, para a educação não formal: um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e métodos variados.

Corroborando com este conceito, Simson, Parker e Fernander (2001, p. 11) explicam que:

A educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades.

Para Afonso (apud SIMSON; PARKER; FERNANDER, 2001) é essa uma das mais importantes características da educação não formal: possibilitar a transformação social, dando condições e valorizando a realidade dos envolvidos, permitindo espaços nos quais os sujeitos possam participar efetivamente desse processo, por meio da reflexão e da transformação.

A educação não formal é ainda uma área que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação, por não vê-la enquanto processo escolarizável, o que faz com que surja a necessidade de se aprofundar além do

estudo do conceito o estudo da prática em si. Segundo Gadotti (apud GOHN, 2010), há de se ressaltar alguns elementos desta modalidade da educação, quais sejam,

[...] a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas (GOHN, 2010, p. 38).

Para Gadotti, a educação não formal deve ser sempre associada à ideia de respeito à cultura de cada grupo com o qual se está trabalhando, permitindo assim práticas em que a diversidade sociocultural possa ocorrer e ser respeitada<sup>16</sup>.

O modo como é caracterizada a educação não formal não indica a inexistência de uma formalidade e que seu espaço não seja educacional. Ambas as condições estão presentes nesta educação, contudo, de forma diferenciada a da escola.

De maneira geral, a terminologia diz respeito principalmente às instituições, associações e grupos que trabalham com a educação, e conforme Afonso (apud SIMSON; PARKER; FERNANDER, 2001, p. 10): “[...] uma sociologia da educação (não escolar) deverá caracterizar-se por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não formal”.

Assim, a educação não formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso, com questões que são importantes para determinado grupo, é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho –

---

<sup>16</sup> A sociedade considerou por muitos séculos (e ainda considera) o homem branco e a cultura europeia superiores a todas as outras culturas e etnias, permitindo assim a constituição de uma sociedade hierarquizada e discriminatória. Buscando romper com esta visão ainda bastante hegemônica, na atualidade, o debate acerca da diversidade sociocultural vem ganhando espaço. Diversidade esta entendida como “diferença”. Segundo consta no dicionário Michaelis (2014a), a palavra deriva do latim *diversitate*, e significa “qualidade daquilo ou daquele que é diverso; diferente, dessemelhança”. Assim como no dicionário, diversos autores têm contribuído com os estudos e pesquisas na área, apontando a complexidade em compreender o assunto. Kadlubitski e Junqueira (2009) explicam que a ideia de diversidade deve estar relacionada a de pluralidade e heterogeneidade, permitindo assim o entendimento de que as diferenças, ou aquilo que é diverso, são construídas culturalmente e ao longo do processo histórico. A ideia é que a diversidade não seja motivo de inferiorizar, mas ao contrário, que seja sinônimo de diálogo, respeito, valores compartilhados, valorização dos sujeitos e de suas interações com o meio e com os outros. Nesta perspectiva a educação não formal pode contribuir para que a diversidade ocorra de forma a respeitar as diferentes culturas e etnias, por meio do processo de ensino e aprendizagem, bem como de convivência com o diferente. Para maior aprofundamento ver Kadlubitski e Junqueira (2009).

compromisso este que se torna mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas e/ou instituições. Desta maneira, a transmissão de conhecimento ocorre de forma não obrigatória e, principalmente, sem a existência de mecanismos de repressão, em caso de não aprendizagem, já que estão todos envolvidos no e pelo processo. Desta forma,

Primeiramente, é preciso que essa proposta de educação não formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos. Para tanto, necessita-se de um local onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, estas entendidas como tudo aquilo que provoque e seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças (SIMSON; PARKER; FERNANDER, 2001, p. 10).

As atividades de educação não formal precisam ser vivenciadas com prazer, possibilitando oportunidades de troca de experiências, de formação de grupos e contato entre diferentes idades e gerações.

Para atingir o objetivo da educação transformadora, Afonso (apud SIMSON; PARKER; FERNANDER, 2001, p. 152) explica que os espaços de educação não formal deverão apresentar algumas características, tais como: participação voluntária de crianças e adolescentes; promoção da socialização e da solidariedade; visar o desenvolvimento; preocupação com a mudança social; serem pouco formais e hierárquicos; favorecer a participação descentralizada; proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento.

Essa caracterização dos elementos da educação não formal deixa clara a intencionalidade e a necessidade de se considerar a comunidade, pois não há como propor o envolvimento voluntário (entendido aqui como participação voluntária) em algo que não se identifiquem.

Na proposta da educação não formal, o educador<sup>17</sup> busca propiciar situações e oportunidades para diferentes vivências coletivas, sem deixar de valorizar aquelas já existentes, provocadas pelos próprios grupos participantes. A preocupação com aspectos escolares e pedagógicos são irrelevantes diante da

---

<sup>17</sup> Optou-se neste estudo em adotar o termo “educador” para referir-se a todos os profissionais envolvidos na prática educativa em questão. Entendendo e respeitando a existência de particularidades de cada profissão, o termo educador permite englobar um posicionamento no qual se acredita ser fundamental para todas as áreas envolvidas. O olhar específico de cada área ocorre à medida que sua postura de educador também acontece.

necessidade de, por exemplo, exercitar o hábito de refletir as atitudes a serem tomadas em relação a qualquer situação na qual esteja influenciando.

Esta prática considera ainda a cultura dos indivíduos nela envolvidos – seja de educadores, seja de educandos – permitindo que os valores e crenças de cada um sejam respeitados e valorizados, além de estar presente ao longo de todas as atividades propostas. Em vista disso, a educação não formal se caracteriza por permitir e possibilitar a transformação social, uma vez que cria subsídios para reflexão e interferência crítica na realidade.

Assim, prioritariamente, o primeiro passo desse processo é considerar os desejos da população envolvida e, somente a partir de um olhar crítico da realidade da comunidade em questão, iniciar o desenvolvimento de ações. Portanto, pode-se dizer que o estudo do território – de suas características e dinâmica de vida – são relevantes a todo o momento, até mesmo enquanto estratégia de ação. Gohn (2010) lista três características que tal forma de educação pode atingir: aprendizado e respeito pelas diferenças (diversidade); conseqüentemente há a adaptação do grupo a diferentes culturas; e a construção da identidade coletiva do grupo e estabelecimento de regras éticas pensadas e aceitas pelo coletivo.

Contudo, existe ainda uma preocupação no que diz respeito a esta modalidade que pode influenciar em seu processo: a formação dos educadores que trabalham com essa especificidade de educação, formação esta nem sempre exigida, embora de fundamental importância. É necessário, por parte desse educador, conhecer as especificidades dessa metodologia adotada, compreendendo e refletindo ainda acerca das propostas construídas coletivamente, o que requer habilidade, bem como disposição para a negociação. Ainda nesta mesma linha de considerações, para que as atividades propostas sejam viabilizadas na prática, é indispensável ter uma postura e sensibilidade por parte dos educadores que nelas trabalharão para, em um primeiro momento, apreender os anseios e os conhecimentos do grupo com quem se irá atuar, possibilitando assim construir um diálogo entre os dois lados.

Faz-se necessário, ainda, garantir a construção de vínculos afetivos entre os que participam de tal proposta, visando à elaboração de práticas que sejam significativas para a população envolvida. Para Simson, Parker e Fernander (2001, p. 13), as práticas educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar formas

diversas de linguagem e expressão. A ludicidade, nesses espaços, e em trabalho fundamentalmente com crianças, adolescentes e jovens, permite essa proximidade e a criação de vínculos, fornecendo ainda uma pluralidade de possibilidades de explicitação de sentimentos, emoções, desejos, em suma de produção de sentidos e significados.

Neste processo, o envolvimento não somente das crianças, adolescentes e jovens é importante, mas também de toda a comunidade, com vistas à construção de uma identidade coletiva, já mencionada anteriormente.

Portanto, as práticas de educação não formal são encaradas como passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos, gerando oportunidades de crescimento individual e grupal pela participação em processos de transformação social engendrados por tais experiências educativas.

Diante do exposto, pode-se então afirmar, a partir da discussão de Simson, Parker e Fernander (2001), que a educação não formal deveria ser acessível a todas as classes sociais, embora no Brasil seja uma prática ainda utilizada, com maior frequência, com a população em situação de vulnerabilidade social, apesar de o trabalho com essa modalidade educativa não implicar e nem exigir, a princípio, uma diferenciação de classes.

Cabe, então, aos educadores envolvidos uma atitude política perante a realidade, pois, ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar certo determinismo histórico – pressupondo a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas sim capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de “resistência inteligente” (SIMSON; PARKER; FERNANDER, 2001).

Arendt (1979) é enfática ao expor o papel e posicionamento do educador frente à responsabilidade que assumiu. Para a autora,

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é

preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDR, 1979, p. 239).

A radicalidade da autora demonstra a sua preocupação, já em 1961 (ano da primeira edição do citado estudo), com o processo educativo e de como a postura do educador influencia direta e indiretamente nos caminhos a serem trilhados.

Assim, por compreender ser este ainda um grande desafio, buscar-se-á dar continuidade a esta discussão, trazendo elementos que contribuam na reflexão acerca de uma prática educativa (não formal, no caso específico deste estudo), a qual permeada de ações propositivas se mostre como uma alternativa contra-hegemônica. Assim, torna-se de extrema relevância assinalar alguns elementos que apontem para esta alternativa enquanto um caminho a ser percorrido.

#### 1.6 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ENQUANTO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA

Em prefácio escrito em 1979, Moacir Gadotti (2003 apud FREIRE, 2003) fala da importância em superar antigas concepções que limitavam o pedagógico à escola, distanciando-o dos problemas reais, da realidade e do território dos educandos. Para o autor,

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de “não pedagógica” pela pedagogia tradicional (GADOTTI, 2003 apud FREIRE, 2003, p. 12).

Assim, considerando que a educação está presente em todos os aspectos da vida humana, que não está e não é exclusividade da escola, é preciso visualizar em que medida a educação não formal pode ser uma possibilidade de mudança nos mais distintos contextos.

Retomando a proposta do início deste capítulo, é preciso ressaltar, segundo Ghiraldelli Junior (2003), que a palavra “educação” é derivada de duas palavras do latim (ou mesmo de ambas): *Educere* (conduzir de fora) e *Educare* (sustentar, alimentar, criar). Em ambos os casos, como é possível notar, trata-se de educar, todavia com implicações distintas, que, por sinal, vinculam-se a posturas pedagógicas diferentes.

Para Ghiraldelli Junior (2003), esta dupla derivação da palavra já carrega consigo os dois grandes caminhos filosóficos da educação no mundo ocidental – de um lado o ensino baseado em regras exteriores àquele que é ensinado e do outro o ensino baseado na busca de que o educando seja incentivado a tecer as regras.

Este primeiro ponto já denota qual postura pedagógica permeou as práticas educativas das quais participaram as crianças, adolescentes e jovens, sujeitos desta pesquisa. Aqui, os educandos eram incentivados e levados a participarem de forma a respeitar o seu tempo e entendimento, contribuindo no processo de aprendizado.

Por considerar este processo uma via de mão dupla, se de um lado espera-se do educando que ele possa livremente participar do e no processo de aprendizagem e transformação social, de outro se espera um profissional (o educador) comprometido com a sociedade. Portanto, para Freire (2003, p. 15),

[...] O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. [...] A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele.

Uma pessoa que não é capaz de refletir a sua ação sobre o mundo é, nos dizeres de Freire (2003), um “ser a-histórico”, um ser fora de seu tempo. Assim, o compromisso passa necessariamente pela possibilidade de transformação, mas como já apontado anteriormente por Arendt (1979), a de se ter responsabilidade. Para Freire (2003), é preciso atrelar o compromisso – próprio e inerente ao homem – com o compromisso profissional, o qual, para o autor, é uma dívida que o homem assumiu ao fazer-se profissional. Assim,

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 2003, p. 20).

O comprometimento do profissional (do educador) deve ser autêntico, sincero, não alienado, com clareza de seu papel de transformação, porém, sem assumir um tom messiânico. Para tanto, o autor afirma ainda ser importante que o compromisso profissional esteja imbuído de humanismo (entendido pelo autor como um compromisso radical com o homem concreto, aquele que é impedido diversas vezes de poder ser mais) e fundamentado cientificamente, uma vez que, desta forma, irá gradativamente substituindo uma visão ingênua para uma visão com criticidade.

Esta prática educativa deve permitir que o educando reflita sobre a sua própria realidade, levantando de forma conjunta as hipóteses, os questionamentos e a busca pelas soluções. Assim, para Freire (2003), a educação (e no caso a educação não formal) é um processo de constante adaptação, pois está sempre em movimento de ir e vir. Contudo, o contrário disso, uma educação que pretende adaptar o homem, estaria massacrando todas as suas possibilidades de ação. Nesta perspectiva, o autor aponta para a necessidade de que a educação seja capaz de desinibir e não restringir, pois “[...] é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.” (FREIRE, 2003, p. 32).

Para além da importância do compromisso e do comprometimento profissional do educador, faz-se necessário o entendimento de que o processo de conscientização (um dos grandes objetivos da prática educativa) não se dá de forma e em relações deslocadas da realidade. Logo, compreendê-la de forma ampla, sua complexidade, seu movimento dialético, faz parte do processo educativo. Gohn (2013, p. 41) aponta que

[...] a conscientização não opera num vazio, não é um processo individual; ela ocorre por etapas, em processos de interação do indivíduo em coletivos organizados; ela é um ato político. Quando vista e trabalhada como uma relação individual, isolada, centrada apenas no educador/educando, descontextualizada de outras variáveis, tais como os valores que informaram essa relação, o ambiente onde ocorre, o contexto do programa onde se desenrola o trabalho de conscientização dentro de um cenário mais amplo, seus objetivos, etc., certamente resultará num processo bastante ineficaz

do ponto de vista da conscientização propriamente dita, orientada para a mudança sociopolítica de uma dada realidade social como um todo. Estamos entendendo a conscientização como um processo transformador, que vislumbra, de um lado, mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a igualdade, a liberdade, fraternidade, solidariedade, etc., e, de outro lado, como um processo que atua sobre a consciência dos indivíduos propiciando-lhes compreender o universo de valores, símbolos e códigos que permeiam sua realidade imediata, decodificando-os de forma a poder estabelecer diferenças entre aqueles que contribuem para a liberdade e autonomia dos indivíduos, enquanto seres humanos, e aqueles que os oprime e aprisionam.

Para a autora, não se trata de algo simples, ao contrário, trata-se de um processo muito mais amplo e complexo no qual está em jogo a interação entre o que o indivíduo sabe (herdado culturalmente ou por experiências vividas) e o que ele recebeu de estímulo por meio do próprio processo educativo. Nesta perspectiva, o olhar para o todo, que extrapole a relação educador/educando, é de fundamental importância, na medida em que respeita e valoriza as distintas realidades.

Em suma, a prática educativa com vistas a operar mudanças requer necessariamente passar por estes dois aspectos mencionados: o compromisso e comprometimento profissional para com o educando, para suas particularidades; e o entendimento de que o processo de conscientização (inerente à educação) é um ato político que ocorre por etapas e em um coletivo, levando-se em conta a realidade em que está inserido o grupo com o qual se pretende trabalhar.

Para Gohn (2013), a educação precisa ser entendida como um processo sociocultural e histórico, distinta em cada tempo e espaço e, portanto, passível de mudanças, a fim de atender a cada realidade, a cada demanda. Para a autora, não são os indivíduos (leia-se educandos) que devem se adaptar aos serviços a serem prestados, mas sim a educação que precisa estar em um constante renovar-se a fim de entender cada ação educativa.

Esta flexibilidade em uma prática educativa é fundamental, pois permite que o movimento de transformação ocorra sem enquadramentos que possam coibir interesses, desejos, anseios e necessidades dos educandos e educadores. Por isso, são essenciais ações pedagógicas que respeitem e busquem a efetivação dos direitos humanos, no caso específico desta pesquisa, dos direitos da criança e do adolescente. Assim,

Para perseguir tal fim, o educador precisa ter a convicção da necessidade de justiça social, de que é responsável pela intervenção na realidade da criança, de que com a criança sempre há esperança e da necessidade de intervenção no tempo presente. [...] A esses princípios somam-se outros conceitos. Ao menos, precisam passar pelo exercício da reflexão do profissional, para que tenhamos uma garantia mínima de que a ação educativa não está nos levando ingenuamente por caminhos equivocados e, sim, que está sendo conduzida por trilhas acertadas, capazes de levar ao encontro das sendas buscadas, das clareiras (MÜLLER, 2010, p. 52).

O que fica claro, segundo Müller (2010), é que os princípios pedagógicos, escolhidos para a prática educativa, precisam vir de encontro aos anseios dos educandos, permitindo a radical inclusão de todas as crianças e adolescentes, independente de classe, credo, cultural ou religião, mediante ações afirmativas e propositivas durante todo o processo.

Diante de todos os elementos explicitados até o momento e com a intenção de pincelar algumas considerações, a interrogação que se pretende responder, não de forma conclusiva, ao contrário, com vistas a estimular outras reflexões é “há possibilidade de mudanças, a partir das práticas educativas? E de uma maneira mais particular, por meio da educação não formal?”.

Trazendo estes questionamentos, mais especificamente para as possibilidades de mudanças na vida das crianças e dos adolescentes (sujeitos desta pesquisa), a discussão proposta por Costa (1991)<sup>18</sup> contribui com a tentativa de buscar algumas respostas.

A despeito disso, o autor afirma que o primeiro grande passo seria a busca pela reconciliação da criança, do adolescente e do jovem consigo mesmo e com os outros. Reconciliação esta que se mostra como condição imperativa da mudança de sua forma de inserção na sociedade.

Não se trata, portanto, de ressocializar (expressão vazia de significado pedagógico) mas de propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida. Só assim ele poderá desenvolver as promessas (as possibilidades) trazidas consigo ao nascer. [...] As omissões e transgressões, que violentam a sua integridade e desviam o curso da sua evolução pessoal e social, exprimem-se nas mais diversas

---

<sup>18</sup> O artigo “Por uma pedagogia da presença”, de Antônio Carlos Gomes da Costa, traz alguns apontamentos em relação ao adolescente e ao jovem. Contudo, por entender que este pode ser também estendido às crianças, foi escolhido a fim de discutir o assunto proposto neste capítulo, englobando assim as três faixas etárias.

formas de condutas divergentes ou mesmo antagônicas à moralidade e à legalidade da sociedade que o marginalizou (COSTA, 1991, p. 1).

Condutas estas que, mais do que ameaças a serem reprimidas, “[...] devem ser vistas e sentidas como um modo peculiar de reivindicar uma resposta mais humana aos impasses e dificuldades que inviabilizam e sufocam sua existência.” (COSTA, 1991, p. 1). Ainda para Costa (1991), ao deparar-se com situações preconceituosas e discriminatórias, a criança e o adolescente trancam-se em um mundo interior, no qual poucos terão capacidade de ouvir e entender os seus apelos.

Por meio da proximidade imposta pela profissão, aqueles que atuam junto ao segmento seriam as pessoas mais capazes de acolher e de responder, de forma construtiva e propositiva, a esses apelos. Contudo, o autor aponta que dificilmente isto acontece.

Quando o cotidiano se transforma em rotina, a inteligência e a sensibilidade fecham-se para o inédito e o específico de cada caso, de cada situação. O manto dissimulador da “familiaridade” vai aos poucos cobrindo e igualando pessoas e circunstâncias numa padronização cuja resposta são as atitudes estudadas, as frases feitas, os encaminhamentos automatizados pelo hábito (COSTA, 1991, p. 2).

Este instrumento, segundo reforça o autor, é a forma encontrada pelo profissional (educador) de ausentar-se da exposição direta a esses apelos, assim como da própria precariedade – de meios, recursos e possibilidade de intervenção<sup>19</sup> – com que se depara em seu cotidiano. Esse olhar verticalizado ocorre, então, tanto pela falta de compromisso e comprometimento profissional quanto pela falta e inexistência de meios de fazer-se profissional. Este profissional fica aguardando por mudanças estruturais (muitas vezes em longo prazo, e se ocorrerem) em detrimento de um enfrentamento mais humano.

Costa (1991, p. 2) é enfático ao afirmar que

---

<sup>19</sup> O projeto neoliberal vigente cada vez mais vem permitindo e fortalecendo a precarização das políticas sociais bem como do mundo do trabalho. Desta forma, é preciso salientar que o profissional/educador está inserido neste processo passando em seu cotidiano profissional por situações de fragmentação das políticas sociais e redução dos direitos sociais, dificultando a sua intervenção. Pretende-se explorar a postura e o posicionamento do profissional/educador frente ao educando, porém, há de se registrar que essa relação está diretamente vinculada ao fato aqui destacado. Para aprofundar esta discussão, sugere-se a leitura de Soares (2001) e Boschetti et al., (2008).

[...] Nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando.

O fazer-se presente na vida do educando é, para o autor, fundamental em uma ação educativa. A presença é conceito e instrumento-chave para responder ao questionamento proposto anteriormente: há possibilidades de mudança, por meio das práticas educativas, e de uma maneira mais ampla pela educação não formal, contudo esta será eficaz à medida que reconheça e respeite seus limites e exercita suas capacidades.

Para Costa (1991),

A capacidade de fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando não é, como muitos preferem pensar, um dom, uma característica pessoal intransferível de certos indivíduos, algo de profundo e incommunicável. Ao contrário, esta é uma aptidão que pode ser aprendida, desde que haja, da parte de quem se propõe a aprender, disposição interior, abertura, sensibilidade e compromisso para tanto. Efetivamente, a presença não é alguma coisa que se possa apreender apenas ao nível da pura exterioridade (COSTA, 1991, p. 3).

Essa aprendizagem demanda envolvimento por inteiro do educador no ato de educar, como já apontado anteriormente por Müller (2010), Freire (2003) e Gohn (2013). Sem esse real envolvimento, o ato de “estar junto” não passa de uma ação destituída de significações mais profundas, reduzida às formalidades empregatícias e funcionais. Por outro lado, Costa (1991) chama a atenção para o fato de que este comprometimento não deve ocorrer de forma irrestrita e irrefletida, como muitas vezes ocorre. O olhar, muitas vezes, messiânico, já apontado por Freire (2003), pode levar a consequências, imprevisíveis e danosas, para os dois lados: educador e educando. Daí a necessidade de uma prática educativa pautada no respeito aos limites e exercitada em suas possibilidades, o que não significa que ela seja limitada, ao contrário, significa que o ato de estar junto do educando é um ato que deve se dar por meio do vínculo, do afeto, do consentimento, da reciprocidade, do respeito mútuo e dotado de intencionalidade.

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador. [...] O papel da intenção na ação é decisivo a tal

ponto que, para entender o que é qualquer delas, mais que indagar pelas causas, o que necessitamos é interpretar a intenção ou propósito do agente. Ao nos movermos neste ponto, logo ficam excluídas as ações mecânicas e involuntárias as quais, para o nosso propósito, não têm a categoria de serem plenamente humanas (SACRISTÁN, 1999, p. 33).

Neste processo, o educando espera do educador o entendimento de seus anseios e dúvidas, de que não é um ser isolado e descolado de uma dada realidade. E é mediante sucessivas aproximações que essa relação deve e pode ocorrer.

Vale ressaltar que as práticas educativas podem sim possibilitar mudanças, contudo, os envolvidos (educadores/profissionais) não podem negligenciar o ato de estudar, de conhecer teoricamente o fenômeno a ser investigado. Para Costa (1991, p. 10),

É falso que a prática por si só confira ao educador os elementos necessários ao pleno domínio do seu ofício. Sem a teoria, a prática será sempre limitada. Quem negligencia o estudo, quando possui meios de realizá-los, é um pretensioso ou um inconsciente da importância real do seu trabalho. Afirmar isto, no entanto, não implica negar que só a experiência é capaz de integrar e de validar aquilo que foi estudado, na medida em que tudo passa pelo crivo da eficácia na ação.

O autor ainda complementa afirmando que, mais do que “cabeças cheias de informações”, o importante, por parte do educador, são as atitudes e habilidades, que contribuam e proporcionem sua atuação junto ao educando. Nesta perspectiva, o arcabouço teórico permitirá práticas reflexivas e não imediatizadas e que são, muitas vezes, baseadas no senso comum e em preconceitos estabelecidos.

Outro aspecto levantado por Costa (1991) é a relação proposta durante a prática educativa, a qual deve sempre ser permeada por ações que possibilitem a significação, a produção de sentidos, para ambos os lados, de **forma recíproca**. Sem isso, o autor argumenta que todo e qualquer esforço será em vão ou não alcançarão os objetivos almejados – no máximo reproduzirão os mesmos e inexpressivos resultados de sempre, nos quais os profissionais envolvidos exercem ações automatizadas, dentro do que “já é esperado”.

É preciso surpreender, ainda mais quando considerada a natureza do segmento em questão – crianças, adolescentes e jovens fervilhando em emoções, sentimentos, sonhos e anseios de vir a ser.

A presença aberta e solidária do educador junto ao educando será efetiva e estará em conformidade com o papel que dela se espera, na medida em que de si nasça a reciprocidade que vem da sua aceitação inicial por parte do educando: dos convites – claramente expressos ou não – que ele emite na direção do educador, assim como da ampliação e do aprofundamento do contato e das respostas que, ao longo do processo, o jovem for emitindo. Só a reciprocidade garante o valor da presença e respeita a liberdade do outro. O próprio educador se modifica no curso dessa relação (COSTA, 1991, p. 19).

E desta forma já não coloca mais em prática ideias preconcebidas, tentando de forma coletiva (sem se esquecer das particularidades de cada educando), alcançar as possíveis mudanças inerentes às práticas educativas que tem em seu núcleo o objetivo de garantir os direitos humanos, de respeitar o ser humano em sua diversidade, de lutar coletivamente para que as ações reflexivas alcancem de alguma maneira os educandos, e que esteja a serviço do desenvolvimento pessoal e social, em um caminho horizontal – dialógico e dialético.

Nesta perspectiva, Freire (1991) aponta para alguns aspectos importantes que devem estar presentes enquanto perfil dos educadores, quais sejam:

- Es perceptivo a las causas de las situaciones generadoras;
- Respecta y no reprime. Tiene sentido de ayuda mutua y estimula el intercambio de experiencias, reconociendo y descubriendo nuevos valores, significados com el menor. De igual modo, es una persona aberta um amigo gratuito.
- Se caracteriza por ser flexible, capaz de reevaluar sus conceptos y limitaciones y, con el menor, descubrir em la convivencia del conflicto, nuevas perspectivas de vida.
- Estimula la acción participativa de la comunidade, de manera que se vea al menor [...] como um efecto de toda uma situación injusta, y coadyuva a descubrir modos de superar esta situación.
- No tiene por objetivo “domesticar” al menor, como espera la sociedade en que vivimos.
- Trabaja com el grupo, em el grupo, visualizando siempre una sociedade más amplia.
- Es aquel que no impide o sufoca la denuncia de los menores.
- Dispone tempo para crear una situación nueva, provocadora de nuevas relaciones.

- Procura ofrecer soluciones concretas para que los niños superen sus necesidades. No determina "plazos" para el "cambio" o modificación de comportamentos.
- El educador [...] mantiene una relación de intercambio em el proceso educativo (FREIRE, 1991, p. 14).

Ainda para o autor supracitado, possivelmente uma das melhores maneiras para se desenvolver uma prática educativa é, a todo momento que for possível, proporcionar às crianças e adolescentes um exercício de pensar e refletir sobre a sua realidade. Esta ação, segundo Freire (1991), permite ao educador envolvido uma compreensão crítica acerca do que está sendo feito, bem como a ampliação da percepção da realidade na qual se está atuando.

Para Sacristán (1999, p. 33),

O sentido da educação é essencial ao fato de que tenha um propósito, enquanto guiada por um projeto explícito. As ações que empreende na educação, tanto individuais como coletivas, não poderiam ser entendidas se não se considera a que conduzem, para que se realizam. No final das contas, a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos.

Assim, as ações, que na educação não formal devem ser conscientes, servem à realização de finalidades, objetivos, motivos e interesses, como aponta o autor. A ação empreendida na prática educativa, respaldada por uma intenção, é o que possibilita a introdução de uma mudança essencial na realidade do educando.

O fato de que uma ação contribua à perseguição em um momento determinado é o que dá sentido para o educador e que, ainda segundo o autor citado, é o estímulo para os atos do ser humano.

Sem apelar ao significado das ações, não se compreende *quem* é o agente das mesmas nem se entende o que fazemos. A ação tem um significado para quem age e, sem considerá-lo, não podemos explicá-la externamente. O sentido que as ações têm para o agente dota de forma a sua vida e nos constitui como pessoas, de modo que reconhecemos que temos uma identidade em relação ao que acreditamos e o leva agir (Langford, 1989, p. 25). Percebemo-nos e, às vezes, compreendemo-nos diferentes dos demais na medida em que consideramos que nos levam a operar alguns motivos determinados e não outros. Distinguimos também algumas pessoas

de outras pelo que consideramos que as impulsiona (SACRISTÁN, 1999, p. 33).

Para Sacristán (1999), a ação empreendida em uma dada prática educativa deriva, pois, de sua assimilação como algo munido de sentido, significado e valor, algo que se cultiva por algum motivo, que tem uma finalidade.

Contudo, há de se ter claro que não basta estar munido de tais características, é preciso querer fazê-las. Arendt (apud SACRISTÁN, 1999), afirma que é o anseio que transforma o desejo em uma intenção, em um projeto, em uma decisão de agir.

Gadotti (2004) sustenta que a questão da relação entre mudança social e educação é antiga na história das ideias pedagógicas. Como se pôde perceber no início deste capítulo, diversas concepções pedagógicas tiveram maior ou menor espaço, algumas por anos se puseram na condição de hegemônicas, ainda que não atendessem aos anseios dos educandos, ainda que seus interesses estivessem voltados para outros fins.

O autor ainda afirma que não existem sociedades que não estejam em contínuo processo de mudança, ao contrário, a maioria encontra-se inclusive em processos de grandes transformações. Contudo, o autor aponta para o fato de que a educação – de uma maneira geral e da forma como está posta na atualidade – não consegue acompanhar o ritmo desta transformação. Se nas sociedades mais primitivas esse não era um ato corriqueiro, e a educação eminentemente conservadora tinha liberdade de reproduzir todos os seus valores, na sociedade atual, em que minimamente pode-se encontrar espaços e lacunas para que mudanças necessárias ocorram, a educação, e de forma particular a prática educativa não formal, mostra-se enquanto possibilidade não mecanizada e espontânea em suas propostas.

Considera-se então, segundo Gadotti (2004, p. 81) que:

O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela, isto é, em harmonia com ela. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil ao seu bem-estar. Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos

homens em sociedade. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia

A qual, aponta autor, é uma ação do homem sobre o homem, para de forma coletiva e conjunta construir uma sociedade mais justa, igualitária, com chances de que todos possam se realizar e nos dizeres do Gadotti (2004, p. 81) “serem felizes”.

Assim, o presente capítulo procurou demonstrar que uma intervenção pedagógica, no caso específico uma prática educativa não formal, pensada e refletida, pode ser sim uma possibilidade de mudança, operada a partir do compromisso e comprometimento dos educadores e educandos envolvidos.

Quando se trata de vincular a prática educativa à criança e ao adolescente é preciso que seja feita uma reflexão ainda mais ampla, por se tratar de um segmento que legalmente teria seus direitos garantidos e efetivados, por meio dos artigos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, na prática, o que se vê é uma lacuna entre o que a lei legitima com o que é vivenciado por crianças e adolescentes. Nesta perspectiva, o capítulo seguinte contemplará a discussão em torno deste segmento, enquanto sujeito de direitos em processo de desenvolvimento, buscando uma reflexão que permita entender qual a compreensão que se tem destes e o lugar que ocupam na sociedade.

## CAPÍTULO 2

### O LUGAR E O SIGNIFICADO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 1).

O que significa infância e adolescência?

Em uma rápida busca em um dicionário de língua portuguesa é possível identificar que o termo, derivado do latim, “*infans*” remete àquele que não fala (MICHAELIS, 2014b). Adolescência, da mesma forma, também tem origem no latim “*adolescencia*”, e indica juventude, transição entre a infância e a fase adulta (MICHAELIS, 2014c).

A infância é considerada o lugar da brincadeira, da descoberta e do não saber, visto como aquele que não se posiciona e precisa ser guiado por um adulto. Já a adolescência é comumente associada à ideia de transformações físicas e emocionais, descobertas e rebeldia.

Gagnebin (1997, p. 83) afirma ser relativamente recente a ideia de respeito às diferenças entre essas duas fases da vida e a fase adulta: “Sua emergência é geralmente localizada no século XVIII, com triunfo do individualismo burguês no Ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação”. Entretanto, os estudos com o objetivo de buscar compreender essas duas importantes fases da vida começaram bem antes, podendo ser possível identificar duas grandes linhas de pensamento, conforme aponta Gagnebin (1997, p. 85):

A primeira linha, que nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, por exemplo, e chega até nós por meio do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. [...] A segunda linha, é importante ressaltar, também nasce em Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de

conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular.

Em um primeiro olhar, as duas grandes linhas podem conduzir, em contextos diferentes, o discurso de um mesmo pensador. Para a referida autora, Platão não se debruçou especificamente em entender essa fase da vida humana, porém, em obras como *Alcíades I*, *Górgias*, *A República* e *As Leis*, é possível situar alguns elementos, tais como: a infância, enquanto possibilidade (de vir a ser), enquanto inferioridade (em relação ao adulto), enquanto o outro desprezado, além de uma visão educativa da infância com vistas à política. É nesse filósofo que se encontram, então, as primeiras bases do pensamento a respeito da infância.

Nessa perspectiva, a infância reúne algumas características que somente serão reinterpretadas a partir de Rousseau. Até então, a fase que antecede a vida adulta é caracterizada pelo início da vida humana, pela incapacidade e pela ausência de fala. Em Santo Agostinho, por exemplo, Gagnebin (1997) afirma ser possível encontrar a ideia de pecado, longe de ser a época da inocência. Há nos escritos do filósofo da Idade Média uma visão pessimista da natureza humana, que coloca a criança no lugar do pecado, recuperável apenas pela salvação divina.

Se em um primeiro momento é na fecunda obra de Platão que se encontram as primeiras concepções de infância, é já na época do Iluminismo, com Jean-Jaques Rousseau, que a infância ganha outra conotação. O filósofo foi sem dúvida uma figura singular do Iluminismo francês. Considerado passional e romântico, buscou em toda sua vida respostas para seus questionamentos. Autores como Padovani e Acastagnola (1972, p. 342) afirmam que ele era filho do Iluminismo, porém superou essa fase, rumo ao Romantismo.

É iluminista, portanto ele também fez guerra à história, à tradição, à sociedade. É anti-iluminista, portanto admite o primado do sentimento, da espontaneidade natural, que reconhece como fonte de todos os valores contra a razão, a cultura, a civilização, de que o iluminismo se vangloriava, e a que atribui ele a origem de todos os males.

Para o filósofo em questão, é a sociedade que corrompe o homem, o qual nasce bom – é preciso então recorrer ao sentimento, a fim de voltar à sua

natureza original, a qual é boa. Para Rousseau, sem os males da sociedade, a natureza humana produziria frutos de bondade e de fraternidade.

Em sua conhecida obra *Emílio* tratou especificamente do problema pedagógico. Nessa obra, o pensador desenvolve uma discussão sobre a Educação, na qual defende a ideia da não opressão do mestre para com o seu discípulo, mas ao contrário, que essa relação seja de auxílio, com a finalidade de desenvolver a sua humanidade originária.

Rousseau, entre outras concepções de infância, sugere que os adultos devam deixar as crianças serem crianças, de modo que a infância aconteça em sua plenitude, pois ela é o que há de melhor no homem (GHIRALDELLI JUNIOR, 1996).

Utilizando-se de metáforas, esse pensador irá fazer uma crítica à Educação tutelada para a sociedade, defendendo uma educação natural, com vistas à formação humana, na qual, segundo acredita, não importa o que vier, o homem saberá lidar com todas as situações.

Para Rousseau, a criança não é mais considerada um adulto em miniatura (conforme foi reconhecida até o período da Idade Média), mas um ser humano em idade distinta, devendo receber tratamento adequado conforme a sua idade.

No que diz respeito ao conceito de infância, o filósofo a entende como a primeira fase da vida. Fase esta em que ocorrem os primeiros aprendizados. Para Rousseau, segundo Gagnebin (1997), a infância precisa ser entendida com afetividade, permitindo que a criança seja livre para aprender a partir de suas próprias experiências. Em Rousseau,

*O in-fans não é mais, pois, o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido onde reinam as convenções, isto é, entre outras uma linguagem retórica falsa e uma racionalidade artificial, separada dos sentimentos originários (GAGNEBIN, 1997, p. 94).*

Concomitante a isso, valoriza-se espaços de aprender (até então restritos ao núcleo familiar), como a escola, em um tempo que considere o

crescimento natural infantil. Esses aspectos irão influenciar até os dias atuais no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Corroborando Gagnebin (1997), Ghiraldelli Junior (1997) também afirma ser essencialmente moderna a noção de infância, sendo localizada entre o período do Renascimento e o da Revolução Francesa a disseminação, entre os adultos, de um “novo” sentimento em relação às crianças e que irá permear a reorganização da educação, da escola e da vida familiar<sup>20</sup>.

Para o autor, é entre os séculos XVII e XVIII que a sociedade em geral começou a assimilar e a valorizar a ideia de infância, ganhando um caráter mais específico e diferenciado. Entretanto, essas transformações na forma de olhar para infância, durante muito tempo limitaram-se às classes mais ricas, ou seja, apesar desse novo olhar sobre a infância, ele se destinava apenas àquelas nascidas em famílias com recursos financeiros. Em contrapartida, a grande parcela da população infantil e pobre foi colocada à margem da sociedade, explicitando uma clara divisão entre crianças e menores<sup>21</sup>.

Com relação à adolescência, Ariès (apud TEJADAS, 2005, p. 75) explica que, “até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância”. Ao passo que a infância começou a ser melhor especificada, exigiu-se que a adolescência fosse melhor caracterizada, sendo que, nesse contexto, Àries (apud TEJADAS, 2005, p. 75) assinala que o primeiro adolescente moderno típico surge no século XX, chegando a denominar esse período como “o século da adolescência”. O autor explica ainda que à medida que a sociedade vai se organizando em classes sociais, caminha junto o processo de diferenciação por faixas etárias, definindo características de cada etapa da vida. Para Tejedadas (2005, p. 76),

A adolescência, hoje, tem sido percebida como uma etapa importante da vida, demarcada por intensas transformações físicas, na imagem corporal, assim como etapa final de estruturação da

---

<sup>20</sup> Segundo Ariès (1981 apud GHIRALDELLI JUNIOR, 1997, p. 112): “o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas e desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa condição não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”.

<sup>21</sup> Divisão esta que irá influenciar a visão que se tem da criança e do adolescente até os dias atuais. Apesar de avanços nas legislações inerentes ao segmento, ainda é possível conviver com resquícios dessa divisão entre crianças ricas e menores (que seria aquelas crianças sem recursos e que vivem “à margem da sociedade”).

personalidade, repleta de transformações psicossociais. Pode, também, ser compreendida como uma crise vital, como outras fases da vida, demarcada pelo processo de delimitação da identidade (OSÓRIO, 1992). A adolescência tem, ainda, seu início e término variável, conforme o meio social e cultural no qual o adolescente está inserido.

Ainda para autora, ao citar a discussão proposta por Osório (1992, p. 12, apud TEJADAS, 2005, p. 76), algumas características são inerentes a essa etapa da vida, como:

Redefinição da imagem corporal, consubstanciada na perda do corpo infantil e da conseqüente aquisição do corpo adulto (em particular dos caracteres sexuais secundários); culminação do processo de separação/individuação e substituição do vínculo de dependência simbiótica com os pais da infância por relações objetais de autonomia plena; elaboração de lutos referentes à perda da condição infantil; estabelecimento de uma escala de valores ou código de ética próprio; busca de pautas de identificação no grupo de iguais; estabelecimento de um padrão de luta/fuga no relacionamento com a geração precedente; aceitação tácita dos ritos de iniciação como condição de ingresso ao *status* adulto; assunção de funções ou papéis sexuais auto-outorgados, ou seja, consoantes inclinações pessoais independentemente das expectativas familiares e eventualmente (homossexuais) até mesmo das imposições biológicas do gênero ao qual pertence.

Um período de descobertas, conflitos, formação de uma nova identidade de grupo, novos vínculos que se mostram intensos, na medida em que, nessa fase da vida, o adolescente tende a querer e a buscar experimentar coisas novas.

O que fica evidente até o presente momento é que, se de um lado a construção das concepções de infância nascem na Grécia Antiga, a partir de filósofos como Platão, perpassando por toda a Idade Média e a Moderna e culminando com as concepções atuais, de outro lado, a concepção de adolescência é muito recente, e se deu justamente após esse olhar debruçado sobre a infância, que culminou com a separação dessas fases da vida, seja por faixa etária, seja por características físicas e emocionais de cada período.

Apresentados, ainda que de forma genérica<sup>22</sup>, esses aspectos inerentes à criança e ao adolescente, foi possível identificar que por muito tempo

---

<sup>22</sup> Para maior aprofundamento da discussão sócio-histórica acerca das concepções da infância e da adolescência, sugere-se a leitura de Heywood (2004) e Priore (2009).

eles não tiveram o devido espaço privilegiado e valorizado. De um modo particular, falar então dos direitos desse segmento é muito recente e ainda enfrenta diversos desafios.

Assim, discorrer sobre os direitos humanos, e, em específico, os direitos da criança e do adolescente, é para Trindade (2012) fonte de muita resistência em alguns segmentos sociais.

Dessa forma, para compreender o caminho sócio-histórico dos direitos humanos, faz-se necessário uma abordagem que busque envolver de que forma se deu a interferência das diversas forças sociais, seus motivos – os aparentes e os reais – em cada momento histórico.

Segundo Trindade (2012), adotando a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789)<sup>23</sup> como “*marco fundante*” dos direitos humanos na modernidade, uma questão central surge: os direitos humanos, pensados naquela Declaração foram consolidados? O próprio autor levanta uma série de acontecimentos que demonstram que grupos imensos de pessoas foram e continuam sendo protagonistas de acontecimentos terríveis que ferem os seus direitos humanos, como por exemplo, “a discriminação racial ostensiva ou velada, que se mantém em tantos países.” (TRINDADE, 2012, p. 13). Não obstante a isso, na outra ponta dessas violações é possível notar um grande desenvolvimento no que diz respeito aos direitos humanos, até quase o final do século XX,

[...] no plano jurídico e institucional cuja direção geral – se historicamente considerada – apontava no sentido de seu progressivo reconhecimento pelos Estados e de sua progressiva ampliação. Antes mesmo de o século XX terminar, já passavam de cem os instrumentos jurídicos internacionais de defesa e promoção dos direitos humanos, entre pactos, convenções, protocolos e regulamentos juridicamente cogentes, além de novas declarações (TRINDADE, 2012, p. 13).

O que fica claro é que todas essas normativas surgem, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, o que as torna relativamente recentes. Além do que, como aponta Trindade (2012), pouco diz a respeito de sua *real efetividade social*.

---

<sup>23</sup> Documento alcançado com a Revolução Francesa, o qual define os direitos individuais e coletivos dos homens como universais. Discussão disponível também em Universidade de São Paulo (2014).

Ainda para o mesmo autor, para entender o surgimento dessas normativas pós-Segunda Guerra Mundial, é preciso antes apreender que a ideia dos direitos humanos é bastante antiga, data do estoicismo grego e de pensadores romanos, no século III e II a.C. Na Idade Média, é possível notar a discussão em torno da temática no pensamento de São Tomás de Aquino. Entretanto,

[...] durante esse período histórico tão longo, os direitos humanos configuraram-se tão somente como especulações que brotavam de cérebros isolados, sem correspondência na realidade social, pois tanto a antiguidade greco-romana escravista, quanto o feudalismo medieval europeu, eram modos de produção e de organização da sociedade fundados no *status* social da desigualdade e na inexistência de liberdade universal (TRINDADE, 2012, p. 15).

Como é possível notar, já naquela época, o discurso de alguns pensadores não condizia com a realidade social. A noção moderna de *sujeito de direito* não estava presente na realidade de escravos, nem dos servos da época medieval. Diante disso é possível afirmar que tanto o escravismo quanto o feudalismo não eram compatíveis com a ideia de um direito natural, ou ainda, nos dizeres de Trindade (2012, p. 15), com “um direito que seria perene e universal, a-histórico, [...] ou destilado uniformemente pela razão inerente a cada um dos seres humanos.”

É no fortalecimento de um novo sujeito social que os direitos humanos iriam encontrar força. Nos séculos XVII e XVIII, surge a burguesia, e com ela a preocupação com a livre acumulação do capital.

O que a burguesia fizera conhecer como direitos “humanos” mal transbordava do estatuto jurídico dos seus interesses de classe e do seu domínio na sociedade: direito de propriedade, livre iniciativa empresarial, liberdade de explorar a força de trabalho alheia, liberdade de comércio, garantias censitárias de hegemonia estatal etc. Em todos os lugares onde a burguesia já havia alcançado o poder político e, diretamente ou por representantes, fazia as leis, os direitos humanos reduziam-se a isto: uma *ideologia*, no sentido de discurso legitimador da nova dominação de classe (TRINDADE, 2002, p. 131).

Para superar possíveis barreiras nesse processo, a burguesia busca embasamento teórico e filosófico no direito natural, a fim de modificar a sociedade sempre e conforme seus interesses econômicos.

É esse embasamento que irá perpassar alguns processos revolucionários burgueses, que culminaram em determinados documentos, dos quais pode-se citar a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, proclamada pela burguesia francesa em 1789. Para Trindade (2012, p. 16), documentos com esse “inauguraram no direito positivo os chamados direitos civis e políticos, considerados inerentes a cada pessoa, e não como uma relação histórica, mutável e socialmente estabelecida [...]” Para o autor, essa concepção inicial de direitos humanos permitia a igualdade apenas jurídica, além de garantir a propriedade privada enquanto direito individual e ilimitado. Já na Declaração francesa de 1789, citada anteriormente, é possível verificar a propriedade enquanto “direito natural e imprescindível do homem” (junto à liberdade, à segurança e à resistência à opressão). Assim sendo,

[...] a concepção inicial dos direitos humanos, conforme ficou consolidada na matriz liberal oitocentista, confinava-os aos direitos civis e políticos e, assim mesmo, limitados por restrições censitário-econômicas ao exercício do sufrágio universal, além da interdição completa do direito de voto das mulheres e do impedimento a elas de parte dos direitos civis [...] (TRINDADE, 2012, p. 17).

Apesar disso, essa até então sólida concepção de direitos humanos começa a sofrer desgastes com o avanço das lutas da população, principalmente da classe operária, a qual no final do século XIX consegue alcançar algumas vitórias, entre as quais pode-se citar: a jornada regulamentada, o salário mínimo, o repouso semanal remunerado etc.

Trindade (2002, 2012) menciona ainda, em seus estudos, alguns marcos significativos, no que diz respeito à ampliação dos direitos humanos, entre os quais a Constituição Mexicana (1917), a *Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado* (produto da revolução socialista Russa, de 1917), a Constituição Russa (1918) e a Constituição de Weimar (1919).

Esta última, uma tentativa de conciliar interesses antagonistas – da burguesia e proletariado, foi produzida na Alemanha, recém-proclamada república, e trouxe em seu bojo, entre outros elementos, de um lado, amplos direitos sociais aos trabalhadores e, do outro, a garantia da propriedade privada (com certas

condicionantes). Contudo, a Constituição de Weimar durou pouco tempo – até Hitler tomar o poder, com plenos poderes concedidos pelo parlamento alemão<sup>24</sup>.

Trindade (2012) explica que findada a Segunda Guerra Mundial foi necessário que houvesse ampla dedicação no que diz respeito ao reestabelecimento e à reconstrução dos direitos humanos. Surge nessa época (1945) a Organização das Nações Unidas (ONU), a qual adotou, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (fruto de diversas negociações entre a União Soviética e os países capitalistas). Vale ressaltar que essa Declaração inaugura no cenário internacional os direitos humanos, tornando-se também responsável pelo que se pode considerar o início do direito internacional dos direitos humanos. É nesse documento que, após muitas negociações, buscou-se uma conciliação dos interesses,

[...] entre os direitos civis e políticos, oriundos da *Declaração francesa de 1789*, com os direitos econômicos, sociais e culturais postulados pelos trabalhadores, que haviam sido acolhidos na Constituição mexicana, de 1917, na Declaração russa, de 1918 e na Constituição de Weimar, de 1919 (TRINDADE, 2012, p. 21).

Assim, pode-se afirmar que a partir dessa conciliação de interesses difusos em cada um desses documentos, a *Declaração de 1948* não tinha *status* de lei, porém, trazia recomendações a serem tomadas pelos países signatários.

Nesse cenário, a ONU indica a necessidade da elaboração de um pacto internacional, com o objetivo de dar efetividade aos direitos presentes na *Declaração de 1948*. Contudo, como aponta Trindade (2012), os diversos embates políticos e ideológicos entre os países presentes na ONU não permitiram a aprovação de um único pacto. Foram então elaborados dois pactos, no ano de 1966: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais.

No primeiro pacto, verificou-se amplo compromisso entre os países em garantir os direitos civis e políticos. Entretanto, no segundo pacto, por exigência principalmente dos EUA, os países se comprometeram a buscar medidas que assegurassem os direitos sociais, econômicos e culturais de forma progressiva, sem

---

<sup>24</sup> Momento histórico marcado pelo nazismo, em que os direitos humanos foram suspensos inesperadamente, com práticas claramente anti-humanistas e, segundo José Damiano de Lima Trindade (2012), amplamente aceitas pela população alemã.

mecanismos de controle e/ou prazos definidos. Dessa forma, “apresentou-se a oportunidade de se interpretar os direitos sociais como não exigíveis, como meramente indicativos ou programáticos” (TRINDADE, 2012, p. 21).

Posterior a esses dois Pactos, diversos outros documentos internacionais foram elaborados, indicando a concepção de direitos humanos enquanto *universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados*. Apesar disso, muitos países e seus tribunais continuam apegados às propostas dos dois Pactos mencionados, fazendo dos direitos sociais secundários e subalternizados. Diante desse cenário, a concepção de direitos humanos, presentes na *Declaração de 1948*, apresentou-se enquanto:

[...] um avanço teórico-formal em relação ao conceito liberal-democrata (com verniz social-democrata) imediatamente precedente, de meados do século XX, que enunciava os direitos como frutos de gerações sucessivas: primeiro, os direitos civis, depois os políticos e, por último, os direitos sociais (TRINDADE, 2012, p. 22).

Essa proposta, de gerações sucessivas, foi aplicada por alguns sociólogos e historiadores que buscaram entender essa concepção evolucionista do direito. Porém, ela não questiona o fato de que os direitos humanos não são universais no modo de produção capitalista, além de permitir insinuações de naturalização e de ser inevitável uma sucessão dos direitos humanos. Tais aspectos tornaram-se então extremamente convenientes, uma vez que prevalecia no discurso apenas o olhar de que os direitos civis e políticos eram fundamentais em detrimento dos direitos sociais, econômicos e culturais, os quais ficavam em segundo plano, “aguardando” o melhor momento de cada país para ser colocado em prática.

Para Trindade (2012, p. 23), ainda hoje,

[...] no consenso acadêmico, a teoria das “gerações” de direitos cede terreno para a concepção das “dimensões” de direitos, sem mais hierarquia axiológica ou cronológica entre essas dimensões, todas sendo consideradas de igual importância para a dignidade da pessoa humana – o que, é claro, está longe de significar que, nesse terreno, haja alguma correspondência entre teoria e prática.

Como o próprio autor afirma, o direito vem, ao longo dos anos, refletindo essa ofensiva às garantias aos direitos individuais. Ofensiva esta amplamente aceita pelo senso comum anti-humanista e legitimado pela mídia. O que

fica claro é que podem-se criar inúmeros pactos, leis, tratados, decretos internacionais no que diz respeito aos direitos humanos, contudo, esses direitos nada têm de universais, ao contrário, têm validade apenas para uma parcela da população, ou nos dizeres de Trindade (2012, p. 26): “a parcela rica, não para as multidões de pobres ou de desempregados (a estes, no máximo, o assistencialismo público ou a caridade privada)”.

E, desse modo, a análise do autor mostra que o sistema capitalista pode, no máximo, oferecer isto: rejeitar cada vez mais pessoas, violando seus direitos (conquistados e consolidados, como se pressupunha). Essa lógica é inerente a seu modo de produção, o qual busca a acumulação e os lucros cada vez maiores, mesmo que para isso seja negada à grande parcela da população os seus direitos humanos.

No bojo dos movimentos em torno dos direitos humanos, a criança passa a obter, gradualmente, *status* de “pessoa” e a ter o direito à proteção. Contudo, a história vem mostrando, com já explicitado anteriormente, que se nas leis e decretos “todas” as crianças e adolescentes deveriam ter seus direitos garantidos, na prática o que se vê, ainda, são inúmeras parcelas desse segmento da população relegadas à própria sorte.

Esse olhar para a criança, enquanto pessoa, nem sempre foi assim. Como já apontando, de forma muito condensada, a família nuclear burguesa, em plena ascensão com o fim do feudalismo, via a criança como um adulto em miniatura. Disseminou-se esse modelo, e esse ideal “passou a ter valor de verdade”, privilegiando uma relação baseada na hierarquia, subordinação, poder e obediência, com a autoridade masculina no topo e, conseqüentemente, relações entre desiguais.

O rompimento com essa visão hierarquizada e de subordinação da criança tem início nos séculos XVII e XVIII, junto às diversas manifestações da população, que marcaram aquela época e que culminaram, por exemplo, com os documentos já explicitados anteriormente (*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789).

Tratando-se da criança e do adolescente, pode-se afirmar que o primeiro documento específico para o segmento, de caráter amplo e universal, foi a Declaração de Genebra em 1924, ou seja, as primeiras discussões, no século XVIII, só serão “concretizadas” dois séculos depois, e ainda assim é preciso olhar com algumas ressalvas.

Especificamente no Brasil, o final do século XIX e o início do XX marcam a introdução de novos padrões sociais e econômicos e, com isso, o aumento gradativo também da população mais pobre. A sociedade brasileira, que até então era prioritariamente rural, começava a conviver com o processo de urbanização e, com ele, o aumento expressivo de pessoas pobres, inclusive crianças e adolescentes.

É desse período, início dos anos 1920, que se observa a ampliação do debate em torno da assistência aos “menores” (como eram tratadas as crianças e os adolescentes pela legislação corrente na época). Assim, a definição do termo “menor” somente era indicada àqueles que se encontrassem em “situação irregular”. É nesse cenário que se constroem uma visão estigmatizada da infância pobre, e, a partir dela, políticas de assistência discriminatórias ao vinculá-la aos *menores* pobres, associando, dessa forma, pobreza e criminalidade.

É na década de 1920 também que o Brasil aprova o primeiro Código destinado aos “menores”, conhecido como Código Mello Mattos, o qual traz em seu bojo a legislação especificamente voltada ao “menor” anteriormente explicitado.

Sobre o Código de Menores de 1927, Morelli et al. (2000, p. 66) explicam que ele:

[...] constituiu a primeira Lei específica direcionada às questões da criança e do adolescente. É importante verificar que também este Código, mesmo sendo declaradamente voltado à regulamentação das ações do Estado com os “menores abandonados e delinqüentes”, foi duramente atacado. Primeiro, por fortalecer as leis que regulamentavam a utilização de crianças como mão-de-obra em diversos tipos de serviços. Segundo, por apresentar restrições às ações dos responsáveis, principalmente quanto aos castigos físicos e à manutenção dos filhos. Esses dois pontos foram suficientes para auxiliar na constituição de atitudes hostis ao Código de Menores e iniciar a idéia de leis que apenas “garantam que os menores possam fazer qualquer coisa”.

As garantias de direitos previstas nesse Código não tiveram espaço, uma vez que a prioridade estabelecida até a década de 1960 estava em “regulamentar a prática de controle de crianças e adolescentes que estivessem em situação propícia para a delinqüência” (MORELLI et al., 2000, p. 67), o que fomentou a criação de instituições, com base na caridade, quase sempre de cunho religioso, e raramente com orientação profissional, com vistas a atender a essa demanda.

O Código de Menores considerava em situação irregular a criança e o adolescente em condição de abandono ou de delinquência, como já apontado anteriormente. Nesse aspecto,

A definição de “situação irregular”, na mesma tradição do termo “menor”, foi agregando elementos cada vez mais próximos da definição de delinqüente, que era quem havia cometido algo errado, por isso estava irregular. Com o aumento da violência nas grandes cidades e o golpe militar de 1964, o “menor” era sempre visto como um “menor infrator”; afinal, se não cometeu algum crime, está prestes a cometer (MORELLI et al., 2000, p. 68).

Em 1979, após diversas discussões no país e no mundo, no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente, um novo Código é aprovado no Brasil, contudo, apesar de alguns avanços, ele ainda falava em “menores”, trazendo em seus artigos a ideia de “menor em situação irregular”.

Nessa fase, o papel repressivo das instituições passam a ter maior importância que os próprios “menores”, na medida em que são valorizados os processo de disciplina e segurança impostos pelos programas de assistência aos “menores”.

Ainda na década de 1970, iniciam-se alguns movimentos com o objetivo de repensar as políticas para a infância e a adolescência vigentes até então, chegando na década de 1980 com sinais de esgotamento para a legislação imposta até aquele momento.

Os movimentos sociais ganham espaço e força no que diz respeito às discussões em torno do direito da criança e do adolescente, com vistas a romper com aquela lógica vigente.

A criança e o adolescente só ganharão reconhecimento jurídico no Brasil na década de 1980, a partir dos diversos debates promovidos pelos movimentos populares, que buscavam a redemocratização do país.

Em 1988, uma nova Constituição Brasileira (BRASIL, 2002) é aprovada e já preconiza em seus artigos os direitos da criança e do adolescente, os quais serão devidamente tratados posteriormente, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8069/1990 (BRASIL, 1990).

Morelli et al. (2000, p. 69) explicam que o ECA

[...] revogou o Código de Menores, instituindo uma nova referência à infância e à adolescência no nosso país, a Doutrina de Proteção Integral. Essa Doutrina foi aprovada e difundida através da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. Assim, o ECA é baseado numa concepção educativa, voltado para a garantia dos direitos de cidadania a essa população, em detrimento da antiga visão repressiva, punitiva e assistencialista imposta pelo Código de Menores.

Assim, orientado por essa nova concepção, o Estatuto assegura (ao menos legalmente) a garantia de oportunidades e facilidades imprescindíveis ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Nessa perspectiva, esse novo ordenamento jurídico introduz uma série de inovações no que diz respeito à promoção e à defesa dos direitos da criança e do adolescente, e que deve ser aplicada a todas as pessoas com idade inferior a 18 anos<sup>25</sup>, independentemente de classe, credo, etnia ou qualquer outra condição que queira impor distinção entre o segmento em questão. Nos dizeres de Morelli et al. (2000, p. 70), “o Estatuto possui como princípio a garantia dos direitos. Considera que essa garantia seja a base para o desenvolvimento das pessoas”.

Contudo, após 24 anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), completos no ano de 2014, 25 anos da Convenção Internacional para os Direitos da Criança e 26 anos da promulgação da Constituição Federal Brasileira, nota-se ainda que – apesar de avanços no que tange à efetivação dos princípios que informaram a construção constitucional e legal da garantia de prioridade absoluta e da proteção integral de crianças e adolescentes, percebendo-os e respeitando-os como cidadãos sujeitos de direitos e deveres – há uma grande lacuna a ser preenchida, superando a retórica e materializando-se no cotidiano do segmento em questão. A garantia de efetiva proteção e a realização desses direitos ainda se encontram distantes de serem plenamente concretizadas (BIDARRA; OLIVEIRA, 2008, p. 165).

A explicitação dessas leis apresenta-se no cotidiano por meio das políticas públicas, e a promessa da consolidação da justiça social não pode permanecer condicionada apenas à deliberação do Poder Judiciário, bem como a sua aplicabilidade. É possível que a forma mais difundida de distribuição dos direitos

---

<sup>25</sup> Conforme o Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos incompletos; e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos.

socioeconômicos e culturais seja “operada por meio do caráter mais abrangente das políticas públicas, e não apenas pelo registro do estatuto jurídico” (BIDARRA; OLIVEIRA, 2008, p. 165).

Apesar de avanços significativos no que diz respeito às conquistas nas políticas sociais para a infância e a juventude, o que se percebe ainda, segundo aponta Rizzini e Pilotti (2009, p. 35), é que,

Na cultura e estratégias de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade e do governo.

As polêmicas em torno das políticas sociais para o segmento denotam um conflito de visões e estratégias quando fica evidente o avanço no aparato legal e seu distanciamento da realidade de um número expressivo de crianças e adolescentes.

Para Rizzini e Pilotti (2009), o processo histórico das políticas sociais, que culminou com a legislação destinada à criança e ao adolescente, levou a sociedade brasileira a uma situação no mínimo contraditória.

O Brasil tomou a frente de diversos países quanto ao ordenamento jurídico destinado à infância e à adolescência, aprovando uma das leis mais avançadas do mundo, o ECA, a qual foi fruto de uma mobilização e uma participação popular nunca vistas antes, no que diz respeito à assistência a esse segmento. Essa nova lei, vale dizer mais uma vez, pretendia a garantia dos direitos básicos de crianças e adolescentes de qualquer origem ou classe social, ou seja, com absoluta prioridade para todo o segmento em questão.

Tentava-se, dessa forma, de romper com o olhar e a prática estigmatizante e excludente, vigentes até então, em larga escala, sobre a infância pobre – a qual por muito tempo foi objeto das políticas de controle e coerção social. Porém, em contrapartida, o país vem se mostrando ainda muito desigual com as ações cotidianas de violação desses direitos.

O autor considera que:

É como se existissem duas sociedades. Uma que se indigna com esse estado de coisas e ruidosamente reclama e obtém a reforma do discurso oficial, inclusive em um dos domínios mais bem guardados e estruturados da tradição institucional brasileira: o domínio jurídico-judiciário. Enquanto isso, a outra resiste, sub-reptícia e obstinadamente ao novo modelo, acusado, velada ou abertamente, de proteger “menores”, “pivetes”, “trombadinhas”. Quanto a estes, não os reconhece como legítimas crianças e adolescentes, considerando-os, ao contrário, inimigos precoces do bem público, que é preciso conter precocemente, tirando-os de circulação, não importa como (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 324).

Essa clara divisão de opiniões torna-se terreno fértil para as políticas de corte neoliberal. O Estado se desresponsabiliza de suas obrigações (deixando a sociedade e o mercado tomarem a frente da execução dessas políticas) e, quando muito, assume ações focalizadas e fragmentadas de atendimento à criança e ao adolescente pobre. Essa ação que parte do Estado faz com que, cada vez mais, legitime-se a segunda ideia – de que é preciso conter aqueles que “atrapalham”, ou nos dizeres da autora mencionada “inimigos precoces”.

Nessa perspectiva, o segmento em questão não é visto de forma transversal e em sua integralidade por todas as políticas sociais públicas, sofrendo, notavelmente, com as sanções desse modelo neoliberal de administrar a coisa pública.

Peloso e Paula (2008) afirmam que as recentes discussões sobre a infância e a adolescência se voltam para elementos que não eram contemplados historicamente. Essas discussões presentes, por exemplo, em Dallari e Korczak (1986) e Rizzini e Pilotti (2009) são consonantes em afirmar que a criança e o adolescente precisam ser considerados como seres históricos e sociais e, portanto, seres autônomos, já nessa fase da vida.

Histórico e social na medida em que a infância e a adolescência passam a ser concebidas como um momento singular, provisório e de transição, porém, relevante e fundamental no que diz respeito ao seu desenvolvimento. A criança e o adolescente são (ou ao menos deveriam ser) entendidos como pessoas capazes de exercer participação direta sobre o mundo em que se encontram. Kuhlmann Junior (199 apud PELOSO; PAULA, 2008, p. 176) explicita que é preciso entender a infância e a adolescência, como uma condição peculiar:

O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Assim, mais do que um período definido biologicamente, a infância e a adolescência surgem ao longo das transformações societárias, sendo uma referência histórica, cultural e social, o que permite a compreensão de que existem simultaneamente, em um mesmo momento histórico, distintas representações de infância e adolescência.

Para Peloso e Paula (2008, p. 177):

Compreender a criança como alguém que é e está sendo, oportuniza afirmar, numa postura Freiriana, que os homens, quando compreendidos dentro do mundo e num processo histórico de mudança, entendem-se e sabem-se inconclusos. Por isso, não aceitam uma realidade determinada, entendem que para ser, tem que estar sendo (FREIRE, 2002). Assim, dominam a consciência da sua consciência de ser e estar sendo no mundo, se apropriam da realidade histórica e se tornam capazes de transformá-la. Novamente, defendemos a idéia de que se a criança tiver a oportunidade desde a infância de buscar a sua autonomia, sendo capaz de desmistificar e desvelar a realidade que lhe é própria, também será capaz de agir sobre ela, deixando de ser um objeto, um artefato.

Nessa perspectiva, a análise sugerida pelas autoras corrobora a discussão proposta por Dallari (DALLARI; KORCZAK, 1986), na qual o autor se propõe a elucidar e a compreender a criança e o adolescente em sua integralidade, bem como os direitos a eles inerentes. Assim, o autor analisa que é imprescindível a garantia de alguns direitos, tais como cita: o direito de ser, de pensar, de sentir, de querer, de viver e de sonhar e que permitem então identificar qual é o lugar e o significado da infância e da adolescência.

Nas palavras do autor “a criança é sempre um recomeço da humanidade”. É a oportunidade que o ser humano tem de começar de novo, de um novo tempo e uma nova oportunidade.

Assim, toda criança nasce com o **direito de ser** e, sendo um ser humano ainda muito frágil fisicamente, depende totalmente de que os adultos a

protejam a fim de que se desenvolva e revele toda a sua potencialidade de ser (e vir a ser).

A criança é um ser humano, é uma pessoa, que dependeu de outra para se revelar as que possivelmente abrirá para outras o caminho da vida. E que já nasceu como pessoa. Toda criança nasce com o direito de ser. É erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum, que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora de respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 21).

É de fundamental importância que toda criança e adolescente tenham o direito de serem respeitados, em condições de absoluta igualdade, em detrimento da visão ainda vigente que separa crianças e adolescentes por classe social. Para o autor citado, é uma agressão à humanidade tratar qualquer criança ou adolescente como um ser inferior, indesejável, ou como algo incômodo.

Para Dallari e Korczak (1986, p. 26):

Assegurar à criança o direito de ser pessoa significa dar-lhe a possibilidade de ser o que realmente é, sem necessidade de esconder, de fingir, de representar para evitar a agressão de um adulto. Se, para ser respeitada como pessoa, a criança for obrigada a dissimular, então não existe verdadeiro respeito. [...] É preciso não perder de vista, afinal, que o direito de ser pessoa deve incluir a possibilidade de crescer como pessoa, o que é fundamental sobretudo para a criança.

Bem como fundamental também ao adolescente. O crescimento e o desenvolvimento físico, psíquico, moral e espiritual, inerente à vida humana, precisam ser garantidos, materializando o direito de ser, de forma igualitária<sup>26</sup>, para toda criança e todo adolescente.

A criança e o adolescente são seres racionais e dotados de inteligência, podendo ter essa característica desenvolvida em sua plenitude, se o seu **direito a pensar** for garantido.

---

<sup>26</sup> Igualdade aqui entendida como possibilidade e acesso sem diferenciação por qualquer aspecto que venha a ser considerado. Perpassa ainda a ideia de que todos são iguais e merecem ser tratados da mesma forma, respeitando a subjetividade e a particularidade de cada um.

Impor a uma criança a aceitação de idéias, forçá-la a acompanhar, por intuição ou por reação automática, o pensamento dos adultos é negar-lhe o uso da inteligência, é reduzir a uma pobre e enfadonha repetição mecânica o que poderia ser a fascinante experiência da vida (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 27).

Para Dallari e Korczak (1986) a criança nasce sem hábitos ou mesmo sem informações, sendo a partir das interações sociais que irá iniciar o seu processo de pensar e de atribuir sentido às suas vivências.

Ainda sobre o direito a pensar, é preciso que a criança e o adolescente tenham espaço para que possam compreender o que lhe dizem e o que lhe fazem, bem como tudo aquilo que está ocorrendo em seu entorno. Nesse aspecto, “nunca se deve partir do pressuposto de que a criança não conseguirá compreender, porque a verdade é que – de alguma forma – ela compreenderá” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 32). Assim, apesar de ser um processo que demanda um esforço maior por parte do adulto, trazer a criança e o adolescente à discussão, considerando-os seres pensantes, significa valorizar a sua capacidade de pensar e de compreender.

A criança e o adolescente têm o **direito de sentir** e, assim, experimentar os mais diversos sentimentos.

Todo ser humano é dotado de sensibilidade, embora em muitos as condições de vida ou a educação acabem determinando comportamentos puramente racionais, sem emoção, ou um modo de agir puramente mecânico, vegetativo, como se fosse apenas matéria em movimento (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 35).

Falar dos sentimentos é considerar a afetividade das crianças e dos adolescentes e sua capacidade de dar e receber afeto. O direito a sentir passa ainda pela ideia de provar, conhecer, experimentar. Nesse aspecto, toda criança e todo adolescente têm o direito de gostar e de não gostar de algo, ou seja, ao experimentar, de emitir a sua opinião e tê-la respeitada.

Respeitar o direito de sentir das crianças e dos adolescentes permite que cresçam valorizando a formação de uma identidade pessoal, na qual as suas características de personalidade são vivenciadas espontaneamente.

Sobre o **direito de querer**, Dallari afirma que ele “significa a possibilidade de ter uma vontade livre”. Esse direito, segundo aponta o autor, tem um significado especial quando relacionando à infância e à adolescência, uma vez

que não é raro a anulação de suas vontades em detrimento de uma vontade adulta. Assim, para o autor, a criança e o adolescente têm o direito de querer e de manifestar sua própria vontade, sem constrangimentos ou situações vexatórias. Nesse contexto, “[...] evidentemente, o querer e o não querer de uma criança estão relacionados com o ambiente em que ela vive, com os exemplos que presencia e com os estímulos que recebe.” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 47).

Conforme explica Dallari (DALLARI; KORCZAK, 1986), toda criança e todo adolescente têm o **direito de viver** a partir de uma evidente responsabilidade por parte do adulto em garantir sua sobrevivência, que vai muito além de necessidades físicas e materiais. O direito de viver somente se materializa quando se permite que a criança e o adolescente participem da vida, vivendo em plenitude os desdobramentos desse direito – por meio do pensar, do falar e do agir com liberdade.

Se o direito de viver a realidade é inerente à criança e ao adolescente, o **direito de sonhar** também deve estar presente em suas vidas.

A criança que não tiver o direito de sonhar ainda não começou a viver ou já está condenada a uma vida cinzenta, mais sobrevivência do que vida. A criança sem sonhos está limitada ao mundo da razão, a executar rotinas com maior ou menor dificuldade, a resolver os problemas do dia-a-dia de olhos no chão (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 35).

O ato de sonhar, de acreditar que o impossível pode tornar-se possível, de poder conviver com imagens que a sua imaginação e a sua criatividade criaram é parte fundamental no desenvolvimento emocional da criança e do adolescente. O mundo das fantasias, do lúdico, das criações, é inerente a toda criança que o tem respeitado e estimulado enquanto direito.

Ao apresentar esses seis direitos, é possível analisar que o autor estudado busca evidenciar que os mesmos de alguma forma, estão materializados por meio de dispositivos legais ou ainda através das interações sociais vividas pelas crianças e adolescentes. Não se está, ao apresentá-los, sobrepondo-os à vontade e aos interesses dos adultos. Ao contrário, justamente por considerar a criança e o adolescente sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, corrobora-se a ideia de que eles necessitam de total apoio adulto no que diz respeito a esse

desenvolvimento, bem como a materialização destes direitos na forma do cumprimento da lei.

Entretanto, o que se pretende mostrar é que esse processo passa muitas vezes pelo autoritarismo e por relações hierarquizadas, em detrimento do diálogo e de relações mais horizontais. Nesse aspecto, torna-se de fundamental importância a superação de uma lógica ainda muito presente nas relações com a criança e com o adolescente, na qual eles não são chamados a participarem da tomada de decisões nos mais distintos aspectos de suas vidas.

O que fica evidente é que a criança e o adolescente não são, em muitos casos, respeitados. O seu direito de “ser o que é” (DALLARI; KORCZAK, 1986) deve perpassar todas as ações direcionadas ao segmento em questão. Assim, o lugar da criança e do adolescente deve ser entendido como aquele no qual busca-se que sejam seres humanos melhores, plenos em seu desenvolvimento físico e emocional e livres de qualquer forma de opressão, violência ou constrangimento.

Como aponta Dallari (DALLARI; KORCZAK, 1986), o fato de se afirmar que a criança é uma criança e que o adolescente é um adolescente, por si só, deveria bastar e ser autoexplicativo, entretanto, inúmeros desafios são colocados diariamente no que diz respeito à busca pela efetivação de um Sistema de Garantia de Direitos<sup>27</sup>. A realidade de diversos meninos e meninas vem mostrando diariamente que não basta ser criança e adolescente, ou ter direitos garantidos em legislações tão avançadas. Há ainda uma enorme lacuna a ser preenchida, a fim de que o lugar da infância e da adolescência seja aquele que muito bem explicitou Dallari (DALLARI; KORCZAK, 1986), ao apontar os seus direitos.

O capítulo que se segue analisa os sentidos e os significados produzidos por crianças e adolescentes sobre uma prática educativa não formal. Nessa perspectiva, procurou-se, mediante a possibilidade de dar voz a esses sujeitos, buscar compreender em que medida eles vivenciaram essa prática educativa, que teve entre seus princípios (como será possível observar) o respeito à criança e ao adolescente em sua integralidade.

---

<sup>27</sup> Consolidou-se a partir da Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), de 2006. O processo de formação desse Sistema data da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2002) e, em seguida, do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Ele é formado por um conjunto integrado e articulado de ações entre Estado, família e sociedade civil para garantir que a legislação inerente à criança e ao adolescente seja cumprida.

Muitos dos atores sociais que se preocupam em compreender o lugar da criança na sociedade compartilham de um mesmo desejo, que é o de “dar voz” à criança e ao adolescente. Entretanto, como aponta Lee (2010, p. 42):

[...] ao conviver com as crianças, ficará claro que “voz” é algo que muitas delas já possuem em abundância. Existem então, ao mesmo tempo, visões de que as crianças não possuem voz e de que a possuem em abundância. Esta observação não sugere que é errada a intenção de dar voz às crianças; indica, antes, que aqui estão em discussão pelo menos dois conjuntos diferentes de “práticas de voz”.

A primeira, conforme explica Lee (2010), são as práticas de voz relacionadas às relações e às interações informais, que ocorrem no dia a dia, nas conversas com familiares, amigos e conhecidos. A segunda, refere-se às práticas ditas formais, nas quais a criança e o adolescente são chamados (ou não) a emitir sua opinião sobre dado assunto. Para o autor, é nesse segundo conjunto que se situa a ideia de que o segmento em questão “não tem voz”, e, nessa direção, questiona se são capazes de “falar por si próprias”.

É notável que a criança e o adolescente encontram-se em período peculiar de desenvolvimento, necessitando de todo o aparato por parte dos adultos para que isso ocorra de forma plena. Contudo, acredita-se que ampliar esses espaços para que possam falar abertamente, sem restrições, sobre seus anseios, dúvidas, sonhos e desejos é um fator preponderante desse desenvolvimento pleno que se espera, na medida em que são respeitados e valorizados em suas subjetividades e particularidades.

Nessa perspectiva, o capítulo seguinte tem como objetivo, a partir da análise dos depoimentos, ainda que de forma concisa, apresentar e “dar voz” aos sujeitos da pesquisa, crianças e adolescentes que narraram uma experiência vivida, e da qual produziram algum tipo de sentido e de significado.

### CAPÍTULO 3

#### A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: MARCAS DO QUE FOI VIVIDO

A palavra **produção** remete à ideia de criação, elaboração, construção. O **sentido** refere-se ao sensível, à sensibilidade, àquilo que pode ser percebido de modo imediato pelas percepções pessoais e que impacta, impregna, impressiona, logo, produz e deixa marcas. É uma variação do **significado**, que de forma mais ampla pode ser considerado como conceito e interpretação dada a algo ou alguém. O significado é ainda, a mediação entre pensamento e linguagem, é através do mesmo que o sujeito elabora uma representação da realidade.

Para Aguiar et.al. (2009, p. 60), o sentido e o significado:

[...] cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real, ou seja, como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspecto dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os.

Nesta perspectiva, o sentido e o significado são momentos pertinentes ao processo de construção da realidade (e do sujeito), na medida em que a objetividade e a subjetividade o permeiam, influenciando na transformação do mundo e do homem. Assim, não podem ser considerados dicotomicamente, ao contrário o seu entendimento passa necessariamente pela mediação, uma vez que ambos se complementam, de forma dialeticamente contraditória.

Vygotsky (2001, p. 398) afirma que,

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido.

O significado, para o autor, é algo direto e literal, enquanto o sentido é algo que não é capaz de permanecer quieto, estanque e parado. Uma vez que nada que o sujeito diz tem sentido, se não se valoriza as interações sociais em que está envolvido, o estudo da produção de sentidos e significados passa

necessariamente pela perspectiva histórica-cultural, em que a palavra dita é entendida dentro de um contexto de uso.

Assim, quando se propõe a estudar a produção de sentidos e significados para crianças e adolescentes que vivenciaram uma prática educativa não formal, a reflexão passa pela necessidade de entender e refletir acerca desse processo vivido, bem como do contexto em que ele ocorreu.

As crianças e adolescentes – sujeitos desta pesquisa – fizeram parte, durante o período de março de 2009 a março de 2011, do Programa Atitude, o qual foi idealizado pela então Secretaria Estadual da Criança e Juventude-PR (SECJ) e aprovado pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná (Cedeca), por meio da deliberação 17/2009. Tal projeto tinha como objetivo geral a busca pela superação da violência que atinge crianças, adolescentes e suas famílias. Para sua implementação, ele foi dividido em eixos de ação e teve como público alvo crianças e adolescentes moradoras de regiões com alto índice de violência, sendo este um dos critérios para a escolha dos municípios que teriam as ações do referido programa. Diante disso, 10 municípios paranaenses passariam, no período de março de 2009 a março de 2011, a executar uma gestão compartilhada (Estado/Município) do Programa Atitude.

Findada a Gestão Estadual de 2007-2010 e assumindo a nova Gestão Estadual (2011-2014), a Secretaria Estadual da Criança e da Juventude deixa de existir, o Programa Atitude passa então a tomar especificidades definidas pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) nos municípios que eram referência. No caso específico do município de Londrina, o CMDCA opta pela continuação de algumas atividades esportivas e culturais, com equipe reduzida, vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência Social.

Apesar dessa segunda fase do Programa Atitude, a pesquisa que ora se apresenta se restringe ao período entre março de 2009 e março de 2011, quando as equipes de trabalho eram vinculadas à SECJ, e, portanto, seguiam a divisão de equipes por núcleos de atuação.

Especificamente no município de Londrina, o Programa Atitude foi dividido em cinco núcleos de trabalho, os quais abrangiam as regiões Oeste A, Oeste B, Norte-Centro, Sul-Rural e Leste, contemplando em cada um desses núcleos os bairros com maior índice de vulnerabilidade (a partir de informações

fornecidas pelo CMDCA e pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Londrina).

A Região Oeste A compreendia dois bairros – João Turquino e Maracanã –, e, assim como os demais núcleos, possuía uma equipe com um Assistente Social, dois Psicólogos, um Arte-educador, um Professor de Educação Física e um Cientista Social de referência.

O mapeamento inicial da região permitiu à equipe de trabalho identificar algumas de suas especificidades, entre elas, o fato de os dois bairros, que juntos somam cerca de 4 mil habitantes, serem conhecidos também pelo nome “Poligonal João Turquino” e “Maracanã”, haja vista que fizeram parte do Programa Habitar Brasil/BID I entre os anos 2002 e 2005, período este em que a referida Poligonal passou por um processo de urbanização e desenvolvimento social.

O mencionado Programa Federal contou com recursos da União e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sendo executado pela Companhia Habitacional de Londrina (Cohab). Entre as ações empreendidas naquele período, estavam: construção de moradias, instalação de saneamento básico, construção de equipamentos comuns e públicos, pavimentação, recuperação de área degradada, trabalho de mobilização comunitária, educação sanitária e geração de renda.

Contudo, mesmo após as mudanças ocorridas mediante a implantação e implementação do Programa Habitar Brasil naquela região, ela continuou sendo reconhecida por sua situação de alta vulnerabilidade. Tal situação indicava, entre outros aspectos, a prática de ato infracional por parte dos adolescentes da região, bem como a violação dos direitos da criança e do adolescente, fatores estes que incluíram os dois bairros enquanto núcleo do Programa Atitude.

Com essas informações iniciais, a equipe de trabalho, contratada para atuar 30 horas semanais foi alocada em um Colégio Estadual, localizado em um bairro vizinho ao local de atuação, dificultando a locomoção, bem como, e principalmente, o acesso às crianças e aos adolescentes. Dessa forma, após reivindicações, a equipe foi deslocada para uma sala existente dentro do prédio que

funciona o Projeto Municipal Viva Vida<sup>28</sup>.

Diante da necessidade de se conhecer e reconhecer a região em que iria atuar, a equipe começa a se apresentar para a rede de serviços existentes na região e, principalmente, para as famílias moradoras dos dois bairros, buscando junto a elas informações que contribuíssem e subsidiassem o planejamento das primeiras ações.

Esse processo permitiu, ainda, a identificação de algumas peculiaridades em relação ao atendimento à criança e ao adolescente da região<sup>29</sup>, naquele período, entre elas: a ausência de projetos culturais que atendessem a toda a demanda; a ausência de campos de futebol; a ausência de parques públicos, em condição de serem utilizados; a arborização quase inexistente – quase não há espaços públicos para que as crianças e os adolescentes possam brincar, conviver e interagir –; a falta de vagas no Sistema de Educação (situação esta para todas as faixas etárias, aumentando o número de crianças e adolescentes em listas de esperas por vagas ou matriculadas distantes de suas residências); a situação precária da única quadra coberta, no Jardim Maracanã.

A proteção integral da criança e do adolescente engloba elementos garantidos por legislação específica, porém, Bidarra e Oliveira (2008) afirmam que a implementação de políticas públicas voltadas para o segmento infantojuvenil ainda é aquém de suas necessidades básicas. Assim, as primeiras impressões, relatadas nos diálogos com moradores da região, mostraram que, de tal modo, como tantas outras crianças e adolescentes, há ainda uma enorme distância entre o que é declarado na lei e a realidade em que vivem.

Em posse dessas informações e, ainda, tendo realizado os primeiros contatos, a equipe de trabalho assume um compromisso mútuo de trabalho, que vem a partir de uma proposta que já era realizada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) por meio do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e

---

<sup>28</sup> Projeto Municipal vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social e que, em parceria com o Provopar LD, atende crianças entre 6 e 12 anos, em um espaço que busca o estímulo, a convivência e a participação (informações obtidas no *site* da Prefeitura Municipal de Londrina ([www.londrina.pr.gov.br](http://www.londrina.pr.gov.br))).

<sup>29</sup> Vale ressaltar que as informações são referentes aos anos de 2009 a 2011 e constam documentados nos Relatórios Mensais enviados durante a vigência do Programa Atitude à SECJ, bem como em informações contidas nos registros de diários de campo de um dos técnicos da equipe da região Oeste A. Atualmente, novos equipamentos públicos foram e estão sendo construídos na região, porém não são relevantes para esta pesquisa, uma vez que ela se concentra em um período específico da vida das crianças e dos adolescentes entrevistados.

Defesa da Criança e do Adolescente (PCA), o qual desenvolve o Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua<sup>30</sup>, sob a coordenação da Professora Dra. Verônica Müller. O referido projeto, segundo Natali (2009, p. 13),

[...] 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.

Considerando esses aspectos e, ainda, a realidade encontrada na região, a equipe de trabalho, detentora de relativa autonomia no que diz respeito às ações a serem empreendidas<sup>31</sup>, inicia as atividades, na única quadra existente na região aberta ao público, no Jardim Maracanã.

Assim<sup>32</sup>,

[...] a primeira atividade foi “combinada” em uma conversa entre duas técnicas e três meninos, presentes naquele espaço, conforme relato extraído do diário de campo da técnica de Educação Física (Paula<sup>33</sup>):

[...] Na hora de ir embora, eu e a Elaine resolvemos parar o carro na quadra coberta para falar com alguns meninos que estavam lá. Nos aproximamos dos três meninos e pedimos para que pudessemos conversar.

Apresentei-me dizendo meu nome e que era professora de Educação Física e que tínhamos uma proposta a fazer:

- Vocês gostam de jogar bola?

- Sim! – disse Cleber, um dos meninos presentes.

<sup>30</sup> Projeto que vem sendo objeto de estudos de alunos de graduação e pós-graduação, conforme textos para *download* disponíveis em: <[www.pca.uem.br/pcanova](http://www.pca.uem.br/pcanova)>. Vale ressaltar que, mais recentemente, o projeto foi campo empírico estudado na dissertação de mestrado *Participação Política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso* (RODRIGUES, 2014).

<sup>31</sup> A relativa autonomia se dá no sentido de que, apesar dos direcionamentos políticos-pedagógicos presentes na proposta de trabalho e atuação do Programa Atitude, cada equipe de trabalho pôde buscar meios de implementar e efetivar a sua atuação. Isso ocorreu, principalmente, por considerar que as realidades encontradas, nas diferentes regiões, são distintas e se revelam no cotidiano da prática profissional. Assim, e considerando o respeito a cada criança e adolescente a ser atendido, a proposta de trabalho buscava estar próxima a sua realidade.

<sup>32</sup> A fim de compreender o espaço onde as crianças e os adolescentes vivenciaram uma prática educativa não formal, optou-se em apresentar alguns elementos da atuação do Programa Atitude, na Região Oeste A, do município de Londrina, já analisados anteriormente em artigo publicado em *Serviço Social em Revista*, do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

<sup>33</sup> Nome fictício presente no artigo que é utilizado como referência bibliográfica e que será utilizado durante os depoimentos das crianças e dos adolescentes entrevistados, possibilitando, assim, o entendimento e o relacionamento entre o referencial teórico consultado e a realidade empírica estudada, uma vez que a profissional em questão é citada pelos entrevistados.

- *É que nós queríamos jogar com alguém. E então? Vocês gostariam de jogar? Nós temos a bola, só não temos os jogadores! Expliquei. Despojado, Cleber foi logo dizendo que sim, sem deixar de tocar a bola que estava com ele. Os outros dois, mais contidos, balançaram a cabeça sinalizando o interesse.*

*Elaine, que estava comigo, pergunta então:*

- *E você acha que a gente precisa pedir ou falar com alguém para jogar? É que a gente já tinha falado com algumas pessoas, mas se precisar falar com mais alguém...*

*Um dos meninos responde:*

- *Não...não precisa não... a gente fica tudo junto aqui!*

*Despedimo-nos combinando que na próxima sexta-feira, às 14h, haverá o jogo. Nós (educadores) traremos a bola e eles (meninos) trarão os jogadores. E nós (todos que quiserem jogar) varreremos a quadra para realizar nosso primeiro jogo [...] (Paula – técnica de Educação Física, 23/06/2009).*

O processo pedagógico, à luz da educação não formal, iniciava-se a partir de um diálogo estabelecido com algumas crianças. O que se percebe é, acima de tudo, a consideração com aquela comunidade e, portanto, a construção conjunta das ações a serem desenvolvidas, respeitando o tempo e espaço de cada participante (ANHUCCI; SUGUIHIRO, 2012, p. 54).

Conforme apontam Simson, Park e Fernander (2001), o mais importante era que aquele espaço funcionasse coletivamente e permitisse a prática da vivência social. Desse modo, no primeiro encontro na quadra, na sexta-feira combinada, algumas crianças e adolescentes compareceram, bem como os técnicos pertencentes ao Núcleo da Região Oeste A.

Esse primeiro encontro e contato já durante uma atividade lúdica e pedagógica permitiu levantar algumas reflexões, apontadas por Anhucci e Suguihiro (2012, p. 55):

- O método da intervenção lúdico político e pedagógico é possível de ser aplicado em realidades distintas;
- A importância de envolvimento com adultos da comunidade, em um trabalho de intervenção em meio aberto;
- A importância de constantes ações de intervenção, visando formação/aproximação dos vínculos afetivos;
- A importância de uma equipe interdisciplinar – para atender a todas as demandas apresentadas pelas crianças e adolescentes;
- A importância do afeto, da atenção, do estar junto com crianças e adolescentes, respeitando e conhecendo os seus hábitos cotidianos, suas rotinas de vida, suas potencialidades e necessidades diárias, culturas e valores.

Freire (2005) aponta ainda para a necessidade de se respeitar o saber que os educandos trazem consigo e que são construídos socialmente na vida cotidiana. Nessa perspectiva, torna-se essencial discutir e debater sobre os problemas por eles vividos, as formas de transformação social e as implicações políticas e ideológicas de suas ações. Esse respeito à história de cada criança e adolescente é fundamental no estabelecimento de vínculos durante a prática educativa proposta. Assim, acredita-se que,

Es necesario colocarse como personas, como agentes, respetando la individualidad de la criatura, sus valores y sus expectativas; con autenticidad y verdad, con coherencia. Lo importante es saber por quién estamos haciendo “opción y alianza”: Por el oprimido y no por el el opresor. Estamos de lado del niño, del explotado, del oprimido. Hay una identificación con los intereses de las clases populares. Se debe tener cuidado para no invadir el mundo del menor, en caso de que él no quiera ser abordado; traspasar el espacio vital del niño, que es real, solamente si el pequeño quiere, si el lo permite. Eperar el “momento mágico” cuando el niño se desarma. Tener paciencia histórica para hacer posible el proceso, para aguardar la plenitud de ese momento cuando se descubre el misterio existencial del niño (FREIRE, 1991, p. 11).

Nessa perspectiva, os profissionais envolvidos (ou, ainda, os educadores envolvidos) devem propiciar as condições para que, por meio da participação efetiva da criança e do adolescente, eles possam dividir e compartilhar suas histórias de vida e expectativas frente a sua realidade, tomando, aos poucos, consciência de seus direitos e deveres. Para Freire (1991, p. 11), “es necesario escuchar al menor, escuchar sus sentimientos, su mirar, sus gestos, su semblante, sus emociones”. Essas são as premissas necessárias para todo e qualquer trabalho com a criança e com o adolescente, e passa necessariamente pelo respeito a um ser que ainda está em desenvolvimento.

Como já discutido anteriormente, as diversas práticas educativas não são restritas à escola, dessa forma, a educação não formal se legitima enquanto possibilidade de um processo de aprendizagem lúdica e pedagógica que embasou as ações desenvolvidas no Núcleo Oeste A, do Programa Atitude, no município de Londrina.

Assim, antes de apresentar os depoimentos colhidos das crianças e dos adolescentes que vivenciaram essa prática educativa não formal, vale ressaltar alguns elementos que subsidiaram a metodologia de ação da já mencionada equipe,

durante o Programa Atitude, na região especificada, durante o período que compreendeu os anos 2009 a 2011.

Nesta perspectiva, por princípio, construído coletivamente, estabeleceu-se não impedir nenhuma criança e/ou adolescente de participar das atividades propostas em meio aberto. Não havia, a princípio, listas de presença e fichas de inscrição.

Também não havia limite de participação – a adesão foi entendida a partir do vínculo criado com os participantes, assim, não existia um controle de frequência e critérios de participação –, o que leva em conta a perspectiva da garantia e da promoção dos direitos infantojuvenis, quando permite que a criança e o adolescente possa participar quando e se sentir vontade e interesse, respeitando então o seu tempo e suas escolhas.

Outro princípio básico, nesse processo, foi o incentivo ao protagonismo infantojuvenil mediante a participação direta no processo político-pedagógico de escolha e organização dos jogos e brincadeiras coletivas. Isso denota, para Freire (1991, p. 11), que,

El educador debe identificarse con la criatura sin perder su individualidad, buscando con los niños las propuestas para sus inquietudes de “existir em-el-mundo”; haciendo una historia con el niño. Esto supone la democratización del poder, o sea, compartir la participación en las decisiones de todas las situaciones del proceso educativo.

Essa forma de organização permite (e, no caso específico estudado, permitiu) a liberdade de escolha das crianças e dos adolescentes de estarem ou não nesse espaço, sem obrigações burocratizadas.

Entretanto, de uma forma positiva, essa liberdade de escolha permitiu que houvesse, ao longo dos encontros, o aumento gradativo nas participações e vinculação ao espaço propiciado pela equipe.

Nesse processo, os materiais/brinquedos<sup>34</sup> favoreceram a aproximação de toda a equipe (todas as áreas) e possibilitaram, aos poucos, possíveis intervenções.

Ficou claro, também, a necessidade de, a cada encontro, retomar as regras coletivas com aqueles que eram incluídos pela primeira vez ao grupo. E, para tanto, era possível contar com o apoio daqueles que já conheciam a proposta e que colaboraram para o estabelecimento de algumas regras de convivência coletiva. Esse processo busca concretizar as prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

- Art. 16º. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
- I– ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
  - II– opinião e expressão;
  - III– crença e culto religioso;
  - IV– brincar, praticar esportes e divertir-se;
  - V– participar da vida familiar e comunitária, sem discriminações;
  - VI– participar da vida política, na forma da lei;
  - VII– buscar refúgio, auxílio e orientação.

Anhucci e Suguihiro (2012) apontam, por meio da análise de dados, que essa metodologia de ação, proposta no período estudado, revela mudanças nas formas de organização e participação social das crianças e adolescentes e na convivência com os profissionais e estagiários ligados ao trabalho – não somente nas oficinas, mas em outros espaços também –, o que possibilitou a ampliação das ações desenvolvidas.

---

<sup>34</sup> É interessante destacar que o Programa Atitude foi implementado por meio de uma parceria entre o Estado do Paraná e alguns municípios, como já apontado anteriormente. Nesse processo, houve lentidão para que os materiais necessários chegassem aos núcleos de atendimento, e aqueles que chegaram nem sempre contemplavam as reais necessidades para que o trabalho acontecesse. Dados presentes nos relatórios enviados, pela equipe Oeste A, para a antiga SECJ apontam que os materiais enviados pelo Estado, como vassouras, rodos, material de escritório, e aqueles enviados pela Prefeitura do Município de Londrina, como cera para chão, material de limpeza etc., não permitiam uma prática efetiva das atividades planejadas com as crianças e os adolescentes. Nessa perspectiva, a equipe de trabalho buscava, de forma particular, meios para conseguir materiais que propiciassem as devidas ações. Então, mediante doações, foi possível levar para as crianças e os adolescentes materiais como brinquedos, livros e almofadas e que foram fundamentais no processo lúdico e pedagógico. Dessa forma, cumpre destacar a ineficiência do poder público, que, ao burocratizar suas ações, impede que o trabalho seja realizado de forma a contemplar os interesses dos sujeitos envolvidos. Ciente de não ser a forma correta, ou seja, arcar com os próprios custos, ou por meio de doações, a aquisição de alguns dos materiais a serem utilizados, ainda assim para que o atendimento à criança e ao adolescente não fosse mais prejudicado, esta foi a maneira encontrada para que o trabalho acontecesse. Para maiores detalhes, ver Anhucci e Suguihiro (2012).

Gradativamente, registros e documentos elaborados pela equipe de trabalho apontavam para o fato de que a prática educativa não formal, por seu processo lúdico e pedagógico, estava propiciando o acontecimento de fatos importantes naquela região em que estavam intervindo:

- Interesse e retorno de crianças e adolescentes à escola;
- Respeito aos espaços públicos – conforme relatos de alguns moradores e profissionais “jogar pedras” é algo culturalmente aceito e realizado – intervenções neste aspecto permitiram a diminuição deste ato – substituído pelo diálogo para a resolução de conflitos;
- Aproximação por parte das crianças e adolescentes, que passaram a se encontrar com os técnicos antes do horário estabelecido para a oficina;
- Os materiais esportivos passaram a ficar com as crianças e adolescentes, para que pudessem jogar em outros dias e horários, desde que todos os interessados pudessem utilizar;
- Brinquedos passaram a ficar com as crianças – a pedido delas – que criaram algumas regras para que todos pudessem usufruir por, um período determinado, daqueles brinquedos que eram coletivos e deveriam estar sempre à disposição de todos, às sextas-feiras, durante a oficina;
- Percepção de que os materiais esportivos e de lazer são coletivos, aumentando assim o cuidado e respeito com tudo;
- Reconhecimento da equipe, por parte das crianças, adolescentes e seus familiares, aumentando desta forma os vínculos de afetividade;
- Vinculação de quase todos os participantes de forma espontânea. Alguns pela busca ativa e apenas 06 – de um universo de cerca de 250 crianças e adolescentes – encaminhados por algum serviço sócio-assistencial do município.
- Presença de crianças e adolescentes nas reuniões de decisão de atividades, como eventos de dia das crianças e final de ano;
- Presença de adolescentes na organização de campeonatos e/ou apenas jogos amistosos de futebol;
- Participação de todas as crianças e adolescentes – independente de idade e gênero – em algumas oficinas de brincadeiras e jogos coletivos – aonde foi possível notar o respeito e vínculo entre todos (ANHUCCI; SUGUIHIRO, 2012, p. 59).

Fica claro também que a proposta metodológica só obteve esses resultados por terem sido construídas e concretizadas com o apoio das crianças, dos adolescentes e dos jovens (e de suas famílias) que participaram e se envolveram no processo lúdico e pedagógico, de forma coletiva. Ainda sobre esse aspecto, Anhucci e Suguihiro (2012, p. 59) mencionam outros resultados importantes a serem salientados:

[...] Paula menciona em seu diário de campo sobre a alegria ao descer até a quadra, no horário da oficina, e ver que cerca de trinta meninos e meninas estavam jogando futebol – a partir de sua organização. Os técnicos e estagiários ficaram de fora observando a dinâmica estabelecida. A técnica relata também que, neste mesmo dia, o alambrado da quadra estava erguido – dois jovens e duas crianças colocaram estacas para segurar o arame. Diante disto é possível afirmar que, aos poucos, as transformações nas atitudes das crianças e adolescentes, passaram a ser espontâneas e naturalizadas à [sic] suas vidas (ANHUCCI; SUGUIHIRO, 2012, p. 59).

A experiência profissional vivenciada enquanto Assistente Social do núcleo Oeste A, do Programa Atitude do município de Londrina, mostrou que, apesar de ser possível alcançar a participação de todas as crianças e adolescentes no processo lúdico e pedagógico de forma naturalizada e espontânea, esse é um processo que requer tempo. Ou seja, a autonomia e o processo emancipatório demandam um período que extrapola o estabelecido por Programas e Projetos – com prazos preestabelecidos –, como foi o caso do Programa Atitude.

Nessa perspectiva, será possível perceber nos depoimentos das crianças, adolescentes e jovens que o processo vivenciado foi de suma importância. Contudo, o rompimento com ele denota o quanto as políticas públicas pensadas para esse segmento ainda são aquém do que está garantido legalmente, quando, por exemplo, propicia o acesso de forma fragmentada em programas de governo, os quais encerram a cada nova gestão. O que se nota são políticas públicas voltadas às crianças e aos adolescentes nas quais eles precisam se enquadrar no tempo, no espaço e nos direcionamentos previamente delimitados. Para Rodrigues (2014), há uma inversão quando esse segmento precisa moldar-se a fim de se encaixar nas formalidades legais das políticas públicas. A autora aponta, ao contrário dessa realidade, que:

[...] é o mundo das políticas públicas que devem [sic] procurar conhecer e acompanhar as crianças em suas vidas e em cada tempo e lugar em particular, avaliando e examinando de perto a necessidade ou não de propor e ou promover inclusões, exclusões, ou mudanças políticas fundamentais à garantia dos direitos de todos e todas, meninos e meninas (RODRIGUES, 2014, p. 115).

Nesse aspecto, fica evidente também que mudanças de paradigmas apontam mais como retórica do que como prática propriamente concretizada. Não se

está recusando, com essa afirmação, a importância dos avanços conquistados, no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente, contudo, é preciso salientar as dificuldades em implementar as políticas públicas para o segmento em questão, de forma universal, e que venham de encontro com as suas reais expectativas, para além de tempo e espaço determinados.

Considerando estas reflexões, a presente pesquisa, ao valer-se da História Oral, considera os diferentes modos de perceber uma mesma vivência, tomando como base a memória dos entrevistados. Os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa são analisados em um terreno não sedimentado (por entender que ele é histórico e dialético e que, assim sendo, move-se a todo instante) e plural, uma vez que a vivência em questão tem impacto e intensidade distintos para cada um.

Cada depoimento é carregado de significados, as narrativas construídas pelos entrevistados formam então uma trama que conecta o passado e o presente a todo o momento. Assim, é possível perceber que, apesar de necessariamente resgatar algo que está guardado na memória, os sentidos e significados são também interpretados pelo momento atual de cada um. Elementos como afeto, sentimento e emoção perpassam a todo instante a fala de cada sujeito oral, apresentando-se enquanto um desafio para a sua análise.

Nessa perspectiva,

[...] a indiferenciação (afeto, sentimento, emoção) dos termos aponta para uma compreensão das emoções como um processo complexo de múltiplas faces, no qual corpo e mente interagem a todo momento, que só é possível de ser compreendido nessa interação – mudança, alteração, (trans)formação de estados afetivos e sua expressão. Desse modo, para Vigotski, as emoções desenvolvem-se na história, são impregnadas de valor no processo de tomada de consciência na relação com o outro, na e pela linguagem e o processo de significação.... [...] (MAGIOLINO, 2010, p. 168).

Assim, é preciso compreender que

[...] emoção não é instinto, não é puramente biológica, não é estritamente visceral, é histórica, é cultural, mas ao mesmo tempo biológica, visceral e subjetiva. Um termo, uma noção, um conceito que se explicita na e pela diferença e que, ao abrir novos horizontes, nos convoca a pensar e a sentir o novo (MAGIOLINO, 2010, p. 4).

Ainda para a autora,

Compreender as emoções é mergulhar na trama das significações, neste processo histórico de (re)produção de sentidos sobre este conceito que condensa sentidos historicamente produzidos (paixões, afetos, sentimentos, impulsos, pulsões...) e ao mesmo tempo individualmente (re)significados por diferentes pensadores em diferentes momentos, contextos e de diferentes áreas da ciência, campos do conhecimento e da arte (MAGIOLINO, 2010, p. 17).

Dessa forma, a autora explica que as emoções são históricas e intrincadas, qualquer uma das manifestações das emoções – alegria, tristeza, angústia, amor, saudade etc. – assume um estilo, um contar, um expor, uma expressão, um sentido e um significado. Daí a complexidade de buscar uma única resposta para cada emoção narrada.

Por esse motivo, a compreensão de uma realidade – a partir das narrativas coletadas – deve, necessariamente, incluir a compreensão do modo de narrar do outro, ou seja, o modo pelo qual o outro (o sujeito entrevistado) atribui sentido e significado às suas próprias vivências.

Corroborando Magiolino (2010), Amaro (2014, p. 51) salienta que:

[...] quando um sujeito fala, o que ele diz ecoa na consciência e nos sentimentos dos outros que partilham aquele momento discursivo. Essa relação não é nunca neutra, nem pacífica. Cada um sente e se manifesta de algum modo com relação ao que ouve [...].

Para Bakhtin (2003 apud MAGIOLINO, 2010, p. 16),

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer.

Desse modo, Bakhtin (2003 apud MAGIOLINO, 2010, p. 17) afirma que o sujeito entrevistado é um ser expressivo e falante, dotado de historicidade, e “por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Logo, é preciso ressaltar também que a compreensão é dialógica (porque ocorre da troca) e se faz possível historicamente. “A compreensão, os sentidos e as relações vão se interconstruindo, entretecendo... no embate dialógico, ideológico, político, afetivo que vai sendo travado.” (MAGIOLINO, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, a dialogicidade<sup>35</sup> faz parte de todo o processo de produção de sentidos e significados. Freire (1999) indica o diálogo como sendo a palavra que contribui na transformação do mundo. A palavra tem sentido se for vivenciada, refletida e se houver comprometimento daquilo que se diz com aquilo que se faz. Para o autor, é nessa troca (dialógica) que a palavra ganha significação.

Portanto, a análise dos dados procurou respeitar a individualidade e a subjetividade presentes em cada depoimento. O que foi vivido produziu sentidos e significados distintos, que nasceram de relações dialógicas, construídas em determinado contexto (já apresentado). Portanto, as categorias analisadas – identidade, afetividade, formação e rompimento de vínculos e participação – foram elencadas com o intuito de identificar e apresentar as manifestações presentes nos depoimentos coletados e presentes na prática educativa não formal investigada.

Assim, expostos, de forma sumária, alguns aspectos presentes na prática educativa não formal que ora se apresenta enquanto contexto deste estudo, torna-se propício apresentar os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, conforme metodologia presente ainda na introdução.

A partir da análise dos depoimentos orais, buscou-se responder ao objeto proposto nesta pesquisa: a produção de sentidos e significados gerados pelas crianças e pelos adolescentes, moradores da Região Oeste A, do município de Londrina, sobre a prática educativa não formal, vivenciada durante o Programa Atitude.

Vale ressaltar que os depoimentos foram todos transcritos na íntegra e após a leitura de cada um deles foi possível identificar, em todos os seis

---

<sup>35</sup> Dialogicidade entendida na perspectiva de Freire (1999), de busca da relação do eu com o outro e com o mundo. O diálogo é então compreendido como um elemento elaborado pelo homem na busca de compreender o mundo.

depoimentos (sendo que estavam presentes nesses encontros nove crianças, adolescentes e jovens) elementos das quatro categorias analisadas.

Contudo, a fim de valorizar a narrativa construída pelos sujeitos orais, foram destacadas as categorias separadamente, utilizando-se das narrativas também de forma separada.

Buscou-se, dessa maneira, preservar o raciocínio dos sujeitos da pesquisa, utilizando-se, dessa forma, de uma categoria de análise de cada vez, como eixo principal norteador na análise dos dados. Entretanto, ao longo da leitura dos dados analisados, será possível notar a presença de todas as categorias elencadas, uma vez que, como já mencionado, fazem-se presentes em todos os relatos.

Em relação à coleta dos depoimentos, o roteiro de entrevista foi utilizado apenas no intuito de contribuir para que os fatos viessem à tona novamente, pois a metodologia proposta trabalha com a memória. Outro aspecto a ser considerado são as emoções presentes em alguns depoimentos e que são explicitadas, uma vez que se está estudando o sentido de algo para alguém, o que pode se manifestar de forma velada (ou não), sem palavras.

Nesse aspecto, Amaro (2014, p. 43) afirma que, a princípio, pode-se pensar que a única forma do discurso seja por meio da palavra, contudo, para a autora, essa é uma das suas manifestações, as ações discursivas “[...] transcendem a linguagem falada ou dizível, podendo ser expressa através de ações e gestos”. Assim, é preciso estar atento a um conjunto que expressa, complementa ou até mesmo substitui a linguagem falada.

Portanto, a fim de responder ao objeto proposto, Cristiano Ronaldo, Carolina, Felipe, Ágata, Tatiana, Rihanna, Larissa, Camila e Marta (não necessariamente nessa mesma ordem) gentilmente autorizaram que suas memórias fossem compartilhadas nesta pesquisa. Ao ler cada depoimento, ficam evidentes as quatro categorias de análise elencadas em todos eles. Contudo, procurou-se, com a intenção de valorizar as narrativas construídas pelos entrevistados, expor as histórias individualmente, valorizando em cada uma delas os aspectos concernentes à categoria que está sendo analisada.

### 3.1 “ELES FAZIA A GENTE SE SENTIR IMPORTANTE...”: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

A palavra identidade (MICHAELIS, 2014d) deriva do latim *identitas* e pode ser compreendida como o conjunto de características e descrições referentes a um indivíduo ou a uma comunidade. São esses traços que caracterizam a pessoa (individualmente) ou a coletividade perante os demais. Dessa forma, as diferentes análises em torno da formação da identidade perpassam necessariamente a dimensão individual e coletiva do tema.

Em vista disso, para Berger e Luckmann (1976, p. 230), “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”. Há, nos estudos dos autores, uma preocupação com o fato de que a identidade não seja considerada enquanto instância fixa e estática. Para os autores, a formação da identidade deve ser compreendida por intermédio da ideia de processualidade, na medida em que ela, constituindo-se dialética e histórica, vai sendo formada a partir dos processos sociais, deixando assim de ser vista como objetivo último a ser alcançado e atingido. Compreender a formação da identidade desta forma permite valorizar a dinâmica das relações e interações que podem se alterar, modificar-se ou até mesmo se manter.

Assim, compreendendo a formação da identidade enquanto um processo, o qual ocorre à medida que o indivíduo interage consigo mesmo e com a coletividade, e, considerando ainda a prática educativa não formal, contexto desta pesquisa, o depoimento de um dos adolescentes entrevistados permite analisar aspectos importantes (dessas relações por ele vividas) e que faziam (e ainda fazem) parte do seu processo de formação de identidade.

*Como você disse que não vai aparecer meu nome, me chama pelo nome do meu ídolo, que é Cristiano Ronaldo. Vou ser ele por um dia (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

O depoimento do adolescente se inicia com essa frase. Ansioso em registrar o nome do ídolo que estava homenageando, sorri e questiona algumas vezes se o nome escolhido apareceria mesmo. Seria ele por um dia. A sua preocupação inicial era a de que fosse chamado o tempo todo pelo nome composto

“Cristiano Ronaldo”, pois assim identificá-lo-iam com o ídolo e jogador de futebol português.

*Se colocá só Cristiano, tem um monte! Se coloca só Ronaldo também! Tem que tá os dois, aí sim é o CR7<sup>36</sup> (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

O encontro com o adolescente ocorreu em sua residência, o pai o acompanhava, assim como Carolina<sup>37</sup>. Após as devidas definições de como seria referenciado ao longo da entrevista, ele inicia o seu relato sobre as lembranças que tem da infância e do bairro em que vive:

*Ah, eu não lembro onde eu nasci, mas tipo, sei que passei a metade da minha infância aqui, nesta vila, aqui mesmo. Brincava, jogava bola, fazia as coisas, normais da minha idade. Eu morava com minha mãe, ah e com meu irmão. Depois veio a minha avó, para ajudar a cuidar da minha mãe. E agora que meu irmão casou, minha avó também foi embora e meu pai voltou. Então agora tô morando com minha mãe e com meu pai. Ah, agora que nem, eu sei que esse bairro é um lugar tranquilo, tem gente boa. Eu sei que tem gente que fica assim com receio de vir aqui, tipo “ah, uma vila”, tem medo, que é perigoso, mas isso é nada vê, é uma vila de boa, com gente do bem, que assim, se você sabe morá, sabe conviver com as pessoa, você fica bem, você fica amigo e é respeitado. Você fica de boa aqui, o resto é coisa que as pessoa que não vive aqui inventa, imagina, sem nem conhece.*

*Mas aqui, quando você pergunta o que tem de bom, tem as pessoa, os amigo, que se ajuda. Mas aí quando você pergunta o que acho que tem de ruim aqui, a quadra que era para ser boa, tá abandonada né?*

*E de ruim? O que eu acho é que tem traficantes né. Mais que nem eu disse, se cê tá de boa, cê convive (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

O processo de formação de identidade ocorre das interações sociais e do modo como o indivíduo compreende subjetivamente esse processo. O adolescente apresenta elementos referentes à sua infância e ao bairro em que vive, destacando o fato de que o olhar que se tem da sua comunidade é muitas vezes estigmatizado e se dá partir de concepções de ser um bairro perigoso.

<sup>36</sup> CR7 é uma marca registrada e patenteada (conforme informações do site *Máquina do Esporte*. Disponível em: <[www.maquinadoesporte.uol.com.br](http://www.maquinadoesporte.uol.com.br)>) pelo jogador de futebol Cristiano Ronaldo, ídolo do entrevistado em questão, o qual pede para ser identificado com esse nome.

<sup>37</sup> Adolescente também entrevistada e que será apresentada posteriormente.

Sobre a relação com a família, relata ser boa, com alguns “conflitos” com a avó materna, (a qual morou por um tempo com eles, ajudando a cuidar da sua mãe) e com o irmão, a sua, segundo ele, “referência de vida”:

*Ah, acho que é uma boa relação. Mas antes, quando eu era mais pequeno eu lembro, até comentava com vocês na época, tipo, eu tinha muitos conflitos com minha vó. Quando eu era do Atitude, e recebia a grana por ser bolsista, ela não dava né, ela pegava toda a grana e gastava, mas só isso aí. E aí eu ficava com vontade de comprar as coisa, eu via as coisa, mas aí ela não me dava meu dinheiro, aí eu falava que ia fazer igual os outro muleque, ia roubar para comprar. Mas eu não roubava não. Eu achava umas coisa de ferro velho e vendia. Uma vez a minha mãe achou um namorado e foi embora, aí eu comecei a vender as coisa para trazer alimento pra casa, mas isso foi só uma semana, eu e meu irmão ficamo sozinho nós dois só uma semana, porque aí minha vó veio morar aqui e trouxe a minha mãe de volta pra casa. Agora, se eu puder fala quem é minha referência de família é meu irmão. Meu irmão foi um exemplo, meu irmão é um exemplo, porque ele, assim, por tudo que ele passo e por tudo que ele é hoje (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

Nessa perspectiva, fica evidente o processo de formação de identidade pessoal do adolescente, a partir da relação com o irmão mais velho, Felipe<sup>38</sup>:

*Meu irmão levo tiro, ninguém acreditava mais nele, ele ia roba, ninguém mais confiava nele, todo mundo da vila sabia da fama dele, de roba, de tá no tráfico, e não tinha ninguém que queria tá com ele. Mas hoje não, hoje por ele mesmo, tomo decisão, parou com essas coisa faz tempo. Parou de usar droga, parou de vende drogas. Tá de boa, tá trabalhando, tem uma filha, tem uma esposa. Então por tudo que eu vi ele sofrer e sair dessas coisa ele é meu exemplo. Ele é que cuida de mim de verdade. Quando eu era pequeno ele batia em mim, falava que era para eu aprende, para não entra no mundo do crime, e eu ficava bravo com ele, mas agora eu vejo que era a forma dele gostar de mim. Que né ele tinha um apelido e tinha gente que me chamava por esse apelido também, mó legal, era como se fosse uma marca (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

Como já relatado em momento específico, um dos contatos mais importantes da equipe de trabalho do Programa Atitude, que atuava na Região Oeste A, foi na rua, com alguns adolescentes, sendo um deles identificado pelo

---

<sup>38</sup> Jovem entrevistado nesta pesquisa, que será apresentado em momento oportuno.

nome de Cléber<sup>39</sup>, no diálogo apresentado anteriormente Foi do contato com Cristiano Ronaldo e demais presentes naquela ocasião que o primeiro encontro foi combinado. Sobre o assunto em específico ele relata as lembranças:

*Ah, tipo assim, eu lembro que a gente achou que ia ser coisa de cesta básica, sei lá, porque sempre vinha umas coisa de dar, fazia umas atividade, e ia embora. A gente ficava parado na quadra, ou jogando só um pouco, e a gente ficou esperando, nossa vai ter alguma coisa na quadra. E era bem feio lá, tudo quebrado, ali onde funciona o CRAS agora, era tudo quebrado, as janela, eu lembro que as pessoa quando construíram ali falavam que era para ficar para a vila, mas ai acabou e fecharam tudo, foi só crescendo mato. Mesmo quando vocês vieram, você lembra que a gente brincava no meio do mato mesmo, vocês trazia vassoura e rodo e a gente limpava um pouco.*

Cristiano Ronaldo e Carolina começam a rir e a comentar entre si sobre essas primeiras impressões. Contagiam o ambiente com as gargalhadas, ao lembrarem-se dos rodos.

*Era engraçado ver cêis desceno com rodo. Ai veio as pessoa, acho que da prefeitura e arrumou a quadra de novo, o CRAS veio ali, e como a gente que usava a quadra, mesmo sem vocês descerem a gente já limpava, a grade caía e as pessoa da vila iam lá para concertar, porque a gente queria cuidar. Antes não tinha nada não para as criança, ah para quem saía da escola, ficava aqui sem nada, tinha uma bola às vezes, mas só. Que eu saiba não tinha nada aqui não, porque se tinha eu não fiquei sabendo não (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

O processo de construção de uma identidade com o grupo, a partir das relações estabelecidas pelas práticas educativas (não formais), presentes no período estudado, mostram-se evidentes no discurso de Cristiano Ronaldo, que se inicia com a lembrança da primeira conversa que teve com uma das técnicas do Programa Atitude:

*Antes a gente ficava sentado lá na quadra, sem te nada pra faze, ficava lá. Aí teve um dia, eu lembro um pouco só, mas que a Paula chegou com mais umas pessoas, e pediu licença que queria falar com a gente. Ela falou se a gente queria ter alguma coisa aqui no*

---

<sup>39</sup> Considerando que a proposta na coleta dos depoimentos, desta pesquisa, era a de que os entrevistados escolhessem os nomes que seriam identificados, o adolescente que anteriormente recebeu o nome fictício de Cléber (escolha aleatória da pesquisadora na ocasião da elaboração do artigo já referenciado) optou por dar seu depoimento com o nome de Cristiano Ronaldo.

*bairro, o que a gente fazia ali, se a gente concordava que vocês viessem ali na quadra com a gente, se ia te algum problema. Se a gente permitia que vocês viessem na quadra. Aí ela fez um tipo de acordo comigo, que ela só tinha uma bola, mas que não tinha os jogador. Aí ela ficou de levar a bola e eu ia leva os jogador. Ai eu e a Carolina levamo uns par de gente, né Carolina? Ai eles perguntavam se ia te comida e cama elástica, mas a gente falava que era um combinado para joga bola na sexta-feira. Vocês falaram acho que ia ser na sexta, na hora achamo que não ia te, mas ai vocês apareceram né. E a gente tinha visto vocês falando com uns cara que a gente sabe que mandava ali, e eles também concordaram que vocês podiam vir. Foi da hora, porque vocês respeitaram as pessoa que já tão na vila, que são da vila, por isso que rolô.*

Este trecho apresenta dois aspectos importantes a serem explicitados: o primeiro é a construção da identidade coletiva, a qual estava ocorrendo mediante o contato dos técnicos (educadores) com as crianças e os adolescentes (educandos); e o segundo – complementar ao primeiro –, a construção de uma identidade de grupo, a partir de princípios norteadores presentes na educação não formal, na qual há o respeito e a valorização dos saberes da comunidade, evidenciados a todo instante; o respeito às diferentes culturas ali presentes; e o respeito ao tempo e ao espaço de cada participante.

Nessa perspectiva, questionado sobre a sua impressão sobre as ações lúdicas e pedagógicas, Cristiano Ronaldo responde:

*Eu gostava assim, ficava bem animado, tinha um monte de gente junto, jogando bola. Por exemplo, no começo a gente se encontrava só na sexta-feira, que ia todo mundo na quadra, as criança, os maior e jogava tudo junto, ai eles dividiam as atividade na quadra, ou embaixo da árvore, mas ali tudo na rua, aí depois todos os dias eles vinham, mas era as criança e os maior que escolhia como que ia ser. Tipo assim, a gente conversava e falava como que ia jogar, a gente conversava e decidia junto, os menino maior e os menor jogava tipo bola queimada, era massa (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

Ele lembra, então, de um acontecimento específico, no qual se sentiu aceito naquele grupo, apesar de um problema de saúde:

*E antes, bem no começo, eu tava com aquele problema de saúde no meu pé, que eu não podia por sapato, eu andava descalço, mas aí eu tinha vergonha, mas aí eles me orientaram a ir ali no postinho, eles do postinho, me deram umas coisa, tipo remédio que melhorou, tipo babosa, sabe. Mas mesmo descalço eles deixava jogá. Tipo assim, todo mundo era igual (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

O trecho anterior evidencia a importância de se sentir aceito em determinado grupo. Não era o seu problema de saúde que o definiria naquele espaço, mas o seu interesse e a sua vontade de estar ali. Esse é, justamente, um dos pressupostos da educação não formal, que valoriza a promoção da socialização e da solidariedade.

*Que nem... meus amigo tudo ali, chamava eu prá jogá e não pisava no meu pé, e até pararam de tirar sarro. Pararam de olhar só pro meu pé (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

O depoimento segue e Cristiano Ronaldo fala das lembranças e sentimentos que tinha na época em questão:

*Ah, o sentimento? De felicidade! A gente ficava parado, sem nada e aí veio essas atividade e a gente era importante, eles fazia a gente se sentir importante. Depois de tempo, tipo, não lembro o quanto, mas eu passei a ser um bolsista, que era um tipo de adolescente responsável, eu ficava de ajudar a cuidar dos materiais, porque eles confiava de deixar a rede, a bola, pra gente usar no final de semana, e aí as pessoa vinham pedir pra mim, mas não ficava comigo, deixava direto na quadra, porque todo mundo cuidava, a gente sabia que era de todo mundo. Aí, tipo, o sentimento que você perguntou, era de felicidade, sabe, parecia tudo unido. Sentimento bom (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

Como já mencionado, em propostas de práticas educativas não formais, é necessário que sejam propiciadas situações e oportunidades para diferentes vivências (coletivas e individuais, quando necessárias), valorizando sempre aquelas já existentes ou construídas pelas crianças e adolescentes. Permitir a valorização das ações criadas e compartilhadas pelo grupo fortalecem essas relações e esses vínculos estabelecidos. O grupo passa então a identificar-se e a reconhecer-se no outro.

*Que nem, nós antes ficava só em casa, e aí de repente nós fico amigo de quem nem conversava, e nem sabia o nome. Chegô uma hora que todo mundo se conhecia. Cê ia lá no mercado, lá na rua da escola, e tinha alguém que cê já tinha jogado, que morava aqui do lado, mais ai cê nem via. Só que quando acabô, isso acabô também (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

No entanto, o trecho relatado denota também o quanto esse processo é prejudicado quando se trata de um programa com prazo de início e término, fragmentando e tornando o atendimento seletivo. Quando na verdade ele deve ser de caráter universal e atemporal, permitindo, assim, que toda criança e todo adolescente tenham acesso de qualidade às políticas sociais, em todas as etapas de seu desenvolvimento, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Questionado sobre as marcas que ficaram do período vivido, com a voz trêmula, o adolescente começa a falar, para, Carolina quebra o silêncio, balbucia algo que não é possível entender e o deixa responder:

*Ah, o que mais marcou é que teve várias coisas que eu lembro. Teve as festa, uma do bolo, que eles trouxeram um monte de caixa de bolo, que eles ganharam e nós aqui que arrumamo a festa. Nós que trouxe o som, arrumou a festa, o que ia te. As menina fez o suco, e todo mundo se divertiu, sem violência. Teve também isso que eu falei que eu jogava descalço e ninguém mais tava tirando sarro. Teve uma vez que eu saí da escola, mais aí vocês sentaram ali na frente de casa, no chão, e a gente falou da escola, e eu voltei porque eles foram comigo lá, pra voltar a estuda. E aquela vez que minha mãe saiu de casa, eles estavam chegando pras atividade e me viram catando as coisa pra vende, e vieram fala comigo e depois minha vó veio morar em casa.*

*Mas o que eu queria falar é o apoio assim que eu tinha sabe, eu passava muita dificuldades, meu irmão me batia bastante, eu tinha vergonha do meu pé, mais aí eu fui aceito prá jogá futebol, e assim teve bastante o apoio, vocês iam conversa com meu irmão, e comigo, aí ele se arrependia de batê, mas o apoio fazia eu ficar menos triste (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

A narrativa permite analisar em que medida a prática educativa não formal, por meio das ações lúdicas e pedagógicas, interferem no processo de formação de identidade do adolescente, naquele dado momento vivenciado, e a forma como ele interpretou e deu sentido àquilo.

Verifica-se também a importância do estabelecimento e da construção de vínculos afetivos entre todos os participantes, permeando essas relações de significados para todos os envolvidos.

Ainda sobre as percepções, as lembranças que vêm na memória de Cristiano Ronaldo são sempre de saudade e tristeza, enfatizadas diversas vezes, ao longo do depoimento coletado, denotando o quanto o sentido vivenciado com o término das atividades ainda é muito presente em sua memória.

*Dá uma saudade. Assim, eu fico o dia inteiro aqui dentro de casa, não vejo ninguém, não saio com ninguém pra joga uma bola. Fico o dia inteiro jogando vídeo game, e nossa, eu gosto de vídeo game, mas nossa, dá uma saudade assim, umas lembranças que são muito boas. A sensação que ficou? De tristeza né! Se tipo, ah, se eu tinha alguma dificuldade assim, eu podia, eu chegava lá em vocês pra conversar, pra compartilhar o que tava acontecendo comigo naquela hora, aí depois que vocês foram embora, ficou ah, sei lá, ficou meio chato sabe. Ficou um vazio (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

Mais uma vez, Cristiano Ronaldo e Carolina ficam em silêncio, ele começa a chorar, mas engole o choro, pois, segundo ele, “*homem não chora*”. A adolescente também se emociona e concorda com o amigo, dizendo que ficou uma sensação e um sentimento de tristeza. Sem que fossem feitas intervenções, ele continua:

*Nossa, aconteceu cada coisa, tanta coisa, e eu lembro que vocês tavam lá né. Passei por umas dificuldade sabe, mas não falo de dinheiro, mas de coisa que passa dentro da gente, e por mais que podia ser absurdo, vocês tava lá, e sentava no chão, ficava de igual, ajudava a clarear a mente. A gente não via vocês como quem vinha mandar e tal, mas que era igual, aí foi tudo embora, ficou uma tristeza sabe.*

*Hoje eu me sinto um menino feliz, mas antes não. Na época que vocês tava aqui não. Eu passava muita dificuldade, mas as coisa melhoraram agora em casa, graças a Deus, mais o que eu lembro é que ceis me ajudaram com umas coisa.*

*Que nem, as criança, vixi! Ficaram solitária, as criança ficaram muito triste. Porque assim, nós que era maior já ficou sem graça, os pequeno não entenderam, eles sabiam que não tinha mais, mas vixi, ficava todo mundo meio sem rumo sabe. Sem nada pra fazer. Aí ainda tinha umas criança que aparecia ali e perguntava “ah, o atitude não vai vim hoje?”, e aí, como a gente tinha que fala? Eles não entendia porque não ia mais te as brincadeira. Ai ficou um sentimento meio triste sabe? (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

Quase encerrado o encontro com Cristiano Ronaldo, por conta própria, sem que houvessem intervenções ou questionamentos, ele resolve falar mais sobre algumas lembranças. A intenção de utilizar-se da técnica de depoimentos permite justamente essa liberdade, na qual o entrevistado, ao revisitar um passado não muito distante, começa a trazer informações que julga serem importantes a ser relatadas, a partir do tema proposto:

*Eu lembro de muitas coisas. Tipo, tinha alguém que me apoiava, que me ouvia. Eu pensava em fazer uma coisa, que não era certo, aí vinha um de vocês e conversava, tipo dava umas orientações, eu ficava chateado, mas eu confiava no que vocês tipo falava e deixava pra lá. Hoje assim, eu olho e vejo que era errado, eu era meio revoltado sabe, queria fazer umas coisa errada, mas hoje eu vejo que era pra chamar a atenção sabe. E aí eu vejo que o que vocês falavam era para o meu bem mesmo. Eu queria me envolve com pessoas que não presta, que chamava a gente pra ir pro tráfico, mas vocês não falava “não Cristiano, não vai pro tráfico”, mas falava umas coisa que mostrava que eu não precisava daquilo, me dava uma outra opção. Eu ficava revoltado, mas achava que era bom obedecer. E ai tudo que eu vi meu irmão passar, juntou tudo isso, aí hoje eu vejo que foi o melhor que eu fiz sabe.  
Mas fica uma coisa triste no que eu lembro, porque acabou, mesmo as criança e os maior querendo que tivesse mais. A gente via todo mundo, de várias idade tudo junto (Cristiano Ronaldo, 17 anos).*

O depoimento do adolescente permite a análise, ainda que de forma sumária, de aspectos relacionados à construção de sua identidade, individual e enquanto pertencente a um grupo. É possível verificar também as marcas deixadas pela prática educativa não formal, sendo atribuída a ela sentimentos de saudade e tristeza pelo encerramento. Ainda que esses aspectos sejam subjetivos, demonstram o quanto os processos sociais, quando planejados e refletidos criticamente, deixam marcas, modificando e alterando visões de mundo e comportamentos.

Para Berger e Luckmann (1976):

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 228).

Desse modo, é possível afirmar que um mesmo contexto possui e constitui identidades distintas, e que se dão a partir dos processos sociais – na relação com o outro (ou com os outros). Assim, é possível afirmar que a formação de uma identidade, seja ela individual, seja coletiva, ocorre em duas perspectivas: uma, na qual a identidade se manifesta a partir da consciência de que uma pessoa tem

dela própria (e que a distingue dos demais); e a outra, a partir das diversas interações entre uma pessoa e o cotidiano em que vive. Ambas se entrelaçam a todo o momento.

Nessa perspectiva, Cuche (1999 apud BERLATTO, 2009, p. 142) afirma que:

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculado a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

Para Brandão (1986 apud BERLATTO, 2009, p. 142), a identidade também se “constitui como uma categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação uma com as outras [...]”. Assim, a identidade pessoal estaria condicionada às expectativas que o grupo social estabelece para com seu portador. Dessa forma, “a própria identidade pessoal passa a ser um nome socialmente construído (os nomes que a ordem social atribui aos seus membros)” (BERLATTO, 2009, 142), ficando evidente que a construção de uma identidade perpassa ainda a questão da inclusão – de ser aceito.

Por conseguinte, a sua construção realiza-se no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, uma vez que é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais (BERLATTO, 2009, p. 142).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Goffman (1988 apud BERLATTO, 2009, p. 144) corrobora o argumento de que a identidade de uma pessoa é construída a partir de modelos e expectativas estabelecidos pelo meio social. Logo, o ambiente social, ou ainda o cotidiano, é que estabelece quais padrões devem imperar em dada realidade.

Assim sendo, as informações presentes no depoimento de Cristiano Ronaldo elucidam tais questões, uma vez que a narrativa construída possibilitou visualizar em que medida as interações sociais influenciaram na criação e na formação da identidade do adolescente – tanto individual, quanto naquela que o

relacionava à coletividade, com o grupo com o qual se identificou e que, em contrapartida, valorizava-o e o aceitava.

A educação não formal, então, assume papel relevante, na medida em que se apresenta de forma espontânea e não mecanizada, aberta à construção de espaços coletivos, despertando nos sujeitos a consciência da importância de vivências que respeitem a diversidade, influenciando direta e indiretamente no processo de formação de identidades.

### 3.2 “A GENTE FICA OLHANDO, COM SAUDADE, COM VONTADE DE UM ABRAÇO DAQUELES!”: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O LUGAR DA AFETIVIDADE

Camila e Larissa são irmãs, a primeira com 19 anos e a segunda com 14. Possuem ainda outros quatro irmãos, sendo que apenas a mais nova não participou do Programa Atitude, uma vez que nasceu em janeiro do último ano de atividades da equipe naquela região.

Vieram morar em Londrina ainda pequenas. Segundo elas, o pai, ajudante de pedreiro, veio em busca de emprego, e, apesar de não conseguir nada com carteira assinada, resolveu morar no município. Primeiro viviam em um barraco, em uma invasão no bairro vizinho. Após o período de urbanização, no bairro Jardim Maracanã, mudaram-se para onde o pai construiu uma pequena casa.

Durante o período de vigência das atividades do Programa Atitude na região, toda a família se envolveu nas atividades propostas. O pai, um pouco mais introspectivo, a mãe, mais presente, sempre conversando com algum técnico. Dos filhos, apenas a recém-nascida na época não participou, todos os demais se envolveram em atividades lúdicas e pedagógicas desenvolvidas com as crianças e os adolescentes.

O irmão das duas adolescentes, Bernardo, seria um dos entrevistados, seguindo a lógica<sup>40</sup> de entrevistar aqueles com maior assiduidade e participação nas atividades. Contudo, no encontro com as irmãs do adolescente, elas relatam que ele está fugindo da família, pois não quer ir embora do bairro. Para além disso, apontam ainda para o envolvimento dele com a venda e o uso de drogas.

---

<sup>40</sup> Conforme explicitado na introdução, mais especificamente nos procedimentos metodológicos.

Após o término das atividades do Programa Atitude, Camila se casou, teve uma filha, hoje, com um ano, e mora em uma casa alugada, atrás da antiga casa dos pais.

No dia em que foi gravado o depoimento, a família estava toda reunida em sua casa, em busca de informações sobre o irmão, Bernardo, de 13 anos. O encontro aconteceu no portão da casa de Camila, na ocasião, a intenção era apenas agendar data e horário para a conversa. Contudo, explicado o assunto, Larissa, ansiosa, sugere que seja naquele momento, uma vez que não está mais morando em Londrina e que gostaria de falar também. Por entender e respeitar esse desejo, as duas aceitam dar o depoimento sobre o período que vivenciaram as práticas educativas não formais do Programa Atitude.

O depoimento começa então com o pedido de que se apresentem, porém, confortáveis com a situação, começam a falar quase ao mesmo tempo, durante todo o período:

*Camila: Meu nome é Camila, tô com 19 anos, mas quando conheci o pessoal do Atitude eu tava com 16 anos. Agora eu moro com o meu marido, é eu casei! Já tenho uma filha, ainda bebezinha, o nome dela é Emily, com “ipsolon” mesmo no final, porque a gente queria um nome bem chique.*

*Mas vim morá aqui nessa casa que é perto da onde a mãe mora. Aliás, morava. Eles foram embora sexta-feira agora, tem só seis dia. Tudo pra tentá ajudá o Bernardo (Camila, 19 anos).*

*Larissa: Eu me chamo Larissa, tô com 14 anos, e conheci vocês com uns 12 anos eu acho. Eu moro com minha mãe, meu pai e os outro irmão nosso. Mas lá perto de Congoinhas agora, porque sexta-feira nós foi embora daqui. Eu vim com a minha mãe hoje pra tentá achá o Bernardo (Larissa, 14 anos).*

A busca pelo irmão perpassa toda a conversa. Há na fala das duas uma preocupação com o que vem acontecendo com ele, portanto, quando questionadas sobre a infância e sobre a relação com a família, a história do menino se faz presente a todo momento:

*Camila: Ah, nossa família tá sempre junto. Faz muitos ano que nós mora aqui né. Nós não mora aqui desde sempre, mas faz muito tempo que a gente tá aqui. Nosso pai trabalha com obra, ele é servente. Aí veio pra cá pra procura um emprego bom, não conseguiu sabe, queria assina carteira, mas aí os meu irmão menor*

*foi nascendo tudo aqui, nós foi ficando, primeiro num barraco lá pro lado do Turquino e depois aqui na casa que o pai construiu.*

*Nóis é em seis irmão, eu sou a mais velha, depois vem a Larissa, depois o Bernardo, a Elisa, a Débora e a Vanessa. A única que não participou do Atitude foi a Vanessa, mas porque nasceu em janeiro e logo depois ceis foram embora, mas se tivessem ficado mais, ela tinha participado. A Larissa e o Bernardo ia ainda em outras atividade, não só da quadra, eles eram da turma das artes também. Pra nós, quando fala da infância acho que isso tudo foi o que mais marcou, fora isso a gente faz isso que te falei, fica em casa, ajuda na casa, escola.*

*Agora que as coisa mudô um pouco, a mãe foi embora pra uma cidade perto de Congonhas, por causa do Bernardo sabe. Ele andou se metendo com droga e a mãe quis ir embora pra vê se dava jeito. O pió é que no fim das conta ele nem foi.*

*No dia da mudança, o caminhão todo cheio, tudo arrumado, o pai deu deizão pra ele ir lá pagar a muié do bar, ele foi e não voltô. O pai foi lá ver e a muié disse que ele nem passou por lá coisa nenhuma. Aí como o homem do caminhão tava com pressa foi tudo embora e ele ficô. Mais ninguém sabe onde ele tá. Hoje a mãe voltô, tá lá dentro chorando sem parar, porque veio atrás do Bernardo, mas ele sumiu (Camila, 19 anos).*

*Larissa: Ele disse pra mim uma vez que tá jurando porque tá devendo droga (Larissa, 14 anos).*

*Camila: É, primeiro ele começo a usá maconha, só fumava, ia pra escola. Aí começo a num quere i pra escola, matava aula, os moleque chamava e ele ia pra fumá maconha lá pro lado do Panissa e do Turquino. Depois ele começo a ajudá a vende, mas tá devendo droga, agora tá lá, escondido, porque ce sabe né, fica jurado. Uns dizem que ele tá numa casa lá pra cima, otros que ele tá no Turquino. Mas eu memo nunca mais vi ele. E ce vê né, ele que queria se médico, falava que ia terminá os estudo e ia atende as criança aqui do bairro tudo de graça. Participava do Atitude, era amigo dos guardinha ali do Cras, brincava, amoroso com as irmã, e agora tá aí, perdido nas droga.*

*E aí assim, que nem o Bernardo, nós sabe assim pelos otro aqui que ele tá aqui no bairro, mas disse que num vai embora daqui, já mandô avisá. A mãe vai acabá voltando sem ele memo (Camila, 19 anos).*

A história de Bernardo é como (ou muito semelhante) a de muitas outras crianças e adolescentes, que têm no tráfico de substâncias psicoativas ilegais<sup>41</sup> uma forma (ainda que iludida) de ganho fácil e rápido, além do acesso para o consumo e identificação com um grupo. Para Trassi e Malvasi (2010, p. 73), “há um conjunto de fatores imbricados que facilitam a adesão e/ou a cooptação de jovens a este mercado”. O tráfico dessas substâncias se apresenta como espaço de

<sup>41</sup> Chamadas genericamente de “drogas”.

violação dos direitos da criança e do adolescente, de um lado, quando cooptados para essa finalidade, e por outro, quando o Estado deixa de efetivar as políticas públicas a eles inerentes, abrindo um leque de outras possibilidades, ou ainda quando não possui ações efetivas para o rompimento com esse ciclo de venda e consumo.

A superação ou o enfrentamento dessa questão deve passar necessariamente pelo debate acerca do investimento em políticas sociais de qualidade, que atendam às reais necessidades das crianças e dos adolescentes. Com isso, não se está afirmando que apenas isso faria com que especificamente o adolescente Bernardo não tivesse se envolvido com o uso e a venda dessas substâncias, contudo, há que se levar em consideração a fala das irmãs, as quais demonstram que o cuidado e o afeto presentes na vida do menino, bem como as possibilidades de escolha e intervenção em sua vida poderiam ter sido decisivas:

*Camila: Ah, que nem fico lembrando que no começo era tudo bem simples, ceis vinha com a bola, nós jogava, mais aí com o tempo foi aumentando as atividade. Nós começô a ajudá a prepará as brincadeira, a escolhe como seria as festa. Que nem na última vez que ceis vieram, nós trouxe a cama elástica, as criança brinco, e os adolescente que cuidaram de tudo, tinha as roda de conversá pra escolhe as coisa. Os adulto começô a respeitá que ceis vinha pra cuidá das criança. Que nem depois nós penso a viagem, ficou cinco dias pra fora, conheceu otros adolescente, otros lugar. Que nem eu mesmo era ajudante dos professor, ajudava nas aula, ajudava o professor de capoeira. Que nem nós era os maior tinha que estar dando exemplo pros menor.*

*Aí que nem o Bernardo, ele adorava, nossa, adorava o Atitude! Eu fico lembrando que ele naquela época era um minino bão pra minha mãe, não respondia, participava de atividade, agora tá aí, sumiu e ninguém sabe o que vai acontece, a mãe vai voltá sem ele aposto. Antes ele era cheio de tristeza e ceis ouvia ele, ele tinha com quem tá perto, aí ceis foram embora e ele começo a ficá ali com o guardinha, mais aí ce já viu né? Um aqui, outro ali chama pro errado, ele foi (Camila, 19 anos).*

*Larissa: Ah, que nem pra mim eu lembro das coisa que a gente aprendia. Toda vez era uma coisa nova, e ocupava a mente da gente. Nós saía da rua pra participá das coisa. Que nem a minha irmã falou do Bernardo, que eu ia com ele nas aula de arte, se tivesse atividade aqui, duvido que ele tinha ido fumá. Ele tinha coisa muito melhor pra aprendê (Larissa, 14 anos).*

Toda prática educativa pressupõe a existência de, no mínimo, dois seres envolvidos, conhecidos também como educador e educando, ou, ainda,

aquele que dá e aquele que recebe o conhecimento. Dessa maneira, a ideia de que o educador ensina e o educando aprende é amplamente difundida na sociedade, e o interesse e o sentimento da criança e do adolescente sobre algo (ou alguém) nem sempre são valorizados, distanciando ainda mais as práticas educativas nas quais a afetividade e o diálogo estejam presentes.

A afetividade, ou o atribuir valor à afetividade, oferece até hoje muita resistência entre pesquisadores e educadores. Contudo, no caminho inverso, importantes estudos teóricos que abordam a questão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem vêm ganhando cada vez mais espaço.

Vygotsky (2001), ao estudar a importância das interações sociais na construção do conhecimento, afirma que essas interações são permeadas pela troca de emoções e sentimentos daqueles que estão envolvidos. Marchand (1985, p. 79) afirma que:

[...] dois seres colocados um frente ao outro estão em “situação de troca” quando um, oferecendo uma parte de si mesmo ao outro, recebe deste uma outra, e vice-versa. As formas conscientes e voluntárias desta troca no mestre, em presença do aluno, levarão a um enriquecimento mútuo. Buscando conhecer melhor a criança para melhor guiá-la em seu desenvolvimento, transmite-lhe os meios mais adequados para atingir este fim e se sente recompensado pela alegria de ter feito um trabalho educativo criador de vida verdadeira, que lhe dá a impressão de ter prolongado sua própria existência. Esta troca variará segundo a importância e a natureza do que o mestre possa dar e receber.

A proposta de trabalho junto às crianças e aos adolescentes da região pesquisada teve, entre seus princípios de ação, ocorrer de forma horizontal, permitindo e valorizando os espaços de diálogo, respeito mútuo, troca de conhecimento, crescimento e amadurecimento de todas as partes envolvidas. Assim, o afeto, presente na prática educativa não formal em questão, permeou as interações sociais. Não enquanto imposição para educador e educando, mas como algo naturalizado e absorvido pelos dois lados. É justamente o fato deste ser natural e transparente que se coloca como algo verdadeiro.

*Camila: Ah, ceis passaram na rua né! Eu lembro que ceis vieram nas casa, conversá e explicá umas coisa. Depois quase todo dia ceis passavam chamando pras brincadeira. Ceis chamava as criança, mas depois acabo que nós mesmo é que ajudava ceis a chamá as criança! Eu lembro que na sexta-feira ceis chegava depois do*

*Camargo, aí nessa hora nós já ia chamando as criança e indo pra quadra esperá os professor. Lembra que ceis vinha com vassoura pra limpá a quadra, aí depois a molecada começo a ficá bravo quando alguém sujava, diziam que tinha que ficá pronto pra espera os professor (Camila, 19 anos).*

*Larissa: Que nem, a mãe deixava i depois de lavá loça e arrumá a casa, nós fazia tudo correno e já ia. Aí nós arrumava tudo junto né? Os professor, as criançada toda arrumava pra brincá e depois pra i embora (Larissa, 14 anos).*

A narrativa permite verificar o quanto fatos ocorridos durante o Programa Atitude, naquela região, tornaram-se referência na vida dos participantes. Ainda nesse aspecto, a emoção e o sentimento de “se julgar valorizado” tiveram ressonância nas relações não somente com os educandos, mas também com os seus familiares e a comunidade como um todo:

*Camila: Igual eu que comecei a ir lá com as professora pra atende as criança menor, ajudava a arrumá as brincadeira, os livro, as boneca. Aí tinha as brincadeira que os maior podia brincá. Depois nós foi fazê aquela viagem, depois voltamo. Nossa, aquela viagem foi a melhor coisa da minha vida, andá de ônibus, durmi nas casinha do hotel, café da manhã. Nossa me senti uma rainha! Nossa, foi a melhor coisa que eu já fiz na vida! Lá pra Faxinal do Céu! Olha, se tem um lugar que é o céu, é lá memo! Nós vivia mais no Atitude que em casa durante o dia (Camila, 19 anos).*

*Larissa: Que nem as criança toda gostava do Atitude, mais as mãe também porque tinha onde as criança ficá. E quem morava aqui no bairro assim falava das atividade, que a quadra tava mais animada. Aí tinha sempre um grupinho assim que dava pra ver que tava falano “ah, porque as criança tá indo no Atitude” (Larissa, 14 anos).*

Pensar em afetividade remete ainda à ideia daquilo que se tem apego. Assim, o afeto se relaciona diretamente às lembranças, às marcas de algo que foi vivido e sentido. Guardam-se pessoas, vivências e locais aos quais são atribuídos sentidos e significados (bons ou não):

*Camila: Ceis fazem parte da família, tá até no porta-retrato. Tem um monte de foto, a mãe revelou tudo, nós guarda com carinho, tem uma foto que tá tudo nós, os professor, as criança, minha mãe. A nossa infância é assim, do jeito que ceis viram, ia pra escola, voltava, ajuda em casa, faze comida, limpá casa, lava roupa, cuida dos menor, aí quando ceis tava aqui a gente fazia tudo correndo e já ia pra quadra pras atividade (Camila, 19 anos).*

Larissa: *Ah, eu gostava dos professor que ficava lendo história, que colocava o lençol, as almofada, aí tinha um monte de livro, bem colorido, tudo novinho, os brinquedo. Eu gostava porque era aqui perto de casa, as criança ficava tudo junto (Larissa, 14 anos).*

Camila: *Ah, pra mim eu gostava de todos os professor, era tudo simpático, atencioso, se a gente chegava triste, sempre já tinha um que vinha conversá. Chamava a gente pra ajudá, que nem quando fazia uma festa pras criança, nós ajudava, ceis dexava a gente fazê as coisa junto, participá. Nossa ceis feiz falta quando saiu daqui. Nossa! Todo mundo ficava falando que tava estranho depois que acabô as coisa da quadra. A gente sente uma falta. Que nem nós lá em casa que fico com bastante foto, nós tem duas foto com o grupo inteiro, acho que mais ninguém tem aqui, mais a minha mãe tiro e revelo as foto. A gente fica olhando, com saudade, com vontade de um abraço daqueles (Camila, 19 anos).*

A narrativa acima permite ainda verificar outro aspecto revelado a partir da influência da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem: refere-se aos sentimentos e à percepção do educando em relação aos educadores. Para Marchand (1985), isso só é possível quando o educador se percebe de outra forma nessa relação:

É sobretudo o mestre que pode, mudando de atitude, provocar um aperfeiçoamento da relação afetiva. Toda pedagogia desta relação leva, pois, em última análise, a uma formação do mestre que se preocupe, principalmente com o aspecto afetivo. É preciso primeiro, pedir ao mestre que lute contra a tendência de considerar os alunos como abstrações ou nomes inscritos no livro de matrículas. É preciso, também, resistir à mania de classifica-los, em definitivo, neste ou naquele grupo, negando-lhe suas possibilidades de mudança (MARCHAND, 1985, p. 93).

Nesta perspectiva, ao falar sobre o sentimento que ficou, com o término das atividades do Programa Atitude, Larissa e Camila explicam o que mais marcou suas vidas:

Larissa: *Ah, pra mim foi com certeza as atividade de Artes, que eu aprendi a fazê biscuit e também os dia que vinha o lençol pra deitá no chão com os livro, e com as almofada. Eu nunca ri e me diverti tanto que nem naquela época. A gente ali se sentia livre pra fazê o que quisesse, não que ia se uma bagunça, não assim, mais a gente é que escolhia junto o que ia fazê. Eu lembro que num precisava dá o nome, a gente só vinha e já tinha os professor esperando (Larissa, 14 anos).*

*Camila: Foi uma atitude na vida aqui, porque feiz nós mudá, aprendemo muita coisa, ensino um monte de coisa pras criança menor. Também tirou as criança da rua, da falta de atividade, passamo a fazê um monte de coisa, que era tudo pro bem nosso. Que nem o Bernardo, tava sempre junto, brincano, jogano, conversano. A gente ajudava e era ajudado, a gente fazia as regra, mais ao mesmo tempo não tinha regra que ceis mandava (Camila, 19 anos).*

O conteúdo presente nas narrativas aponta para elementos já discutidos anteriormente, em momento oportuno, ao afirmar que há na fundamentação teórica e metodológica da prática educativa não formal uma concepção pedagógica que subsidie a sua execução, com nuances e particularidades de cada realidade que se insere. Os relatos denotam no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades propostas, a intencionalidade de que as mesmas ocorram de forma naturalizadas, permitindo a participação e a vinculação de todos, na medida em que se sintam à vontade em estar naquele espaço.

Para Gohn (2010), é importante que esses espaços funcionem não com objetivos prontos e acabados, ao contrário, devem funcionar a partir dos processos interativos entre os participantes, com vistas aos seus interesses coletivos (enquanto grupo), mas também considerando os interesses e sentimentos individuais, mostrando respeito à subjetividade de cada educando.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Simson, Park e Fernander (2001) apontam para a necessidade de que a prática educativa não formal funcione como espaço de vivência e interação social, reforçando o contato coletivo e o estabelecimento de laços afetivos entre os participantes:

*Camila: Ah, agora nós olha e vê com muita saudade. Saudade de quando a gente fazia as festa, quando tinha as atividade na quadra. Fico assim tudo meio sem graça, as criança fico tudo perdidinha, porque os menor num entendia o que tava acontecendo, mesmo depois que ceis foram embora eles achava que ceis ia voltá. Saudade de tá com os amigo, que nem nós memo aqui de casa poco conversava com uns vizinho, e ali na quadra a gente bricava junto, tava junto. Que nem agora o que aconteceu? As criança voltô a tá que nem era antes do ceis virem pra cá. Voltaram pra rua! Que nem eu disse, os menor que ficava na rua, voltaram a ficá na rua, mas num entendia direito, minhas irmã memo achava que ceis ia vim. Os que era maior e já entendia ficô tudo por aí, continuaram indo pra quadra, mas aí ficava tudo sentado, mais que nem, nós memo fez amizade na época do Atitude, mas como ceis foram embora acabo, porque num tinha mais ceis ali pra juntá todo mundo. Que nem ceis deixava desde as criança de dois aninho, até os*

*grande barbado ficá brincando ali, tudo junto, fico um vazio pra tudo nós (Camila, 19 anos).*

Por fim, as duas irmãs são convidadas a pensar em um lugar ideal para as crianças e os adolescentes. Mais uma vez, o relato das meninas permite verificar o lugar do afeto presente, “neste lugar imaginário”:

*Camila: Ah, ia se assim um lugar que as criança e os maior também pudesse brincá, com livros, com umas arvore, com aquelas casinha cor-de-rosa pras minina brincá de casinha. Aí tinha que se assim, que nem nós fazia no Atitude, que nao tinha as regra dos adulto, tinha as regra de todo mundo, então se eu quisesse entrá na casinha eu podia, se a minha irmã pequena quisesse entrá também podia. Não entra por idade, mais por querer. Porque isso que a gente lembra, não tinha regra dos adulto, tinha a de todo mundo, e todo mundo aceitava por isso. Que nem, até adulto participava, ajudando. Queria que tivesse um lugar que as criança vai na iscola, depois vai brinca, vai pra casa, vai na rua diverti, mais sem acaba, porque que nem, se ceis tivesse aqui ainda certeza que a minha minina ia tá começano a querê i. Ah, e também, pió, tinha que tê assim os professor pra conversa, levá pra outra viagem, porque a que eu fiz foi muito bom (Camila, 19 anos).*

*Larissa: Ah, tinha que ter os lugar aberto, na grama, no campo de futebol, e também umas sala caso tivesse criança querendo te atividade. Que nem quando eu fazia boneca de pano ou de biscuit tinha que se em sala. E tinha que tê isso que a Camila falô, os professor, que nem vários diferentes que ensinasse coisa diferente, dependendo do que a pessoa quer aprender (Larissa, 14 anos).*

A afetividade possui um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, estando presente em todas as áreas da vida e exercendo influência no processo de interações sociais, uma vez que ela é a manifestação dos fenômenos afetivos (sentimentos, emoções, sentidos atribuídos etc.) tanto no que diz respeito ao ato de ser afetivo quando ao de receber o afeto.

A ideia da afetividade passa pela capacidade que o indivíduo tem em viver e sentir as emoções, de forma particular e subjetiva, mas também a partir da forma como ele irá expressá-la no coletivo.

Pensar a prática educativa não formal deve passar pelo entendimento e pela valorização de relações permeadas de afetividade, permitindo a formação de vínculos, tão relevantes para os objetivos traçados de transformação social – presentes enquanto um dos princípios educativos.

### 3.3 “A GENTE FICAVA OLHANDO ESPERANDO O CARRO QUE VOCÊS VINHA APONTA LÁ NO ALTO!”: A FORMAÇÃO E O ROMPIMENTO DE VÍNCULOS AFETIVOS

Bowlby (1982, p. 63) afirma que o indivíduo não sente “amor nem pesar por um ser humano qualquer, mas apenas por um ou alguns seres humanos em particular”. Para o autor, o que ele nomeia “vínculo afetivo” é a atração (no sentido de querer estar próximo) que um indivíduo sente por outro. Nesse aspecto,

A vinculação afetiva é o resultado do comportamento social de cada indivíduo de uma espécie, diferindo conforme o outro indivíduo de sua espécie com quem ele esteja tratando; isso implica, é claro, uma aptidão para reconhecer indivíduos. Enquanto que cada membro de um par vinculado tende a manter-se na proximidade, os indivíduos que não estão assim vinculados não mostram tais tendências; com efeito, quando dois indivíduos não estão vinculados, freqüentemente um deles resiste vigorosamente a qualquer abordagem que o outro possa tentar (BOWLBY, 1982, p. 64).

O autor afirma também que o ato de manter-se próximo é uma das mais importantes características no processo de vinculação afetiva. A manutenção de um vínculo é, para ele, uma fonte de segurança, confiança e proteção, assim:

[...] acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades (BOWLBY, 1982, p. 97).

A pessoa em quem se confia é aquela que em uma vinculação afetiva irá propiciar uma base segura. Sendo assim, o autor afirma que crianças e adolescentes, em virtude da fase de desenvolvimento físico e emocional, necessitam de uma figura (ou mais) de ligação (ou, em outras palavras, uma base pessoal segura).

Nesse contexto, é possível afirmar que essa base segura poderá estar presente tanto nas relações intrafamiliares quanto naquelas em que ocorrem as interações sociais, na comunidade, na escola, nos espaços de convivência coletiva. Ainda para o mesmo autor, essa base está intimamente vinculada ao desenvolvimento da personalidade e da identidade da criança e do adolescente.

De modo particular, a prática educativa não formal, aqui estudada, remete à análise da importância da formação de vínculos afetivos, bem como das consequências do rompimento destes. Assim, nesse contexto, os depoimentos de dois adolescentes entrevistados permitem identificar alguns elementos que explicitam essa questão: em um primeiro momento, acerca dos vínculos afetivos formados (familiares ou não) e o seu rompimento.

Os encontros com os dois adolescentes ocorreram em dias distintos, cada qual em sua residência, contudo, há elementos na narrativa de ambos que permitem a análise da categoria elencada.

Carolina foi umas das primeiras adolescentes com quem os técnicos do Programa Atitude tiveram contato. Na época, ainda morava na casa da avó, junto aos demais irmãos e tios. Além da adolescente, os irmãos e os tios também tiveram assídua participação nas atividades propostas. Entretanto, de um modo particular, a menina vinculou-se mais que os outros de sua casa, participando não somente das práticas educativas que aconteciam no bairro, mas também em outras para as quais foi encaminhada (projeto de atletismo desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina).

A história da avó da adolescente quase que se confunde com a história do bairro, pois ela foi uma das primeiras moradoras da região, portanto, acompanhou todo o processo de invasão e, posteriormente, urbanização dos bairros (João Turquino e Maracanã). É reconhecida na região como uma liderança, e pode-se afirmar, também, que esteve envolvida em diversas atividades propostas pela equipe do Programa Atitude.

Aos 17 anos e morando com o pai, em frente à casa de sua avó materna, Carolina inicia seu depoimento relatando sobre aquela que seria a sua primeira vinculação afetiva: com a avó materna, com quem viveu por um bom tempo de sua vida:

*Quando eu nasci, a gente morava no João Turquino né, daí a gente ficou um tempo lá, depois eu cresci e fiquei aqui, não saí mais do Maracanã. Eu vim morar com a minha vó. Na casa dela era eu, minha mãe e mais meus cinco irmão. Além da minha vó e os três filhos dela que moravam lá. O meu pai tinha ido embora, sumiu. Por um tempo até morou só eu, minha mãe e meus irmão, mas aí pegou fogo na minha casa e foi tudo morar na minha vó. Foi ela que acolheu a gente lá.*

*Eu gostava de morar lá na minha vó, mas antes, quando eu era mais nova, era muita violência sabe, todo dia morria um, tinha que entrar pra dentro seis hora da tarde, toma banho muito cedo, já jantá e dormi cedo. Era muita briga sabe, mas com o passá do tempo foi mudando sabe, foi melhorando um pouco as coisa.*

*A minha vida com minha família é boa. Eu mudei faz pouco tempo pra casa da frente aqui com meu pai que apareceu, mas eu sempre tô lá, eles sempre me ajuda. Meu pai trabalha o dia inteiro até o começo da noite, então contínuo muito na casa da minha vó, mesmo porque é só atravessar a rua. Na minha vó mora meus cinco irmão, então tô sempre lá com eles. Um morreu, senão era seis irmão. Esse morreu de tiro! Mataram ele, mas não foi aqui, foi lá em... ixi... não vô lembra agora. Eu conheci ele, ele tinha 19 anos, era o mais velho, mas devia droga, aí você já viu. Mais assim, minha família é a melhor que eu podia tê, minha vó é como se fosse uma mãe (Carolina, 17 anos).*

O depoimento que ora se apresenta se inicia com lembranças tristes para a adolescente, ao falar do irmão que morreu ainda muito jovem. Contudo, apresenta também a importância que a avô materna de Carolina teve para ela e para os seus irmãos.

Em seguida, a adolescente relata como conheceu e como se deu a vinculação ao Programa Atitude:

*Antes das atividade começa na quadra eu ficava só em casa, jogava um pouco de bola e soltava pipa. Ai eu conheci o pessoal. Foi assim, eu fui compra um negócio pra minha vó, daí encontrei, tava a Paula e mais uma pessoa que eu não lembro quem era. Foi de manhã ainda, eu acho. Aí eles puxou assunto, perguntou onde eu tava indo. Eu disse ah, tô indo comprar um negócio pra minha vó ali, já volto aqui. Aí eu voltei, a gente começo a conversá, veio na minha casa, e vocês já conhecia o Cristiano, meu vizinho. Aí perguntô se tinha interesse em fazê alguma atividade ali na quadra, eu falei que sim e foi assim.*

*Mas de primeira achei estranho, porque não tinha vindo nada aí, quando vinha ficava uma semana e já ia embora. Então assim né, nos primeiros dias achei meio estranho né, mas depois conforme o tempo vai acostumando.*

*Quando eu lembro, naquela época eu me sentia feliz sabe. Tinha bastante amigo, fazia bastante amizade, podia conversa. Professor sempre ali ajudando a gente também, com um conselho. Mas agora sabe, não tem ninguém.*

*Mas de tudo o que mais marco foi quando eu conheci o professor Hélio, porque foi ele que veio e me ajudo a entrá no atletismo, essas coisa sabe. A Paula também me ajudo bastante. Quer dizer, tudo os professor me ajudaram um pouco. Ah, porque assim, a gente sente falta né, deles vim aqui. Nossa, quando eles foi embora chorei um monte. Minha vó dizia "Não, não chora não!". Mas nossa, eu chorei bastante quando foi embora, tudo, sabe (Carolina, 17 anos).*

Carolina abaixa a cabeça e começa a chorar. Após um instante de silêncio, continua a falar:

*Ah, eu pensava nisso de que não ia vim mais, que não ia te mais nada pra fazer, fica aí trancada dentro de casa, fazendo nada (Carolina, 17 anos).*

Quando questionada qual frase resumiria o que ela sentia em relação às atividades do Programa Atitude, ela responde rapidamente:

*Quando vocês tava aqui? Convívio! Ah, foi muita coisa que aconteceu, nossa. Pra mim tem uma coisa que mais marcou, que foi quando o professor Hélio fez na rua de cima assim, um monte de raia de corrida, riscado no chão, com tijolo. Toda sexta-feira tinha e todas que tinha eu ganhava. Assim, foi o que eu mais gostei, não que as outra eu não gostasse, mas essas prova foi boa, eu me realizava, tinha torcida, as criança gritando meu nome. Eu me sentia importante para alguém. Nossa, sentia que tinha amigo, os professor e as outra criança que participava (Carolina, 17 anos).*

Em seguida, após falar sobre os sentidos que atribuiu ao período que vivenciou a prática educativa não formal do Programa Atitude, narra como foi o processo de rompimento dos vínculos que havia criado:

*Quando acabou tudo, ficou uma tristeza né! Me senti sozinha quando acabou! Porque lá a gente podia encontrar os amigo, quase todo dia tinha alguma coisa né. Daí na sexta-feira todo mundo brincava junto, se divertia, os grande e os pequeno junto sabe. Todo mundo que brincava comigo ali, agora só fica em casa. Não faz mais nada que fazia antes. Antes a gente fazia o serviço de casa correndo pra se encontra, e ficava depois que vocês ia embora brincando até um pouco mais, mas agora não tem nada. Ah, cada um ficou prum canto também né. Cada um ficou num canto, dentro de casa, sem nada pra fazer. Parece estranho até, porque a gente conversava todo mundo e no outro dia que acabou cada um foi pro seu canto, agora parece que ninguém se conhece mais. Tem muleque aí que eu jogava junto e agora tá no crime, gente que cê nem imaginava, porque jogava ali todo dia, agora nem dá as hora (Carolina, 17 anos).*

Para encerrar o encontro com a adolescente, ela fala das lembranças e sentimentos que ainda marcam e que traz consigo sobre a época do Programa Atitude:

*Ah...eu lembro que aprendi bastante coisa né! Aprendi muita coisa sabe. Aprendi a respeitá, porque eu não respeitava muito, aprendi a viver em um grupo, sabe cuida e respeita os menor, entende um pouco sobre as atividade. Assim, a gente dava a nossa opinião do que devia ser feito e era ouvido. As atividade às vezes dava certo e às vezes não dava, mas a gente conversava sobre tudo e todo mundo ouvia e falava, tudo junto.*

*Ah, era bom né! Nunca tinha vindo nada pra cá, pro bairro, pra tentá melhora o convívio dos adolescente sabe, não aqui desse jeito, na quadra, na rua. Porque tem muitos aqui que não gostava de ir em Projeto, mas aqui era livre então a gente gostava.*

*Porque hoje em dia, ah, cada um em um canto sabe. Aquele bolinho ali é dos drogado, aquele ali não sei o que, aquele outro... cada um tem um bolinho. Antes não, independente do que era e do que fazia, ia ali, conversava, se divertia, sabe, tinha um momento em que todo mundo se divertia. Nossa, eu pensava nunca conversei com essa pessoa e ia lá e conversava, e antes por motivo bobo não conversava. Mas, por ter ocorrido tudo isso a gente conversava, não importa o que fazia ou o que era no bairro a gente conversava, tinha um convívio bom. Mai, hoje, não tem, cada um fica num canto. Antes a gente conversava mesmo sabendo o que o outro tinha feito e nem por isso deixava de ser colega e de se divertir na quadra. Fico triste, com saudades. Aliás, muitas saudades! Saudades dos professor, mas mais saudade de ter os amigo tudo junto, porque os professor também era amigo.*

*Agora os amigo tá na casa do lado, mas não se fala. Lá era tudo diferente. Tinha várias atividade que a gente bolava, quando se juntava tinha as ideia e brincava junto, mesmo com aquelas que a gente não se dava muito, mas como era uma decisão em grupo a gente respeitava e fazia, e aí via que essa pessoa podia ser um amigo.*

*Agora, bem de vez em quando a gente sobe jogar bola, mas fica pouco, bem pouco, fica uns cinco minutos e já para, meio sem graça. Agora tá todo mundo lá, mas cada um em um canto.*

*Antes eu chegava do Colégio e não via a hora de começar lá.*

*Tinha que chegar, almoçar, ficar esperando. A gente ficava olhando esperando o carro que vocês vinha, e aí logo a gente começava as atividade. Mas agora eu durmo mesmo (Carolina, 17 anos).*

O depoimento de Carolina contribui para o entendimento a respeito da importância da formação de vínculos afetivos, bem como das consequências que o seu rompimento trouxe.

Especificamente quando se trata de uma prática educativa (no caso, aqui, não formal), alguns aspectos precisam estar presentes, a fim de que os objetivos propostos com aquela intervenção sejam alcançados, como, por exemplo, a formação de vínculos afetivos. Esse “estar próximo do outro” permite que as práticas educativas ocorram de forma que a criança e o adolescente se sintam seguros, protegidos e confiantes. Esses três aspectos permitem que os educadores

envolvidos desenvolvam atividades que irão propiciar o atendimento das demandas trazidas, coletiva ou individualmente.

Assim, a formação de vínculos entre todos os participantes – educadores, educandos e comunidade em geral – passa primeiramente pelo respeito ao ritmo de crescimento e mudanças de todos os envolvidos. Nesse contexto, a aceitação e a vinculação de todos se dá de forma naturalizada, como parte de todo o processo lúdico e pedagógico presente na prática educativa não formal que se defende aqui.

Contudo, há que se salientar, conforme já mencionado no primeiro capítulo, a importância da postura e do compromisso do educador na formação desses vínculos.

Freire (1991, p. 25) aponta ser indispensável tanto a convivência do educador com o cotidiano dos educandos quanto a reflexão crítica e teórica a seu respeito. Para o autor, a prática precisa ser o tempo todo pensada, pois se o educador “piensa y ve igual que siempre al educando, no está cumpliendo esta tarea”.

Portanto, o que fica evidente é que esse vínculo criado entre os participantes é intencional, no sentido de que, ao aproximar-se dos educandos e da comunidade, pode-se compreender a dinâmica ali existente e contribuir, de forma crítica, no processo de transformações e mudanças de atitudes frente à realidade vivida.

Do mesmo modo, a vinculação entre os educandos participantes permite o fortalecimento de uma identidade de grupo, com vistas a buscar soluções coletivamente para as demandas inerentes àquela comunidade.

Logo, é de fundamental importância registrar também o quanto o fato de ser um programa de governo, com data de encerramento definida, trouxe consequências no sentido de enfraquecer e romper os vínculos criados pelo grupo. Se, por um lado, em forma de lembranças, essa vinculação ainda se faz muito forte e presente, por outro, é possível notar na narrativa de Carolina o desmembramento do grupo que antes convivia e se respeitava.

Denota mais uma vez o quanto as políticas sociais pensadas para as crianças e os adolescentes, muitas vezes, são impostas, com prazos estabelecidos, desrespeitando o tempo da infância e da juventude. É preciso que fique claro que não são as crianças e os adolescentes que precisariam, mais uma vez, adequar-se

aos ditames impostos, pelo contrário, são as políticas sociais que precisam conversar e perpassar pela vida deles.

Essa afirmação corrobora a ideia de Rodrigues (2014, p. 115), quando o autor afirma que:

Não são as crianças cidadãos e cidadãs quem, para participar efetivamente da política, devem moldar-se, enquadrar-se, encaixar-se aos padrões e formalidades do mundo e das relações políticas adultas, como quando se busca acessar agendas e pautas de discussões de políticas públicas de acordo com brechas ou tempos restritos das autoridades, ou oportunidades raras ofertadas em espaços políticosociais formais.

O entendimento da importância da formação de vínculos afetivos entre os participantes de uma prática educativa torna-se relevante na medida em que se entende ser essa formação inerente ao processo de atendimento à criança e ao adolescente. Se por um lado existem as formações de vínculos afetivos entre amigos e familiares, esse “estar próximo” por parte dos educadores é intencional e permite que as ações a serem desenvolvidas ocorram de forma a respeitar as crianças e os adolescentes envolvidos. Pois é por meio dessa proximidade que o educador conseguirá perceber o quanto pode e o quanto se está avançando no que diz respeito ao atendimento proposto. Contudo, é preciso esclarecer que essa intencionalidade precisa ser também carregada de verdade, permitindo que o educando se sinta, além de acolhido e protegido, tendo segurança para fazer as suas escolhas na vida.

Nessa perspectiva, o depoimento do jovem Felipe, de 22 anos, exemplifica a discussão em questão. Felipe é o irmão mais velho de Cristiano Ronaldo, adolescente já apresentado anteriormente. Atualmente, mora com a esposa e uma filha nos fundos da casa do sogro, porém, na época do Programa Atitude, morava com o irmão, a mãe e a avó materna em uma casa vizinha à de Carolina.

O jovem começa contando sobre suas relações e vinculações afetivas, com familiares e com o bairro em que vive (uma vez que os laços afetivos também ocorrem e se constroem com lugares):

*Eu nasci aqui em Londrina mesmo, me criei, cresci aqui mesmo nessa Região Oeste, nesses bairros mesmo, minha moradia sempre foi aqui no Jardim Maracanã. Antes como invasão e agora nessa casa mais melhor. Na verdade assim, no começo eu morava com meu pai e minha mãe e meu irmão. Meu pai saiu de casa cedo, nós era pequeno ainda. Quando nós já era adolescente minha avó veio morar aqui pra cuidar da minha mãe, porque ela tem bastante dificuldade de se virar sozinha. No ano passado eu casei e fui morar no fundo da casa do meu sogro, onde nasceu minha filhinha, que tá com dois meses ainda, aí nesse meio aí meu pai e minha mãe voltaram a viver junto, e moram aqui nessa casa. Mas aí como nenhum dos dois pode ficar sozinho, eu trabalho o dia todo e passo aqui pra cuidar deles e do meu irmão.*

*Minha infância foi aqui mesmo nesse bairro, no meio de muita coisa violenta que eu vi, nunca sai daqui, agora depois de adulto que eu fui conhecer outros lugares. O que eu lembro mesmo é eu e meu irmão aqui com minha mãe, a gente sem dinheiro, tendo que fazer uns corre pra sobreviver. Eles, a minha mãe e meu irmão, são a coisa mais importante pra mim, e agora minha mulher e minha bebê.*

*E aí, assim, agora eu sou bem visto na minha família, minhas tia mesmo me chama pra dá conselho pros primo menor, pra ajudá alguma coisa, que nem aqui em casa mesmo, eu hoje fico com os documento, ajudo com a parte das compra, porque agora confiam em mim. Mas antes, nossa, eu brigava muito com os parente. Principalmente com meu irmão, nós brigava um monte, e depois que eu cresci e saí da vida eu quis ensinar as coisa pra ele, as coisa certa, mas eu acabava batendo, sendo violento, na verdade igual meu pai era com nós (Felipe, 22 anos).*

Em específico sobre o bairro em que vive, ele aponta seu ponto de vista:

*O bairro aqui agora tá muito bom, em vista do que era antes. Que nem, quando eu era pequeno tinha muitas mortes, muitos assaltos. Tinha muita quadrilha que saía daqui pra praticar roubo no centro. Quase todo dia eu vi gente morta aqui. Lona preta é o que mais se via. Na realidade acho que nem era assalto, era cara que entrava nas casa da gente pra robá e depois compra droga aqui mesmo. Agora, nossa, se for comparar com o que eu vi aqui tá bem melhor. Mas assim, na realidade o que tem de bom, eu não sei dizer, porque o que eu vejo é que não tem é nada aqui. As pessoas saem trabalhar, voltam pra dormir super cansados e no outro dia sair de novo, quer dizer, a vida dos morador aqui é essa, sem nada aqui, mais com muito serviço lá fora, que nem eu. Agora o que pega aqui e muito é o tráfico. Esse tem muito e eu acho que é o que pió aqui, porque você vê uma molecada que podia tá em outra, envolvido, entrando pro mundo do crime, que nem eu já fui, e pió, eu sei bem que é um mundo sem volta as vez (Felipe, 22 anos).*

O depoimento de Felipe é carregado de significado: de uma infância marcada pela violência do bairro, a ausência do pai, as relações muitas vezes

violentas, principalmente com o irmão mais novo, a convivência quase diária com a morte e o tráfico, com uma rotina exaustiva dos trabalhadores, moradores do bairro em que sempre viveu e com os quais hoje se identifica, além da sua preocupação com os adolescentes que estão se envolvendo com a criminalidade, tomando como base a sua vivência.

O adolescente então começa a relatar sobre fatos que vivenciou antes de a equipe do Programa Atitude conhecê-lo, mas que iriam influenciar em suas escolhas futuras:

*Quando eu conheci vocês eu já tinha aprontado bastante. Na verdade já tinha ido preso duas vezes, mais como era di menor ficava não na cadeia, mais lá onde fica os menor. Eu era um cara muito revoltado, o que me deixava mais revoltado é as condições financeiras, porque às vezes eu tinha vontade de come as coisa e não tinha, queria comprá as coisa e não podia, então eu parti pro mundo do tráfico, pro mundo do roubo também, junto com outros moleques, pra te acesso as coisa eu fui pro mundo do que era errado, fazia as coisa errada. Eu sabia que era errado, mais aí era o jeito de consegui o que eu queria.*

*Que nem, eu fui apreendido, assim que fala né? Então eu fui duas vezes. Uma vez porque eu tinha assaltado um comércio, aí no meio da saída assim, as polícia já tava no meio do caminho, aí me pagaram, me levaram preso. Essa vez não sei como eu saí vivo, porque quando fui fugi, as polícia deram um tiro na minha perna, pego de raspão, foi onde eu caí e me pegaram, primeiro me levaram pro Siate, mais aí foi só um curativo, foi onde eu fui preso. Bateram em mim, raspam a minha cabeça e me mandaram preso. Mais eu cumpri o que o juiz mando e eu saí de lá. Essa foi a primeira vez, que aí como aconteceu tudo isso os cara me deram o apelido que eu fiquei conhecido aqui no bairro um bom tempo, era uma marca, mais assim, que hoje eu nem gosto, eu gosto que falem meu nome, eu acho bonito.*

*Aí essa foi a primeira vez. Daí eu saí, aprontei várias de novo, uma atrás da outra, até que um dia eu tava traficando e aí me pegaram logo de manhã, umas dez ou onze hora da manhã. Aí me pegaram. Que nem da primeira vez eu era menor de idade, e como o assalto foi em Cambé, me levaram pra Cambé. A segunda vez foi aqui em Londrina e eu era di menor também, ai me mandaram apreendido aqui em Londrina. Da primeira vez eu fiquei quarenta e cinco dias e da segunda eu fiquei quarenta e nove. Foi nessa época, que eu saí da segunda vez, que eu comecei a conhecer vocês aqui no bairro. Mais aí as menina que me atendia me mandaram pro estágio na Sanepar, foi onde eu comecei a abri minha mente, e me senti importante de verdade. Aí nessa época eu participava aqui com vocês, mas como eu já tinha 17, quase 18 anos, eu tinha que abraçá também aquela oportunidade, pra de lá começa uma otra vida, longe do crime. Então eu fazia o trabalho da Sanepar, vinha joga bola e ensina a molecada menor e a noite voltei estudá. O crime é fácil de entra, a gente se ilude demais, mais paga um preço, eu escolhi saí,*

*mais porque eu acreditei em outra opção que me deram (Felipe, 22 anos).*

A riqueza de detalhes no relato do jovem permite conhecer e analisar em que medida o tráfico se tornou atraente para ele, o *status* e o reconhecimento no bairro e no grupo de convivência, em particular, fizeram parte de sua identidade social, corroborando para que o ele permanecesse ali, até que teve a opção de escolher outra possibilidade de vida.

Sobre a facilidade em entrar para o “mundo do tráfico”, como menciona, Felipe relata:

*Ah, é bem fácil de entra pra esse mundo do crime. Se uma pessoa quere mesmo, é só entrá. Tem um monte de cara aí doido pra te dá esses corre. Se for di menor ainda, mais fácil, porque eles troca o serviço por droga. Agora pra sair em partes é fácil, em partes não. Que nem, às vezes você tá tão envolvido que você não consegue sair mais. Que nem, você fica sabendo de tanta coisa que é melhor ficar pra não morrê, ou também assim, tem cara que dá muita mancada, deve demais, favor e dinheiro. Mais que nem eu, respeitaram muito a minha decisão de sair. Porque eu entrei de cabeça erguida e saí de cabeça erguida. Devolvi tantas droga que eu tinha ainda pra vendê, que nem, o que eu vendi devolvi o dinheiro e as droga também, devolvi tudo certinho, e expliquei que tava começando uma nova vida e eles me respeitaram. Me deixaram sair normal, tanto é que a gente se respeita até hoje, sabe da vida um dos outro. Mais nem sempre é assim, tem veiz que você vê que o cara não consegue saí dessa e nem vai saí (Felipe, 22 anos).*

Sobre os arrependimentos que as suas escolhas proporcionaram, Felipe é enfático:

*Ixi, me arrependo de muita coisa. Bastante coisa! Quando eu lembro das coisas que eu fiz, nossa me arrependo bastante. Principalmente das veiz que eu gritei, empurrei minha mãe, que ela não queria que eu saísse fazê os corre, eu empurrava ela. Nossa, quando eu lembro do que já fiz pra minha mãe, ixi, eu não gosto nem de lembrá. Mais sabe que eu precisei cair preso, ter várias consequências na minha vida pra alguém enxergar, pra alguém ver que eu tava precisando de uma ajuda. Porque eu ia atrás, ou quando eu via que faltava as coisa em casa, num tinha a ajuda de ninguém, então foi depois que eu atirei a primeira vez que eu fui notado, que alguém me ajudou. E me arrependo do que fiz, mais foi só assim pra consegui o que consegui hoje, que foi crescê, amadurecê. Eu fui ao fundo do poço, e na minha idade e na vida que eu levava, pra mim era o fim ali, nunca imaginei naquela época que eu ia tá trabalhando, ganhando salário honesto, te uma mulher e uma filha.*

*Mas assim, cê perguntasse se foi fácil muda de vida, vô dizê pra você que não foi né. Porque assim, você tá acostumado com uma coisa, com um vida e tê assim que desacostumá né. Que nem, ixi, o tráfico me dava muita coisa, bem mais do que eu fui ganhá com trabalho. Tinha noite que eu tirava quinhentos reais, no mês as veiz chegô a dá mil e quinhentos, aí eu pagava quem me ajudava e ainda assim ficava bom, mas pra você vê, depois eu fui trabalhá como menor aprendiz e ganhava lá trezentos e dez reais, por mês (Felipe, 22 anos).*

Em seguida, o jovem explica como foi e em que momento tomou a decisão de mudar de vida:

*Já tinha um tempo que eu pensava que eu queria dar um basta nessa minha vida errada, então pra mim valeu a pena ter que ganha trezentos e dez reais no mês, enquanto podia tirá isso no dia. Porque assim, eu ganhava bastante, mas eu sofria bastante, que nem eu escuto falá na televisão que os moleque ganha dinheiro fácil no tráfico, ganha nada, eu mesmo sofria bastante, a maioria sofre, você trabalha de noite, faz corre sem ter hora, corre risco, essas coisa, vai dizê que é fácil? Então assim, eu sabia que o que tava fazendo não era certo e aí quando eu caí a segunda veiz foi quando eu percebi que tinha que ser aquela hora. Foi nessa época que eu conheci vocês aqui no bairro, lembra? (Felipe, 22 anos).*

Até esse momento do depoimento, assim como toda a prática educativa desenvolvida na região e que está aqui sendo estudada, procurou-se valorizar o tempo do jovem, na medida em que, apesar de ter explicado os objetivos do depoimento, permitiu-se que Felipe, assim como os demais entrevistados, pudesse falar livremente sobre os sentimentos, lembranças e marcas que viessem em sua mente. Em específico nesse depoimento, é possível notar a importância que falar sobre o momento em questão teve na vida do jovem, inclusive vinculando esses fatos à fase que viria logo depois, ao conhecer a equipe do Programa Atitude:

*Aí assim, eu lembro que eu tava voltando pro bairro, retomando as coisa aqui, tinha cumprido lá as coisa tudo e aí umas pessoa que já participava, falava que era legal me chamaram pra ir lá na quadra também. Que nem meu irmão mesmo tava indo. Mais quem falô mesmo foi os parceiro dos corre, que viram que eu tava em outra, aí me falaram “ah, vai lá na quadra tá tendo umas coisa que é legal”. Ai eu conheci os professor tudo.*

*Que nem, sabe o que eu lembro? Que tinha veiz que eu via os professores, principalmente a Paula indo em direção de quem não queria aproximação, eu dava um jeito de tirá ela de perto, porque a gente tá aqui há mais tempo e sabe o que pode acontece né? Que nem, a gente sabia que pras criança era bom, então que nem o dia*

*que a gente sabia que tava mais perigoso pra nós, podia tá pra vocês também, aí o melhor era ceis ficá com as criança. Aí como eu conhecia essas coisa eu tentava protege os professor tudo. Porque uma coisa que me aconteceu é que eu ainda sou respeitado aqui sabe (Felipe, 22 anos).*

Sobre as suas impressões a respeito das atividades desenvolvidas, o jovem explica:

*Que nem, quando eu subi pra quadra eu já fui porque alguém tinha falado que era legal, que era aqui perto de casa. E fui vendo que quem estava ali era porque queria o nosso bem. Aí fui super bem recebido, ninguém veio questionando nada, fui aceito, me respeitaram muito, fui fazendo ótimas amizades. Que nem agora, mesmo tanto tempo depois a gente se encontra, cumprimenta, lembra das coisa. E todo dia assim o que ficava era que eu tava me intertindo, ocupando a mente, ficava pensando no jogo que tinha que organizá, no campeonato. Eu me senti parte do grupo da quadra, ninguém me mandô saí porque eu tinha sido do crime, ou que era mau elemento, não, eu podia ali contá com todo mundo, e todo mundo podia conta comigo. As criança aqui só falava disso. Assim, as família falava, os menor, os cara (Felipe, 22 anos).*

A narrativa apresenta elementos que vem sendo discutidos a respeito da segurança e do sentimento de acolhida presentes nesses momentos de formação (e manutenção) de vínculos e que possibilitam estar próximo daqueles que respeitam o tempo e o espaço de cada um, que inspiram confiança e acolhem na diversidade. Nesse caso, é possível notar o quanto o que Felipe viveu é carregado de estigmas, quando se autointitula “mau elemento”, por exemplo.

Sobre as lembranças, de algo que mais marcou esse período, Felipe descreve cada detalhe com alegria:

*Ah, nossa, o que mais marcou e que nunca mais vai sair da minha mente foi o campeonato lá em Faxinal né. Nossa, isso foi uma das coisas melhores que já aconteceu na minha vida, que a gente participo, e aí fico lembrando nós jogando, a torcida e nós foi campeão, que eu era goleiro. Nossa, ixi, eu até me emociono agora lembrando daquela viagem, que a gente conheceu um monte de adolescente de outras cidades. E daqui mesmo, nós viajo com o pessoal dos otro bairro. Lembro disso, que a gente foi feliz. Do ônibus, do hotel, das música, a noite lá, dos professor e os adolescente junto cantando, brincano no ônibus, torceno na hora do jogo, nossa foi dá hora hein (Felipe, 22 anos).*

O relato indica o quanto a formação de vínculos afetivos entre aquele grupo influenciava positivamente as atividades que eram propostas. Um outro elemento presente nesse trecho do depoimento e que precisa ser ressaltado é a natureza das atividades propostas: jogos de futebol, passeios em grupo, rodas de música e conversa, entre outras, que, apesar de se mostrarem simples, não fazem parte do cotidiano de inúmeras crianças e adolescentes, os quais têm seu direito à brincadeira, ao esporte e ao lazer negados pelo poder público, quando negligencia o atendimento ao segmento em questão, ou, muitas vezes, quando, apesar de atender, não houve as demandas e interesses do público infantojuvenil. Dessa forma, o próprio jovem exemplifica como seria um “lugar ideal para as crianças e os adolescentes”:

*No meu ponto de vista deveria existir um lugar assim que as criança pudesse i pra escola e no outro horário pudesse ficá, pra brincá mesmo sabe, com uns carrinho, boneca, umas burquinha, jogo da velha, sabe assim, à vontade pras criança brincá ou levá pra casa, assim, coisa de criança. Livro, coisa pra colori, pra pintá, tinta, assim, do jeito que a criança gosta. Ah, e bola e rede, isso num pode faltá (Felipe, 22 anos).*

O que se pretende afirmar com isso é que o universo da criança e do adolescente, que deveria ser permeado de ludicidade, de momentos prazerosos junto aos amigos e de brincadeiras e esportes, é muitas vezes interrompido por práticas verticalizadas que não contemplam o segmento em sua plenitude.

Em relação ao sentimento e sensação que ficou com o fim (e, portanto, rompimento daquele vínculo afetivo) das atividades do Programa Atitude, Felipe é enfático:

*Uma sensação de tristeza né que fica. Que nem, tantos jovens aqui que precisavam desse apoio, e um apoio assim que nem os professor fizeram, de sentá no chão ali na calçada e conversá, troca umas ideia. De um apoio que falta agora. Que nem as pessoa que participô teve uma grande mudança, e aquelas que nem tiveram tempo saíram perdendo. E assim, não só os que precisava dos conselho, todas as criança, os mais jovens ficaram tristes, assim que eu vejo. Porque eu penso que o mundo errado tá aí, e sem tê uma coisa que fique por perto é perigoso uns que nem tão, parti aí pro mundo errado, que nem eu tava. Na realidade que nem depois que vocês saíram, eu vi assim que as criança ficaram como tavam antes, assim desejadas de alguma coisa de novo. Que nem eu ouvia as criança daqui da rua, no bairro*

*mesmo, ficavam falando que ia te o projeto atitude, ia te as coisa do atitude, a gente vai lá brincá e tal. Hoje não, tá tudo cada um na sua casa, dentro de casa de novo, ou na rua à toa de novo. Tem adolescente daquela época que nem era e hoje tá envolvido no tráfico, ou tá usando, coisa que não fazia naquela época (Felipe, 22 anos).*

Por fim, o jovem fala sobre a experiência desse vínculo afetivo construído junto ao Programa Atitude, com a voz trêmula, visivelmente emocionado ao resgatar em sua memória alguns sentimentos sobre o período vivido:

*Sobre o Atitude, assim, foi uma experiência que eu nunca mais vô esquecê. Num lembro de tê me sentido assim em outro lugar que me atendeu, e olha que passei por vários. As pessoa que tava lá virô quase uma família, aliás quase não, nós era uma família. Que nem no meu caso, eu mesmo não tinha uma pessoa na família pra desabafá, pra me dá uns conselho, me levá numas brincadeira, me levá numa viagem, numa atividade legal, conhece coisas diferentes. Então foi uma coisa muito gratificante, uma alegria imensa, porque às vezes eu tava sozinho em casa e aí eu pensava “ah, porque eu vô ficá aqui sozinho, hoje as menina do Atitude tão lá, eu vô lá, porque lá elas vão me aceitá, vão receber a gente bem”. Ou às vezes você brigava dentro de casa, você queria sair de casa, antes cê sabe o lugar que eu ia, mais aí com vocês lá, era lá que a gente ia, e trocava umas ideia, e você acalmava pra voltá pra casa. Nós tinha uma parceria que a gente gostava bastante. Nós era tudo parcerero. E aí, que nem eu, minha vida inteira foi só aqui na região e com vocês eu tive a oportunidade de conhece otros lugares aqui de Londrina, otras pessoa. Porque que nem, nós que vive nesses lugares nós não tem como saí daqui, a nossa vida acaba sendo tudo aqui. E aí que nem os professor que gente faz mais que uma amizade, é um vínculo sabe, que nem você passa a respeitá o professor e ele passa a te respeitá, e isso ao mesmo tempo. E quando você vê, você pega um amor por ele e ele por você. Você se sente a vontade assim, quando tá com um sentimento dentro de você, você vai lá e fala e alguém escuta, você vê que tem com quem conversá de igual pra igual. Eu lembro com muito amor...com muito amor mesmo (Felipe, 22 anos).*

As emoções e os sentimentos vividos são, para cada um, um espelho daquilo que foi construído e compartilhado socialmente, são até mesmo contagiosas, na medida em que há uma identidade social entre o grupo de convivência. As vinculações afetivas são mediadas pelas emoções e sentimentos que permeiam essas interações sociais e que permitem mudanças significativas na vida dos envolvidos.

No caso específico de Felipe (e de tantos outros com histórias semelhantes à do jovem), o processo de formação de um vínculo afetivo foi decisivo no método de amadurecimento da escolha feita por ele.

Soares (2008) explica que, na relação da criança e do adolescente com o mundo do tráfico,

Quando um traficante lhe dá uma arma [...] recebe muito mais do que um instrumento que lhe proporcionará vantagens materiais, ganhos econômicos e acesso ao consumo; o menino recebe um passaporte para a existência social, porque com a arma, será capaz de produzir em cada um de nós, em cada esquina, um sentimento: o medo, que é negativo, mas é um sentimento. Provocando no outro um sentimento, o menino reconquista presença, visibilidade e existência social. Recorrendo à arma, portanto, o menino invisível restaura as condições mínimas para a edificação da autoestima, do reconhecimento e da construção de uma identidade (SOARES, 2008, p. 198).

Como é possível notar, a arma, ou, na linguagem dos adolescentes e jovens, “entrar para o mundo do tráfico”, é muito mais que um meio de ganhar dinheiro, significa, como aponta Soares (2008), a possibilidade de existir, de ser reconhecido, de ser valorizado e acolhido. São com esses elementos que se trava a batalha junto à criança e ao adolescente, no sentido de mostrar-lhe uma outra possibilidade de viver, na qual também será valorizado, reconhecido e acolhido.

As “armas” que o educador possui são essas, para além disso, é dever do Estado olhar para tantos outros meninos com histórias como a de Felipe e que aguardam, ainda que não percebam, por uma outra alternativa de escolha. Isso pode ser percebido retomando um trecho do depoimento do jovem, no qual ele afirma que:

*[...] eu precisei cair preso, ter várias consequências na minha vida pra alguém enxergar, pra alguém ver que eu tava precisando de uma ajuda. Porque eu ia atrás, ou quando eu via que faltava as coisa em casa, num tinha a ajuda de ninguém, então foi depois que eu atirei a primeira vez que eu fui notado, que alguém me ajudou (Felipe, 22 anos).*

É possível afirmar que se está diante do cotidiano de tantas crianças e adolescentes que têm primeiro seus direitos violados para então receberem alguma forma de intervenção por parte das políticas sociais.

Há que se investir em políticas públicas de qualidade capazes de atender as demandas do segmento em questão, com vistas à efetivação de seus direitos, não apenas quando eles já foram violados.

### 3.4 “E SABE O QUE EU MAIS LEMBRO? É QUE A GENTE ERA RESPEITADO”: A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Ao afirmar que “participação é conquista”, Demo (2009, p. 18) está dizendo que a ela:

[...] é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto começa a regredir.

Logo, participação supõe compromisso, envolvimento e presença, em um processo livre, ou seja, sem controle (no sentido de domínio e fiscalização), nem tutela. O processo participativo deve ocorrer de forma espontânea, horizontalmente e de forma não hierarquizada, de tal modo que todos possam emitir sua opinião e debater coletivamente os rumos de determinado grupo.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio proposta por Demo (2009), “participação é um processo de conquista” para todos os envolvidos, não somente para a comunidade ou interessados mais diretamente, mas também para técnicos, profissionais, pesquisadores e estudiosos, que precisam assumir uma postura de estar do mesmo lado. Isto é, a participação deve pressupor que todos estejam juntos, o debate pode ser diverso, porém a força da participação emana de um mesmo local (de uma mesma direção).

Nesse contexto, a educação não formal se apresenta enquanto espaço privilegiado para a participação, com vistas ao fortalecimento de ações de interesse coletivo. Demo (2009) acredita que um dos maiores benefícios da educação está na possibilidade de ser um instrumento de participação política (necessária, ainda que não suficiente para o desenvolvimento).

Para o autor, há na educação (e nas práticas educativas) uma função insubstituível, e que é de ordem política, como condição à participação, como processo formativo. Esse processo,

[...] não é mecânico, nem automático, como tudo na esfera participativa [...]. A educação é precisamente condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres (DEMO, 2009, p. 52).

Segundo o autor, fazem parte desse projeto de cidadania alguns componentes importantes a serem salientados:

- a) a noção de *formação*, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo-o como interessado primeiro do processo;
- b) a noção de *participação, de autopromoção, de autodefinição*, ou seja, o conteúdo central da política social, entendida como realização da sociedade participativamente desejada;
- c) a noção de *sujeito social*, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- d) a noção de *direitos e de deveres*, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação, etc.;
- e) a noção de *democracia*, como forma de organização socioeconômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista;
- f) a noção de *liberdade, igualdade, comunidade*, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional [...];
- g) a noção de *acesso à informação e ao saber*, como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade, bem como de participação política;
- h) a noção de *acesso a habilidades* capazes de potenciar a criatividade do trabalho, visto aqui como componente cultural, mais do que como simples elemento produtivo (DEMO, 2009, p. 53, grifo do autor).

Afirmando isso, Demo (2009) aponta ainda para o fato de que uma prática educativa que não leva à participação por si só já deseduca, uma vez que cristaliza estruturas impositivas e manipulatórias, nas quais o educando não é convidado a fazer parte do processo, e, portanto, suas potencialidades (bem como as de sua família e da comunidade como um todo) não são valorizadas, no sentido de utilizá-las a favor do processo formativo.

Nessa conjuntura, a prática educativa não formal, vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, tinha, enquanto um de seus princípios, a valorização de espaços democraticamente participativos. Assim, os depoimentos que se seguem permitem conhecer e analisar os sentidos e os significados que os educandos

produziram a respeito de sua participação naquele contexto, e em que medida a mesma se dava.

Tatiana, Rihanna e Ágata são irmãs e pertencem a uma família numerosa: 11 irmãos. Rihanna, Ágata e outros quatro irmãos mais novos vivem na mesma casa, que foi o local da entrevista, junto com a mãe. Tatiana casou em 2011 e vive com o marido e a filha de 3 anos na Região Norte de Londrina, porém, todos os dias estão na casa da mãe. Outro irmão das meninas – Cláudio – também está sempre na casa, porém não vive mais ali, pois foi morar com a namorada, no mesmo bairro. Durante a entrevista, passou algumas vezes pela cozinha para escutar o que as irmãs contavam, parava, sorria, mas não disse nenhuma palavra.

Duas irmãs, mais velhas, quase não mantêm contato com o restante da família. As meninas sabem que moram no Mato Grosso, porém pouco se lembram delas. Ao contrário de um irmão mais velho, que foi assassinado em 2006, após uma briga em um bar no bairro João Turquino, o qual está presente na narrativa, principalmente, de Tatiana, que, hoje, com 21 anos, ainda se lembra muito bem do irmão falecido.

Essa entrevista não estava entre aquelas que seriam realizadas, porém, após a abordagem de Tatiana, questionando sobre a nossa presença no bairro, ela se ofereceu para dar seu depoimento. A notícia se espalhou rapidamente entre as irmãs, que também queriam falar alguma coisa. A única condição “imposta” por uma das adolescentes foi de que seu nome fosse substituído pelo nome de sua cantora favorita, ela queria ser Rihanna por um dia.

A fim de compreender em que medida o processo de participação no Programa Atitude ocorreu na vida das entrevistadas, Tatiana inicia contando um pouco sobre a infância e as vivências que tiveram naquela região:

*Tatiana: Ah, a gente sempre viveu aqui neste bairro. Eu vim pequena e meu irmão menor que eu foi tudo nascendo pra cá. A gente primeiro morava com a mãe e com o pai. Só que assim, quando eu era mais pequena, eu não vou lembrar, mas acho que com 6 ou 7 anos eu já tava morando aqui. Aí meus irmão mais novo foram tudo nascendo aqui. Eu mesma morei primeiro lá no Turquino, depois que meu pai faleceu é que nós veio morar pra cá, no Maracanã. O nosso irmão que mataram, o André, chegou a morar aqui nessa casa do Maracanã, porque ele morreu depois do meu pai. Agora nossa infância, foi muito marcada pra nós sabe, porque meu pai morreu nós era tudo pequeno, foi bem triste porque a gente lembra de como foi sofrido. Então falou pra você que a gente brincava,*

*até acho que brincava, mas o que eu mais lembro é que a gente ficou sem o pai.*

*E tanto lá onde a gente morava, no Turquino, e aqui também era muito violento. Quando vocês do Atitude vieram já tava bem melhor, tinha alguma coisa, mas nossa nem dá pra comparar de como era antes. Que nem lá embaixo onde a gente morava, depois do que aconteceu como meu pai, porque você sabe né? Ele foi morto lá em casa, aí a gente tinha medo de ficar lá, era tudo criança, a mãe tentava acalmá que não ia acontecer com nós, mas criança tem medo. Aí depois disso tudo é que a gente veio morar pra cá.*

*E aí, depois que a gente veio pra cá, foi muito marcante também o que aconteceu com meu irmão, o André, que morreu. Ah, eu não sei como falar, mas logo que meu irmão morreu foi aí que o Cláudio foi ficando assim com as droga. Então assim, quando fala da infância o que mais marcou foi que a gente perdeu o pai e o nosso irmão.*

*O André se envolveu com umas coisas e acabaram matando ele. Depois disso que o Cláudio ficou bem mal, sabe, falam que foi depois disso que ele começou a se enfiar nas droga e fazê as coisa errada que ele andou fazendo. Pra você vê né, que quase que ele morreu aqui também, foi por pouco, ele tava jurado também.*

*Quando vocês chegaram aqui, ele tava saindo lá do Cense que ele tinha ficado preso e quase que aconteceu igual com ele, quase que mataram ele aqui também, mas aí ele começou a se envolver com o Atitude, com jogar bola, cuidar da quadra, aprende umas coisa, brincava, foi aí, essas coisa que foi distraindo um pouco ele. Aí viram que ele não ia entrar em encrenca de novo.*

*Foi aí também que vocês foi muito amigo também, tava sempre perto, acreditava em todo mundo aqui, todo mundo se sentia importante de tá lá, ia nas casa, não tinha preconceito das casa, então o que a gente via era vocês indo nas casas chama as pessoa "vamo brinca!" E aí todas as pessoa ia brinca junto, os grande, os pequeno. Sempre tendo as festa que vocês organizava o começo, mas chamava tudo nós pra ajuda, era uma comunidade só (Tatiana, 21 anos).*

É possível apreender da narrativa da jovem que a participação na prática educativa presente na região, naquele período, teve influência positiva no âmbito pessoal e social, bem como no processo de conhecimento e oportunidade de uma outra possibilidade, quando, por exemplo, explica que o irmão Cláudio viu nas atividades propostas pelo Programa Atitude uma escolha, que buscava criar nele, e em todos os demais participantes, a ideia de pertencimento e cuidado.

O que fica evidente é o fato de que a participação proposta por essa prática educativa era intencional, os educandos eram chamados a fazer parte de todo o processo de construção e formação da autonomia e da responsabilidade, permitindo que cada um se sentisse à vontade para estar ali, e, estando, fazer-se e sentir-se valorizado.

Sobre essa participação, as irmãs narram suas primeiras lembranças:

*Rihanna: Mas então, quando o Atitude tava aqui, as criança cuidava da quadra, da bola, da rede, mas agora não tem nada, não tem ninguém sabe pra incentivar as criança, pra ficar com elas nas brincadeira. Pode até ter os projeto lá pra cima, mas era aqui que as coisa acontecia. Que nem, antes que tinha os professores que ia nas casa e chamava as pessoa falando “ah, vamo ali na quadra pra gente brinca!”, não tem mais isso. Não tem nada, nada, nada (Rihanna, 17 anos).*

*Tatiana: É, pra fala a verdade não tem ninguém pra fica e brincá com as criança. Pá chegá e chamá as criança pra brincá. As mãe tudo comenta, nossa bem que podia voltá aquelas atividade que tava com as criança, as criança era muito mais ocupada com as brincadeira. Porque você não sabe o que aconteceu aqui esses dias. Um mulequinho ali da rua de baixo, não tem 5 anos, cê acredita que ele parou o ônibus menina, ficou no meio da rua, com braço aberto. O ônibus paro em cima do menino que teve que freia porque ele não saiu de frente do ônibus, meu marido que foi lá arranca ele de lá, porque se não o ônibus passava por cima, porque o menino não ia saí de lá não. Quer dizer, você vê que as criança fica à toa e aí apronta essas coisa. E aí se acha que numa hora dessa não era pra tá tendo uma coisa ali pro lado da quadra pras criança tá se divertindo, se ocupando? Sabe, uma coisa que sempre tivesse ali pras criança tá participando (Tatiana, 21 anos).*

*Ágata: Que eu sei hoje não tem os lugar pras criança brinca, não tem os professor que ficava com as criança, a gente fica sozinho, eu lembro um pouco só, que tinha as coisa ali na quadra e minha irmã me deixava i, e tinha uns professor que brincava, tinha livro, e bola queimada (Ágata, 11 anos).*

Com a intenção de compreender como se deu o processo de participação no Programa Atitude, as meninas relatam como eram e o que faziam antes das atividades propostas:

*Tatiana: Só ficava na rua, atrás de coisa que não presta! Essa é a verdade! Era um monte de criança e maior também vagando e entrando em coisa que não presta. Falando assim, do jeito que eu vejo que era aqui. Um monte de criança, algumas até ia pro projeto lá da rua de cima, mas a maioria atrás de coisa que não presta, porque você sabe que essas coisa tá mais perto do que a gente imagina, e aqui na nossa rua mesmo, quanta criança a gente viu se envolvendo com as droga, com as correria, mas também, o que mais eles tinha pra fazê aqui? (Tatiana, 21 anos).*

Ágata: *Ficava cada um na sua casa, se encontrava pra fora de casa, na rua, brincava de alguma coisa na frente de casa e só (Ágata, 11 anos).*

Rihanna: *Nóis era um monte de criança aqui, mais cada uma prum canto, nem todo mundo dava bem, tinha os grupinho (Rihanna, 17 anos).*

Em seguida, questionadas a respeito da participação nas atividades do Programa Atitude, narram as lembranças do que vivenciaram:

Tatiana: *Ah, a participação nossa era muito importante né. Na verdade no começo a gente não sabia direito o que ia ter, de primeira a gente achava que ser as brincadeira para os pequeno, mas ai a gente foi vendo que não era um lugar de brincar. A gente foi vendo que tinha ali também bastante amigo. Que nem, não só os amigo aqui do bairro, mas vocês mesmo era muito amiga nossa. Não posso dizer um só, mas todos os professores que tinha dava conselho pra gente, conversava, escutava a gente, falava com a gente na hora certa. Ceis tava ali do lado pra apoiá, que nem quando eu engravidei e perdi o neném, vocês me ouviram, ficaram perto de mim, me explicaram um monte de coisa. Eu mesma, falando por mim, me sentia acolhida sabe, não sei se é essa a palavra, mas era como se os professores olhassem pra mim sem querer dar uma lição, ou uma bronca, era sempre olhando pra ajuda, pra tá perto (Tatiana, 21 anos).*

Rihanna: *É isso que a Tati falou mesmo, que a gente teve esse apoio, muito mais do que gente imaginava que ia ser. A gente tinha vocês por perto, e sabia que podia contar. E a gente participava das coisa, das brincadeira e tudo mais (Rihanna, 17 anos).*

Ágata: *Eu acho que quando começou as brincadeira, a impressão é que as criança fico tudo feliz, todo dia a gente tinha esse assunto pra conversa e ficava esperando o dia de te as atividade (Ágata, 11 anos).*

Sobre as lembranças, com o término das atividades do Programa Atitude, se emocionam ao contar:

Tatiana: *Nossa, fica um sentimento muito ruim agora, mesmo tanto tempo que passô, a gente fica com uma lembrança de que era feliz sabe. Nossa, eu até me emociono, porque você não faz ideia de como era bom. Nossa fica um sentimento ruim. Cé vê essa quadra mesmo, depois que acabô, e não tem nada, fica abandonada, fica jogada, não tem nada pra fazê aí, se vê cada um prum canto, até se encontra, mas se vê que fico tudo assim mais sem graça. É muito triste vê aí as criança, sem te nada pra fazê.*

*A gente lembra com saudade, com vontade de que volte, mesmo que a gente já cresceu, era tão bom vê as criança, os grande tudo junto, e depois quando ceis ia embora, a gente ficava comentando o que tinha acontecido. E assim o que eu mais lembro é que sempre que tinha uma coisa que acontecia, podia conta com os professor. Que nem quando meu irmão, o Lucio, foi preso lá no mato com aqueles carro roubado, a gente sabe que o Lucio aprontava, mas mesmo assim ceis tava junto, tentando mostrar outro rumo na vida dele. O próprio Fernando, meu irmão também, era revoltado, porque ele tem essa mancha no corpo e as criança tudo tirava sarro dele, e aí ele foi aceito que nem as outra criança, brincava (Tatiana, 21 anos).*

*Rihanna: Ah, fica a saudade né? Eu lembro dessas rua aqui tudo alegre, as criançada tudo esperando as atividade, tudo envolvido nas festa, nas brincadeira, nos torneio de futebol. E aí acaba tudo e fica assim, meio abandonado (Rihanna, 17 anos).*

*Ágata: Ah, eu fiquei com saudade, queria que as brincadeira não tivesse acabado. Os professor era tudo amoroso, eu tenho saudade de todos (Ágata, 11 anos).*

*Tatiana: Ah pra mim uma coisa que eu sinto muita muita muita falta é das festa que tinha. Ah, como era bom, o bairro inteiro vinha ajuda a cuida das coisa, um trazia o som, o outro a caixa, o outro ajudava a servi a pipoca, as menina estourava a pipoca, outro fazia o suco. Então ce vê que quando ceis tava aqui ajudava a gente a ser mais unido nas coisa sabe.*

*E outra coisa que marcou também foi o nosso passeio na piscina foi demais né! E lembro que era perto do aeroporto e eu tinha acabado de fala que nunca tinha visto um avião e bem na hora passa um bem pertinho, enorme. Nossa! Aquele dia eu fiquei lembrando depois um tempão. Até hoje eu lembro, a gente conversando, falando coisas da vida e ceis dando conselho, a gente riu, ficamo amiga mesmo né?! Nossa, foi um dia especial aquele (Tatiana, 21 anos).*

Para encerrar o encontro, as irmãs falam, livremente, sobre os sentimentos da época vivida:

*Tatiana: Ah, o que eu acho que ficô foi o monte de coisa que ceis ensino pras criança, sabe. A educação, o respeito, a amizade. Pras mãe mesmo, quanta mãe a gente escuta falando que vocês foi muito importante aqui. O que eu acho que ceis foram aquelas pessoa que passo aqui, ensino tanta coisa valiosa, que foi muito importante pra quem conviveu. Ceis foram embora, mas ficou marcado aqui pra nós. O que fica é o respeito que as mãe, as criança, todo mundo ficou dos professor. Que nem eu lembro que teve um dia que era a despedida dos professor, nós sento na quadra, numa roda e foi falando, as criança foi falando, os maior foi falando, a gente se emocionô. Aí o que fico foi isso sabe, uma saudade, uma falta, aliás, muita muita muita falta. Sempre que nós precisava, era só tá na quadra que ceis tava ali dando um apoio (Tatiana, 21 anos).*

Rihanna: *Ah, logo que ceis foram embora ainda fico um pouco, bem pouco tempo, um professor ainda dando futebol. Ele vinha pra dar a atividade pros menino e no sábado pras menina. Mas aí acabo rapidinho também.*

*Então, as criança fico sem nenhuma atividade. Fica estranho, fica vazio a quadra, sabe (Rihanna, 17 anos).*

Tatiana: *Eu acho que as criança fico muito triste né. Sem te nada pra fazer, fico tudo meio perdida, sem um rumo, volta da escola e fica em casa, ou assim de conversa na rua, na esquina, mas aquele grupo grande não encontra mais não.*

*Mas dize assim o sentimento, ah, foi de tristeza, era só ve aqui em casa mesmo, a Ágata, o meu irmão menor, o Alex, tudo fico triste. Então assim, as criança fico sem muito rumo né.*

*Ce lembra o tanto de criança que aparecia ali? Eu ficava boba de vê da onde aparecia tanta criança, mas agora cê não vê mais. Parece que nem mora aqui, mas estão todos aí. Fez muita diferença na minha vida, na vida dos meus irmão, eu fico assim, esperando só ceis volta sabe. Quando eu vejo uma de vocês eu fico já querendo que ceis fala que tá voltando. E assim, tem muita mãe aqui que a gente conhece que precisava que ceis voltasse pra cá, porque o que tem de criança que não faz nada, tá dentro de casa, ou que pior, tá se envolvendo em um monte de coisa errada. Que nem, não era pra ter uma atividade aí na rua, na quadra porque aí as criança tava ocupada, tinha alguém olhando por elas, porque eu posso tá enganada, mas as criança, mesmo sendo um monte, que tava nas atividade que céis dava, essas vocês conhecia, ia na casa, conhecia a mãe, aconselhava, ajudava a ver coisa, que nem emprego, currículo, vaga na escola, ixi, tanta coisa que eu vi céis conversando. E sabe o que eu mais lembro? É que a gente era respeitado. É uma pena que acabo e que foi muito pouco tempo, quando a gente viu, já tinha acabado, se soubesse que ia acaba, tinha aproveitado mais (Tatiana, 21 anos).*

Ágata: *Pió.* (Agata, 11 anos).

O último encontro realizado, a fim de efetuar as entrevistas, foi com Marta. Esse encontro foi previamente agendado com a adolescente e sua mãe. No dia e horário marcados, estavam presentes as duas, porém, o encontro foi muito rápido, uma vez que Marta não estava à vontade para falar sobre o assunto, apesar dos questionamentos presentes no roteiro de depoimentos.

Ao ser indagada de como gostaria de ser chamada, pede para colocar o nome de “Marta”, em referência a jogadora de futebol do time brasileiro. Ela então narra, com a ajuda da mãe, que nasceu e morou por algum tempo no município paranaense de Marialva, junto a uma avó. Vindo a viver com a mãe e um

irmão mais velho quando tinha 5 anos. Lembra-se com saudades do pai, que veio a falecer por problemas de saúde e com quem teve boa convivência.

Atualmente, prestes a completar 18 anos, faz planos para o futuro, diz que seu sonho é ser bióloga. Quer estudar e levar a mãe do bairro em que moram, pois o acha muito feio e violento.

De poucas e tímidas palavras, sempre de cabeça baixa, a adolescente fala sobre as lembranças da época em que participava do Programa Atitude, conforme depoimento a seguir:

*Eu não gosto daqui não! Eu acho aqui muito feio. Eu gosto mesmo é só das amizade que tenho aqui. No resto, tem muita droga. Minha vida aqui é assim, normal, eu ia pra escola, voltava, ajudava em casa, ficava ali um pouco com o Dieguinho, jogando bola, conversando, e só. Nós nem ia pra rua, que nem, era o dia inteiro, um na casa do outro brincando só nós dois, vendo TV, que nem na quadra num tinha nada, nem dava pra i lá, porque era um ponto já com dono. Que nem quando eu conheci o Atitude, eu não lembro bem, mais que nem, eu moro aqui na frente da quadra aí eu lembro que vocês começaram a vir toda semana, aí eu e o Dieguinho fomos lá um dia jogar bola, fomos outro e depois começamos a ir todos os dias. E foi ino que a gente foi conhecenno um monte de gente. A gente participava de tudo, escolhia as brincadeira, jogava bola, arrumava a quadra, cuidava das coisas, tipo, da rede e da bola. Mais aí logo ceis foram embora, nossa, ficou um vazio sabe, ficou assim meio chato sabe, aquele monte de criança na quadra sem saber o que fazê mais. Foi bem triste. Aí quando acabô, as criança que antes tava brincano ali, voltô a fica tudo dentro de casa. Que nem quando tinha o Atitude as mãe sabia onde tava, e as criança ia tudo junto ali brinca. Agora não, agora as mãe sabe do tráfico então num deixa saí sozinho. Os que sai aí cê sabe que tá correndo risco. Tem muita gente de cabeça fraca. Gente que você conhece da época que a gente jogava junto, tá usando droga, vendendo, que nem eu falo, talvez já até usava antes, mais pelo menos tinha os professor perto pra descobri a tempo, porque nós mesmo que mora aqui não pode falá nada, depois vem atira pedra na casa, se vem alguém de fora falá, é mais fácil a pessoa escutá. Nossa, era muito massa, a gente participava e era uma alegria só, aprendia de tudo, mas de tudo, coisa boa, agora, voltô a tá como sempre foi, sem nada direito (Marta, 17 anos).*

Ainda que seja um depoimento rápido, ele é carregado de sentidos e significados atribuídos pela adolescente à prática educativa não formal. O gesto simbólico de ficar olhando o tempo todo para o chão e as poucas e tímidas palavras, que apontaram para a importância daquele espaço enquanto algo bom e positivo em sua vida e na de seus amigos, permearam a fala de Marta. As ações empreendidas

com o objetivo de que todos pudessem participar do processo estão presentes na fala da adolescente. Assim, o compromisso e o envolvimento são marcas dessa forma de participação.

Demo (2009, p. 67) explica que a participação possui a característica de ser meio e fim e pode ser reconhecida ainda enquanto metodologia, a qual é utilizada com os mais diversos objetivos. Nesse caso específico, a intenção de utilizar-se dessa “metodologia” não tem em seu bojo a finalidade de ser uma participação vazia, como aponta o autor: “[...] miséria participada não interessa a ninguém [...]”; ao contrário, essa participação deve ser permeada de objetivos com vistas a materialização dos direitos e deveres dos envolvidos e o fortalecimento de espaços democráticos e coletivos, uma vez que, como aponta o autor, as transformações concretas são tão importantes quanto a reflexão crítica acerca de seu cotidiano.

Um dos pressupostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado (GOHN, 1999). O conhecimento é produzido e gerado por meio da vivência de diversas situações cotidianas e as ações desenvolvidas são fundamentais para a aquisição de novos saberes.

Nesse aspecto, Natali (2009, p. 161) afirma que:

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.

Apesar da maior dificuldade no funcionamento de um grupo diversificado e heterogêneo (pois cada um traz consigo valores, linguagens e comportamentos específicos), o grupo é uma possibilidade profundamente enriquecedora, com capacidade de ação e reflexão, dada essa variedade de visões e modos de agir, permitindo assim uma gama de possibilidades de intervenção e transformação social.

Dessa maneira, a educação não formal se apresenta enquanto possibilidade de um espaço de desenvolvimento fecundo. Segundo Garcia (2005 apud NATALI, 2009, p. 40), se a proposta “[...] tem a intenção de transformá-la, ela tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercícios e

vivência de diálogos, nessa perspectiva de criação de pensamentos divergentes, opostos”.

Então, é possível afirmar, como bem aponta Natali (2009), que a educação não formal precisa necessariamente valorizar e priorizar a construção de propostas de maneira coletiva, a partir de questões que o grupo considere importantes.

Esse processo torna-se enriquecedor na medida em que tais vivências valorizam o tempo e o espaço da criança e do adolescente, bem como sua opinião e visão de mundo.

Analisando sob uma perspectiva mais ampla, agora considerando todas as categorias analisadas, os depoimentos transcritos se apresentam enquanto fecundo material, uma vez que expõem as marcas, os sentidos e os significados que crianças, adolescentes e jovens atribuíram à dada prática educativa não formal. Longe de querer afirmar ser essa a única fonte de atendimento ao segmento em questão, a intenção é a de apresentar essa forma de trabalho como possibilidade de materialização dos reais anseios e desejos das crianças e dos adolescentes.

Os depoimentos propiciaram ainda a percepção de que uma prática educativa não formal, em dados local e tempo históricos, se permeada pela reflexão crítica, além de uma postura profissional afetiva e comprometida, pode ser um campo inesgotável de atendimento à criança e ao adolescente.

Cada depoimento apresentado possuía em seu conteúdo elementos que perpassaram as quatro categorias elencadas: a formação de identidade, a afetividade, a formação (e rompimento dos vínculos afetivos) e a participação, e que permitiram identificar e analisar a produção de sentidos e significados atribuídos a uma prática educativa não formal por crianças e adolescentes que a vivenciaram, permitindo, assim, que o objeto proposto pudesse ser minimamente respondido.

Longe de ser conclusiva, esta pesquisa aponta para possibilidades futuras, no que diz respeito à consolidação dos direitos da criança e do adolescente, mediante o atendimento que lhes são conferidos.

## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar é contar uma história para alguém, história da qual o narrador pode, muitas vezes, também fazer parte. Ao narrar um fato, um acontecimento, um período vivido, o narrador imprime seus sentidos e significados na história que está contando. Portanto, ela é subjetiva, na medida em que traz a visão de cada um sobre a história.

Ao solicitar que os sujeitos desta pesquisa narrassem as lembranças de um período que vivenciaram há cerca de 4 anos, existia certo risco de que se negassem ou tivessem poucas lembranças sobre o fato em questão. Contudo, estava tudo lá, guardado na memória de cada um dos entrevistados, daqueles que seriam previamente contatados, para que pudessem dar o seu depoimento, e daqueles que prontamente se dispuseram a fazer o mesmo, quase como uma necessidade de contar para alguém, de expor um sentimento sobre o vivido. E essa lembrança estava na memória das crianças e dos adolescentes somente porque ocorreu de forma a ser verdadeira, transparente e com o necessário comprometimento de todos os envolvidos, conforme princípios nos quais a prática educativa não formal em questão embasava suas ações.

Em um breve exercício, ao final da análise dos dados coletados, foram destacadas as palavras e expressões que mais apareceram nos depoimentos, considerando o **sentido e o significado das emoções**, são elas: “tristeza”, “saudade”, “alegria”, “feliz”; quanto ao **sentido e ao significado que denotam o fazer e a ação**, aparecem: “ficava esperando”, “fica cada um em sua casa”, “agora não”, “brincava”, “jogava”, “tudo junto”. Passado e presente se misturam na narrativa dos sujeitos entrevistados, e, nela, as expressões (essas e tantas outras que expuseram) denotam qual foi o sentido e o significado atribuídos à prática educativa não formal, que vivenciaram em um dado contexto histórico de suas vidas.

As narrativas permitiram ainda identificar o lugar e a importância da formação da identidade, do afeto, dos vínculos, e da participação, no que tange ao atendimento ao segmento em questão. Assim, perpassando por essas categorias empíricas analisadas, foi possível conhecer e analisar os sentidos e os significados produzidos pelas crianças e pelos adolescentes da Região Oeste A, do município de

Londrina, acerca de uma prática educativa não formal, conforme objeto delimitado para esta pesquisa.

Nessa perspectiva, Fernandes (2005, p. 230) afirma que:

O sentimento de coletividade alimenta a necessidade de um sentimento de pertencimento que é a base para a construção da identidade. É uma marca de identificação, de reconhecimento, tão buscada pelos jovens. Além do que, é a busca pelo contato, pelo encontro com o outro, pelo risco, pelo inusitado, pelo inesperado, pelo novo.

Nas palavras de Dallari e Korczac (1986, p. 21): “a criança é sempre um recomeço da humanidade”, e, assim como o adolescente, carrega dentro de si toda potencialidade de uma nova partida, de um novo recomeço. Ambos são seres humanos com a peculiaridade de estarem em desenvolvimento físico e emocional, os quais requerem proteção a fim de poder crescer em segurança, com suas necessidades básicas atendidas.

Enquanto seres humanos, a criança e o adolescente são compostos de inteligência, vontade e sensibilidade, e, dessa forma, são as vivências e as interações sociais que enriquecerão seu mundo interior com sonhos, desejos de vir a ser, crenças e afetos. É por meio do desenvolvimento de seus sentidos e da possibilidade de dar significado a eles que a criança e o adolescente irão se relacionar e interagir com o cotidiano.

Em vista disso, Dallari afirma que a criança e o adolescente têm o direito de serem tratados com a capacidade de sentir e de criar significado para suas vivências. Assim, falar dos sentimentos é considerar a sua vida afetiva, respeitando e valorizando que aquilo que sentem, aquilo que de alguma maneira tem sentido e significado, influencia direta e indiretamente seu comportamento (DALLARI; KORCZAC, 1986).

Longe de querer afirmar que a prática educativa não formal é a única forma de atendimento ao segmento em questão, o que se pretendeu mostrar com este estudo é que tal prática, em dado contexto, produziu resultados significativos, tendo em vista a forma como foi executada.

Assim sendo, essa prática pode contribuir para que os direitos da criança e do adolescente sejam garantidos, na medida em que os respeita em suas particularidades e busca no coletivo o atendimento das demandas que se

apresentam, uma vez que é preciso que a criança e o adolescente recebam proteção e estímulo para que cresçam e possam realizar-se e desenvolver-se em sua plenitude.

Conforme estudado anteriormente, Gohn (2010) afirma que a prática educativa não formal se apresenta com potencial de desenvolver a consciência e a organização de como agir coletivamente, de criar concepções e visões de mundo mais críticas e de contribuir para um sentimento de identidade coletiva, bem como pessoal, para o conhecimento e a crítica ao mundo ao seu redor e para o fortalecimento de espaços mais participativos.

Logo, a prática educativa não formal se apresenta no cotidiano das crianças e dos adolescentes como uma das possibilidades de intervenção, capaz de produzir sentidos e significados na vida dos envolvidos. Contudo, a pesquisa deixou evidente que, enquanto uma forma de atendimento ao segmento estudado, tal prática (assim como tantas outras formas de atendimento à criança e ao adolescente) precisa necessariamente se consolidar enquanto direito garantido, mediante a implementação de políticas públicas, e não como uma prática que foi desenvolvida dentro de um programa de governo com data estabelecida para encerrar. O direito da criança e do adolescente precisa ainda superar essa lógica fragmentada e verticalizada, a qual se apresenta no cotidiano de forma parcelada e imposta, sem ao menos escutar os principais interessados.

Quando, neste estudo, foi apresentada a prática educativa não formal e suas possibilidades intervencionistas, buscou-se associá-la a uma educação mais franca, na qual o educador não é nem melhor, nem pior que os demais, mas que se apresenta despido de preconceitos, comprometido e aberto a também aprender, por meio de ações horizontais e que ocorram a partir do diálogo constante entre os envolvidos.

Quanto às habilidades técnicas e pedagógicas, acredita-se que estas devam ser permeadas de dignidade e sentimento, em que o afeto e o respeito perpassem o atendimento, com vistas à transformação social. Portanto, conclui-se que a postura do educador envolvido no processo é um fator decisivo.

Os profissionais envolvidos (aqui também denominados educadores) precisam ter clareza e consciência de suas limitações e dos riscos e desafios presentes em uma proposta de trabalho dessa natureza. Freire (1991) explica que é preciso saber a hora de agir, mas também a hora de esperar, e que esse ato de

esperar não significa não intervir, mas aguardar o melhor momento para avançar. Esse processo é inerente ao trabalho proposto, e se dá à medida que os educadores, ao criar vínculos afetivos com os educandos, com vistas à construção de uma identidade coletiva, percebiam quando deve ocorrer cada ação, porque “[...] La lucha del educador es caminar con el niño en el sentido de ayudarlo a tornarse efectivo, íntegro y transformador, através de una convivencia participativa y cuestionadora.” (FREIRE, 1991, p. 13).

Assim, a prática educativa não formal exige do educador uma constante revisão de conceitos, valores e ideologias, atuando como peça facilitadora do processo de conscientização. Para o autor, pensar a prática ainda é o melhor caminho para pensar assertivamente e entender a prática educativa como um dos aspectos da prática social.

Por fim, mas não menos importante, é preciso ter claro que:

Ninguno de nosotros puede pensar que será una cosa fácil. Lo que vemos es una enorme tarea, que demanda a sensibilidad social e histórica de nuestra parte, al lado del entendimiento, científicamente riguroso, de la realidad que nos enseña a emprender ciertas formas de comportamiento de pura rebeldía o puro fatalismo para, con ellos, intentar su superación. Superación que implica, por su parte, el entendimiento del futuro como un tiempo para ser hecho, creado o producido por la transformación del presente. No hay esperanza de justicia social. Por eso: sólo em la lucha se espera com esperanza (FREIRE, 1991, p. 18).

Dessa maneira, é preciso superar visões ingênuas e messiânicas que acreditam que quando se fala de uma educação transformadora está se falando de resolução de todos os problemas sociais, ao contrário, está se afirmando que a educação, sendo ela intencionada, tem o objetivo de contribuir com o processo de conscientização, de transformação de pensamentos e posturas frente à realidade imposta, com vistas a um futuro, no mínimo, melhor para as crianças e os adolescentes.

Segundo Dallari e Korczak (1986), a afirmação “porque são crianças e adolescentes” deveria bastar-se por si só, pois é autoexplicativa, contudo, ainda se apresenta enquanto desafio, no que diz respeito ao atendimento do segmento em questão. É preciso avançar no sentido de que o que é preconizado por lei ultrapasse a retórica e torne-se rotina na vida do segmento estudado, a partir do real comprometimento do Estado, da família e da sociedade civil. Como já apontado

anteriormente, não é tarefa fácil, mas é o que a criança e o adolescente esperam daqueles que se propõem a atuar e a estar junto a eles.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AMARO, Sarita. **Visita domiciliar**: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2014. 162 p.

ANHUCCI, Loren Pelik Kempe; SUGUIHIRO, Vera Lucia Tieko. A educação não formal e o atendimento à criança e ao adolescente. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 35-64, jul./dez. 2012. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/14309](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/14309)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano S. Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. 247 p.

BERLATTO, Odir. A construção da identidade social. **Revista do Curso de Direito da FSG**, Caxias do Sul, ano 3, n. 5, p. 141-151, jan./jun. 2009. Disponível em: <[www.ojs.fsg.br/index.php/direito/article/viewFile/242/210](http://www.ojs.fsg.br/index.php/direito/article/viewFile/242/210)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração de direitos do homem e do cidadão – 1789**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BIDARRA, Zelimar Soares; OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. Infância e adolescência: o processo de reconhecimento e de garantia dos direitos fundamentais. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 29, n. 94, p. 154-175, jun. 2008.

BOSCHETTI, Ivanete et al. **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. 280 p.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento de laços afetivos**. Tradução de Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1982. 165 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 116 p. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Fenabb, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 28 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** 3. ed. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CASSAB, Latif A. Historia oral: miúdas considerações para a pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 5, n. 2, jan./jun. 2003. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/ssrevista/C\\_v5\\_n2\\_latif.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/C_v5_n2_latif.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Por uma pedagogia da presença.** 1991. Disponível em: <[http://200.248.123.130/CGI-BIN/om\\_isapi.dll?clientID=1382209&infobase=grupo3.nfo&softpage=Browse\\_Frame\\_pg42](http://200.248.123.130/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=1382209&infobase=grupo3.nfo&softpage=Browse_Frame_pg42)>. Acesso em: 10 set. 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1986. 99 p. (Coleção Novas Buscas em Educação, 28).

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ENGUITA, Mariano F. Centros, redes, proyets. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 23-39, 2009.

FERNANDES, Renata S. **As marcas do vivido sentido:** memórias de jovens ex-frequentedores de um projeto de educação não-formal. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <[www.bilbiotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000358507](http://www.bilbiotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000358507)>. Acesso em: 2 maio 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 79p.

\_\_\_\_\_. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-61.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 192 p.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire y los educadores de la calle:** una aproximación crítica. Alternativas de atención a los niños de la calle. 3. ed. [S.l.]: Unicef, 1991. Disponível em: <[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)> Acesso em: 24 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época, 23).

- FREIRE, Paulo; FERNANDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, 15). Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_pergunta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- GADOTTI, Moacir. Educação e mudança social. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 74-90.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões de Nossa Época, 61).
- \_\_\_\_\_. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: \_\_\_\_\_. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-125.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003. 288 p.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época, 71).
- \_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p. (Coleção Questões de Nossa Época, 1).
- \_\_\_\_\_. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 33-48.
- GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, v. 10, n. esp. p. 83-92, 2007.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248 p.
- KADLUBITSKI, Lidia; JUQUEIRA, Sergio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 34. n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 2 dez. 2014.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.
- MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.

MAGIOLINO, Lavínia L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773362&fd=y](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773362&fd=y)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985. 112 p. (Coleção Novas Buscas em Educação, 23).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MICHAELIS. Diversidade. In: \_\_\_\_\_. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=diversidade>>. Acesso em: 2 maio 2014a

\_\_\_\_\_. Infância. In: MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=inf%E2ncia>>. Acesso em: 2 maio 2014b.

\_\_\_\_\_. Adolescência. In: MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=adolesc%EAncia>>. Acesso em: 2 maio 2014c.

\_\_\_\_\_. Identidade. In: MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=identidade>>. Acesso em: 2 maio 2014d.

\_\_\_\_\_. Sentido. In: MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sentido>>. Acesso em: 2 maio 2014e.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1994.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 24, n. 76, p. 165-180, nov. 2003.

MORELLI, Ailton J. et al. Desenho da política dos direitos da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5, n. 1, mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S1413-737220000000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.php?script=sci_artext&pid=S1413-737220000000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MÜLLER, Verônica Regina. Direitos das crianças: trilhas e sendas para a educação física. In: LARA, Larissa Michelle (Org.). **Abordagens socioculturais em educação física**. Maringá: Eduem, 2010. p. 51-80.

NATALI, Paula M. **O lúdico em instituições de educação não-formal**: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PADOVANI, Umberto; ACASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia**. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1972.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 135-148, jul./dez. 1999.

PELOSO, Franciele C.; PAULA, Ercilia Maria A. T. Ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância das classes populares. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2008. Disponível em: <[www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/006-artigo-franciele-173-179.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/006-artigo-franciele-173-179.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2014.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. 444 p.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RODRIGUES, Patricia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas**: expedições de experiências e reflexões em curso. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <[www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Patricia%20Cruzelino.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Patricia%20Cruzelino.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 429 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. 287 p.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. **Fontes orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemunhostrajetoriasdevidaehistoria.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto de Pesquisa apresentado ao “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul. 1999. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/ep/article/view/27817/29589>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SÊDA, Edson. **Infância e sociedade**: terceira via. O novo paradigma da criança na América Latina. Campinas: Edição Adês, 1998.

SEGUNDO, Rinaldo. **Notas sobre o direito da criança**. Disponível em: <<http://www.jusnavegandi.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

SIMSON, Olga Rodrigues M. Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDER, Renata S. **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 365 p.

SOARES, Luiz Eduardo. Simpósio 7 – psicologia e políticas públicas: a função social do estado. O drama da invisibilidade. In: GUARESCHI, Neuza (Org.). **Estratégias de intervenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Sociais, 2008. p. 197-207. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908-16.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

TEJADAS, Silvia S. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. 2005. 316 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/disserta%C3%A7%C3%A3o%20juventude%20e%20o%20ato%20infracional.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

TRASSI, Maria de Lourdes; MALVASI, Paulo Artur. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação de juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010. 123 p.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: UNESP, 2004, 215 p.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002. 213 p.

\_\_\_\_\_. Os direitos humanos: para além do capital. In: FORTI, Valéria; BRITES, Cristina Maria (Org.). **Direitos humanos e serviço social**: polêmicas, debates e embates. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 11-28. (Coletânea Nova de Serviço Social).

WIKIPEDIA. **Johann Wolfgang Von Goethe**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/JohannWolfgangvonGoethe>>. Acesso em: 27 jun 2014a.

\_\_\_\_\_. **Paracelso**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Paracelso>>. Acesso em: 27 jun. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Friedrich Schiller**. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Schiller](http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schiller)>. Acesso em: 27 jun. 2014c.

VÍCTORA, Ceres Gomes et al. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 149-194.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA DEPOIMENTOS

Nome:

Idade:

1. Fale sobre sua infância. Sempre morou neste bairro? Com quem você morava e com quem mora?
2. Fale sobre o bairro em que vive. O que você sabe dele. O que tem de bom. O que tem de ruim.
3. Fale sobre sua família. Sua relação com eles.
4. Conte como era sua vida antes de participar das atividades de rua do programa Atitude.
5. Conte quais foram as primeiras impressões que você teve ao conhecer a equipe e começar a participar.
6. Fale sobre o sentimento, as lembranças que tem desta época.
7. O que mais marcou?
8. Se pudesse descrever em uma palavra qual seria/
9. E uma atividade mais marcante?
10. Qual foi a sensação quando acabaram as atividades?
11. O que você fez após o término do Programa Atitude?
12. Como você acha que as crianças de uma maneira geral ficaram? Qual o sentimento e a sensação que ficou?
13. Se você pudesse pensar em um lugar ideal para as crianças e adolescentes, como seria?
14. Se você pudesse pensar em atividades para crianças e adolescentes, como seriam?
15. Você acha que as atividades para as crianças e adolescentes respeitam o interesse delas?
16. Para finalizar, gostaria que você falasse sobre essa experiência vivenciada. O que vier em sua memória.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>42</sup>****Título da pesquisa:**

Sentidos e Significados da educação nãoformal para crianças e adolescentes no município de Londrina - Pr

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “*Sentidos e Significados da educação não-formal para crianças e adolescentes no município de Londrina – Pr*” realizada em Londrina- Pr. O objetivo da pesquisa é “conhecer e analisar os sentidos e significados dados à educação não-formal por crianças e adolescentes que vivenciaram esta prática educativa no município de Londrina”.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: encontros previamente agendados em sua residência, com data e hora marcados, para realização de uma conversa, com tema e conteúdo definidos previamente, gravados, com a sua devida autorização e conhecimento. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados ficarão guardados sob os cuidados desta pesquisadora, sendo que poderão ser solicitados pelo entrevistado a qualquer momento.

Os benefícios esperados são: poder compreender os sentidos e significados que crianças e adolescentes - que participaram de projetos de educação não formal – deram para este processo, através da metodologia de história oral. Cabe ainda informar que não há riscos aos participantes.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

---

<sup>42</sup> Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo às normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Loren Pelik Kempe Anhucci, **endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380 (Departamento de Serviço Social), telefone (43)99625065, e-mail: [lorenkempe@yahoo.com.br](mailto:lorenkempe@yahoo.com.br)**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, no telefone 33712490 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014\_.

Loren Pelik Kempe Anhucci

**Pesquisador Responsável**

RG: 8222923-0

\_\_\_\_\_ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ responsável pelo menor de idade a ser entrevistado, **AUTORIZO** a participação de \_\_\_\_\_ nesta pesquisa. Declaro também que fui devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, e concordo voluntariamente com a participação do menor que está sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**ANEXO**

## ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS Universidade Estadual de Londrina Registro CONEP 5231

<b>Parecer CEP/UEL:</b>	014/2014
<b>CAAE:</b>	24869313.8.0000.5231
<b>Data da Relatoria:</b>	07/03/2014
<b>Pesquisador(a):</b>	Loren Pelik Kempe Anhucci
<b>Unidade/Órgão:</b>	CESA - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

**"Sentidos e Significados da educação não-formal para crianças e adolescentes no município de Londrina - Pr."**

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 07 de março de 2014.

**Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli**  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
Universidade Estadual de Londrina

