

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Campinas

MARINA ROCHA

**Estudo sobre um Programa Sócio-educativo:
sobre quem? para quem? para quê?**

CAMPINAS/SP

2021

MARINA ROCHA

**Estudo sobre um Programa Sócio-educativo:
sobre quem? para quem? para quê?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

CAMPINAS/SP

2021

MARINA ROCHA

**Estudo sobre um Programa Sócio-educativo:
sobre quem? para quem? para quê?**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 15 de junho de 2021.

DR^a MARIA SILVIA P. M. LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR^a MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS
PUC-CAMPINAS



DR^a RENATA SIEIRO FERNANDES
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)



Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

379 Rocha, Marina
R672e

Estudo sobre um programa Sócio-educativo: sobre quem, para quem e para quê? /
Marina Rocha. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

101 f.: il.

Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado. 2. Adolescentes. 3. Políticas públicas. I. Rocha, Maria Sílvia
Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDD - 22. ed. 379

RESUMO

Essa pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vigotski. Parte, portanto, da tese da constituição social dos sujeitos, concretizada pelas/nas práticas educacionais/pedagógicas das quais participam e formula, como problema central a importância e a complexidade de construir condições de enfrentamento das desigualdades sociais que marcam a vida de crianças e adolescentes brasileiros. Para isso, pesquisa um programa de cunho socioeducativo intitulado programa Integração, desenvolvido numa cidade do interior do Estado do Piauí na região Nordeste, frequentado por participantes oriundos de famílias de baixa renda e/ou que vivem em condições de vulnerabilidade. A pesquisa tem como objetivo analisar como os sujeitos que participam de um programa que coloca como objetivo a construção da cidadania em seus participantes reproduzem, reformulam, inovam ou restringem um discurso sobre a cidadania, sobre direitos e deveres? Daquilo que dizem sobre o programa, sobre a vida, sobre si, o que podemos depurar de reconhecimento de direitos e deveres, cujas formulações estão na base da condição de cidadania? A abordagem metodológica se baseia nos princípios do Materialismo Histórico Dialético. Para a pesquisa de campo os instrumentos utilizados para desenvolver o estudo foram o grupo focal com adolescentes e jovens frequentadores e entrevistas semiestruturadas com equipe técnico-pedagógica (gestores, educadores, funcionários) e com familiares dos adolescentes participantes do programa. Para análise do material produzido com esses procedimentos estruturamos quadros com temáticas centrais e nucleares em relação às significações que os participantes produzem sobre o programa, especialmente naquilo que consideram contribuições e limites decorrentes de sua participação; os núcleos foram assim definidos: (i) o Programa e a integração com a escola e com a família; (ii) a construção de si pelo outro: o Programa, sua importância na formação do sujeito cidadão e a vaga concepção positiva do “tirar da rua”. Como resultados, destacamos que em relação à integração entre programa, escola e família poucas são as ações desenvolvidas que cumprem com a proposta de integrá-los. No que diz respeito à integração programa/família não foi verificado o desenvolvimento de atividades que propusessem trazer a família para o convívio do programa, e as limitações estruturais relacionadas à dificuldade com o transporte público contribuem para dificultar essa integração. No que diz respeito à integração com escola, a participação dos integrantes no programa está vinculada à obtenção de bons resultados e assiduidade na escola, o que é visto de forma positiva pelos pais que consideram o programa um ponto de apoio importante na ajuda com a “criação” dos filhos. Quanto à proposta da constituição do sujeito cidadão por parte do programa são apontadas limitações que trazemos em forma de questionamentos no sentido de contribuir para a superação. Nota-se a ausência da participação desses sujeitos na formulação de concepções sobre cidadania que leve em consideração as suas reivindicações e a construção da criticidade. Chamamos atenção para que as atividades sejam realizadas de forma que se busque a participação direta dos integrantes, despertando assim o interesse para a construção de um coletivo consciente de seus direitos e deveres, do lugar que ocupam socialmente e da capacidade de transformadora que possuem. Dessa forma, esperamos que esse trabalho possa contribuir trazendo reflexões aprofundadas sobre programas socioeducativos e os contextos em que eles estão sendo aplicados. Que ajude na formulação de políticas públicas educacionais e auxilie programas já

existentes e engajados na causa socioeducativa a melhor desenvolverem suas atuações.

Palavras-chave: Programas Socioeducativos; Adolescentes; Práticas Educativas; Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

This research is based on Vigotski's historical-cultural theory. Part, therefore, of the thesis of the social constitution of the subjects, embodied by/in the educational/pedagogical practices of which they participate and formulate, as central problem the importance and complexity of building conditions to cope with the social inequalities that affect teenagers and children's life. To this end, it researches an educational program entitled Integration program, developed in a city in the interior of the State of Piauí in the Northeast region, attended by participants from low-income families and/or living in vulnerable conditions. The research aim to analyze how the subjects who participate in a program that aims to build citizenship in its participants reproduce, reformulate, innovate or restrict a discourse on citizenship, rights and duties, what they say about the program, about life, about you, what we can debug from recognition. The methodological approach is based on the principles of dialectical historical materialism. For the field research, the instruments used to develop the study were the focus group with adolescents and young participants and semi-structured interviews with technical-pedagogical team (managers, educators, employees) and with family members of adolescents. For the analysis of the material produced with these procedures we structure frameworks with central and nuclear themes in relation to the meanings that the participants produce about the program, especially in what they consider contributions and limits resulting from their participation; the nuclei were thus defined: (i) The program and integration with the school and with the family; (ii) the construction of oneself by the other: the Program, its importance in the formation of the citizen subject and the vague positive conception of "taking the children off the street". As a result, we highlight that in relation to the integration between program, school and family there are few actions developed that comply with the proposal of integrating them. As regards the programme/family integration, the development of activities proposing to bring the family into the programme was not verified, and the structural limitations related to the difficulty with public transport contribute to hinder this integration. With regard to integration with school, the participation of the members in the program is linked to obtaining good results and attendance at school, which is seen positively by parents who consider the program an important support point in helping with the "creation" of children. As for the proposed constitution of the citizen subject by the program are pointed out limitations that we bring in the form of questions in order to contribute to overcoming. One can notice the absence of the participation of these subjects in the formulation of conceptions about citizenship that take into account their claims and the construction of criticality. We emphasize the activities to be carried out in a way that seeks the direct participation of the members, thus awakening the interest for the construction of a collective aware of their rights and duties, the place they occupy socially and the capacity to transform themselves. In this way, we hope that this work can contribute by bringing in-depth reflections on socio-educational programs and the contexts in which they are being applied. Help in the formulation of educational public policies and help existing programs engaged in the socio-educational cause to better develop their actions.

Keywords: Educational Public Policies; Adolescents; Educational Practices; Social Vulnerability.

"Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem." (Bertolt Brecht)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos astros e às estrelas, à natureza e a todas as forças que emanam do ser supremo e divino a quem deposito minha fé, orações, súplica e graças: Deus. Mesmo com todo o meu ceticismo, parafraseando Ariano Suassuna, sem Deus eu seria uma desesperada. Deus para mim é uma necessidade, minha crença inabalável de não estar sozinha e de que a vida é muito mais do que aparenta ser: finita, frágil e vazia. A minha fé me faz ter esperança em uma vida plenamente justa, igualitária e feliz. Sem dor, fome, prisões, distinções, diminuições, subjugamentos e explorações.

Agradeço a mim por não ter desistido quando todo o contexto de vida me empurrava para longe desta realização. Sem dúvidas, o mestrado me desconstruiu e me reconstruiu inúmeras vezes. Também me ensinou que esse processo é infinito se estivermos abertos a ouvir, a pensar e a refletir com sensibilidade e empatia.

Agradeço sempre, e por todo sempre, à minha mãe, minha primeira professora e maior incentivadora da vida, da educação, da liberdade e da independência. A personificação da entrega, da dedicação e do amor sublime. Minha força e razão de ser.

Agradeço ao meu pai pelo apoio, afeto e exemplo de ombridade e retidão.

Agradeço ao meu esposo pelo apoio, incentivo e por dividir esta vida comigo e me presentear com seu afeto, bondade e generosidade.

Agradeço à minha irmã por ter tornado a jornada final deste trabalho suportável, por facilitar meus dias, me ensinar a ser irmã e o poder que esse laço tem.

Agradeço aos meus mestres que me emprestaram suas lentes para que eu pudesse ver além. Em especial, à minha orientadora Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, que é minha maior inspiração profissional na educação. Um dos seres humanos mais sensíveis, empáticos e compreensivos que já conheci.

Agradeço aos meus familiares e amigos que estiveram comigo e compreenderam minha ausência, minhas reclamações e me ajudaram a seguir. Por fim, agradeço a quem não votou no atual presidente Jair Bolsonaro, vocês contribuem com a educação, com a justiça e com a vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

*“É preciso força pra sonhar e perceber
Que a estrada vai além do que se vê”
(Marcelo Camelo)*

O que dá sentido às suas buscas diárias, além da grandeza em si que essas lutas já possuem? Falo daquilo que te impulsiona, da essência que você carrega que te encoraja e conduz seus posicionamentos e ações. Todos nós temos nossas referências, sejam boas ou ruins, ou um tanto de cada – essas são as minhas – e me atrevo a dizer que, em geral, nossa formação é feita de uma mescla de referências e momentos bons e ruins e da maneira como encaramos tudo isso.

Eu nasci em uma pequena cidade do interior do Piauí, chamada Fronteiras. Filha de mãe solteira e muito jovem, vivemos meus primeiros anos com meus avós maternos, no interior do interior, na fazenda Pau-Preto. Nessa época não tínhamos energia elétrica, serviço de água encanada, tampouco saneamento básico e coleta de lixo. Era uma vida rústica no sentido literal da palavra. Nasci em 1993 e vivi ali até os anos 2000, quando fiz 07 anos de idade.

Guardo de lá as melhores lembranças que carrego. Hoje, conheço plenamente, através das histórias contadas, e de uma percepção mais apurada quão grande era a carência material. Meus avós que eram os únicos provedores da casa obtinham sua renda exclusivamente da agricultura de subsistência e da venda de animais feita por meio de longas jornadas de viagens por todo o sertão do Piauí pelo meu avô. Essa era a renda exclusiva, até o ano seguinte ao meu nascimento, quando minha mãe conseguiu ser aprovada em um concurso municipal a nível médio para o cargo de agente comunitária de saúde. Ela seria a primeira da família a ser funcionária pública concursada e a segunda, depois de sua irmã mais velha, que já morava e era professora na capital do estado a não viver exclusivamente da agricultura, ainda que dependendo muito dela.

Mesmo em meio a tamanha simplicidade lembro de ter vivido uma infância alegre e repleta de afeto. Era uma família numerosa, além dos meus avós, eu e minha mãe, moravam conosco a filha mais nova dos meus avós, os meus bisavós maternos, e uma prima mais velha com a qual fui criada como irmã.

Eu não poderia deixar de dizer da importância dessa família na minha formação pessoal, do início de tudo. Quando falo sobre referências logo no início deste memorial, daquilo que é essência, combustível para a busca de sonhos e o suporte para tantas lutas diárias que muitas vezes nos faz duvidar de nossa capacidade e coragem para seguir, falo e guardo essa referência. Imagino da luta que era travada todos os dias (e hoje eu conheço, mas, já em um contexto bem melhor) contra a fome, que nunca fez parte da nossa história, porque era vencida todos os dias pelo trabalho árduo no cultivo e plantio da roça; contra a seca, e o sol escaldante no laboro na agricultura, a terrível escassez de água, presente ainda hoje em muitas regiões do Nordeste fizeram parte de toda a minha infância. Lembro com muita clareza da “lata d’água na cabeça” – expressão que talvez desconheçam – mas que é viva na minha memória. Era o único meio de abastecimento de água da casa, buscar inúmeras latas de alumínio (espécie de balde) com água no rio mais próximo, equilibrando na cabeça, pois, pela distância era impossível carregar nas mãos sem que as cortassem. A distância era cada vez maior quando a seca ficava mais severa e precisávamos fazer pequenas poças de água, que chamávamos de cacimba, próximas a nascente do rio.

A tentativa diária de sobreviver a tamanhas adversidades nos mostra, até hoje, como brilhantemente nos deixou o celebre escritor Euclides da Cunha que “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”. De todas essas lembranças, as que ficaram comigo de maneira mais contundente foram as de ter tido uma infância feliz, de brinquedos construídos, de muita imaginação, criatividade e muito amor. É dessa força que eu carrego minhas referências e trago minhas raízes, sem vergonha alguma de minhas origens, da força de um povo que apesar da luta diária pela sobrevivência, o cansaço e as incertezas, foram capazes de dar amor, cuidado, forças para seguir sempre em frente e fazer com que imperasse em mim, hoje, só as boas lembranças.

Diante de tamanha luta, aos meus avós quase não havia tempo para a escola, além do trabalho ser uma questão de sobrevivência, a educação era muito elitizada e estigmatizada. Estudar era para os preguiçosos. Além disso, as escolas estavam situadas nas maiores cidades, distantes e custosas, tornando o acesso para o homem do campo, em maioria, impossível. Meus avós conseguiram ser alfabetizados por um professor particular pago por suas

famílias, mas não passou disso. As condições financeira e geográfica não favoreciam a continuidade.

Entretanto, apesar da pouca instrução, meu avô via na educação a única condição de mudança de vida. E com a vinda de uma escola rural para a região, fez com que todos os seus 05 (cinco) filhos fossem alfabetizados. Com muito trabalho com a venda de animais, conseguiu comprar uma casa na terceira maior cidade do Piauí, Picos, assim podia ofertar melhores condições de estudo aos filhos. Porém, as dificuldades e a falta de condições de mantê-los em outra cidade fez com que alguns tivessem que retornar. A filha mais velha do meu avô terminou o ensino médio e foi aprovada no vestibular na Capital do estado, onde havia a única universidade pública à época, momento em que conseguiu um emprego e assim condições de se manter na cidade. Logo casou-se e constituiu família por lá.

Nesse meio tempo, minha mãe voltou para a cidade de Fronteiras onde cursou o ensino médio e logo em seguida engravidou. As famílias do meu pai e da minha mãe mantinham um desafeto que perdurava há anos. Com a gravidez inesperada da minha mãe, fruto de um namoro indesejado pelas famílias, e o meu pai morando em Brasília, onde foi estudar, a situação ficou insustentável. Minha mãe teve que se opor a todos para manter a gravidez. Os tempos e as condições em nada favoreciam. Momento então que ela decide não voltar a estudar e presta concurso para agente comunitária de saúde no município.

Quando nasci, brincamos até hoje, que a paz reinou. Meus pais optaram por não permanecerem juntos, entretanto, as famílias já não mantinham mais um desafeto, e pudemos construir um contato afetivo, ainda que raro. Meu pai me visitava anualmente quando estava de férias, único momento em que eu mantinha contato com minha família paterna também.

Como já disse, vivi no interior dos meus avós maternos até os 07 anos de idade. E como esse memorial deve tratar sobre a minha formação acadêmica, contarei como ela se deu até o momento atual. Tomando por base tudo que disse anteriormente, pois se fez necessário para que pudesse fazer entender parte da minha formação pessoal e o contexto socioafetivo em que ela se deu, pois acredito que nenhuma formação, seja profissional ou acadêmica, se dê dissociada o contexto histórico/social que vivemos.

A história da minha formação acadêmica é sobre continuadas abdições e luta constante em busca de uma melhor formação por parte de minha mãe. O incentivo dela, sempre foi o maior combustível para que eu buscasse alçar voos em busca do saber. A Fé que ela depositou na educação como meio transformador de vida, da minha vida, é o maior ensinamento que carrego. Porque, eu sei hoje, o quanto o conhecimento é libertador e abre portas para quem só tem uma coisa na vida: A coragem de conquistá-lo.

Como disse, a minha infância foi vivida no interior dos meus avós maternos. E de toda a dificuldade de acesso à escola que disse anteriormente na geração de minha mãe e meus tios, pouca coisa mudou até a minha. O acesso à escola mais próxima com o que chamávamos, à época, de séries iniciais: Jardim I, jardim II e Jardim III que era a alfabetização, ficava a mais de 100 km de nossa casa no interior, na cidade de Picos, e minha mãe não tinha condições de nos manter lá. Então, eu fui alfabetizada em casa, por ela. A irmã mais velha da minha mãe, de quem falei antes, que se mudou para a capital do estado, enviava os livros para que minha mãe pudesse me alfabetizar. Ocorre que essa minha tia já tinha dois filhos que estudavam em escola regular e enviava os livros que um deles usava, no ano seguinte à conclusão da série que cursava.

Assim era com os livros didáticos e os paradidáticos. A leitura esteve muito presente na minha infância. Então, minha mãe transcreveu para um caderno os livros que recebia, durante dois anos. Obra de uma verdadeira artista, todos os desenhos, as letrinhas, era lindo. Era um caderno¹ imenso, todo copiado a mão. E dessa forma, ela iniciou o meu processo de alfabetização. Sem experiência, sem técnica, mas emergente do anseio de me alfabetizar, pois à única escola que eu poderia ter acesso no ano seguinte, funcionava com apenas uma classe multisseriada² que iniciava a partir da 1º série do ensino fundamental.

No ano em que completei a idade suficiente para ser matriculada na 1º série eu já estava alfabetizada. Conhecia todos os números, letras, formulava frases e conseguia ler com fluência. Então fui matriculada na Escola Municipal

¹ Nos apêndices constam recortes de algumas imagens desse caderno.

²As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Antônio Batista de Sousa que atendia a parte da zona rural onde eu residia. O percurso até a escola era feito a pé, ou de bicicleta. Tenho recordações muito felizes das aulas, da vontade de ir todos os dias e do carinho da minha primeira professora, oficialmente.

Assisti aula somente 01 ano nessa escola. A dificuldade de uma sala multisseriada administrada por uma professora leiga³, que embora eu tenha recordações incríveis, assustava minha mãe tanto no que tangia às questões de desenvolvimento como de continuidade da própria escola que sofria com a carência material. Faltavam carteiras para todos os alunos, livros, material para o professor.

No ano seguinte, a minha tia que morava na capital do estado, divorciava-se e sugere à minha mãe que mudássemos com ela para Picos. Seria uma excelente oportunidade para que eu estudasse em uma escola em melhores condições, então minha mãe aceita. Minha vida foi marcada por algumas mudanças significativas que se tornaram divisores de água no meu processo de desenvolvimento, e esse foi o primeiro deles. Eu estava saindo do interior dos meus avós para uma cidade maior, deixando para trás o meu lar, minha origem em busca de melhores oportunidades. Eu, certamente não vislumbrava à época nada disso. Meu único sentimento era de rejeitar a ideia de morar em um novo lugar. Chorei, no colo da minha avó, que fez questão de me levar, os 100 km que distava a cidade de Picos do interior dos meus avós, disso eu me lembro bem. Ainda não aprendi lidar bem com separações.

Então inicia-se um novo ciclo de minha vida. Além da separação dos meus avós eu tive que lidar com a ausência da minha mãe que não podia mais ficar em tempo integral em razão de seu emprego na outra cidade. Ela conseguia cumprir a produção (o trabalho de agente comunitário se dá por visitas em domicílio às famílias da região) na primeira quinzena do mês e ficava comigo no restante dos dias.

Então, no ano de 2000 eu tenho uma nova formação familiar. Agora fico parte do mês sob a responsabilidade da minha tia e divido os dias com meus dois primos, filhos dela. Minha tia resolve que nos matricularia em uma escola da rede particular. O meu primo mais novo acabava de concluir a alfabetização

³ Professor Leigo – É o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida.

(como chamávamos à época) e iniciaria a 1º série. Pelo medo de que eu não conseguisse acompanhar o ritmo da nova escola, minha mãe optou por me fazer repetir a 1º série junto com o meu primo. Além do que, elas achavam interessante a ideia de podermos estudar sempre juntos, e de que seria mais fácil para eu me adaptar com o convívio de uma cidade maior.

Não houve dificuldade. Nem para acompanhar o novo ritmo, nem para me adaptar ao ambiente. A maior dificuldade se deu em nos manter em uma escola cuja mensalidade estava fora das condições que elas tinham. Por essa razão ficamos apenas 01 ano e mudamos para o famoso SESI⁴ escola, que além de ficar no bairro que morávamos, cobrava uma espécie de taxa de coparticipação para alunos de baixa renda em razão da parceria com uma indústria têxtil da cidade. As taxas não atingiam o valor de uma mensalidade na escola particular.

Eu amava a escola, lá construí amizades que perduram até hoje. Era uma escola de ensino tradicional, assim como todas que frequentei ao longo de minha vida escolar. Mas, era um ambiente extremamente acolhedor, com professores amáveis e engajados em sempre amenizar a rigidez da rotina diária. Tenho uma admiração incrível pela maneira como eles conduziam as atividades com as crianças e foi dessa experiência muito infantil que guardo tanto carinho pela profissão do professor, principalmente, das séries iniciais.

Entretanto, o SESI só trabalhava com o ensino básico até a 4º série. Nesse momento, meu primo mais velho já estudava em uma outra escola da rede particular. Era uma escola pouco reconhecida, sem muitos anos de existência e por isso, uma mensalidade mais baixa. Nesse tempo, minha tia e minha mãe decidem montar uma lanchonete para complementar a renda e nos manter nessa escola. Mais uma mudança, novas adaptações.

Essa escola me causou algumas estranhezas, talvez pelo contato com pessoas de níveis sociais distintos, a adaptação não foi muito fácil. Os professores já não eram tão acolhedores e as pessoas não tão amigáveis. Demorei para estabelecer meu ciclo de amizades, sofri muito bullying em razão da minha baixa estatura e por estar fora dos padrões elitizados, ainda que fosse de uma pequena parte da escola, em geral, formada por repetentes advindos de grandes escolas particulares. A nossa escola era bem classe média, como

⁴SESI (Serviço Social da Indústria) – Uma rede de ensino particular apoiado pela indústria brasileira.

diziam. Mas eu não perdi muito tempo ouvindo e logo fiquei conhecida pelo “desaforo” e a coragem de rebater o que me diziam; baixar a cabeça nunca foi meu forte. Fui aconselhada diversas vezes pelos professores mais próximos a me calar, aceitar e que isso ia passar.

Essa escola era um pouco mais organizada que as públicas de nossa cidade, mas ainda com grandes dificuldades de professores formados na área que lecionavam. Tínhamos aulas todos os dias e não sofríamos com greves anuais e a superlotação das escolas. Por isso a insistência em nos manter lá.

Em casa tínhamos uma rotina rígida. Hora para acordar, dormir, fazer a lição de casa, brincar e ajudar em casa. Nossas obrigações eram mínimas, mas precisávamos ajudar no cuidado com a lanchonete.

Tudo girava em torno de nossa educação. O trabalho exaustivo de minha tia, a rotina difícil que minha mãe enfrentava para conciliar o trabalho dela em Fronteiras, me dar atenção e ajudar minha tia. Tudo isso era para nos dar a oportunidade de termos uma perspectiva de vida diferente da que elas tinham vivido, de que podíamos ser o que quiséssemos além da roça, além de um casamento e além de todas as privações materiais.

E elas entendiam que isso só era possível através da educação. Que só podíamos conhecer novos caminhos e mudar de vida pelo conhecimento. A frase que ouvi quase todos os dias da vida estudantil era que “o conhecimento é a maior riqueza que adquirimos”.

Então em 2006 mudamos de bairro, minha mãe e minha tia prestam concurso para a prefeitura de Picos, aprovadas e nomeadas precisávamos morar um pouco mais próximos do trabalho delas e de nossa escola para melhorar a logística do deslocamento. Porém, em apenas um ano de atividade, com a mudança da gestão, o novo prefeito exonerou todos os concursados da gestão anterior alegando ilegalidade no período de convocação. A decisão era autoritária e injusta. Mas necessitava ser reclamada na justiça.

Nesse intervalo de tempo, que durou 5 anos precisávamos seguir. Findava o ensino fundamental com muitas incertezas da continuidade na escola. Mas a nossa história, com essa minha outra família, foi marcada por muita dificuldade e pela capacidade que tínhamos de seguir em frente, nadar contra a maré. Decidimos então voltar com a lanchonete, falo agora na terceira pessoa porque nessa parte me sinto como um conjunto indivisível, não existia eu,

éramos nós. O que podíamos fazer por nós e como podíamos fazer. Eu, minha mãe, minha tia e meus primos.

Nossa (minha e de meus primos) prioridade era estudar. E apesar de estarmos em uma escola particular, não fomos educados aquém da nossa realidade. Os problemas eram compartilhados, as dificuldades e a necessidade de que precisávamos nos ajudar para conseguirmos fechar a logística da casa no fim do mês. Montamos a lanchonete e incluímos refeições para almoço. Minha mãe e minha tia cozinhavam muito bem e logo ganharam uma boa clientela. Quando saíamos da escola, que era no turno da manhã, íamos fazer as entregas mais próximas de quentinhas. Depois, conseguimos em parceria com a escola que estudávamos, a venda na cantina interna que funcionava no intervalo da aula no turno da manhã e da noite. Os nossos intervalos da aula agora também estavam preenchidos.

Lembro de sentirmos muita vontade de ajudar, apesar dos apelidos como “filhos das tias do lanche”, sabíamos da necessidade e isso nunca nos inferiorizou. Éramos filhos das tias do lanche, nosso orgulho era maior. Atribuo esse sentimento à consciência e à responsabilidade que foi nos repassada desde cedo, sem as privações da infância. Todos os anos tínhamos as férias livres. Eu sempre ficava com os meus avós, e os meus primos dividiam-se entre a casa do pai e o interior dos nossos avós.

Em 2007 minha vó descobriu um câncer em estágio terminal. Minha tia teve que se ausentar para cuidar dela e seguimos só com minha mãe. Em 01 ano a perdemos. Foi devastador. Meu avô agora estava sozinho, a casa cheia desfez-se ao tempo que todos iam trilhando seus caminhos. Então minha tia resolve ficar um tempo morando com ele, até que a situação amenizasse, o meu primo mais novo fica com ela e o mais velho decide morar com o pai. Agora sigo na escola sozinha, desde a 8º série até o fim do ensino médio. Nesse momento fico acompanhada da minha prima, com a qual fui criada como irmã, que citei no início do memorial. Ela veio estudar e trabalhar em Picos e era minha companhia na ausência da minha mãe.

Seguimos com a lanchonete agora adaptada em casa, para que minha mãe pudesse dar conta sozinha até 2012 quando ganharam na justiça o direito definitivo de voltar a trabalhar nos seus cargos.

Próximo a terminar o ensino médio ainda não tinha bem delimitado o curso para o qual desejaria prestar vestibular. Gostava muito de história, e estava muito ligada à questão dos direitos humanos; participava de pequenos grupos ativistas e sentia esse anseio juvenil de que poderia resolver as injustiças e as desigualdades através da disseminação do direito, de poder mostrar às pessoas que estivessem desinformadas que elas também tinham direitos além de deveres e que podiam cobrar por eles.

Fiz o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e escolhi história na universidade pública. Eu não tinha condições de sair da minha cidade, o que restringia os cursos que poderia concorrer na universidade federal. Fiz também o vestibular da Universidade Estadual, e da Particular para direito. Todos na cidade de Picos. Fui aprovada para história e direito na faculdade particular, na Estadual fiquei apenas selecionada. Então optei por cursar direito, além de ter simpatia pelo curso, minha família queria muito que cursasse.

Decidi que precisava de um trabalho para continuar com a faculdade, minha mãe havia pago os primeiros meses, mas a situação financeira estava complicada e talvez não conseguisse nos meses seguintes. A falta de experiência diminuía minhas possibilidades de emprego, mas, depois de uma infinidade de currículos entregues recebi a indicação para uma loja de cosméticos e acabei sendo contratada.

Essa, talvez, seja uma das piores recordações que tenho. Era vendedora em uma loja de cosméticos. Trabalhava 8 horas por dia, e só tinha uma hora de almoço para conseguir sair a tempo de chegar na faculdade. A empresa tinha uma norma de não poder sentar, eram 8 horas em pé. Saía direto para a faculdade e só voltava às 22:00h. Lembro de ser ameaçada de demissão por estar lendo uma apostila em véspera de prova, com as seguintes palavras: “desse jeito, eu e você voltamos para a roça”. Era impossível conciliar o emprego com a faculdade sem comprometer a qualidade do aprendizado. Não restava tempo para nada. Aos sábados trabalhava até às 14:00h, teoricamente. Quando os portões baixavam, a loja fechava para atendimento, o nosso turno sem hora extra varava a noite. O domingo era o dia de colocar as matérias em dia, as que eu elegia como necessárias. Já não via tanto sentido, parecia que estava sendo levada pela maré.

E aqui, a Marina que tinha coragem de se impor diante das injustiças começava a entender que elas estão organizadas e enraizadas sistematicamente em função da manutenção da desigualdade. Começava a entender que existia interesse em que fossemos ensinados a nos calar. E que todas as vezes que os meus professores diziam que eu não iria me dar bem se não abaixasse a cabeça diante de certas pessoas e ocasiões eles tentavam dizer que eu pertencia a um mundo inferior, e as pessoas desse mundo não tem opção de serem inconformados, tampouco, reclamar por isso.

Mas, como julgá-los se eles foram formados sob a mesma base deformadora que nos educa, mas não nos desacorrenta. E foi aí que percebi que a educação, a formação escolar deveria ser muito mais emancipadora e libertadora do que um sistema que aliena as pessoas em função do poder e do trabalho apenas.

Nesse momento minha mãe encontra sua companheira. Este foi um dos momentos de maiores mudanças em minha vida. Estava sendo posto à prova todo o discurso de igualdade, empatia e aceitação que eu tinha construído. E não me envergonho em dizer que senti muita dor, inicialmente pelo medo de como as pessoas reagiriam, de como a discriminariam, de como saber lidar com essas pessoas. Mas, esse turbilhão de sentimentos me fez, além de reconhecer que existia preconceito em mim, entender que existem dois lados sempre.

Que é legítima a negação de um pai, de uma mãe e de uma filha diante do sentimento de medo do que a pessoa que você ama poderá sofrer em razão de ser. Me fez entender também que isso só é válido em um primeiro momento, e que isso só existe porque ainda temos uma sociedade de pessoas intolerantes que preferem a dor ao amor. Desde que a dor não seja sua.

Me mostrou, mais do que nunca – mais do que quando eu defendia a homo afetividade pelo simples fato de achar terrível que rotulem a maneira de amar – que inaceitável é não acolher, não tratar com normalidade, não respeitar e, sobretudo, aceitar que te deem moldes de felicidade a vida inteira. Não existe forma para amar e ser feliz, existe o que você é e o que você deseja para si sem que isso fira ninguém. E há doença em quem não reconhece isso.

Eu fiz esse parêntese porque esse foi, também, um divisor de águas em minha vida. Além da felicidade da minha mãe, eu ganhei uma nova família que me deu mais amor, mais segurança e me tornou um ser humano melhor. Minha

vida mudou completamente. Além do mais eu dividia agora a carga de responsabilidade afetiva que tinha com minha mãe, e isso me encorajou, por exemplo, a sair da minha cidade posteriormente.

Então, depois de 02 (dois) anos acabei sendo demitida por reclamar receber o salário menor que o estabelecido. Aqui a certeza de que tinha acertado na minha escolha de curso era evidente. Eu queria lutar contra todas essas injustiças. Em meio aos estágios me deparo com a prática jurídica na minha cidade, já que os planos era terminar o curso e advogar ali. Logo veio a decepção, descobri que os donos de estabelecimentos comerciais se comunicam e reduzem o currículo dos ex-funcionários que tenham causado “problema” a nada. Senti a impotência quando me vi diante de tantas garantias constitucionais e trabalhistas preconizadas legalmente sendo engolidas pelo poder. Como ir contra essa força, se tantos dependem sua sobrevivência disso? Como denunciar, como reclamar? Mais uma vez calar.

Em seguida estagiei em uma delegacia da cidade e a hostilidade do ambiente me fez repensar minha carreira. Infelizmente, muito precisa ser superado na construção do respeito à mulher no ambiente jurídico como um todo, especialmente na seara criminal.

Em 2014 conheci meu companheiro, Rui, uma pessoa que me fez enxergar de outra maneira a educação. Me fez ter fé, me inspirou e me deu forças para continuar a jornada. Já estava muito desestimulada com o Direito e em total desacordo com a maneira como a advocacia acontecia na cidade de Picos, que adotei como minha, mas, não tinha pretensões de deixá-la, foi onde construí toda minha história e não sou boa com separações.

Rui, é professor; então começo a acompanhar o universo dele. Desde a sala de aula até a preocupação com os alunos, a entrega extraclasse com aqueles que precisavam de maior contribuição, a preocupação em dar o melhor de si todos os dias. Além do encantamento, ele me motivou fortemente a seguir a academia. Eu poderia unir o Direito à educação de maneira que pudesse contribuir para uma formação mais humana das pessoas que passarem por mim.

Chegando ao fim do meu curso, trabalhando em um escritório contábil, como uma espécie de *freelancer*, geralmente duas vezes na semana, estava mais fácil conciliar o trabalho com a faculdade. Na formulação do meu trabalho de conclusão de curso estava em alta na mídia a discussão do projeto de

emenda à Constituição Federal que alterava a maioria penal. O forte discurso comumente favorável a redução da maioria penal me incomodava; então, decidi que pesquisaria sobre o tema. Foi uma pesquisa rica, embora feita de uma maneira pouco densa e metodologicamente aleatória. O curso de Direito da faculdade que cursava não cogitava a possibilidade da academia. Nos preparavam exclusivamente para a advocacia ou para concursos jurídicos.

Entretanto, a pesquisa mexeu muito comigo, especialmente em razão da temática que resolvi abordar. Na minha adolescência vi muitos amigos de infância, alguns que frequentaram minha casa, serem desviados para a realidade das drogas, do crime, da prostituição. E agora eu avaliava, que além da carência material, existiam inúmeras razões que os tornavam vulneráveis a tais situações. E que esse era um problema muito maior e de raízes e responsabilidades muito mais profundas que não seria resoluto com a simples penalização da redução da maioria penal.

Eu estava em um momento muito delicado, terminando minha graduação, indecisa quanto à advocacia, apaixonada pela pesquisa, mas consciente de que muito pouco preparada para tal. No último período de faculdade, Rui é aprovado para o doutorado na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e me propõe tentar concorrer ao mestrado. Inicialmente hesitei, decidi que faria uma pós-graduação (latu sensu) a distância para buscar experiência e me sentir mais preparada. Foi quando dei início a uma especialização em direito do trabalho, e mais uma vez me deparei com a sistematização da advocacia. Um emaranhado de normas e técnicas que a tempo que me desestimulava me fazia pensar se a pesquisa era aquilo.

Foi quando, em 2018, conheci o programa de pós-graduação em educação da PUC-Campinas. Apresentado por uma amiga, mestrande do programa e que me incentivou a conhecer; ela sabia da minha afinidade com a educação e com as questões das políticas públicas, então, com o apoio de Rui que já morava e estudava em Campinas, decidi fazer a seleção.

Com a aprovação, vivi um emaranhado de sentimentos até a decisão de cursar. Deixaria minha mãe, embora provisoriamente, isso era muito difícil para mim e para ela. Eu não teria como pagar, não sabia se estava preparada para esse universo. Eu que nunca saí de casa, nem dos arredores de minha pequena cidade do interior do Piauí, Picos, esse era, talvez, o meu maior desafio. Mas

com o apoio da minha mãe, meu pai e de Rui decidi encarar. E aqui estou, findando esse memorial de formação, 1 ano de mestrado com a certeza de que não poderia ter feito melhor escolha. Consegui uma bolsa CAPES⁵ para financiar minha pesquisa, o que tornou, de fato, possível a minha manutenção no programa.

A pesquisa está me transformando, dia após dia. Escolhi a linha de pesquisa de políticas públicas, mas acabei ficando na de formação de professores e práticas pedagógicas estudando a formação social dos sujeitos concretizada pelas/nas práticas educacionais/pedagógicas. E tudo caminhou para que eu pudesse me encontrar, definitivamente. A união do meu anseio de estudar as políticas públicas voltadas aos adolescentes e jovens que vivem em situações de pobreza agregada às práticas educacionais faz fundo e sentido a tudo que vivi em minha vida, me faz sentir que estou no caminho certo, me faz sentir que eu agora posso contribuir de alguma forma.

Está sendo o maior desafio de minha vida em todos os aspectos. Mas estou tendo o prazer de desconstruir e reconstruir crenças e valores de forma cada vez mais humanizadora. E solidificar os ensinamentos que recebi ao longo da vida: que só a educação é capaz de transformar vidas.

Em meio a essa nova fase sofri uma das maiores perdas da minha vida. A ordem implacável da vida levou meu avô, perdi parte grande da minha referência, da minha origem. Quando essas coisas acontecem, parece que perdemos o que somos, perdemos parte do significado de tudo que fazemos, perdemos aquela força que nos conduz e orienta que falo inicialmente. Penso que não somos nada sem referência, se não soubermos e preservarmos de onde viemos nunca chegaremos a lugar algum. E não ter para onde voltar agrega essa sensação de estar perdido. Mas, em nome de todo amor que recebi, essa referência sempre estará em mim e me alimentará até o fim. Para quando mestre e para não parar nunca.

⁵ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
I. CAPÍTULO – Vulnerabilidade e Programas Socioeducativos no contexto das Políticas Públicas.....	35
1.1. Políticas públicas: contextualização e questionamentos.....	35
1.2. Programas Socioeducativos: o que são e para quem são? ...	44
1.3. Vulnerabilidade social: da etimologia à formação conceitual	577
1.4. Risco e Vulnerabilidade	63
II. CAPÍTULO – A constituição dos sujeitos, a cidadania e o desenvolvimento da personalidade do adolescente.....	689
II.1. O que é ser cidadão?	689
II.2. Constituição do sujeito: a formação da personalidade do adolescente.....	78
8	
III. CAPÍTULO – Método.....	103
1. Delineamento	103
1.1. Caracterização do Campo – o Programa Integração	1046
1.1.1. <i>Estrutura física e Atividades</i>	1067
1.1.2. <i>Características do entorno</i>	110
1.2. Participantes	111
1.3. Procedimentos	1177
1.3.1. Primeiras aproximações.....	1188
1.3.2. Dia da pizza	1199
1.3.3. Grupo Focal	12020
1.3.3.1. Grupo Focal com os Educandos	122
1.3.3.2. Grupo 01 – Dia 01 (manhã)	122
1.3.3.3. Grupo 02 – Dia 01 (tarde).....	1255
1.3.3.4. Grupo 03 – Dia 02 (manhã)	1266
1.3.3.5. Grupo 04 – Dia 02 (tarde).....	1277
1.4. Entrevista	1278
1.4.1. Entrevistas com a equipe técnico-pedagógica	12930
1.4.2. Entrevista com os familiares	131
1.5. Aspectos Éticos.....	13233
IV. CAPÍTULO – Análises.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1668
REFERÊNCIAS	17376
APÊNDICES.....	179

INTRODUÇÃO

Pautada na Teoria Histórico Cultural de Vigotski que toma como fundamento basilar a mediação social no desenvolvimento e formação dos sujeitos, desenvolvemos essa pesquisa buscando compreender as contribuições na formação de adolescentes e jovens que participam de um programa socioeducativo que tem como premissa a formação cidadã por meio de atividades de caráter pedagógico e função preventiva.

O programa é destinado a famílias baixa renda e em situação de vulnerabilidade, razão pela qual buscamos compreender, a partir da literatura, conceitos como risco e vulnerabilidade social, bem como verificar as concepções sobre cidadania.

Buscamos, também, examinar: o funcionamento do programa Integração em seus aspectos estruturais e funcionais; as ações desenvolvidas pelo programa Integração que são avaliadas como positivas; a existência de limites do programa quanto à proposição de suas ações; a integração programa, escola, e família e ações que contribuam para a inserção desses adolescentes e jovens na sociedade. Todos esses aspectos foram examinados segundo a perspectiva dos participantes que integram o programa.

Anterior à pesquisa de campo, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o intuito de produzir conhecimento e iluminar o caminho a ser percorrido pelo pesquisador. A pesquisa bibliográfica, se apresenta como um procedimento que contribui com formulações de ideias, agregação e produção de conhecimento, respostas para questionamentos e problemas, ou caminhos para solucioná-los e, quando não for possível, para trazer (novas) reflexões pertinentes.

A produção de conhecimento exige muito do pesquisador e seria de extrema arrogância considerar desnecessário o caminho já percorrido por outros estudiosos (ALVES-MAZZOTTI, 2000). A análise bibliográfica não é um empreendimento isolado, é um processo contínuo de busca e uma construção coletiva da comunidade científica.

É necessário que o pesquisador debruce na pesquisa bibliográfica e que ela possa ser enriquecida e avolumada ao longo de toda a construção de seu trabalho, e sempre que necessário seja consultada. Assim será possível que novos significados possam ser atribuídos ao seu objeto.

Um bom referencial bibliográfico dará maiores condições ao pesquisador de avaliar e conceber os conhecimentos existentes acerca de seu objeto, seu problema e demais nuances de sua pesquisa. Além de possibilitar uma visão crítica sobre as verdades e pré-conceitos que carregamos como marca de nossas vivências. É como abrir um leque de maneiras distintas de pensar e de ver aquilo que estudamos, a partir, de outras realidades e de outras lentes.

Para Alves-Mazzotti (2000), a pesquisa bibliográfica se mostra indiscutivelmente essencial. Entretanto, é necessário observar a qualidade com que são realizadas, e a responsabilidade do pesquisador em compreender a pesquisa, como, o principal ponto de partida para a boa realização do seu trabalho, seja ele, um artigo, uma dissertação ou uma tese. Além disso, Alves-Mazzotti ainda traz uma relevante orientação quanto à necessidade da pesquisa bibliográfica quando afirma:

A familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada. Por essas razões, uma primeira revisão da literatura, extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto. Durante essa fase, o pesquisador, auxiliado por suas leituras, vai progressivamente conseguindo definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai permitindo-lhe selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 44).

Destacada a essencialidade da pesquisa bibliográfica realizamos uma busca ordenada e criteriosa fundamentada nas referências que nos embasaram até esse dado momento. Essa pesquisa é de caráter quanti-qualitativa e foi realizada na base de dados Scielo, como veremos todo o procedimento detalhado, logo mais. Foram estabelecidas categorias de análise dos artigos selecionados a partir da busca com os descritores, que, foram definidos sem perder de vista o objeto de pesquisa.

Decididos os descritores para a busca na base de dados supracitada, e, tendo em mãos os artigos selecionados, iniciamos a categorização que se deu por definir: Métodos, procedimentos, participantes, matriz teórica e conceituação de vulnerabilidade e abordagem sobre políticas públicas presente nos artigos. Para Lima; Miotto, 2007, essa definição é importante:

Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) que envolverão a sua execução, detalhando as fontes, de modo a apresentar as lentes que guiaram todo o processo de investigação e de análise da proposta. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Para melhor visualização desse material levantado, dispomos do uso de tabelas e gráficos que ajudam na demonstração e compreensão das informações obtidas. No que se refere à busca pelos conceitos de vulnerabilidade social e abordagens sobre políticas públicas, foi necessária uma discussão de cunho qualitativo, para que, pudéssemos compreender de forma mais clara esses conceitos que tanto importam à construção posterior do projeto de pesquisa e para a própria pesquisa em si.

Determinamos alguns pontos importantes para essa discussão. A busca por avaliar se havia uniformidade quanto aos conceitos de vulnerabilidade social trazidos nos textos, foi um deles. Depois, seguimos para verificar se esse conceito abrangia determinado conjunto social, e ainda, se havia uma relação entre o termo vulnerabilidade social e a aplicação das políticas públicas. Nesse exame surgiram latentes questionamentos sobre a aplicação e a avaliação das políticas públicas. A exemplo, elas estão sendo destinadas a quem de fato se propõem?

Essa discussão surgiu como fator de grandiosa importância para a discussão do nosso objeto de estudo e as maneiras como a dissertação e a efetivação da pesquisa de campo se concretizaram.

Para a realização desta pesquisa delimitamos três descritores: vulnerabilidade juvenil, vulnerabilidade social, projeto social (and) jovens (and) crianças que foram as chaves de busca dos artigos, posteriormente estabelecemos filtros que tornaram a busca mais específica à temática que almejamos. Estes procedimentos serão delineados detalhadamente a seguir.

Os descritores advieram de questionamentos acerca da vulnerabilidade infanto-juvenil e do anseio de conhecer a fundo o mundo de crianças e jovens que vivem à margem da sociedade no que diz respeito à garantia e efetivação de direitos básicos e fundamentais. Além disso, compreender a contribuição de políticas públicas educacionais, como programas socioeducativos, para a

formação cidadã dessas crianças e jovens, e aporte na prevenção de atos infracionais.

A pesquisa foi realizada na base de dados Scielo. Se deu no mês de abril, do ano de 2019, e como descrito no quadro 01, a busca ocorreu através dos descritores expostos. Estabelecemos que filtraríamos a busca dos nossos artigos através de um determinado lapso temporal, idioma dos artigos. E, assim, comum aos três descritores utilizamos a filtragem: artigos nacionais (brasileiros), idioma (português) e as publicações dos últimos 5 anos (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).

Quanto ao descritor Vulnerabilidade social aplicamos filtros que selecionam por área, sendo os seguintes: ciências humanas e ciências sociais aplicadas, obtendo, assim, 141 artigos. Isso se fez necessário pelo fato de no primeiro momento, com os outros filtros estabelecidos, termos obtido um número de 332 artigos.

Quadro 01. Descritores/Seleção – *corpus inicial*

DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS	Nº DE TRABALHOS DUPLICADOS	CONJUNTO DE FINAL ARTIGOS SELECIONADOS
VULNERABILIDADE JUVENIL	7	3	2	1
VULNERABILIDADE SOCIAL	141	27	0	27
PROJETO SOCIAL (AND) JOVENS (AND) CRIANÇAS	1	1	0	1
TOTAL	149	31	2	29

Fonte: Produzido pelas autoras

Perfizemos um total de 149 artigos encontrados. Com isso, procedemos a análise inicial para a seleção dos que interessassem ao nosso objetivo. Por meio de leitura de títulos já foi possível excluir artigos que claramente se vinculavam a outras áreas, sobretudo, a área da saúde. Em outros casos, consideramos necessária a leitura dos resumos. E a partir desta análise, selecionamos 31 trabalhos; excluindo as duas duplicações, como mostra a tabela 01, ficamos com um universo de 29 artigos para leitura na íntegra.

Os textos excluídos tratavam de assuntos voltados à ciência da saúde, questões de gênero, problemas socioambientais e programa bolsa família em áreas vulneráveis, os quais não são objetivos dessa pesquisa. Também foram excluídos artigos relacionados à pesquisa com adultos e idosos, quando o nosso foco são crianças e jovens.

Após a leitura desses **29 artigos, obtivemos um novo número: 20 artigos, sendo esse, nosso corpus.** A exclusão desses 09 artigos se deu em razão de inconsistências entre o resumo e o texto. Com a leitura dos resumos identificamos que os trabalhos abordavam a questão da vulnerabilidade social; entretanto, quando fizemos a leitura do texto na íntegra, tratavam de artigos relacionados à área da saúde ou não trabalhavam com crianças e jovens.

O conhecimento é para alguns a razão de seu ceticismo e para outros é fundamento para suas crenças. Sob as mais distintas ópticas e diante dos diversos processos de apropriação do conhecimento, como podemos dizer que alguém o detêm? E como podemos considerar um em detrimento do outro quando esses são diferentes maneiras de caracterizar/avaliar um mesmo objeto?

O que não podemos negar é que o conhecimento nos move. Vivemos numa constante troca de saberes. Seja da notícia que saiu no jornal, ou de uma conversa informal sobre determinado tema. Estamos incessantemente trocando informações, das mais simples até as mais bem reformuladas e baseadas em fontes que são consideradas inequívocas.

Então, quando podemos considerar que um conhecimento/informação é de fato legítima? Um dos caminhos mais conhecidos é de que devemos buscar informações que não estejam baseadas no senso comum, no achismo e que constatem a sua veracidade. Além disso, é necessário o questionamento dessa verdade. Ainda quando se tratam de fontes que consideremos formais detentoras de conhecimento, como jornais, livros etc., é essencial o questionamento e a atenção para a veracidade das informações que estamos tendo acesso, e para além da verdade em si, precisamos compreender sob quais concepções humanizadoras o conhecimento está sendo produzido, se sob concepções libertadoras ou segregadoras.

Portanto, a possibilidade de construir um referencial teórico por meio da orientação de grandes educadores e pesquisadores que nos possibilitam

enxergar por suas lentes o universo do conhecimento de diversas formas é um dos processos mediatizados mais ricos da humanidade. Ter acesso a uma base de dados que nos possibilitou construir caminhos para essa pesquisa tornou possível as reflexões que se apresentarão adiante.

A dissertação foi organizada em 4 capítulos e no decorrer do texto contextualizamos a pesquisa bibliográfica conversando com os objetivos propostos e com o material empírico produzido em campo.

No primeiro capítulo trouxemos uma discussão sobre a vulnerabilidade e os programas socioeducativos buscando explicitar até que ponto está vinculado o 'ser vulnerável' com a aplicação das políticas públicas e, em específico, dos programas socioeducativos. Ainda apresentamos uma breve contextualização histórica do que são políticas públicas e como são implementadas enfatizando as relações de poder estabelecidas na formulação e direcionamento das ações. Apontamos a multifacetada conceituação do termo vulnerabilidade desde sua origem, a sua utilização voltada ao social e a distinção entre vulnerabilidade e risco.

No segundo capítulo abordamos as questões relacionadas à constituição dos sujeitos, à cidadania e à formação da personalidade do adolescente. Apontamos conceitos sobre cidadania e as garantias estabelecidas constitucionalmente que constituem o rol de direitos que deve ter um sujeito para que a condição de cidadão seja exercida. No que diz respeito à formação da personalidade do adolescente, buscamos da Teoria Histórico Cultural, a partir da de seus aportes explicar como se constitui a fase da adolescência ao longo da história e explicitar a importância do contexto social e das relações interpessoais na formação da personalidade do adolescente. Para isso, seguimos dois caminhos que buscam explicar a de formação dos sujeitos na relação com o meio. O primeiro toma por base o processo da periodização do desenvolvimento, e o segundo, sintetizado por Vigotski⁶ como lei geral de desenvolvimento: em si – para o outro – para si.

O terceiro capítulo versa sobre o desenvolvimento metodológico dessa pesquisa e como se estruturou a pesquisa de campo. Descreve as

⁶ O nome de Vigotski tem sido grafado de formas distintas na literatura científica, por sua origem ser do alfabeto cirílico. Como já é consolidado nos livros brasileiros optaremos por utilizar a grafia dessa maneira: **Vigotski**. Porém, conservaremos as referências bibliográficas tais como sejam apresentadas em obras específicas, mencionadas no texto.

características do *locus* da pesquisa, procedimentos, participantes e expõe como foram desenvolvidas as atividades em campo, apontando as dificuldades encontradas e as condutas para superá-las. Nesse capítulo descrevemos alguns momentos da pesquisa de campo que nos foram muito ricos e contribuíram muito para a imersão e pela busca da compreensão mais abrangente possível das condições e formas de ser dos participantes do programa.

No quarto capítulo apresentamos as análises do material empírico produzido. O trabalho realizado caminhou no sentido de demonstrar como estruturamos o material produzido, e a forma que atendemos aos objetivos propostos e dialogamos com temáticas relevantes sobre a formação dos sujeitos, a vulnerabilidade social e a concepção cidadã a partir das significações produzidas pelos participantes.

Consideramos pertinente trazer a discussão sobre a vulnerabilidade social porque é uma característica amplamente utilizada como critério de seleção dos integrantes alvos das políticas públicas em geral. Apontamos a necessidade de entender o contexto sociocultural em que estão inseridos esses sujeitos identificados como vulneráveis, e trazemos uma abordagem sobre a formação da personalidade do adolescente, apontando essa fase da vida como produto histórico e construído socialmente.

Nessa abordagem sobre quem são vulneráveis e a formação da personalidade do adolescente, trazemos a discussão de como políticas públicas, em especial o programa socioeducativo alvo dessa pesquisa que têm como premissa a formação cidadã dos sujeitos, nesse caso, adolescentes, tem desenvolvido suas ações.

Para isso, evidenciamos a necessidade de trazer a discussão sobre vulnerabilidade e sobre os sujeitos em situação de vulnerabilidade, essencialmente quando essa conceituação está atrelada aos indivíduos de classe economicamente desfavorecida

Sendo assim, imersos em um sistema capitalista, predominantemente neoliberal e levando em consideração o atual cenário político nacional que vivemos em que o negacionismo toma cada dia mais força, esse debate se mostra ainda mais pertinente. Considerando isso, é essencial compreender que nenhuma ação é neutra, da mais simples a mais complexa.

Quando trazemos o debate da vulnerabilidade associada a pobreza e a tônica das políticas públicas que usam esse conceito como pré-requisito para selecionar os sujeitos alvo de suas ações, nosso intuito é questionar, debater, conhecer as questões que circundam cada situação no movimento constante de transformações sociais, e com isso, construir reflexões que consideramos emancipadoras e essenciais para a formação de sujeitos que compreendam seu lugar no mundo e tenham as mesmas condições para exercer seus direitos e deveres.

Falar sobre políticas públicas é um debate sempre atual, principalmente se considerarmos o contexto político vigente. É importante trazer alguns apontamentos sobre o contexto político e governamental que vivenciamos para evidenciar de que forma as intencionalidades e prioridades de um governo refletem nas políticas públicas. No cenário em que vivenciamos uma série de medidas de desestabilização das áreas voltadas para a garantia dos direitos humanos, como cortes de investimento na educação e nas pautas voltadas para a cidadania, em detrimento de setores historicamente privilegiados como Legislativo e Judiciário é importante ressaltar, apontar limitações, interesses, intenções e, sobretudo, a importância das políticas públicas.

Desde o ano de 2016 com o governo do presidente Michel Temer (PMDB), alçado à presidência da República em função do impeachment da titular Dilma Rousseff, os cortes em áreas garantidoras dos direitos humanos, como a educação, vem sendo desenhado e realizado um projeto que foi muito bem acolhido e intensificado pelo atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro eleito presidente em outubro de 2018 pela legenda (PSL) do qual se desligou para a criação do partido Aliança pelo Brasil que até 04 de abril de 2020 não conseguiu a legalização integral no judiciário, estando o presidente no atual momento, sem partido.

A Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como a Emenda do Teto de Gastos, estabeleceu redução e congelamento de investimentos em setores como saúde, educação e assistência social por 20 anos, comprometendo mais ainda a distribuição de renda para as pessoas que estão em condição de desassistência e pobreza e tratando de modificações significantes em políticas públicas essenciais de forma unilateral.

Para a ONU⁷ Brasil (Organização das Nações Unidas) a emenda foi uma medida radical e sem compaixão que terá impactos severos sobre os brasileiros mais vulneráveis. O governo alegou que essa medida estabelecida na Constituição aumentaria a confiança dos investidores e ajudaria a reduzir a dívida pública e a taxa de juros impulsionando o país a sair da recessão. Sua aprovação foi alvo de inúmeras ADI (Ações Diretas de Inconstitucionalidade) que consideravam seus efeitos drásticos e sua aplicação inconstitucional, por contrariar dispositivo constitucional que garante como objetivos fundamentais a erradicação da pobreza e a redução de desigualdades sociais, entre outras garantias.

O corte de verbas em setores como educação, habitação e direitos da cidadania foram intensificados no governo sucessor do presidente Bolsonaro, por meio de um plano de contingência que visa o controle fiscal. O INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos)⁸ baseado nos dados do portal de orçamento do Senado analisou os primeiros 6 meses de ações do governo e estimou que os cortes nesses setores atingiram o número de 31 bilhões de reais.

O Siga Brasil⁹ divulga os dados de contingenciamento onde se pode ter controle dos valores indexados para cada setor. O maior corte observado foi na educação que sofreu sozinha 18% do total contingenciado, isso nos primeiros 6 meses de governo. É importante dizer que poderes como judiciário e legislativo não foram abarcados pelo plano de contingenciamento e tampouco ações que busquem tributar grandes riquezas foram ainda implementadas. Essas considerações nos direcionam ao entendimento de que é mais que um plano de contingenciamento, é um plano de privilégios à serviço de uma parcela da população historicamente privilegiada. E, ainda que se justifique como tentativa de salvar a economia, são inaceitáveis medidas que privilegiem o capital, aumentem o abismo das desigualdades e acentuem o drama da situação das pessoas mais vulneráveis no país.

⁷Referência online: <https://nacoesunidas.org/brasil-teto-de-20-anos-para-o-gasto-publico-violara-direitos-humanos-alerta-relator-da-onu/>

⁸ Referência online: <https://www.inesc.org.br/quem-somos/sobre-o-inesc/>

⁹ O SIGA Brasil é um sistema de informações sobre orçamento público federal, que permite acesso amplo e facilitado aos dados do Sistema Integrado de Administração Financeira-SIAFI e a outras bases de dados sobre planos e orçamentos públicos. Em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>

O ano de 2020 iniciou com inúmeras medidas por meio de decretos e portarias que incisivamente apontavam para o desmonte da educação. As portarias emitidas pelo governo, no que diz respeito aos cortes, afetaram principalmente, institutos como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Com trocas de ministros da educação restam evidências de que o governo não tem um plano conciso e consistente para educação, senão, inúmeras declarações de cunho ideológico e partidário em formas de ataques às universidades e ao ensino público. A educação vem sendo fragilizada, a ciência vem sofrendo com a diminuição dos financiamentos e com o aumento da desvalorização dos pesquisadores brasileiros que trabalham há anos sem direitos trabalhistas e previdenciários.

O plano do governo federal realizado por meio do ministro da educação se apresenta muito mais como um desmonte à educação e com interesse específico nas áreas das ciências humanas e sociais. A portaria nº 34/2020 da CAPES promulgada em meio a pandemia do Covid19¹⁰, sem aviso prévio, e num momento em que as pessoas estão confinadas em casa sem poder realizar reuniões ou mobilizações para pedir pela revogação desta medida se mostra como um ataque oportuno contra a educação.

A portaria trouxe uma nova “distribuição” dos recursos priorizando o financiamento para instituições de pesquisa valorando as categorias de excelência¹¹. A medida foi tomada sem nenhum comunicado ou consulta à comunidade acadêmica. E, ainda, desconsidera as inúmeras instituições de excelência que estão ascendendo nas últimas avaliações, bem como aos programas recentes que terão sua continuidade ameaçada. Como manter as futuras pesquisas sem subsídio? A portaria traz um processo reverso ao desenvolvimento. Quais as chances de um programa crescer sem investimento?

¹⁰ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia do Covid19 em março de 2020 após mais de 114 nações sofrerem com a infecção pelo vírus e ainda não existir vacinas e tratamento para combater a doença. Com isso, foi decretado em alguns países, incluindo o Brasil, o isolamento das pessoas para tentar diminuir o número de contaminados até que a situação possa ser controlada. As pessoas não podem ir as ruas à menos que seja para realização de atividades essenciais, ir ao mercado comprar mantimentos, ir na farmácia e trabalhadores desses ramos indispensáveis.

¹¹ Critérios estabelecidos pela agência reguladora aferindo uma escala de conceito baseados em notas que variam de 1 a 7. As categorias de excelência segundo a nova portaria seriam as pós-graduações notas 6 e 7 segundo os critérios da agência.

Nenhum programa nasce com nota 7, é um processo que só é possível se tiver apoio.

Além da educação, a pasta da Cidadania foi uma das mais atingidas pelo contingenciamento¹² do governo Bolsonaro. Ainda em 2019, o plano de contingenciamento decretou um corte de 619,2 milhões de reais na pasta que agrega agora 3 segmentos (cultura, esporte e desenvolvimento social).

Toda ação aferida por um ente governamental tem em sua fundamentação intenções que muitas vezes podem não estar explícitas, mas que sua finalidade é gerar efeitos naquilo a que se destina. O que buscamos debater nos capítulos a seguir é a serviço de que e de quem se pautam as ações, especialmente no que diz respeito a atuação do governo por meio da implantação e regulamentação de políticas públicas e em que concepções estão construindo projetos societários que tem como finalidade a formação e desenvolvimento da cidadania.

Para isso trazemos da literatura importantes conceitos sobre cidadania, e acerca da formação da personalidade dos sujeitos inseridos no contexto social vigente, principalmente do adolescente, a quem tanto são destinadas ações de proteção e garantia de direitos por parte das políticas públicas.

I. CAPÍTULO – Vulnerabilidade e Programas Socioeducativos no contexto das Políticas Públicas

I.1. Políticas públicas: contextualização e questionamentos

Faz-se importante compreender a origem histórica desta área de conhecimento que é alvo de tantas pesquisas e debates e é sempre tão atual e necessária: as políticas públicas. Sobretudo, considerando a Teoria Histórico Cultural, adotada no desenvolvimento desta pesquisa, bem como sua premissa teórica de que somos constituídos historicamente e somos transformados e transformamos a sociedade em que estamos inseridos, carregando as marcas de um processo histórico e cultural que nos constitui. Além de que somos a junção das experiências e vivências significadas e ressignificadas ao longo deste processo.

¹²Referência online: <https://veja.abril.com.br/economia/cidadania-e-educacao-sao-pastas-mais-afetadas-em-corte-de-r-14-bi/>

Entender ontologicamente seus desdobramentos, transformações e perspectivas nos dará propriedade para analisar suas proposições, compreendê-las e, sempre que necessário, transformá-las. Höfling (2001) chama atenção para a necessidade de compreender as concepções de Estado e de políticas sociais que sustentam projetos de intervenção social. A autora defende que as visões distintas de conceitos como sociedade, Estado e políticas educacionais acabam por gerar projetos distintos de intervenções em uma mesma área.

Considerando o crescente campo das políticas públicas instituídas pelo Estado, pelas Ongs e pelo Terceiro setor, compreendemos ser importante trazer questões que clareiem a maneira de executar projetos de cada um desses segmentos, bem como trazer elucidações acerca da não neutralidade nesses campos de aplicação.

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer. (HÖFLING, 2001, p. 30)

Para além de compreender a origem e o funcionamento das políticas públicas, desejamos apresentar algumas questões que surgiram ao longo da realização desta pesquisa. Entre elas, as intenções de um Estado capitalista com características fortemente neoliberais na descentralização de suas atribuições ao Terceiro Setor que figura parte do cenário das políticas públicas como independente, autônomo e exímio interventor social. No entanto, antes traremos uma breve explanação sobre a origem das Políticas Públicas em geral.

A política pública surgiu nos EUA como área de conhecimento e disciplina acadêmica dando ênfase aos estudos sobre ações do governo; na Europa, a política pública se concentrava na análise do Estado e nas suas instituições, explicando a importância da principal delas - o governo -, “produtor, por excelência das políticas públicas” (SOUZA, 2006, p. 22).

A autora ainda aponta que a política pública como ferramenta de decisões do governo é produto do pós Guerra Fria, nos EUA; foi Robert McNamara quem introduziu a expressão no governo estimulando “a criação, em 1948, da RAND

Corporation, organização não-governamental financiada por recursos públicos” (SOUZA, 2006, p. 23).

Essa organização congregava o trabalho de diversos estudiosos das mais distintas áreas, que, cientificamente, buscavam mostrar que a guerra poderia ser um jogo racional. Souza (2006) apresenta que, por meio de propostas de aplicações científicas às decisões do governo sobre problemas públicos, a política pública se expande para outras áreas, dentre elas, a política social.

Ao longo dos numerosos estudos sobre a temática, nomes de estudiosos se consolidaram na formulação e na definição do que seria política pública. Dentre as múltiplas possibilidades, o caminho nos leva para a conceituação de que política pública é o conjunto de normas, ações ou/e decisões políticas e dos governos que implicam e produzem efeitos em grupos e situações específicas. Souza (2006) complementa dizendo que

A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2016, p. 24)

Contudo, de acordo com a autora, “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 24), havendo outras definições que, por exemplo, apontam a política pública como remédio para solucionar determinada situação-problema. No trabalho mencionado, encontramos uma síntese que parece razoável nessa multifacetada conceituação sobre a política pública:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26)

No Brasil, a partir da implantação da constituição de 1934 e do advento do Estado Social, as políticas públicas ganharam visibilidade no cenário nacional. No entanto, somente a partir de 1980 as políticas públicas foram intensificadas em razão das transformações e da dinâmica política no processo de redemocratização que o país enfrentava à época. Em meio a reformas

econômicas, educacionais, sanitárias e em outros setores, buscava-se providências na implementação de mudanças constitucionalmente estabelecidas pelo poder governamental. Os processos de globalização e a crise governamental enfrentados em 1990 acentuaram a necessidade da descentralização das atribuições do Estado, que passou a ser cobrado por soluções que satisfizessem a demandas sociais (SILVA *et al.*, 2017).

No regime democrático, Silva *et al.* (2017) destacam que

[as] descentralizações de poder e a dinâmica dos processos eleitorais nas democracias modernas devem caminhar no sentido de permitir, cada vez mais, a ampla participação, bem como proporcionar sólida organização política a fim de constituir cenários de disputas em que os atores, candidatos e eleitores, possam se movimentar no jogo político fazendo uso de cálculos de custo-benefício. (SILVA *et al.*, 2017, p. 33)

Ainda nesse cenário de interrelações políticas, governamentais e sociais, Silva *et al.* (2017) apontam que a sistematização de uma política pública para ser implementada se caracteriza pelas etapas de “identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação” (SILVA *et al.*, 2017, p. 35).

De acordo com Höfling (2001), a política pública acontece quando o estado implanta um projeto de governo por meio de programas destinados a um setor específico da sociedade. E essas políticas não podem ser reduzidas a meras políticas estatais, pois articulam uma série de órgãos públicos e agentes da sociedade envolvidos com a determinada política proposta. Dessa forma, tratando-se de políticas sociais Höfling, (2001) afirma que

(...) se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001, p. 31)

A autora afirma que as políticas sociais, bem como a educação fazem parte de um conjunto social que carrega as influências de diversas concepções de Estado, de projeto político e de teoria social às quais estão submetidos. Portanto, é essencial questionar a qual projeto político e a serviço de quem se propõe determinado projeto, programa social, educacional, de segurança etc.

As políticas públicas acontecem em várias áreas de atuação, seja do campo social, da saúde, da segurança, da educação, do meio ambiente, e requerem olhares diversos, contribuições construídas, inclusive dando voz àqueles a quem essas políticas se destinam, formulando suas credenciais a partir de concepções múltiplas.

Podemos dizer que conjuntos de projetos promovidos normalmente pelos governos, com o apoio de órgãos públicos ou privados e da sociedade constituem as políticas públicas. E que a proposição de suas ações busca a equiparação de direitos e garantias constitucionais inerentes a todas as pessoas, como afirma o art.5º, caput da Constituição Federal (CF): “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

O artigo 3º da CF elenca de forma taxativa essas garantias:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988)

As políticas públicas são criadas com o intuito de efetivar direitos e garantias consagrados pela CF (Constituição Federal) de 1988, batizada como constituição cidadã – e estão para além de resolver problemas da sociedade. Seu objetivo é consolidar direitos sociais fundamentais que devem ser garantidos pelo Estado.

É importante reforçar que nem todas as políticas públicas são desenvolvidas e operacionalizadas pelos governos (municipal, estadual, federal); essas ações podem partir também da iniciativa privada, a exemplo disso, temos as ações do terceiro setor. Com a promulgação da CF de 1988, que trouxe a ampliação no rol dos direitos e das garantias fundamentais e com as diversas reformas nesse setor, o leque de proponentes das políticas públicas foi alargado, admitindo maior participação popular nas ações decisórias dos serviços públicos.

Em relação ao aparecimento do terceiro setor como protagonista na propulsão de políticas públicas, planejando e implementando ações apontadas especialmente por serem de cunho social, existem numerosos dissensos por parte de estudiosos, autores e pesquisadores que apresentam seus posicionamentos relacionados ao Estado e à aposta no terceiro setor como dotado de maiores e melhores condições em propor políticas públicas.

Possamai e Sartor (2017) defendem que, concomitante a uma maior participação da sociedade na execução dos serviços públicos e ao notório fracasso do Estado frente à execução das políticas públicas e à efetivação de direitos fundamentais, o terceiro setor vem desempenhando papel fundamental e eficaz na proposição e na execução de políticas públicas.

O terceiro setor, enquanto propulsor de políticas públicas, é apontado como um canal que vem junto com o primeiro setor por meio de parcerias, implementar e executar ações, sobretudo de cunho social. A lei 13.019/2014 elenca o funcionamento jurídico entre as parcerias da administração pública e da sociedade civil; é nesta última que se insere o terceiro setor, classificado como:

entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva. (BRASIL, 2014)

São diversos os programas nesse sentido, destinados às mais distintas áreas, seja da saúde, educação, segurança, cultura, lazer etc., encontrando defensores para sua existência, tais como o faz Farah (2001), ao dizer que essa é uma nova organização que aponta para uma forma mais democrática de gestão.

Entretanto, é importante questionar: em que medida o terceiro setor vem gerindo de forma mais democrática políticas públicas a que se destina executar? E para entender as suas intencionalidades precisamos conhecê-lo, sobretudo no que diz respeito à sua real composição. Groppo (2006), ainda, questiona fortemente o empresariado e as empresas como novos atores sociais fazendo

parte de uma sociedade civil solidária e integrando o terceiro setor. Segundo o autor, essa relação não deveria existir, uma vez que as empresas e empresariado compõem o mercado - segundo setor.

A descentralização da prestação de serviços públicos por parte do Estado por meio de parcerias com entidades do terceiro setor propõe desafogar o maquinário público e atuarem conjuntamente, em ações que alcem os programas sociais como medidas de contributo social.

Entretanto, submersos nesse sistema do mundo capitalista e predominantemente neoliberal, em que abismos de desigualdades são alargados mesmo diante de numerosas propostas de projetos e programas sociais, nos resta a compreensão de que a ideia de forma mais democrática de gerir políticas públicas propostas pelo terceiro setor – em parceria com empresariado/mercado – transgride a equidade que deveria propor e está repleto de intenções que privilegiam uma classe dominante a fim da manutenção do *status quo*.

O Estado, por meio da descentralização, transfere ao terceiro setor responsabilidades que inicialmente seriam suas sob a justificativa de desafogar seu funcionamento, diminuir suas despesas que são financiadas pela sociedade e, ainda, garantir melhores condições de aplicação e funcionamento das políticas públicas, sejam elas educacionais, sociais, de segurança etc.

Essas afirmações perdem o sentido se considerarmos que a ineficiência do Estado tem enraizada na política e na manutenção de seu sistema, além de uma rede de corrupção por grande parte de seus governantes que perpetuam sua espécie no poder e garantem (ou contribuem para) a abertura do mercado de forma desenfreada. Cada vez mais se potencializa a disputa e a concorrência, fazendo isso de maneira que grandes empresas sejam largamente beneficiadas já que em contrapartida, estas financiam campanhas eleitorais desses governantes que constroem carreira na política dando espaço ao acúmulo de capital, à proliferação da desigualdade e à construção de uma falsa ideia de “caridade” para com os mais empobrecidos; na verdade, a intenção é a manutenção da pobreza e da subserviência das classes menos favorecidas.

Groppo (2006) aponta que esse tipo de discurso se fundamenta em ideologia neoliberal e,

(vem) costurando nos últimos anos a legitimidade de uma série de reformas sociais, econômicas e políticas que ajudaram a implementar o atual capitalismo. Além de neoliberal, este capitalismo é global e flexível. Traz como resultados, nova e enorme lucratividade dos capitais, principalmente os de caráter transnacional e especulativo. Mas, também, novos e assustadores surtos de pobreza, miséria, desemprego estrutural e exclusão. (GROPPO, 2006, online)

O autor chama atenção para a suposta ineficiência do Estado marcado pela burocracia e corrupção exacerbada; esse discurso é trazido fortemente pelo terceiro setor afim de desacreditar ainda mais a capacidade do Estado de dar conta de prestar com eficiência – diante das suas assoberbadas demandas – serviços os quais determinadas instituições do terceiro setor se autointitulem mais capazes de realizar. Assim, a descentralização e o desmembramento das responsabilidades que deveriam ser do Estado aparentam ser uma boa alternativa, uma vez que, se há algo que a grande massa populacional concorda e ratifica é o discurso de Estado assoberbado, incapaz e governança corrupta.

Dessa forma, fica fácil convencer que as investidas do mercado travestido de terceiro setor sejam carregadas de intenções desinteressadas e neutras, com o intuito de dividir com o Estado uma responsabilidade social.

Mas, infelizmente ainda precisamos falar sobre esse discurso manipulador que insiste em pregar uma responsabilidade social que não pratica. Precisamos veicular de maneira fluida, palpável, de fácil compreensão e acesso essas questões que estão mascaradas de benefício, caridade e sanadoras de problemas (PAOLI, 2002).

De fato, essas iniciativas marcam o lado positivo da presença empresarial mobilizadora de energias de doação que se remetem discursivamente à cidadania, e nada se poderia dizer contra elas se funcionassem dentro de uma sociedade apoiada em garantias reais de direitos universalizados. Mas, para ser também politicamente relevante como uma experiência de formação de atores investidos de responsabilidade social, seria preciso que o movimento de filantropia empresarial reconhecesse, na sua própria constituição, a projeção da sombra da disputa pelo poder de enunciar o espaço público e a cidadania sob o cenário da desregulamentação estatal. Desse prisma, a regeneração da classe dominante brasileira apóia-se menos em uma clara lógica da cidadania e mais na eficiência da integração social para limitar o perigo e o risco inerente à presença aumentada dos excluídos e sem-direitos. Sua utopia de responsabilidade torna-se então conservadora porque, por mais sensível que seja às desigualdades sociais preserva ao mesmo tempo as hierarquias desiguais que produzem a descapacitação (disempowerment) dos cidadãos, ao recriá-los como cidadãos de segunda e terceira classes dependentes da caridade da ação externa privada para a possibilidade de inclusão social. (PAOLI, 2002, p. 414)

É fundamental que o público-alvo compreenda que parte das ações de políticas públicas pautadas no discurso neoliberal tem como intuito torná-los meros sujeitos imersos em uma política segregatória que, na verdade, deveria servir justamente para diminuir as desigualdades.

É preciso estar vigilante para que programas sociais não sejam geradores de estigmas e potencializadoras de preconceitos e desigualdades disfarçadas de apoio, como bem elucidam as autoras Crestani e Rocha (2018, p. 07) quando apontam que “o discurso da proteção e do cuidado pode atuar como subterfúgio para ações de vigilância e controle que elegem parcelas específicas da população como objeto - como é o caso das famílias pobres”.

Dessa forma, questionamos se as políticas públicas propostas pelas esferas governamentais e privadas atuam como interventores na redução das mazelas sociais ou aproveitam-se da situação para culpabilizar as famílias pobres, desacreditando-as de suas capacidades, inclusive na educação dos filhos, como se houvesse uma relação direta entre a vulnerabilidade a que determinadas camadas estão expostas com os riscos que os membros dessas famílias possam sofrer, como exposição à violência. Crestani e Rocha (2018), apontam para essas questões:

Portanto, à individualização da questão social, se segue a possibilidade de culpabilização e criminalização da família. Mas essa criminalização não se dirige a todas as formas de ser-família, mas sim àquelas que estão historicamente associadas ao fracasso e incapacidade de cuidar dos filhos: as famílias pobres. (CRESTANI E ROCHA, 2018, p. 07)

Historicamente falando, pode-se perceber que as famílias pobres são alvo de um campo de forças que as desqualificam, as criminalizam e, por fim, as punem (CRESTANI; ROCHA 2018). Mas a pobreza em si não qualifica (ou desqualifica) os cidadãos em grupos de risco ou vulneráveis. De acordo com o que citam estas autoras, os cidadãos ou grupos considerados em situação de risco/vulnerabilidade são:

[...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e

indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (CRESTANI E ROCHA, 2018, p. 10).

É importante falar que a pobreza não desqualifica ninguém enquanto ser humano e nem deve ser objeto de controle social. O papel da política pública se configura na busca de equiparar as condições dos sujeitos de maneira que anule-se a desigualdade, pois sim, a desigualdade gerada pela miséria, a fome, a falta de acesso educacional, político e cultural deve ser controlada, já que essas situações trazem à tona a vulnerabilidade dessas pessoas. Portanto, é importante avaliar de que forma as políticas públicas propõem, por meio de seus governantes, suas ações e as efetivam.

Sabemos que as ações não são neutras, e que as tomadas de decisões de cada governo são marcadas por suas intencionalidades. A educação, assim como as demais políticas públicas acabam se tornando objetos de estratégias de poder que servirão ao interesse de quem as direciona. E não há de se pedir neutralidade quando existem pessoas envolvidas; entretanto, não há de se aceitar que as ações governamentais dêem margem para o alargamento dos abismos da desigualdade social.

Essas áreas que compõem um rol de políticas públicas são destinadas especialmente às camadas sociais em situação de pobreza. A instituição de programas com propostas socioeducativas surge como ações, seja do primeiro setor ou do terceiro setor como vistas anteriormente, declarando o intuito de, por meio de ações sociais, minimizar as desigualdades e garantir direitos básicos fundamentais.

Os programas de cunho socioeducativo são um forte exemplo de políticas públicas com essa proposta e alvo maior de interesse da pesquisa realizada nessa dissertação. Além de questionar os limites e intenções que circundam suas atuações, a pesquisa busca compreender suas propostas, saber a quem se destinam e evidenciar sua importância. Esse movimento é necessário, pois acreditamos que os questionamentos são os propulsores de transformações.

I.2. Programas Socioeducativos: o que são e para quem são?

Antes de tudo, queremos falar da lacunar conceituação que se tem sobre o que são atividades socioeducativas. Para tanto, faz-se necessário trazer uma breve abordagem das reflexões sobre a socioeducação, que surgiu por meio da normatização das medidas socioeducativas trazidas pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Bisinoto *et al.* (2015) explicam que a pouca reflexão teórica sobre práticas socioeducativas e socioeducação dão margem para dúvidas. Essas dúvidas se configuram no sentido de que, ao pensarmos em socioeducação, logo somos levados a pensar em medidas socioeducativas, e, em seguida, em menores infratores em cumprimento de medida socioeducativa. A terminologia, muito frequentemente, associa-se a ações de caráter punitivo. Bisinoto *et al.* (2015, p. 577) corroboram afirmando que as lacunas na conceituação abrem espaço para a “manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias pessoais e/ou corporativistas como, por exemplo, práticas de caráter meramente punitivo, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais.”

O convite que fazemos nessa leitura é uma proposta de reflexão acerca das ações socioeducativas, especialmente no que diz respeito aos seus proponentes. Buscando compreender quais suas concepções sobre educação, sociedade, cidadania, bem como o contexto histórico, político, econômico, cultural e o projeto de sociedade que propõe desenvolver. Propomos também, pensar nas ações socioeducativas não como reguladoras de uma classe específica - socio e culturalmente falando - e tampouco como, unicamente, medidas de caráter corretivo destinadas a crianças e adolescentes infratores.

O ECA foi o marco legal mais importante e regulatório dos direitos humanos das crianças e adolescentes e, apesar de não trazer uma discussão teórica acerca da socioeducação, alçou as crianças e adolescentes à condição de sujeitos de direitos que devem ser tratados com absoluta prioridade e a quem devem ser garantidos, por parte da família, comunidade, sociedade em geral e poder público, “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1990).

Gallo; Limongelli (2020) analisando as noções de ser criança e jovem nos mais diversos períodos políticos vivenciados no Brasil, apresenta uma breve genealogia do ECA; em comparativo com as legislações anteriores, aponta aquilo que considerou avanços e chama atenção para as muitas limitações em tempos atuais, em que muitas crianças e jovens ainda são massacrados pelo encarceramento e/ou morte. Essas legislações em forma de código traziam/em uma forma do Estado controlar essas crianças e jovens.

Com o primeiro código (1927) o termo “menor” surgiu para caracterizar crianças e jovens considerados como ameaça à ordem e ao bem comum. E desde então, passados longos períodos de transformações políticas, ainda nos deparamos com o uso deste termo em diversas discussões. É importante dizer que o termo acabou adquirindo uma conotação pejorativa em nossa sociedade, nos remetendo a uma criança ou jovem problema.

O ECA (1990), publicado pouco tempo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, em contexto de redemocratização de um país que saía de um longo processo ditatorial, trouxe transformações positivas em diversos aspectos, desde a garantia da proteção integral das crianças e adolescentes e rompimento com o uso da nomenclatura “menor”, que para além de um simples termo, seu uso apontava para questões enraizadas de desvalorização humana, como bem assinala Gallo; Limongelli,

A nova nomenclatura não se refere mais a essa população como menor/menores, que posicionava as crianças e adolescentes (nova nomenclatura) em um patamar inferior em relação aos adultos e estava carregada de estigmas biopsicossociais; no regime democrático, essa posição deve igualar-se na garantia de direitos e respeito à vida para a formação da atitude cidadã e do gozo de igualdade de possibilidades. Chama a atenção o fato de que crianças e adolescentes, tirados da condição de menores – e, portanto, sem direitos – passam a ser tratados como toda e qualquer pessoa, detentores dos mesmos direitos legais. (GALLO, LIMONGELLI, 2020, p. 6):

E, sob essa égide de garantia e proteção, foram estabelecidas as medidas socioeducativas para serem adotadas especificamente pelo Estado quando cometidas infrações por crianças e adolescentes. É nesse contexto que se apresenta a socioeducação. Bisinoto *et al.* (2015) apontam que foi Antônio

Carlos Gomes da Costa¹³ que alcunhou o termo socioeducação na redação do ECA, inspirado no “Poema Pedagógico¹⁴”, emergindo com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas “rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 581).

A socioeducação é formulada a partir de um diálogo entre a educação e o social e apresentam o campo da educação social como um espaço amplo que engloba educação escolar, a educação não-escolar, a formal, a educação não-formal e a informal. Para Bisinoto *et al.* (2015 p. 581) “o conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão social”; assim sendo, a educação social se apresenta nas ações da socioeducação em seus conteúdos, metodologia e fundamentos teóricos. O trabalho da educação social aborda uma perspectiva crítica e

[..] Não se reduz a incluir ou inserir os segmentos marginalizados no mercado de trabalho, em programas de esporte, cultura e lazer para reproduzirem o modelo de sociedade liberal, mas formar sujeitos críticos que recusem o lugar social no qual foram colocados pelo sistema de classes e que atuem na superação do sistema de exploração. (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 581).

O Marco Conceitual das Competências do Educador Social baseado no documento do Escritório Europeu da Associação Internacional de Educadores Sociais: "Plataforma Comum para as Educadoras e os Educadores Sociais na Europa" (AIEJI, janeiro de 2005) regulamenta as competências dos educadores sociais e apresenta para quem se dirige o trabalho socioeducativo:

A educação social se ocupa, de uma forma especial, daquelas pessoas que apresentam dificuldades em sua articulação social. Isso quer dizer que os conteúdos e o caráter mudam em consonância com as situações de necessidades sociais, culturais e educativas criadas pela comunidade. (...) Um objetivo fundamental da educação social é facilitar a articulação social e impedir a marginalização e a exclusão, através de um processo de interação social para apoiar o indivíduo e os grupos de risco em questão, para que possam desenvolver seus

¹³ Pedagogo, autor de diversos livros e textos sobre promoção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, com experiência em diferentes órgãos governamentais e não governamentais na área da infância e juventude. Foi diretor da Fundação do Bem Estar do Menor (Febem) e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁴ Bisinoto *et al.* (2015) informam que O “Poema Pedagógico” foi escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), narrando sua experiência como diretor de uma instituição que atendia a jovens abandonados e infratores na União Soviética, no período de 1920 a 1928, e os transformou em ativos cidadãos. Educação social é um dos conceitos centrais nesse trabalho de Makarenko.

próprios recursos em uma comunidade em movimento. (AIEJI, 2005, n.p)

O documento afirma que “a finalidade e o conteúdo da educação social vão desde a recriação da cultura do dia a dia, por um lado, a criação da cultura própria do indivíduo, por outro” (AIEJI, 2005, n.p). Ainda de acordo com o documento, os profissionais da educação social devem desenvolver seu trabalho mantendo contato direto com meninos, jovens e adultos sem limitar-se a um único período do dia, no intuito de construir relações estreitas e estáveis, razão pela qual o educador social deve manter um número reduzido de usuários para que possa conhecer profundamente cada um deles.

A educação social tem caráter interventivo e é uma ação intencional advinda de deliberações e planejamento consciente daquilo que se busca objetivar. O educador social precisa realizar ações buscando o desenvolvimento de outras pessoas através de ações sociais individuais ou em grupo e com finalidade da socialização e cidadania plena que se baseia no entendimento fundamental do valor e da integridade do ser humano, sem considerar raça, sexo, status social, crença, idade. (AIEJI, 2005).

O educador social precisa ter habilidades, conhecimento teórico e compromisso, além de estar apto para reconhecer mecanismos de exclusão social e tomar medidas eficientes na denúncia e transformação de situações de exclusão social. Além disso, de acordo com o Marco Conceitual das Competências do Educador Social, o profissional dessa área precisa ter uma graduação em curso de educação social, com duração entre 3 e 4 anos dedicados exclusivamente ao estudo. Tal formação deveria ser reconhecida pelas autoridades e associações nacionais qualificadoras do trabalho de educador social; um sistema de formação continua deveria ser mantido para garantir que os educadores sempre recebam formação adicional. O documento elenca um rol de competências fundamentais e centrais para o desenvolvimento de seu trabalho, como competências para intervir, avaliar, refletir; competências comunicativas, relacionais, organizativas, entre outras¹⁵.

No Brasil, foi aprovado em abril de 2019 o Projeto de Lei N° 328 de 2015 que regulamenta a profissão do educador social. De acordo com a ementa, a

¹⁵Para ver o documento completo e demais competências do educador social: <http://aeessp.org.br/marcoconceitual.htm>

profissão tem caráter pedagógico social e será responsável por ações formativas, afirmativas e mediadoras. Alvo de 4 emendas, o texto final dispõe de 5 artigos e um parágrafo único. Fica estabelecido que a atuação dos educadores e educadoras sociais não se restringem a domínios escolares e suas ações incluem práticas educacionais nos mais distintos âmbitos institucionais, comunitários, sociais, programas e projetos educativos sociais; seu público pode ser qualquer pessoa sem distinção de sexo, etnia, classe social, cultura, nacionalidade e outras peculiaridades. Os profissionais devem possuir curso superior, exceto os que já atuam na área anteriormente à vigência da lei, em que há exigência de escolaridade mínima de nível médio.

Segundo Garcia [s.d.] uma diversidade de professores vem assumindo funções no campo da educação não formal.

São os professores de música, teatro, dança, artes plásticas, expressão corporal (ao considerarmos os mais usuais), sendo que já há algum tempo outros sujeitos com seus fazeres e saberes vêm adentrando esse campo, tais como skatistas, malabaristas, grafiteiros, artesãos, pagodeiros, rappers, b-boys e b-girls¹⁶, percussionistas, dançarinos de Axé, contadores de histórias, capoeiristas, entre muitos outros. (GARCIA, [s.d.], p. 10-11)

Esses sujeitos há muito tempo já desenvolvem ações em programas socioeducativos, comunidades, praças, ruas – em meios não formais onde constroem grupos culturais, ensinam, aprendem e nessa troca estabelecem uma relação profunda com os participantes dessas atividades. É importante dizer que essa troca advém de conhecimentos que nem sempre foram adquiridos em ambientes formais, e é preciso reafirmar a importância da presença desses diferentes tipos de profissionais, uma vez que o campo da educação não formal é flexível, amplo e diverso. Sendo assim, no que diz respeito ao educador social possuir escolaridade mínima de ensino médio, isso poderá impedir a adequação de educadores advindos de espaços educacionais que não determinam a formação a partir de critérios de ciclos de aprendizagem, e dessa forma afastar educadores preparados e experientes no desempenho de suas funções.

Certamente é primordial garantir que os educadores tenham formação adequada como contributo para a melhoria da execução de suas atividades;

¹⁶ B-boys e B-girls são as denominações dadas por eles mesmos, aos dançarinos de rap e break.

formação continuada pautada em princípios verdadeiramente humanitários e que busque a emancipação e empoderamento tanto dos educadores quanto dos educandos, bem como o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade reflexiva de superar as condições que lhes são impostas em busca de condições individuais e coletivas com vistas para o bem comum e a equidade.

Entretanto, se a lei afasta da atividade profissionais que possivelmente estejam desenvolvendo suas atividades dentro do que é previsto usando como critério a formação do educador, ela acaba por prejudicar não só o profissional que garante dali o seu sustento como os educandos que se beneficiam com suas aulas; sendo assim, fere um preceito legal que seria o de uma lei não poder retroagir para prejudicar. Além do que, vai contra o projeto societário de inclusão que é princípio basilar da educação social, já que possivelmente excluirá educadores, por não terem certificação escolar.

No que diz respeito a cursos que disponibilizam formação para educadores sociais, com uma busca rápida na internet encontramos instituições que ofertam, em formato presencial e EAD (Educação a Distância) cursos tecnólogos, de graduação e pós-graduação em educação social, a duração gira em torno de dois anos e meio para a graduação e um ano para a pós-graduação. É interessante dizer que cursos em caráter de especialização e extensão sobre a educação social já eram realizados antes da regulamentação da profissão. Em uma dessas pesquisas grifamos a descrição¹⁷ do curso de graduação em educador social ofertado por uma faculdade privada se relacionando à necessidade de tal formação ao crescente nível de vulnerabilidade social:

Com os níveis crescentes de vulnerabilidade social de pessoas e comunidades, o papel do educador social torna-se cada vez mais necessário, por atuar de forma preventiva, junto a crianças, adolescentes, idosos, grupos vulneráveis e na sociedade como um todo, promovendo programas pedagógicos e socioeducativos e atuando como agente de mudança. Como consequência desse cenário, diversas instituições de ensino estão investindo recursos no curso de **Graduação para Educador Social**, a fim de desenvolver e potencializar atores sociais que atuem em prol da educação comunitária, construindo conhecimentos e colaborando com o desenvolvimento humano e social. Esta graduação tem como principal objetivo a formação de profissionais para atuação em diversas frentes sociais, com estudos que envolvem o desenvolvimento político, cultural, esportivo, de relações humanas, lazer e meio-ambiente. (EDUCA MAIS BRASIL, 2021, ONLINE)

¹⁷Referência online: <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/educador-social>

Mesmo que a regulamentação traga expressamente que a educação social não se vincula exclusivamente a esses contextos específicos e tampouco seja consequência de cenários e grupos considerados vulneráveis, a instituição que oferta a formação na área traz em seu portal de entrada esse discurso. Evidentemente não podemos deixar de considerar todos os debates e entraves que existem nesse meandro conceitual do que é a educação social e a educação não formal; entretanto, essa questão nos parece superada, até mesmo diante do que está disposto no texto do projeto de lei aprovado e citado anteriormente, que determina o público da educação social sem distinção de classe social, etnia, sexo, cultura, nacionalidade etc.

Ainda é importante questionar o papel das instituições na formação intelectual e profissional desses profissionais. Que tipo de discurso pretendem estabelecer, quais suas concepções de cidadania e de formação humanitária? Principalmente na formação de novos profissionais que tenham a pretensão de iniciar no campo da educação social e desenvolver práticas socioeducativas.

Salientamos a importância e necessidade da formação dos educadores sociais, mas não deixando de olhar para a realidade daqueles que já atuam nesse campo social, considerando suas vivências, experiências e saberes. Uma formação articulada com o conhecimento de educadores que vem construindo essa área há muito tempo, bem como dispor de estratégias que não transforme a vulnerabilidade em mercado de trabalho.

Como visto, as práticas da socioeducação estão para além de ações destinadas para correção de atos infracionais, mas, sobretudo, têm em vista a articulação social e impedimento de exclusão de determinados grupos. Bisinoto (2015) esclarece que a socioeducação não deve ser vista como exclusividade para aqueles que cumprem medidas socioeducativas, mas sim como contributo na formação de qualquer indivíduo indistintamente, atuando ao lado da educação formal e profissional, mas não sendo menos importante que estas.

Partindo dessas concepções acerca das práticas socioeducativas e tendo em vista a busca por sua definição – sem a pretensão de esgotá-la – mas pretendendo trazer um panorama daquilo de que se trata esse tipo de prática, a quem se destina, e outros aspectos que essas questões geram, vamos buscando

dialogar, responder e até mesmo apropriarmos-nos de questões novas que surgiram ao longo da pesquisa.

Entendemos que a educação é um processo que supera as definições, está presente em todos os ambientes, seja na família, na sociedade, na escola, nos programas socioeducativos. Nesse sentido, a perspectiva é que a educação também deve ser entendida mediante encontros colaborativos e ações de integração promovidas através de manifestações, coletivos e políticas públicas que se complementem e efetivem a sua promoção.

As atividades socioeducativas não possuem necessariamente relação direta com a escola, desempenham suas atividades em ambientes extraescolares e as pautam na diversidade, compreendendo os mais distintos contextos sociais dos seus integrantes.

Nesse texto, ora nos referimos à educação Social, ora trazemos a expressão educação não formal. E resta uma inquietação, entender de qual lugar estamos falando quando nos referimos aos programas socioeducativos. Qual campo permeia suas ações, o da educação social ou o da educação não formal?

Fernandes e Garcia (2019) apontam que:

A construção do campo da educação não formal ora disputa e ora compartilha lugares conceituais e territoriais também pleiteados pela educação social – juntamente com a pedagogia social – e pela educação sociocomunitária, o que amplia, diversifica e prolifera as discussões e os debates, sendo algo rico e produtivo. (FERNANDES; GARCIA, 2019, p. 514)

A compreensão que surge ao trazer essa discussão é a de que a educação social é uma área pertencente ao campo da educação não formal que se caracteriza por sua amplitude, abrangência e integração. Compreendemos que as atividades socioeducativas desenvolvidas pelo educador social no campo da educação social são abrangidas por um território maior da educação não formal, que engloba nossas vivências, experiências, trocas, acolhe movimentos coletivos, grupos de rua, manifestos culturais etc. Abrange as mais diversas formas de fazer educação de maneira desvinculada e independente do ambiente escolar, entretanto, utilizando muitas vezes recursos pedagógicos próprios da escola. Seu intuito não é competir com o espaço e tampouco descredibilizar o papel da escola, mas mostrar que suas ações também são produtoras de conhecimento e cultura, sendo esses importantes e necessários.

Fernandes (2007) reflete que a vivência em espaços educacionais do tipo não formal, diferente do formal, possibilita maior flexibilidade de tempo e escolha das atividades a serem desenvolvidas, além do que é uma escolha voluntária do participante o que possibilita trabalhar de forma mais participativa a conquista de valores humanos positivos, construção de identidade, sentimentos de pertença, entre outros, apontados pela autora como necessários e indispensáveis para a formação de crianças e jovens. Para maior aprofundamento sobre produções das práticas socioeducativas no campo da Educação Não Formal, sugiro ver Fernandes; Simson (2001), Fernandes (2001), Fernandes; Park (2005), Fernandes; Park (2007), Fernandes; Park (2015) e Fernandes; Park (2017). As indicações seguem nas referências.

No Brasil, a educação não formal é uma área educacional que vem consolidando-se; a partir de 1970 toma maior visibilidade por meio da chamada educação popular e os projetos de alfabetização para jovens e adultos desenvolvidas por Paulo Freire. Como dito, a educação não formal possui características de completude à educação formal, não tendo o intuito de substituí-la, mas, com importância ímpar na formação dos indivíduos.

Isso pode ser demonstrado tomando por base Rocha e Carneiro,

Esses meios não devem ser tratados como uma oposição ou alternativa à escola, sendo mais produtivo compreender as distintas formas educacionais – formais, informais ou não formais – a partir de suas especificidades e de suas relações de complementaridade não hierarquizadas (ROCHA; CARNEIRO, 2013, p. 104).

Fernandes (2017) ratifica que a educação não formal é entendida por processos formativos que acontecem o tempo todo, em muitos espaços e realizados de forma intencional por diferentes sujeitos. E que é uma proposta que vem pensando a educação para além do espaço escolar, mas sem o intuito de deslegitimar ou depreciar sua importância, apenas evidenciar seu lugar.

O termo “não formal”, embora não seja o mais adequado, porque os processos não se definem por sua negação, e sim por sua positividade, tem sido empregado por servir, didaticamente, para se pensar outros espaços e tempos de educação que não os formais-escolares, que constroem estratégias, táticas e talvez metodologias apropriadas às práticas e aos discursos que pretendem deflagrar. Dessa forma, a contribuição da educação não formal é no sentido de refletir sobre o campo da educação, ampliando suas possibilidades de entendimento e de ações propositivas, que levem em conta os conhecimentos produzidos nas áreas da cultura, arte, lazer, meio ambiente,

patrimônio, saúde etc., em interface com a educação. (FERNANDES, 2017, p. 32)

Em busca de uma melhor definição, busca-se a construção de uma nomenclatura, cria-se um movimento de nomear as ações típicas da educação não formal por outros nomes, por superficialmente atribuir maior credibilidade às ações formativas que não ocorrem ou não estão diretamente relacionadas ao ensino formal. E em relação a essas tensões que insistem em dar nome as práticas formativas, especialmente por se tratar dessa disputa entre formal e não formal que sugere pensar, respectivamente, em importante e menos importante, Fernandes (2017) explica que é um dilema que não dá para resolver, apenas nos mobiliza a pensar e especular algumas possibilidades.

É importante pensarmos no contexto em que se desenvolvem tais questões, uma vez que o marco social da escola enquanto instituição voltada totalmente à educação, nos leva a pensá-la de forma generalizante e ingênua como o maior e mais importante espaço onde se produz “educação”, onde de fato ocorre o ensino-aprendizagem. Essas certezas tornam-se cada vez mais sólidas se levamos em conta a falta de informação ou até mesmo o interesse em fazer parecer menos importantes as ações não consideradas formais, com a perpetuação do discurso de que quem ensina é a escola. Bernet (1999) fazendo uma descrição do setor educativo não formal aponta:

A escola é¹⁸, sen dúvida, a forma educativa máis importante que ata o de agora a sociedade deu construído, pero non a única posible nin a óptima para todo tipo de aprendizaxe ou para calquera situación. É máis, para algúns cometidos educativos e para certos destinatarios, a escola empezará a revelarse como notoriamente insuficiente cando non desapropiada. (BERNET, 1999, p.201)

Não é possível restringir de tal maneira as experiências educacionais na sociedade. A escola é o ambiente de ensino-aprendizagem formal instituído por normas e técnicas; entretanto, há de se reconhecer, considerar e afirmar a importância dos espaços de educação não formal que desenvolvem ações autônomas e independentes da escola, com meios e formas distintas de conceber a educação, enaltecendo sua importância e valor.

¹⁸ A citação do autor *Jaume Trilla Bernet* encontra-se em catalão, optamos em manter a língua original para garantirmos a fidedignidade ao texto original.

Fernandes (2017) explica que o termo “não formal” não se define por ausência de formalidade ou por se referir antagonicamente à escola, pois não acredita que a escola seja o campo central e exclusivo de trabalho educacional, apontando que existem outras formas de fazer educação sem repetir os padrões da escola.

De acordo com Fernandes e Garcia (2018),

[o] uso da terminologia “não formal” não procura uma configuração e constituição que designe um determinado lócus de acontecimento (que os termos “comunitário” e “social” possam indicar) e uma especificidade de público atendido (que o termo “social” ou “em vulnerabilidade” possa recortar), mas um campo sem fronteira e topografia definidas e estanques, com mobilidade e permeabilidade. (FERNANDES; GARCIA, 2018, p. 500)

Compreendemos que a educação não formal é um campo irrestrito e que cresce buscando integrações e não limitando-se. Dentro do campo da educação não formal podem haver programas educativos/socioeducativos que colocam em prática políticas públicas por meio de atividades educacionais/socioeducacionais, mas que são conhecidas por nomenclaturas distintas sem qualquer referência à educação não formal.

Garcia [s.d.] indica que, em razão da nomenclatura educação não formal aparentar fazer uma oposição à educação formal, parece ser conveniente denominar de educação social propostas de atuação com crianças, jovens, idosos que vislumbram transformações sociais. Isso acontece, pois, a terminologia é autoexplicativa e passa aos interlocutores a ideia de maior compromisso social. Entretanto, a autora alerta para o cuidado que se deve ter com o termo para que seu uso não se direcione unicamente para aqueles que estão enquadrados em critérios de exclusão, vulnerabilidade e/ou risco social. Para a autora,

O cuidado, nesse sentido, é de que as "populações marginalizadas" não sejam mais uma vez vítimas das propostas que são pensadas para elas e não junto com elas, e que, pelas características econômicas, não passem a ser vistas como necessitadas [de cuidados em separado dos demais, delegando à educação social a responsabilidade de sanar os problemas dessa população e adaptá-la ao convívio social, ou o social sendo a "marca" da educação que é só para aqueles que têm algum problema, nesse caso, de origem econômica. (GARCIA, [s.d.], p. 09)

A educação pode/deve ultrapassar formulações e acontecer nos mais diversos campos onde se trocam experiências e em que essas ações sejam guiadas e carreguem intencionalidade educativa. E de acordo com Bisinoto *et al.* (2015, p. 579) “a educação pode ser utilizada tanto para a manutenção e reprodução de paradigmas socioculturais, quanto para a sua transformação, dependendo das relações de poder estabelecidas em cada contexto social.”

Na sociedade capitalista em que estamos inseridos em que a luta pela sobrevivência por parte da maioria da população é diária, e que antes da necessidade cultural/educacional luta-se por sobreviver à fome, a miséria, a falta de segurança e saúde pública de qualidade, cito esses três pois garantias básicas, essenciais à vida. Enquanto o mínimo não for assegurado a todas as pessoas indistintamente, estaremos sempre caminhando para a replicação do modelo neoliberal de exploração do outro para monopólio do capital de poucos. Para romper com um sistema estruturado para a manutenção destas condições que segregam e aprisionam é necessário, antes de tudo, garantir que os indivíduos, principalmente aqueles carentes economicamente, marginalizados, excluídos e classificados como problema social não precisem guerrear diariamente pela subsistência.

Estamos falando de uma configuração de Estado em que a maior parte da população precisa vencer a fome todos os dias, e esta é só a mais emergente das necessidades. Mas podemos citar outras tão vitais se pensarmos nos tantos que morrem diariamente por falta de atendimento nos hospitais públicos, são vítimas da falta de segurança pública, e isso é um fato desde que conhecemos a história da humanidade. Muda-se regime de governo, muda-se governante e o abismo das desigualdades reconfigura as maneiras de massacre e exploração dos menos favorecidos pelo capital. As garantias fundamentais, inclusive asseguradas constitucionalmente são desconhecidas, e a grande maioria dos indivíduos estão brigando tão ferozmente por esses direitos suprimidos que não lhes restam tempo e tampouco condições para questionar as razões de tais situações.

Romper com esse sistema significa assegurar que os indivíduos consigam ter acesso a meios formativos que os despertem para a possibilidade de autonomia, assegurar que tenham uma formação crítica capaz de refletir sobre a não naturalidade dessas condições que lhes foram impostas e fazê-los

entender que só o seu posicionamento, o reconhecimento de seu lugar no mundo e a certeza de que as fronteiras limitantes invisíveis que são criadas para manutenção da pobreza, da desigualdade étnica, sexista, cultural e social podem ser superadas, mas que para isso é preciso conhecer, entender e compreender que existem interesses e ações que lucram com a manutenção destas situações.

Höfling (2001) expõe de forma clara esses interesses e a luta por sua manutenção:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39)

A única maneira de mudar esse cenário é mediante a ação daqueles que detêm esse conhecimento e também buscam a humanização na sua essência. Lutar por um cenário de equidade, da valorização do humano acima do capital, não estereotipar determinados grupos em razão de sua condição social, cultural, étnica e sexual para poder controlá-los e fazer deles massa de manobra para a manutenção de um sistema exploratório e monopolizador de capital é para além de ser politicamente correto e de ser preocupado com as causas sociais, é ser humano.

É compreender que é pela sua raça que está lutando, e o negacionismo capitalista e neoliberal, por meio de uma parcela que concentra a maior parte das riquezas, entende que quanto mais segregar a maior quantidade de indivíduos que conseguir e transformá-los em mentes unicamente servis, incapazes de questionar o seu lugar no mundo estará mantendo seu status exploratório e sustentador de suas riquezas.

Höfling (2001) coloca que, se àqueles a quem se destinam as políticas desenvolvidas por programas educacionais não participarem efetivamente de sua formulação, não alcançaremos resultados positivos quanto a avaliação da política de educação. A questão é dar espaço, lugar de fala para aqueles a quem se destina determinado projeto ou programa educacional, social (seja qual for a nomenclatura adotada), elaborar junto com eles e não para eles as políticas que, teoricamente, diz sobre quem são, o que devem fazer para (pretensiosamente e

arbitrariamente) deixar de ser quem, controlar e direcionar seu conhecimento para a manutenção do status quo.

Queremos trazer à discussão a atuação de um programa socioeducativo que desenvolve atividades com crianças e adolescentes oriundos de famílias baixa renda e que vivem em situação de “vulnerabilidade” e, nesse contexto, vislumbramos a educação não formal destinada a um campo e público específico. No entanto, buscaremos a superação de estereótipos e classificações negativas em relação àqueles determinados como vulneráveis.

1.3. Vulnerabilidade social: da etimologia à formação conceitual

A vulnerabilidade, no sentido literal da palavra, associa-se com fragilidade, mas em aplicações mais amplas várias são as vertentes possíveis e áreas às quais o termo se adequa perfeitamente, seja na saúde (em que é crescente a utilização do termo para caracterizar grupos específicos mais propensos de serem acometidos ou sofrerem complicações em virtude de determinadas doenças), seja em meio tecnológico (em que muitos sistemas estão vulneráveis aos ataques de *hackers*), seja em contextos sociais (em que mais popularmente é conhecido e utilizado para caracterizar grupos específicos que são privados do acesso a bens e recursos econômicos e culturais).

Se o termo for associado à área do Direito, entende-se como “o reconhecimento de pessoas que têm sua capacidade de agir e se defender enfraquecida, por razões biológicas ou sociais” (SEVALHO, 2018, p.179). O enfraquecimento dessa capacidade é alvo (ou pelo menos deveria ser) de ações intensas do poder público e da sociedade no intuito de minimizar as possíveis consequências e prejuízos causados à – ou por – essas pessoas consideradas vulneráveis, socialmente e economicamente falando.

De acordo com pesquisa bibliográfica realizada na plataforma Scielo, pode-se perceber que os caminhos percorridos na constituição da terminologia (vulnerabilidade) iniciam relacionados ao direito internacional. Para Miotto (2000, p. 217) a origem do termo vulnerabilidade vem da área dos Direitos Humanos e “é utilizado para designar grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seus direitos e de cidadania”. O termo toma maior visibilidade quando é vinculado à área da saúde,

estabelecendo relação, especificamente, com as pesquisas sobre o HIV/Aids. Nota-se essa menção ao aparecimento do uso do termo vulnerabilidade, na saúde, relacionado ao HIV/Aids.

O termo vem sendo muito empregado em pesquisas científicas sobre saúde pública no Brasil, destacando as ênfases da sua utilização para considerar pessoas ou grupos determinados que podem ser mais afetados por determinada epidemia e quais ações devem ser realizadas no sentido de prevenção e tratamento, sem deixar de considerar as condições socioeconômicas e culturais em que estas pessoas estão inseridas. José Ricardo Ayres, médico e professor titular da Universidade de São Paulo tem sido um dos percussores e dos mais expressivos nomes nas pesquisas da área da saúde que consideram essas questões socioeconômicas e culturais do paciente em tratamento. Para o autor:

[...] Devemos considerar a dialética das representações, das interações e do trabalho como forma de construção do mundo de relações em que nos inscrevemos, rompendo assim com a ideia de que o indivíduo é uma “mônada¹⁹” que atua sobre o mundo como algo meramente externo ou que age segundo imperativos sociais sem possibilidade de transformação da realidade. (AYRES, 2018, p. 51)

O autor parte da premissa de que não dá para considerar o indivíduo desvinculado de suas relações com o mundo e o contexto social no qual está inserido. Ayres (2018) defende que a conscientização e aplicação do termo vulnerabilidade traria possíveis e benéficas transformações no sistema tradicional de saúde, pois, a partir disso cada paciente poderia ser visto como único e as pessoas teriam suas peculiaridades respeitadas de acordo com o contexto em que estão inseridos e, assim, os serviços de saúde poderiam ser adequadamente operados.

Nesse tocante, Ayres levanta o seguinte posicionamento:

E a gente sabe que existem pessoas que estão em situações mais desfavoráveis (e elas têm que ser consideradas especialmente), mas devemos considerar que a partir do sofrimento delas, a partir do desrespeito a que estão submetidas, a gente deve identificar o que não está sendo reconhecido ali, o que está provocando aquela situação [...]. A população vulnerabilizada tem que dizer para a gente o caminho para as relações de vulnerabilização que estão em questão; e aí, trabalharmos sobre essas relações. (AYRES, 2018, p. 59)

¹⁹ Dic.: organismo ou unidade orgânica diminuta e muito simples, como um grão de pólen ou um protozoário flagelado

Ayres (2018) fortalece a ideia de que essas relações de “vulnerabilização” precisam ser consideradas até mesmo no âmbito da saúde para facilitar diagnósticos e tratamentos.

Tratando-se do discurso sobre a vulnerabilidade no Brasil, Silva e Silva (2015) apontam o aparecimento do termo *vulnerabilidade social*, a partir dos anos 90, ainda relacionado à saúde. Entretanto, passando a integrar uma das três seguintes dimensões: a social, dimensão na qual o termo se atrela a condições socioeconômicas, agregando a questão social à vulnerabilidade; a dimensão individual, entendida como uma posição diante da vida que cada cidadão apresenta; a dimensão programática, que é como as instituições (públicas ou privadas), os coletivos, os grupos e os movimentos se posicionam para atenuar as desigualdades e evitar a vulnerabilidade. Essa classificação de vulnerabilidade é clássica nas abordagens de artigos que trabalham a temática. São dimensões interdependentes:

Entende-se por vulnerabilidade a integração de três dimensões interdependentes: a dimensão individual (situações do modo de vida de cada sujeito, relacionadas às suas condições objetivas de vida, que podem contribuir para a ocorrência de agravos); a dimensão social (aspectos culturais, materiais, políticos e morais que expõem os sujeitos a condições desiguais e injustas) e a dimensão programática (ou institucional) (contribuição das instituições sociais na produção de vulnerabilidade) (AYRES, *et al.*, 2006 *apud* LEITE, F. M. *et al.*, 2016).

Então, o termo vulnerabilidade, surgido no âmbito da saúde, só posteriormente teve o qualificativo social a ele integrado, como uma de suas dimensões. Além das dimensões citadas, existem, também, outra classificação, ressaltando três categorias para a vulnerabilidade - existencial, social e moral - como delimitadoras para que possa ser compreendido o conceito de vulnerabilidade nas suas mais variadas faces.

A vulnerabilidade existencial é a mais “básica” de todas. É inerente à nossa existência e expande-se a todos os seres vivos, logicamente pelo próprio ciclo de vida dos seres – o ponto mais frágil: a morte. É uma condição que expõe a fragilidade do ser humano. Cada um, nas mais variadas formas, apresenta níveis de vulnerabilidade, a depender do contexto social, suas vivências, seus modos de ser e estar no mundo.

A vulnerabilidade social aborda outro viés: o da injustiça. As condições a que muitas pessoas são submetidas diariamente por fatores sociais,

geográficos, educacionais apontam para uma vulnerabilidade justificada por uma política de camadas, em que a população mais carente socioeconomicamente tem seus direitos suprimidos e permanecem à margem da sociedade. Por esse aspecto, a condição humana apresenta mais uma barreira: a luta contra um sistema que segrega os menos favorecidos, fortemente marcada pelo neoliberalismo.

A vulnerabilidade moral é a mais decisiva na vida do indivíduo, mas é também uma linha tênue entre a superação e a revolta. A partir dela, o cidadão pode estar mais fragilizado ou não diante das adversidades a que estão expostos os seres humanos. É uma categoria de vulnerabilidade determinante, pois permite que o indivíduo supere seus próprios limites tendo como suporte sua crença e cultura. De acordo com Sanches, Mannes e Cunha:

A vulnerabilidade moral surge do processo cultural, que marca a construção de nossa visão de mundo e escalas de valores. Na construção de visão de mundo, além da posição social das pessoas, há muitos fatores que têm grande influência, como a religião, os costumes e a arte. Essa fragilidade é mais difícil de ser percebida, pois é alimentada por convicções e por isso é muitas vezes negada. Diante da vulnerabilidade moral o indivíduo se percebe perante o diferente cultural com marcas religiosas, de costumes e das tradições. (SANCHES; MANNES; CUNHA, 2018, p. 8)

Essas dimensões correlacionam-se entre si, mas o ser humano, mesmo sendo vulnerável na sua essência, pode amparar-se de diversas formas para minimizar as consequências dessa condição. A dimensão individual refere-se a atitudes comportamentais de proteção diante de determinados problemas, parte racional. A dimensão social (ou coletiva) vincula-se ao contexto em que o indivíduo esteja inserido, econômico, exclusão, etnias.

No que se refere à vulnerabilidade social podemos dizer que se constitui por uma relação interdependente do meio social e suas situações danosas, como o incentivo exacerbado ao consumo e, em contrapartida, as más condições de emprego (a exploração do trabalho pelo capital), a ausência de condição e estrutura do indivíduo para reagir diante dessas situações e a inexistência de recursos que garantam acesso ao desenvolvimento social, econômico e cultural; esses Recursos são apontados como de responsabilidade do Estado e da sociedade.

Leite *et al.* (2016) reiteram essa definição de forma esclarecedora:

Portanto, ao se falar em vulnerabilidade, levam-se em consideração fatores inerentes à organização social capitalista, engendrada na luta de classes e na exploração dos trabalhadores pelo capital, que provoca desigualdades e exclusão, sendo uma das suas formas de expressão a negação ou precário acesso aos bens materiais e culturais construídos por uma determinada sociedade (LEITE *et al.*, 2016 p. 340).

De modo que a vulnerabilidade social está diretamente ligada a uma classe peculiar da sociedade, bem como afirma Perla Klautau (2017), quando apresenta que:

Deve ficar claro que o prejuízo não se restringe à categoria econômica. Ao lado desta, faz-se necessário incluir vicissitudes e idiossincrasias que vão além dos atributos de renda, tais como questões ligadas a preconceitos, à falta de escolaridade, à violência doméstica e urbana. Essas questões, além de determinarem algum tipo de desigualdade em termos de inserção na sociedade, colocam em cena uma gama de marcas identitárias produzidas pela condição de vulnerabilidade social: *ser pobre, ser negro, ser da periferia, ser analfabeto e/ou ser morador de comunidade*. Sabemos que tais rótulos podem determinar lugares sociais que estigmatizam e produzem a inscrição de marcas identitárias cujas repercussões ultrapassam o plano econômico e social, e acabam causando efeitos na dimensão subjetiva. (KLAUTAU, 2017, p. 116)

Fica claro que vai além da situação econômica a abrangência do termo vulnerabilidade social, estando também relacionado à etnia, ao lugar social, à violência presente nesses espaços e à falta de informação. Em suma, o termo vulnerabilidade social está inserido em um contexto de pobreza e desigualdade, uma fragilidade também moral, não apenas material.

Pela etimologia da palavra “vulnerável”, os danos sofridos também vão além do físico e abrangem consequências emocionais (SEVALHO, 2018). Tais consequências apontam para uma fragilidade inerente ao ser humano,

[...] uma vulnerabilidade antropológica, individual, que supõe uma fragilidade intrínseca do humano, compreende-se uma vulnerabilidade social que aponta para condições sociais mutáveis. A compreensão da vulnerabilidade, pensa Feito, se dá no contexto da ética, a partir da sensibilidade diante do sofrimento humano, da solidariedade, da identificação de relações de direitos e justiça entre os diferentes. (SEVALHO, 2018, p. 179)

Em uma sociedade atravessada por contextos de desigualdades históricas étnicas, econômicas, sociais e culturais, as pessoas que se encontram em situação de pobreza e extrema pobreza carregam em si as marcas da desigualdade. Têm suas necessidades suprimidas, perda de direitos básicos -

dentre eles o acesso à saúde e à educação, ficando excluídos, à margem da sociedade. Silva e Silva, (2018, p. 416) quando trazem as significações de participantes de um projeto social pesquisado, afirmam que “a exclusão como revelação de injustiça se manifesta quando pessoas são continuamente excluídas dos serviços, benefícios e garantias oferecidos pelo Estado, entendidos, geralmente, como direitos do cidadão”.

A vulnerabilidade social é percebida, então, como uma questão de suscetibilidade dos indivíduos. De acordo com Feito,

La vulnerabilidad tiene, por tanto, una dimensión de susceptibilidad al daño, condicionada por factores intrínsecos y extrínsecos, anclada en la radical fragilidad del ser humano, pero sin duda atribuible en buena medida a elementos sociales y ambientales. (FEITO, 2007, p. 11)

A falta de acesso a bens materiais, oportunidades sociais e econômicas, a não disposição de recursos e habilidades para que possam acessar as camadas sociais e econômicas menos desprivilegiadas já causam prejuízo ao indivíduo.

De acordo com Klautau (2017), fica evidente que a concepção de vulnerabilidade é multifacetada e complexa, sendo estruturada sob diversos olhares e sugere uma multiplicidade de sentidos, o que nos levanta a possibilidade de existirem outras conceituações sobre o termo.

Ayres (2018), ao conceder entrevista para um artigo científico, aponta uma questão que já vem sendo discutida por teóricos: a naturalização da vulnerabilidade. Em sua fala, aponta que “a primeira coisa para se pensar em vulnerabilidade é se perguntar: “vulnerabilidade a que?”. Não existe vulnerabilidade em geral.” E complementa dizendo: “a gente tem sempre que se perguntar vulnerabilidades “de quem?”, “a que?”, “quando?”, “onde?”, para que a gente não naturalize a questão. A vulnerabilidade é sempre relacional” (AYRES, 2018, p. 59).

Para Ayres (2018), o que devemos identificar nessas pessoas que estão em situações mais desfavoráveis é o que não está sendo reconhecido ali e que é o que está provocando aquela situação, podendo com isso transformar aquele contexto.

1.4. Risco e Vulnerabilidade

Muitas vezes, os termos risco e vulnerabilidade não são definidos de modo preciso e acabam sendo confundidos. A principal diferença dos conceitos posta por Santos et al (2012) é de que risco tem uma característica mais analítica, no sentido de dizer que é um instrumento capaz de caracterizar determinado indivíduo a partir de sua conduta e ações, sendo, portanto, um agravo das condições de vulnerabilidade. Os autores elaboram esse conceito relacionando-o à probabilidade de os comportamentos estarem ligados a determinados fatores ou a características do sujeito. Assim, segundo Santos et. al., (2012):

Nos dias de hoje [...] o conceito de risco [...] passa a ter uma conotação moral como um exercício de opção entre forma de vida e outra. A vulnerabilidade pode ser compreendida como um conjunto de fatores que podem aumentar ou diminuir o risco a que estamos expostos em todas as situações da nossa vida [...], sociais, culturais. (SANTOS *et al.*, 2012, p. 206).

Vulnerabilidade, por sua vez, pode ser considerada um índice que aponta para a falta de acessibilidade dos indivíduos a fatores mínimos de dignidade social, sendo originada na desigualdade social, fragilizando e/ou excluindo as famílias dos direitos básicos. Se as condições de vulnerabilidade são elevadas diz-se, portanto, que há uma situação de risco.

Considerando essa relação, o risco e a vulnerabilidade justificam a aplicação das políticas públicas, pelas razões já expostas, que se atrelam à necessidade de proteção e de garantia de direitos aos acometidos por essas condições.

Crestani e Rocha (2018) apontam que o risco e a vulnerabilidade não estão, necessariamente, associados à questão de ser pobre, pois, o “ser pobre” não é fator determinante para representar risco/perigo. E que não só pobres podem se encontrar em condição de vulnerabilidade. Com isso, a utilização dos termos traz a alta probabilidade de estigmatização de determinada classe e a criminalização da pobreza. E, quando tratam de crianças e adolescentes, acabam por incluí-los em uma categoria de sujeitos que necessitam de controle, e os associam a seres incapazes e fracos. Ao tratarem como vulneráveis e relacionando à efetividade das políticas públicas a isso, produzem a

vulnerabilidade desses sujeitos e grupos, atribuindo-lhes o estigma de uma classe problema que precisa ser gerenciada.

Muitas vezes, por tanto ouvir falar em vulnerabilidade e em ser considerado parte de uma população assim classificada, os indivíduos internalizam essa rotulação e diminuem suas próprias capacidades de reação sentindo-se vulneráveis, de fato, sucumbindo à titulação, ao rótulo imposto por quem vivencia de longe aquela situação e nem ao menos dá-se ao trabalho de justificar o uso do termo “ser vulnerável”.

O risco e a vulnerabilidade estão fortemente atrelados à pobreza. E é porque assim foi estabelecido e construído historicamente. A pobreza não é e nunca será uma condição justa de viver enquanto frente a ela se constitui o monopólio de riquezas por uma parte exclusiva e reduzida da sociedade. Quando somos esquecidos, ignorados e estamos sob condições sub-humanas de sobrevivência, não precisamos de controle e, sim, de libertação. Vivemos numa sociedade em que uma pequena parcela dominante inferioriza uma grandiosa parcela dominada pela falta de aparatos e de condições de sobrevivência digna. Existe uma parcela populacional pobre, desinformada e estigmatizada em que entranharam em suas certezas a impossibilidade. A impossibilidade de conquistas e a neutralização do “medianismo” – do conformismo com uma condição abaixo da que poderia conquistar. Para o pobre – a grande massa – ensinaremos a serem servis (essa é a ideia) implantaremos nestes, por meio de uma educação esfacelada e controladora, a ideia de que qualquer conquista é o limite de suas possibilidades. Também que existe uma linha limítrofe que sua classe dificilmente cruzará e, quando o fizer, será a rara exceção.

Seus anseios devem ser medianos. Seu emprego deve ser aquele de salário mediano que o liberta da pobreza extrema e o faz refém de todas as condições impostas por aquele que lhe oferta, quase que como uma benesse esta oportunidade. Mas é ainda considerada uma vitória, já que além de implantarem que isso era o possível e até mesmo o auge das suas conquistas – considerando seu contexto social e cultural – ainda tornaram outros meios de oportunidades distintas inacessíveis. Bujes (2010), tratando da noção de risco relacionada à infância, aponta para um contingente populacional despreparado para constituir um “Brasil do futuro” e essas incertezas acabam por apontarem

para a necessidade de ações que atuem nesse cenário no sentido de “solucionar essas ameaças”. É a idealização da política pública.

As políticas públicas se manifestam com as mais diversas maneiras de atuação, como já vimos anteriormente. Entretanto, é preciso sempre olhar com desconfiança para “o caráter insuspeito das políticas públicas dirigidas a este segmento populacional e mesmo a prática de atenção a ele destinadas [...]” (BUJES, 2010, p. 159). Devemos ter um olhar apurado para as intenções de qualquer atividade que se proponha a formar, a tratar ou a solucionar determinada questão. Principalmente quando isso diz respeito à formação social de seres humanos. É primordial garantir que se dê de forma libertadora, que não estigmatize, não negue suas culturas, suas crenças, seus modos de existir. Dessa forma, que seja um processo de enaltecimento e fortalecimento de suas potências, que apontem todos os possíveis caminhos de maneira que lhes ofereçam escolhas e não as limitem. É imprescindível que o acesso e a condição de escolha sejam possíveis.

As políticas públicas não devem transformar esses grupos em objetificações do risco, da violência, da marginalização e os classificar, burocraticamente, como vulneráveis com o propósito de sanar uma “situação-problema”. E, assim, disfarçando suas intenções de controle a serviço de um governo autoritário que visa o controle populacional para perpetuar uma política coronelista ou a serviço do capital que não tem interesse em que a camada populacional – base da pirâmide econômica – se liberte da exploração.

Outro aspecto é que as políticas públicas definidas, quando governamentais, por entes do poder (vereadores, deputados), e executadas por agentes da esfera correspondente devem levar em consideração o período que o país vivencia, ressaltando também as dificuldades para sua implantação.

Muitos cuidados devem ser tomados: devem ser escolhidas, dentre tantas necessidades, as prioritárias; deve-se analisar os custos-benefícios e as melhores formas de resolver determinadas demandas da população; também a duração do processo é um aspecto do qual não se pode descuidar. Muitas políticas podem ser intermitentes; outras precisam ser perenes, a depender do problema a ser enfrentado.

No entanto, as relações políticas interferem diretamente tanto na elaboração quanto na execução de determinadas medidas; não raramente os

conchavos e alianças políticas deixam de lado detalhes primordiais que uma boa base governamental necessita: um suporte técnico para tomada de decisões fundamentadas nas reais necessidades e com intuito de oferecer amparo aonde o Estado, enquanto garantidor de direitos, falhou.

A falta de ações completas e bem analisadas afeta diretamente a população que vive à mercê de atitudes do governo e, muitas vezes, as leis/políticas públicas não são concretizadas como deveriam por falta de um suporte eficiente na base, desde a criação até a execução, deixando a população sem os resultados prometidos e esperados. E, então, as políticas públicas cumprem seu papel diante da sociedade?

A população acaba desacreditando de todo o sistema, já que quem foi eleito para representá-la não se responsabiliza pelos danos diante de uma política mal sucedida que segrega e marginaliza cada vez mais os menos favorecidos.

A não efetivação de uma ação pública de cunho social, por exemplo, afeta invariavelmente a vida de todos. A desigualdade social e a má distribuição de renda no país fazem com que seja necessário buscar múltiplos meios de sobrevivência e isso inclui usar as crianças e os adolescentes como agentes mantenedores da família, expondo-os a todos os perigos que a rua oferece mesmo quando deveriam ser resguardados todos os seus direitos com ordem de prioridade.

Esses direitos são, por vezes, desrespeitados em circunstância de uma necessidade maior: alimentar a família, fazendo nesse caso uma acepção entre a pobreza e a vulnerabilidade e, conseqüentemente, ao risco. “Assim, a situação de pobreza comporta um perigo manifesto, relacionado a um presente indesejável, ou potencial, vinculado a um futuro indesejável” (CRESTANI; ROCHA, 2018, p. 10). Por essa razão, as políticas públicas têm como principal alvo a população pobre, especificamente as crianças ou os adolescentes que estejam em situação “vulnerável”. Seriam então ações seletivas? Crestani e Rocha completam:

Logo, a eleição desta infância, geograficamente situada, pode ser compreendida enquanto estratégia de governamentalidade que está a serviço do controle da periculosidade a ela atribuída e, em última análise, da contenção das chamadas ‘classes perigosas’.” (CRESTANI; ROCHA, 2018, p. 11).

Ser pobre, desse ponto de vista, implica estar exposto e expor as demais pessoas a perigos, como a criminalidade, uma vez que se identifica um jovem de comunidade como alguém sem visão de futuro, fadado a um ingresso na vida do crime. Dessa forma, justifica-se que deverá haver uma intervenção por parte do Estado implicando, muitas vezes, na retirada desse jovem do seio familiar e direcionando-o a instituições de acolhimento como sendo uma alternativa mais sadia. Assim, a necessidade de gestão dessa infância se encontra vinculada à contenção/controla da periculosidade nela inculcada - sobretudo pelas criminologias positivistas concebidas no século XIX -, sendo que é no discurso da proteção e da inclusão que a nomeada gestão do risco adquire legitimidade (Bicalho, Kastrup & Reishoffer, 2012; Siqueira & Lino, 2013 *apud* Crestani e Rocha, 2018).

É importante salientar que, embora questionemos e levantemos a possibilidade de limites intencionais quanto à proposição das políticas públicas, as consideramos essenciais na promoção e garantia dos direitos sociais, e nas ações que buscam equilíbrio social sem desqualificar e estigmatizar a classe pobre. Tratando-se de políticas públicas materializadas por meio de programas sociais, socioeducativos, como é o abordado nessa pesquisa, que sejam incisivos na formação dos sujeitos considerando-os capazes, desenvolvendo o senso crítico e emponderando-os por meio de processos educacionais libertadores e emancipatórios – em que as intenções sejam sempre no sentido de formar sujeitos que tenham direitos e possibilidade de escolhas.

Formar cidadãos, desenvolver cidadania são algumas das expressões mais mencionadas quando se trata de programas socioeducativos. Mas que cidadão buscam formar? Quais ações são desenvolvidas – ou podem ser desenvolvidas – que tenham potencial para efetiva formação cidadã? O que é ser cidadão?

Grosso (2006) aponta que os movimentos sociais dos anos 80 geraram uma nova esquerda e causaram um forte impacto no vocabulário político que dava a cidadania um papel central. O anseio era de autonomia pública frente a um Estado monopolizador e autoritário. A promulgação da Constituição Federal de 1988, inclusive nomeada de Constituição Cidadã, elenca a cidadania como um princípio fundamental do Estado Democrático de Direito.

Os movimentos sociais nos anos de 1980 tratavam da cidadania como forma de luta na implementação de garantias público-estatais e do bem estar-social, entretanto essas ideias foram ressignificadas com o surgimento do “público não-estatal” (GROPPO, 2006). É o Estado transferindo suas responsabilidades para o terceiro setor e o aparecimento alargado das ONG’s (Organizações Não Governamentais) que aparecem como soluções “mais eficazes” na propulsão de projetos reguladores dos contingentes sociais apontados por vulneráveis e dos possíveis efeitos por eles causados.

Entretanto, essas formas de intervenção por meio do terceiro setor, das entidades filantrópicas e das ONG’s se caracterizam por colocarem o cidadão na posição exclusiva de receptor de benesses, despolitizado, desprovido do senso crítico e não participativo. É a desapropriação da cidadania emancipadora que busca apenas remediar problemas e não questionar as razões que os causaram.

Em consonância com Groppo (2006), acreditamos ser essencial um novo surto de responsabilidade semântica na recuperação dos sentidos mais profundos e emancipadores de cidadania, solidariedade e sociedade civil. Não basta a reformulação de conceitos, não são suficientes tantas quantas forem as políticas públicas desenvolvidas e instituídas pelo poder público-estatal ou não-estatal se as concepções de cidadania, Estado e sociedade não derem corpo a um projeto social que vise a emancipação dos cidadãos, o empoderamento e a capacidade de romperem com o sistema que os segregam.

II. CAPÍTULO – A constituição dos sujeitos, a cidadania e o desenvolvimento da personalidade do adolescente

II.1. O que é ser cidadão?

Ser “cidadão de bem” é algo que ouvimos frequentemente ser indicado como uma meta a atingir, principalmente quando se discute assuntos relacionados à formação do sujeito. É muito comum ouvir familiares preocupados com a formação dos seus filhos vinculando a constituição do sujeito em um “cidadão de bem”. Muitas escolas, projetos sociais, programas socioeducativos, inclusive o estudado nessa pesquisa, também apontam como objetivo a formação cidadã dos adolescentes e jovens que participam desses contextos.

Mas, pautados em que fundamentos, em qual concepção de cidadão? O que é ser um “cidadão de bem”? O que é necessário para se constituir cidadão?

A concepção do ser cidadão, muitas vezes carrega as marcas irrestritas das opiniões do senso comum. E, claro, não podemos desconsiderá-las, até porque a grande parte dos nossos tratados, convenções, decretos e postura social nascem dos costumes, anseios e formas de viver de um povo em uma determinada sociedade, seja para assegurar tais posicionamentos, atos e ações ou para contê-los e até mesmo repeli-los.

Se partirmos da ideia popularmente posta de que ser um “cidadão de bem” é seguir uma ordem social acordada coletivamente e cumprir com seus deveres sem infringir essa ordem, cooperar com o social, ser produtivo e justo, podemos perceber que essas concepções sofreram inúmeras mudanças ao longo das transformações sócio-históricas.

Ao longo da história, até mesmo a ideia de sujeito – ser humano, sofreu grandes modificações. Se pensarmos nos anos de escravidão e nas marcas históricas que a escravatura deixa na nossa sociedade em relação aos negros durante séculos, fica evidente o quão mutável – e distribuída distintamente entre os diversos grupos sociais – é a concepção de sujeito e cidadão. Há 132 anos a escravidão foi abolida – ao menos oficialmente – no Brasil; entretanto, em dias atuais ainda lutamos pelo fim de práticas racistas e discriminatórias. Os negros ainda lutam por espaço e representatividade; a destacar que só na CF de 1988, 100 anos após o fim da escravidão no Brasil foi estabelecido o racismo como crime.

Os negros não eram tratados como pessoas, tampouco tinham ideia do que é ser cidadão. Eram explorados, sem represálias, por uma classe que se considerava superior, que estabelecia a ordem e determinava quais eram os sujeitos de direitos e quais eram os sujeitos a quem só cabiam deveres, por suas concepções. E, mesmo com as numerosas sequelas deixadas por essa época sombria na história da humanidade, e com as diversas formas de exploração camufladas pela conquista da liberdade notam-se transformações nas concepções de ser sujeito e cidadão, entretanto, não podemos afirmar que essas concepções contemplem práticas inclusivas e humanitárias.

Em um mundo em que foi necessário estabelecer como crime a exploração de um ser da nossa espécie unicamente pela sua diferença étnica só

nos mostra o quanto selvagem é a busca humana pelo domínio. E não só pela diferença étnica se justificou e ainda se justifica a exploração humana. De tempos em tempos na história, o ser humano manifesta na figura de um senhor de escravos, ditador, fascista etc., a famigerada necessidade de domínio e superioridade alimentada pela ânsia de poder, de ter sempre mais, advindo de todos os resquícios do processo histórico de dominação e exploração do homem pelo homem. Na esfera mundial, atrocidades como a escravidão, por exemplo – às vezes disfarçada, outras não – nunca desapareceram plenamente.

Para isso, alteram-se conceitos, gerenciam-se valores e princípios afim de instituir, intencionalmente, mecanismos voltados para a manutenção de uma situação de domínio. O percurso sócio-histórico da humanidade é marcado por relações de poder que estão sempre em busca da preservação de uma classe superior. Ocorre que, sucessivamente, uma determinada parcela populacional detém os bens materiais e econômicos utilizando-se da diminuição e da subserviência de outra parcela populacional para que isso seja possível. A história exemplifica esse domínio se por exemplo lembrarmos que na época do Império, os reis foram considerados portadores de divindades, e detinham o direito divino²⁰ do rei como álibi para a sua manutenção no poder e justificativa para governar outros homens.

Hitler, por exemplo, justificou sua política de extermínio baseado na teoria de que os judeus eram uma “raça” sub-humana e que o grupo racial ao qual ele – Hitler pertencia e que denominava de “ariano” – seria superior; com essa perspectiva justificava ser necessário fazer um controle de territórios, isolando os não arianos, afim de garantir a preservação da sua espécie. Essas questões e muitas outras que vem seguindo uma política sócio-histórica de domínio, higienista e segregadora tem como escopo a centralização de poder e riquezas em mãos seletas (brancas e burguesas) com o intuito de controlar camadas populacionais que definem como “problemáticas”, tornando-as submissas e

²⁰ “O **Direito Divino dos Reis** garantia a legitimidade e soberania do monarca no Estado Nacional. A crença era de que não os súditos ou qualquer outra autoridade concederia ao rei o direito de governar, mas seria a vontade do próprio Deus. O **Direito Divino dos Reis** concedia aos monarcas grandes poderes no governo do Estado Nacional, mas não se tratava de uma teoria política prática, e sim um aglomerado de ideias e crenças. Por ser indicado por Deus, qualquer tentativa de depor o monarca seria tratada como contestação à vontade de Deus, fato que a sociedade da época ainda tinha muito medo de questionar.” (GASPARETTO, 2009, n.p.) Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/direito-divino-dos-reis/>

restringindo seu acesso à informação e ao conhecimento, definindo que tipo de conhecimento será estabelecido e repassado com o interesse de que se tornem incapazes de questionarem os espaços que ocupam ou até mesmo descredibilizando suas falas no intuito de silenciá-los.

Atualmente, muitos movimentos coletivos buscam transformações nas formas de subjugar o outro; espaços foram reivindicados, grupos sociais, negros e mulheres por exemplo, lutam por seu lugar de fala ainda que desproporcionalmente, mediante muita luta e regulamentações, carregadas de ressalvas, que diz garantir a igualdade de todos indistintamente, quando na verdade, a igualdade que vem sendo praticada historicamente só abarca o branco, masculino e burguês.

Quando falamos de luta por lugar de fala nos dirigimos especificamente a grupos sociais silenciados ao longo da história e que há muito vem tentando romper com a invisibilidade com que são tratados. Nos referimos principalmente a negros e mulheres – e é importante dar um destaque para a mulher negra em especial – e os grupos que ocupam um lugar social de desfavorecimento econômico.

Ribeiro (2019) traz uma classificação hierárquica social que coloca o homem branco no topo, seguido pela mulher branca, depois pelo negro e por último a mulher negra. Segundo a autora, o movimento que busca romper com essa hierarquia, principalmente na construção do lugar de fala da mulher negra, há muito tempo denuncia o apagamento de suas vozes na história. Isso implica dizer que há uma dissonância na história que nos é contada e existe uma explicação para tal silenciamento que evidencia a importância da luta por representatividade de grupos sociais historicamente suprimidos, subjugados, silenciados.

Ribeiro (2019, p. 18) aponta que “quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco.” Para a autora, a consequência dessa hierarquização social – que se mantém até hoje – legitimou uma formação epistemológica eurocêntrica exclusiva de conhecimento válido, inviabilizando outras formas de conhecimento. Isso implica no silenciamento de grupos – mulheres e negros principalmente – em países colonizados. Ribeiro explica ainda que,

[...]para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de

colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. (RIBEIRO, 2019, p. 21)

Nesse sentido, é importante pensar que o lugar de fala quer dizer da importância da identidade, pois reflete que as experiências produzidas nas localizações distintas em que os sujeitos ocupam socialmente implica em formas distintas de conhecimento e de manifestação. Ribeiro (2019) ainda aponta que

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. (RIBEIRO, 2019, p. 43)

A autora salienta que essas questões de forma alguma significam que esses grupos não criem ferramentas de enfrentamento e rompimento com esses silêncios institucionalizados. Porém, as condições sociais desses grupos dificultam a visibilidade e legitimidade de suas produções. Essas barreiras que dificultam e até impedem o acesso desses grupos a certos espaços, principalmente a população negra, para Ribeiro (2019), acarreta a não produção epistêmica desses grupos nesses espaços. “Não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas ouvidas.” (RIBEIRO, 2019, p. 44).

O falar de acordo com Ribeiro (2019) não se restringe a emitir palavras, mas a existir, para a autora, falar em direito à existência digna e à voz é falar sobre *locus* social e como essa localização social impossibilita a transcendência, a garantia de importância de ter voz.

Dessa forma, é preciso chamar atenção para uma questão problemática que vem tomando visibilidade, principalmente no meio digital. Uma concepção essencialista de que só o grupo que ocupa determinado espaço ou possui determinada condição e característica tem o direito de falar sobre aquelas questões, tendo assim o “lugar de fala”, aqui entre aspas, porque esse movimento que compreendendo erroneamente seu significado contribui para deslegitimar outras vozes que, embora não pertençam ao *locus* social e a determinado grupo unem forças a estes para contribuir na luta por visibilidade.

Ribeiro (2019) chama atenção para esses equívocos que são cometidos e descaracterizam a fala de alguém reduzindo aquele posicionamento a uma experiência individual e assim insuficiente para explicar as questões que queira debater. Entretanto, a autora explica que justamente o que se deve compreender é que as experiências dessa pessoa – ao falar de racismo, por exemplo – são compartilhadas como grupo, logo, o fato da pessoa que fala sobre racismo não ser negra não significa que esta não possa refletir criticamente sobre as consequências do racismo.

Dessa forma, Ribeiro (2019) elucida a importância de refletir sobre o *locus* social e não reduzir o conceito às experiências individuais, uma vez que, uma pessoa, ainda que seja negra, pode dizer que nunca sentiu racismo pois sua vivência não comporta essa experiência. E a autora chama atenção para como determinados grupos fazem uso dessas pessoas para deslegitimar certos discursos, acrescentando que o fato de essa pessoa não ter sentido racismo em suas vivências não significa que a sua localização social não tenha contribuído negativamente para o acesso a oportunidades e direitos. E ainda aponta que o contrário também é verdadeiro, por mais que pessoas de grupos privilegiados sejam conscientes e combatam discursos opressores, esses ainda não deixam de ser beneficiados pelo lugar que ocupam e pelas estruturas que oprimem os outros grupos, independente dos seus posicionamentos.

É preciso atentar para que esses discursos não profiram a reafirmação da opressão, pois ainda com tanta mobilização que busca romper com essa hierarquia social, o que continua fortemente em voga é a busca da manutenção e centralização do poder social, econômico, material e cultural. A exaltação de determinada cultura, costumes, etnia e gênero considerados “corretos”, “superiores” em detrimento de outros que foram e vem sendo, ao longo da história, subjugados, “dominados” e explorados.

Embora muito pareça ter mudado, o sistema de manutenção do *status quo* trabalha arduamente para desacreditar lutas e espaços coletivos conquistados ao longo de todo um processo histórico de busca por conhecimento e autoafirmação. Um dos principais responsáveis pela manutenção do “domínio e exploração” é a conservação dos processos elitizantes educacionais e desmonte da educação pública. A informação é uma das armas mais importantes

para o empoderamento do ser e o desvencilhamento de teorias e conceitos segregadores, reducionistas e autoritários.

Entretanto, não somos os precursores da afirmação de que o acesso à informação e ao conhecimento é uma das principais formas de libertação do ser humano enquanto coletivo, grupo representativo, classe social, cultural, étnica etc.; de maneira que as classes dominantes já trataram de lançar mão de forma sutil, bem organizada, travestida de bons interesses, construindo conceitos de igualdade, cidadania, bem comum, entre outros, que podem ser usados para libertação mas também por grupos que buscam a mesma manutenção das relações de superioridade e subjugamento.

Essa breve analogia é para pensarmos que o “se formar sujeito e cidadão” é um processo constitutivo infindo e que acompanha as transformações sociais em que sujeitos e sociedade se transformam pelas suas influências recíprocas. E ainda, é importante pensar que essas transformações são significadas de formas distintas para cada pessoa e grupos socioeconômicos; o que prova isso é que o racismo não teve fim a partir do momento que foi estabelecido como crime.

Cada pessoa tem em si um mundo construído e pautado nas suas vivências, experiências e influências culturais; portanto, é importante explorar a existência de diversos entendimentos do que seja cidadão, do que seja cidadania e de como se constitui um “cidadão de bem”.

Considerando que a sociedade se transforma carregando as marcas dos processos históricos e culturais nos quais ela foi e está inserida é importante trazer à discussão o que se entende por sujeito, cidadão e cidadania. Essas definições são basilares para entendermos nosso lugar na sociedade, bem como para perceber a que condições está submetido cada sujeito e suas razões de ser e estar, para com isso romper com concepções limitantes e preconceituosas.

A cidadania é um dos fundamentos constitutivos do Estado Democrático de Direito seguido pela dignidade da pessoa humana estabelecidos pela CF de 1988. Pensar em cidadania é reconhecer pessoas e grupos sociais distintos a partir das relações que estabelecem entre si dentro de uma sociedade que só se constitui por meio dessas relações interpessoais. É pensar numa população resguardada por seus direitos e ativa em seus deveres. A cidadania se manifesta quando o coletivo busca construir condições para que tenhamos uma sociedade

justa para todos que nela estão – respeitando as distintas formas de se manifestar culturalmente.

Bonin (2008) apresenta que a cidadania pode ser definida simplesmente como o gozo dos direitos e o cumprimento dos deveres de acordo com a lei de cada sociedade; entretanto, problematiza essa definição apontando que pode ser confusa para muitas pessoas. Considera que em determinadas sociedades as necessidades mais básicas, como ter alimento, não são satisfeitas para todos, como é o caso da sociedade brasileira. Essas situações acabam por envergonhar muitos que possuem a cidadania melhor realizada. O autor também indica que essa vergonha é parte do “verdadeiro cidadão” que se preocupa com a sociedade e se solidariza com tais situações.

Guarinello (2013) apresenta seu posicionamento acerca da cidadania afirmando que:

Cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. Há, certamente, na história, comunidades sem cidadania, mas só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro. (GUARINELLO, 2013, p.46)

A cidadania, então, consiste no reconhecimento de grupos sociais e pessoas dentro de uma determinada sociedade com capacidade para reivindicar seus direitos e assumir seus deveres, os do outro e do coletivo. Buscar representatividade por meio de mobilizações, reivindicações e embates. Sendo assim, a concepção de cidadão nasce dessa ideia de sujeito detentor de direitos e deveres que luta por cidadania que, por vez, representa o sentimento de pertencimento, identidade social, lugar de fala, garantia de direitos e dignidade humana.

Morais (2013), entretanto, assinala que as acepções de cidadania são conflituosas e que

[...] ser cidadão remete a pertencer a um todo maior – o que contemporaneamente identificamos como comunidade política ou nação – nutrindo direitos assegurados pela figura do Estado, com quem também possuímos deveres. (MORAIS, 2013, p. 20912)

E a autora completa trazendo que:

Dessa relação, depreende-se a existência de um contexto de dualidades: direitos e deveres, inclusão e exclusão. Assim, a luta pela cidadania envolve toda uma aura discursiva que formata o conjunto de características do cidadão virtuoso, ao passo que, contraditoriamente, promove a emergência do “outro”, o desprovido de cidadania, aquele cujas práticas estigmatizadas nos permite identificá-lo como o “mau cidadão”. (MORAIS, 2013, p. 20912)

Assim, além do caráter mutável do conceito de cidadania fica evidente uma dualidade entre inclusão e exclusão transformando o campo social de formação do cidadão em campo político e de disputas. Groppo (2006) alerta para a necessidade de uma responsabilidade semântica em relação ao conceito de cidadania buscando seus sentidos mais profundos e emancipadores. Como já mencionado no capítulo anterior, os movimentos sociais politizados nos anos de 1970 e 1980 lutavam pelo fim da ditadura militar no Brasil que perdurou por 21 anos, colocavam a cidadania como objetivo central e buscavam autonomia pública contra o Estado que definia quem seriam os responsáveis pelas demandas sociais (GROPPO, 2006).

No entanto, o que aconteceu durante esse longo processo de redemocratização do país até os dias atuais foi uma resignificação dos conceitos, tanto no que se refere à cidadania, quanto à sociedade civil e solidariedade. Surge também a maior participação de novos atores na proposição dos serviços sociais – o público não-estatal (ONG, Terceiro Setor) – apresentando um discurso de responsabilidade social que ganha destaque por se apresentar como mais “eficaz” que o Estado na resolução de “problemas” sociais. As suas atuações impulsionam um movimento de despolitização e não criticidade por meio de ações que contribuem com a manutenção do capitalismo neoliberal e da centralização do poder, os principais responsáveis pelo alargamento das desigualdades, da pobreza, das novas escravidões e da dependência.

Houve uma verdadeira metamorfose do padrão de intervenção social no Brasil: da proposta de cidadania participativa, solidariedade a partir da auto-identificação de uma coletividade em torno de suas necessidades e interesses, e da constituição de uma sociedade civil

atuante em um espaço público em que demandas sociais poderiam se articular como direitos universalmente garantidos; para um espaço – o Terceiro Setor – em que a cidadania passa a se confundir com a boa-vontade do indivíduo tocado pelos problemas da exclusão de outrem, em que a solidariedade passa a significar uma atuação filantrópica (ainda que, certamente, profissional e empresarialmente organizada) e em que sociedade civil passa a ser um espaço supostamente neutro, despolitizado e em que voluntários e organizações suprem, de modo fragmentário e localizado, carências sociais diversas. (GROPPO,2006, n.p.)

A intenção de criar na população pobre e/ou “vulnerável” uma situação de dependência por meio de benesses, inclui a criação de um conceito de “cidadão de bem” que deve ser submisso, obediente, conhecedor de seus deveres e religiosamente alienado quanto à capacidade de mudar sua condição econômica e servil, compondo uma crença de que “o pobre tem seu lugar”. Esse lugar não é na participação das decisões que tratam de melhorar sua situação econômica/cultural/social em que os maiores interessados não participam de suas formulações. Essa ideia de “cidadão de bem” relaciona-se fortemente com a afirmativa de que a sociedade está dividida entre aqueles que detém os direitos e aqueles a quem restam apenas deveres.

Ponderando sobre a constituição dos sujeitos e retornando a discussão da formação do “cidadão de bem” frente à dialética dos direitos e deveres/inclusão e exclusão, e pensando nas classes mais desfavorecidas economicamente, socialmente e culturalmente em que o acesso à informação é nulo ou restrito, é que fica posto a essencialidade do desenvolvimento do senso crítico e da formação dos sujeitos conscientes dos seus lugares de fala, capazes de reivindicar e lutar por seu espaço e por sua cidadania.

Morais (2013) assinala que:

As transformações pelas quais passa o conceito de cidadania o convertem, contemporaneamente, muito mais em uma escolha moral que, propriamente, em uma denominação jurídica, legal, constitucional. Assim, o conceito e a prática da cidadania afastam-se cada vez mais de uma possível interpretação evolucionária. (MORAIS, 2013, p. 20914)

É preciso romper com a ideia reducionista do “cidadão de bem” que cumpre a ordem social sem questionar e sem reivindicar seus direitos ou mesmo a razoabilidade da ordem social. A noção de cidadão vincula-se fortemente à noção de sujeito. E na constituição desses sujeitos é preciso dar condições para que se tornem cidadãos capazes de projetar seus ideais e de lutar por seu

espaço e pelo coletivo. A concepção de “cidadão de bem” deve ser construída com humanidade, mas não com passividade. A seguir consideramos importante para esse debate compreender como se formam e em que contextos estão se constituindo os sujeitos – em especial os adolescentes – de quem tratamos com maior especificidade nesta pesquisa e que compõem uma das fases de transição mais complexa, repleta de mudanças, necessidades de tomadas de decisões e que muito pouco são vistos com a atenção que necessitam.

II.2. Constituição do sujeito: a formação da personalidade do adolescente

Pretendemos trazer nesse tópico uma discussão sobre a constituição do sujeito, apontando elementos acerca da formação da personalidade com enfoque nos adolescentes. Tomaremos como referencial a Teoria Histórico-Cultural e, seguiremos dois caminhos para se explorar as relações entre o meio e os sujeitos, das quais resulta a formação da personalidade. O primeiro, nucleado pelo conceito de periodização do desenvolvimento humano. O segundo, nucleado pela dinâmica que Vigotski extrai de trabalhos de Marx, sintetizada como lei geral de desenvolvimento: em si – para o outro – para si.

É importante dizer que buscaremos compreender a adolescência afastando-nos de concepções naturalistas voltadas apenas para mudanças corporais, resultantes de fatores biológicos, e para estigmas de uma fase marcada pela rebeldia e falta de limites. Apontaremos a adolescência como um período que surge historicamente e que, nas condições modernas, se caracteriza por vias de importante desenvolvimento psíquico, estreitamente relacionadas com o contexto em que os sujeitos se encontram.

Para dar início às discussões relacionadas com a formação da personalidade traremos uma breve contextualização das concepções do ser criança buscando, ao dar relevo à historicidade dessas concepções, argumentar que o mesmo se aplica à constituição e mudança da concepção do ser adolescente ao longo da história. Consideramos a Teoria Histórico-Cultural essencial entender os contextos históricos em que se desenvolveram e se transformaram tais concepções para que possamos compreendê-las melhor.

Ao longo da história, diversos significados foram sendo construídos acerca da infância e da adolescência. E muito mudou, desde as transformações

das concepções de ser criança, de como deve ser tratada até os adventos em termos de direitos e deveres. Em se tratando de criança, atualmente, é comum pensá-la como um ser frágil e que requer todo cuidado, além dos diversos conceitos que carregamos sobre como cuidar para que elas cresçam protegidas.

Entretanto, o que a história da infância nos conta sobre “ser criança” é bem diferente das concepções que, em geral, se tem hoje. E nos mostra também que carregamos muitos resquícios históricos das transformações até agora. Para melhor compreensão seguirá uma abordagem breve da história da infância.

Ariès (2012 apud Barbosa e Santos, 2017) retrata a infância na Europa e relata que ela não era diferenciada da idade adulta na era medieval, por volta do século XII. As crianças já integravam o mundo dos adultos no momento que deixavam a condição de colo, não existia diferença entre vestimentas e lazer. No século XVI a mortalidade infantil era altíssima e se apegar às crianças não era um sentimento comumente evidenciado, pela eventualidade das perdas. Nesse tempo, entretanto, aparecem os primeiros registros de crianças, geralmente mortas, trazendo a ideia de que não eram mais tão naturalizadas essas perdas.

Somente no século XVII as crianças começam aparecer registradas sozinhas retratando uma certa importância. Os trajes também passam a serem próprios de criança, especialmente nas classes mais abastadas. É importante indicar que essas análises foram baseadas em um grupo socioeconômico específico, portanto, não generalizáveis para todos os grupos. Nesse período de transição, a criança é vista como distração para o adulto, como um animal de estimação; assim descreve Ariès (2012):

[...] dois sentimentos que surgiram em relação à infância na sociedade entre a Idade Média e Renascença. O primeiro foi o de “paparicação”. A criança era vista como um ser ingênuo, gracioso, que servia para distrair o adulto podendo ser comparada a um animal de estimação. Paralelamente, surgia, por parte dos moralistas, uma crítica a este sentimento. A criança era um ser puro e frágil, mas era necessário moldá-la, através da disciplina, para que se tornasse um adulto honrado (ARIÈS, 2012 apud BARBOSA e SANTOS, 2017. P, 248-249).

Barbosa e Santos (2017) mostram que, no Brasil, Mary Del Priore segue esse argumento apresentando a existência de diversas infâncias no período colonial e nas décadas iniciais do século XX e que as concepções de criança variavam de acordo com a etnia e condição de classe. Os meninos brancos e ricos iam para a escola, e as meninas eram treinadas para serem donas de casa.

Enquanto as crianças escravas serviam de companhia às crianças brancas com o dever de realizar todos os seus desejos ou já estavam incluídas nos grupos de trabalho, iguados à condição de adultos, realizando as mesmas atividades laborais.

No livro coordenado por essa autora aponta-se ainda que esse contexto não está limitado ao Brasil colonial trazendo a realidade da infância de ricos e pobres, das crianças viajantes nas embarcações do século XVI, dos pequenos operários, dos garotos participantes da guerra do Paraguai, de crianças carentes exploradas como mão-de-obra barata; são as distintas infâncias construídas historicamente.

Outro problema registrado na história da infância refere-se à situação de crianças brancas que eram abandonadas por serem frutos de relações extraconjugais ou por suas famílias não terem condições de mantê-las. Para ajudar a resolver este problema foi criada a famosa Roda dos Expostos onde depositavam essas crianças que ficavam sob os cuidados das Santas Casas de Misericórdia, quando sobreviviam. Os meninos eram encaminhados ao trabalho assim que adquiriam uma mínima independência e as meninas para abrigos onde aprendiam a serem empregadas domésticas. As condições desses meninos, logo adolescentes, que seguiam para o trabalho eram precárias além de sofrerem, frequentemente, abusos sexuais.

Passetti (2013) aponta uma preocupação à época com essas crianças e adolescentes abandonados ou advindos de “famílias desestruturadas” e a necessidade de educar e “moldá-los” para que não viessem a delinquir. Com isso, surgem as primeiras iniciativas de políticas públicas sociais para esse perfil de criança e adolescente. As políticas eram de internação e conduzidas pelo medo e pela rigidez.

Inicia o longo processo do Estado apontar como problema aqueles que são vítimas de condições excludentes e de extrema violência. E apresentar medidas que, inicialmente, iam na contramão do que, contemporaneamente, buscamos romper e designar por ações de suporte social. Elas marginalizavam ainda mais essas crianças e adolescentes submetidos ao isolamento social, sem mínimas garantias de direitos.

A partir daí, diversas medidas foram criadas no intuito de educar esses menores (nomenclatura que acabou sendo estigmatizada pelas próprias leis e

estatutos voltados à proteção de todos os que não haviam, ainda, atingido a maioria penal. Do código do menor (1938) até o atual ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) todos utilizam a premissa da educação, de ensinar como devem ser e agir para que não delinquissem ou de punir aos que já o tivessem feito.

A Constituição Federal (1988) em seus princípios basilares estabelece, em seu artigo 5º, que “[...]toda e qualquer pessoa tem direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Em consonância com esses princípios constitucionais basilares no ECA pontua-se que:

Art. 3. 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-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, ECA, 1990)

Em sentido não tão diferente e taxativamente pontuando os responsáveis por resguardar as crianças e adolescentes, o artigo 227 da carta constitucional elucida:

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

Com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 foi introduzido ao Ordenamento Jurídico Brasileiro a Doutrina da Proteção Integral sendo adotada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Basicamente ela trouxe a garantia de três princípios, quais sejam: as crianças e adolescentes tornam-se sujeitos de direito; agentes de absoluta prioridade frente a qualquer direito; e garantiu a proteção legal observando a condição de desenvolvimento individual.

Entretanto, essas garantias não são percebidas em determinados contextos sociais. A adolescência, assim como a infância é multifacetada; existem diversas formas de ser e de reconhecer o adolescente em nossa sociedade, basta olharmos para as distintas camadas sociais. Vamos exemplificar a partir desse aspecto: na camada social mais abastada podemos de fato reconhecer a efetivação dessas garantias, em que as crianças e

adolescentes são de fato sujeitos de direitos, detentores de bens sociais como educação, cultura, segurança e lazer. Em contrapartida, existem camadas sociais em que o acesso a esses bens é restrito e em alguns casos até inaplicáveis. Diante disso, percebemos que existem, além de infâncias, adolescências em nosso país, ou seja, mesmos indivíduos – teoricamente na mesma fase de desenvolvimento – mas em condições de total falta de equiparação de direitos e garantias.

No que diz respeito à adolescência, esse último cenário contribui para o silenciamento de uma parcela da adolescência que há muito já é colocada em segundo plano em razão de sua condição social e econômica. É necessário estar atento para que além de evidenciarmos a importância de discutir essa fase tão essencial no processo de desenvolvimento humano, não cometamos os erros já cometidos no passado, de olharmos para determinado grupo exclusivamente sob uma perspectiva social, econômica e de poder, desconsiderando aqueles mais pobres e historicamente silenciados.

Essas questões, somadas ao fato da construção de conceitos e estudos que naturalizam a adolescência apontando-a como uma fase difícil em virtude das mudanças hormonais, fortalecem a ideia errônea de que a adolescência é problemática por natureza. E, mais importante do que não tratar essa fase como produto de questões estritamente biológicas é compreender que o indivíduo se constitui a partir do outro, das interações com o meio social; assim sendo, é de suma importância cuidar daquilo que dizemos quando os classificamos e os definimos a partir de determinados estereótipos.

Compreendemos a adolescência como uma fase também historicamente construída. Por um longo período a adolescência e a puberdade não eram destacadas; a infância era reduzida apenas ao período de extrema dependência do outro e assim que fosse adquirida uma certa autonomia, a criança já iniciava o trabalho da maneira que conseguisse, passando a integrar o mundo dos adultos, indistintamente. Não havia uma fase de separação da infância para a vida adulta. Segundo Anjos; Duarte (2020, p. 268) “em determinadas sociedades, por exemplo, o indivíduo, ao chegar à puberdade, era submetido a certos rituais de iniciação que o legitimavam como adulto”. E somente no século XIX, de acordo com Ariès (1978) é que a adolescência passa a ser uma fase distinta da infância e da vida adulta.

Bock (2007) afirma que foi apenas no início do século XX que se começou a perceber a adolescência como objeto de estudo da Psicologia, sendo concebida como uma fase da vida do homem e “[...] identificada como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade” (BOCK, 2007, p. 64). A autora ainda concebe que as correntes²¹ psicológicas desde então tratam, predominantemente, a adolescência de forma naturalizada, atribuindo aos hormônios e à sexualidade genital suas características mais comumente descritas. Nesse contexto desconsidera-se a formação da adolescência a partir de uma construção sócio histórica,

[...] concebiam a adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, tendo um caráter universal e abstrato. Inerente ao desenvolvimento humano, a adolescência não só foi naturalizada, mas também percebida como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento, semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”. A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural que, por outro lado, sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora para ingressar no mundo do trabalho. (BOCK, 2007, p. 64)

A sociedade costuma tratar a adolescência como uma fase problemática e considera as suas “crises” universais, sem levar em conta as distintas maneiras de manifestações do ser adolescente a depender do contexto social no qual se desenvolve. Anjos; Duarte (2020) complementam que a psicologia trata a formação da personalidade do adolescente baseando-se em concepções biologizantes e patologizantes e salientam que

A adolescência, para a psicologia histórico-cultural não pode ser reduzida a apenas um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por consequentes síndromes em virtude dos “hormônios que estão à flor da pele”. [...] Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. (ANJOS; DUARTE, 2020 p. 267-268)

De acordo com Bock (2007), com as revoluções industriais, a intensificação e sofisticação do trabalho passou a ser exigida uma maior formação (que se adquiria na escola) para o ingresso dos jovens no mercado de

²¹ Para conhecer de forma mais aprofundada o posicionamento de diversos autores sobre a formação da adolescência e a problematização da naturalização dessa fase ver em: A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. BOCK, A. M. B., 2007.

trabalho, e isso fez com que os pais começassem a manter os adolescentes por mais tempo na escola. A autora salienta que questões como o desemprego crônico e o avanço da ciência no sentido de melhorar a expectativa de vida humana também colaboraram para que os adolescentes de classes privilegiadas economicamente permaneçam mais tempo afastados do mercado de trabalho.

Então, surge uma nova identidade construída indubitavelmente a partir dos contornos sociais. Anjos; Duarte (2020, p. 268) reafirmam que a adolescência é “um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais” e que foram as “circunstâncias histórico-sociais que levaram ao surgimento da adolescência”.

A adolescência é descrita, principalmente pela capacidade de formulações de raciocínios mais sofisticados, pela construção da criticidade e capacidade de questionar e pela inquietude em aceitar passivamente as imposições e o controle de suas vidas. Constitui-se, portanto, em circunstância excepcionalmente fértil para a construção de valores e, dentro do que também nos interessa focalizar mais detidamente, da constituição de cidadãos e cidadãs.

Facci; Leal (2014) corroboram que a adolescência foi sendo consolidada como uma fase da vida de forma gradual e que passa a ser estudada sendo considerada como uma fase crítica e difícil, ambas características associadas à maturidade biológica. Ainda apontam que essas interpretações trouxeram para a psicologia na vida cotidiana grandes prejuízos, e que essas denominações de adolescência como uma fase de rebeldia, indisciplina e desobediência estão ligadas à busca pela autonomia. Porém, essa possibilidade é, comumente, ignorada e a crença de que a adolescência é uma fase de imaturidade quase doentia acaba por nos levar a ignorar o adolescente por completo. Posturas de não escutar, não compreender e não julgar importante aquilo em que os adolescentes acreditam intensificam essa maneira “rebelde” de se manifestar.

Na nossa vida cotidiana estamos acostumados a ver e ouvir falas e atitudes que desacreditam as condutas dos adolescentes, e isso acontece por parte dos pais, familiares, escolas e sociedade em geral. Atribuíram a esses jovens significados e lhes deram referências que qualquer adolescente que fuja à regra do “problemático”, surpreenda e seja visto como tranquilo, “bonzinho” e bem educado. Bock (2007) explica que com isso a adolescência foi instalada de forma inequívoca na sociedade. Além das correntes psicológicas apontarem

essa fase como resultado de ordem biológica, ignoraram por muito tempo a construção social que constitui a personalidade do adolescente, colocando as influências biológicas como determinantes de todo esse processo.

No entanto, essa autora também explica que

A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. (BOCK, 2007, p. 68)

A etapa de transição da infância para a vida adulta é vista como complexa e importante dados os processos de transformação que ocorrem nessa idade. Um dos mais importantes é a mudança nas relações entre pais e filhos, em que os adolescentes buscam autonomia e equiparação de condições nas relações com os adultos, o que pode acabar gerando conflitos e caracterizando esse período como de revoltas e rebeldia. (FACCI; LEAL, 2014)

Porém, esses aspectos não podem ser considerados como inevitáveis e ligados, exclusivamente, a fatores de ordem biológica como já foi dito; essa transição em que o adolescente não é criança, tampouco adulto, é marcada pelas condições e relações sociais, pelas relações na família e os diversos elementos socioculturais e econômicos a que este adolescente está submetido. De acordo com isso,

É necessário situar a adolescência como fenômeno histórico e social, como construção cultural, como um período em que a criança está a caminho de seu lugar na sociedade e no meio adulto – um fenômeno ‘datado’, que assume essa forma a partir do século XX, traduzindo as características históricas e culturais do período e não algo natural, ligado à maturação biológica. (FACCI; LEAL, 2014, p. 19-20)

Mas, ainda que existam trabalhos evidenciando que a adolescência é constituída a partir das influências históricas e sociais, prevalece, largamente, a concepção desta fase como algo natural que decorre do processo de maturação biológica, das mudanças hormonais e por isso tratada de forma naturalizada e comum a todos os sujeitos indistintamente. (FACCI; LEAL, 2014).

Segundo Facci; Leal (2014) Vigotski afirma que alguns psicólogos não tratavam de forma distinta os motivos impulsionadores dos processos

intelectuais na adolescência e diziam que os mesmos elementos estavam presentes nas crianças desde os três anos de idade e seguiam se desenvolvendo sem apresentar nenhum novo processo na transição da infância para a adolescência. Era um amadurecimento desse processo de desenvolvimento intelectual estabelecido na infância sem que decorresse nenhuma mudança qualitativa nele.

Entretanto, Vigotski (1996b) explicitou que esse processo de desenvolvimento psíquico não é linear e progressivo e sim formado por interrupções e crises na constituição das funções psíquicas e da personalidade e que essas características delimitam os períodos do desenvolvimento de onde surgem novas estruturas da personalidade. É um movimento que implica mudanças na criança e que qualitativamente vão formando um novo período na sua personalidade, e para isso, as relações estabelecidas com o meio são determinantes.

De acordo com Anjos,

Na adolescência se forma a *adultez*. Trata-se de uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, uma transição para formas mais desenvolvidas de conduta, num processo de superação por incorporação e não como uma simples recapitulação do vivido na infância. (ANJOS, 2017, p. 50)

Elkonin (2012), um dos autores da teoria Histórico-cultural que publicou trabalhos sistematizando a proposta de periodização do desenvolvimento humano nesta perspectiva, apresenta a existência de dois períodos no processo de desenvolvimento da criança pequena regularmente conectados:

O primeiro desses é o período dominado pela aprendizagem dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e pelo desenvolvimento da esfera necessidade-motivação. Nesse ponto, ocorre uma preparação para a transição para o segundo período, dominado pela aquisição de modos de ação com objetos e o desenvolvimento de habilidades técnicas e operacionais. (ELKONIN, 2012, p. 169)

O primeiro período voltado para o desenvolvimento das necessidades emocionais aponta para a essencialidade das relações com o adulto nesse processo de constituição (sistema criança – adulto social). Enquanto o segundo período do desenvolvimento está relacionado às ações formadoras das

capacidades humanas mais sofisticadas em uma relação de interdependência com o meio e os objetos sociais (sistema criança – objeto social).

Para Elkonin (2012), a pré-infância, infância e adolescência são estruturadas e compostas observando esses dois períodos, o que marca a transição de uma época para a próxima é a capacidade operacional e as atividades desempenhadas. Porém, o autor afirma que pouco se conhece ainda sobre a transição de uma fase para um próximo período.

Elkonin (2012) aponta que a hipótese do desenvolvimento baseado em estágios e periodização demonstra o processo do desenvolvimento mental “como um espiral ascendente”, rompendo com a ideia de que o desenvolvimento da personalidade do adolescente é um processo linear, mas sim, atravessado por diversos períodos individuais, únicos em cada ser e interligados.

Facci; Leal (2014) trazem a concepção de Vigotski quanto a essas mudanças que acontecem nessa etapa de transição que é a adolescência, dizendo ser importante considerar os períodos de crise no desenvolvimento. Essas crises surgem imperceptivelmente até que se tornam evidentes e apontam para a necessidade de uma viragem no desenvolvimento. E nessa viragem ocorre a perda de interesse por atividades anteriores e as relações com as pessoas ou com a vida interior podem ser esvaziadas, os significados mudam dando origem a conflitos internos e com outras pessoas.

A crise dialoga com os períodos estáveis intercalando-se até o momento da viragem para o desenvolvimento que adquire novas possibilidades por meio das que já estavam em funcionamento, logo interligados. Os conteúdos negativos causados pelos períodos de crise, como conflitos pessoais, constituem mudanças positivas da personalidade. (FACCI; LEAL 2014)

Para Anjos; Duarte (2020), o que devemos considerar é que a adolescência surgiu em consequência da complexidade da vida social e se manifesta de acordo com o desaparecimento dos velhos interesses da infância e o surgimento de outros novos. Os autores explicam que para Vigotski esse processo é longo, sensível e doloroso. E que

Existem períodos de crise no desenvolvimento humano, e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Não obstante, as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da

personalidade e da concepção de mundo (ANJOS; DUARTE, 2020, p. 269)

Vigotski (1996a) ressalta que na adolescência, apesar do corpo mudar, as principais mudanças no desenvolvimento estão no âmbito dos interesses e aspirações, mudam as estruturas internas de pensamento, a personalidade e a maneira com que o adolescente se relaciona com o meio e com as pessoas. Vigotski complementa que as funções psicológicas serão regidas a partir desses novos interesses, anseios, desejos que também consolidam a personalidade; portanto, é necessário compreender quais são essas aspirações para entender a adolescência.

Esses novos interesses, anseios e desejos não surgem do nada, ou do plano interno; antes, estão profundamente enraizados nas perspectivas oferecidas pelo meio em que cada sujeito se encontra.

Facci; Leal (2014) explicam que

[...] a criança não muda simplesmente de lugar no sistema das relações sociais, mas se torna consciente dessas relações e as interpreta, a partir de mudanças na motivação da atividade, em que os velhos estímulos perdem sua força, nascendo novos. A atividade que desempenhava papel principal começa a ser deixada de lado, surgindo uma nova atividade e, assim, um novo estágio de desenvolvimento. (FACCI; LEAL, 2014, p. 27)

As autoras salientam que cada estágio é caracterizado por um tipo de atividade principal dominante e pela relação que os sujeitos estabelecem com essa atividade. Quando o interesse pela atividade principal muda é o sinal da mudança de estágio. É importante dizer que o estágio anterior exerce influência sobre o próximo e o que ocorre é uma transição de estágio e não uma ruptura.

Segundo Elkonin (1987), na adolescência, estudar continua sendo a atividade fundamental – como o foi no período escolar –, pois é uma fase em que os adultos valorizam os adolescentes por seus êxitos ou fracassos na aprendizagem, bem como, é nesse período que se desenvolvem as principais relações íntimas, comunicação em pares, autoafirmação, aceitação. São relações importantes para a formação da personalidade dentro de um ciclo de normas morais e éticas que medeiam as ações dos adolescentes (FACCI; LEAL, 2014).

De acordo com Leal; Mascagna (2020),

[...] o desenvolvimento na adolescência não é homogêneo e linear, mas depende de condições históricas e sociais determinadas, não se dando da mesma maneira para adolescentes pertencentes às camadas populares e adolescentes pertencentes a camadas privilegiadas da sociedade. Trata-se de possibilidades bastante diferenciadas [...] o que coloca de modo mais premente a necessidade de não se tratar a adolescência de maneira naturalizada e universalizada, mas de considerá-la um processo, permeado pelas relações sociais próprias de nossa sociedade, pela cultura e pelas condições históricas. (LEAL; MASCAGNA, 2020, p. 318-319)

Sendo assim, mais uma vez é necessário problematizar a falta de equiparação socioeconômica em nossa sociedade. É necessário aqui salientar de quão díspares são os contextos sociais em que se dividem as adolescências em nosso país. Daquela adolescência que sequer tem a possibilidade de frequentar a escola porque na maior parte do tempo está buscando desvencilhar-se de outras questões muito mais emergentes, como a fome. A que condições socioculturais está submetida essa adolescência? Que tipo de relação com o outro lhes constitui?

Leal; Mascagna (2020) chamam atenção para uma sociedade que desumaniza os sujeitos à medida que avança, e com isso reafirma a necessidade de compreender o processo de formação da adolescência dentro dos contextos que se desenvolve.

A sociedade atual avançou imensamente na tecnologia e nos processos produtivos, porém à custa da desumanização de todos os homens, em um sistema de opressão e alienação. O adolescente, nessa perspectiva, como expressão dessa sociedade, encontra-se também alienado, como qualquer outro indivíduo, tendo suas potencialidades cerceadas, também como qualquer outro sujeito. Compreender a adolescência deve considerar a compreensão da realidade social tal qual se apresenta, e a sociedade atual, em suas possibilidades e limites, e não com base em características naturais e universais. (LEAL; MASCAGNA, 2020, p. 318)

Os interesses dos adolescentes se transformam e se reestruturam a partir de um processo de internalização e (re)significação do aprofundamento social e das condições socioculturais às quais está exposto. Elkonin (1987) reafirma que as mudanças na adolescência não estão ligadas a transformações físicas e biológicas, mas, relacionadas, fundamentalmente, com as interferências das relações do indivíduo com o mundo ao seu redor. As relações mediatizadas com o mundo refletem diretamente no psiquismo do adolescente, do indivíduo.

É importante dizer que na adolescência se desenvolve a autoconsciência e o adolescente assume uma nova posição em relação às pessoas, toma consciência de si, se percebe como alguém que merece respeito e independência assim como os adultos – o que modifica a sua maneira de se relacionar com as pessoas.

Nessa fase, o adolescente por tomar grande interesse por si, pelo anseio de se conhecer e saber do que é capaz, busca a avaliação e a valorização da família e dos adultos de seu convívio.

É uma espécie de conhecimento, autoavaliação e autoanálise, desde se perceber como alguém no mundo, notar as peculiaridades de sua personalidade e buscar saber o que significa para o outro e, com isso, reconfigurar e reorientar suas condutas, sua postura no mundo, fundamentalmente, baseado no que lhe é apresentado como valores, critérios e conteúdo.

“[...] a personalidade é um processo, no desenvolvimento humano, produzido nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, constituindo-se, assim, como produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-cultural do ser humano. (ANJOS, 2014, p. 230)

As concepções sobre a adolescência são marcadas pelas nuances sócio-históricas que as formularam, transformaram e transformarão à medida que a história da humanidade for acontecendo. As características da personalidade se ressignificam sob a influência dos diferentes modos de organização de cada cultura e sociedade, a depender do que cada uma valoriza.

Vigotski (1929/1986/2000 p. 24) apresenta ainda que “[...] todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si [...]” e que a construção histórica se baseia na dialética geral das coisas; nesse sentido qualquer coisa tem sua história. O quadro 01 busca sintetizar esse movimento do desenvolvimento cultural e que podemos dizer ser também o movimento constitutivo da personalidade.

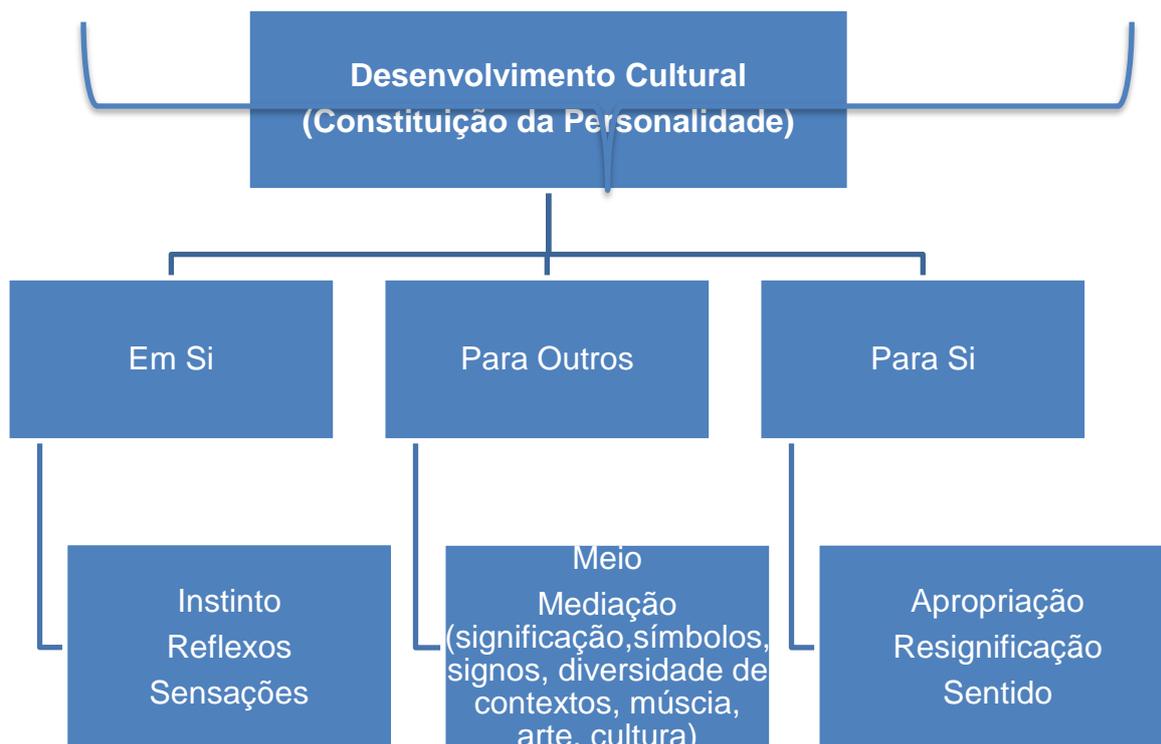
QUADRO 01: CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE
--

DIALÉTICA

Fonte: Produzido pela autora.

Antes de explicar o movimento da constituição da personalidade por meio dos 3 estágios apontados por Vigotski, vamos entender de forma sucinta o que são as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores que em seguida nos ajudarão a compreender melhor os aspectos formativos da personalidade.

Para a teoria histórico-cultural a constituição do sistema psicológico, a



formação da personalidade e o desenvolvimento humano são explicados pela relação entre as funções psíquicas elementares e as superiores. De acordo com Souza; Andrada (2013, p. 357) a evolução do psiquismo que proporciona o desenvolvimento humano parte de uma “[...] fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, da ordem do biológico [...]”.

Podemos dizer que são as funções psíquicas elementares a atenção involuntária, reflexos, sensações e outras.

E ainda de acordo com as autoras Souza; Andrada (2013), quando essas funções elementares entram em contato com a cultura, o meio e as atividades mediadas pelo homem como o uso de instrumentos, com o trabalho e o convívio social essas funções se transformam no que Vigotski denominou de funções psíquicas superiores, que ocorrem pelo processo de desenvolvimento histórico-cultural só sendo possíveis na interação com o meio social e na dependência das experiências do sujeito desde o seu nascimento. Essas funções passam de naturais a culturais através da mediação do outro e são elas a memória mediada, consciência, fala, emoção, formação de conceitos e outras.

As autoras endossam que “o processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas.” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357). Ou seja, o surgimento das novas funções psíquicas superiores a partir do convívio com o meio não rompem com as funções elementares, mas mantêm relações entre si, o que mudam são os nexos; o que muda é o sentido como serão direcionadas essas funções.

Agora vamos voltar ao quadro e entender melhor a constituição da personalidade do sujeito a partir dos 3 estágios apresentados por Vigotski, o em si, para outros e para si. Pensem que as funções psíquicas superiores que são fala, emoção, capacidade de formular conceitos só são possíveis de serem formadas a partir da interação com o meio e se desenvolvem de acordo com os contextos e as experiências de cada indivíduo. Com isso, o que somos é aquilo que aprendemos a ser a partir de nossas experiências e daquilo que foi construído como modelo de homem, mulher, sociedade, bem, mal e todos os demais possíveis conceitos antes de desenvolvermos nossa própria capacidade de assimilação.

Quando nascemos, temos mera existência biológica, é o ser **EM SI**. Na nossa cultura, porém, e para as pessoas que estão ao nosso redor desde os primeiros dias de vida, somos homem ou mulher, menino ou menina; frequentemente, muito antes de nascer, ganhamos um nome que nos acompanhará e, de múltiplas formas, afetará nosso modo de ser. Ou seja, nos constituímos a partir do que o outro nos diz sobre nós. Aprendemos a ser homem

ou mulher orientados por todos os conceitos e padrões do que é ser homem e mulher estabelecidos dentro da sociedade em que estamos inseridos, então esse nível é o **PARA SI**, que é construído a partir daquilo que somos **PARA OS OUTROS**. São os outros que nos nomeiam, que nos ensinam o que é ser homem e mulher, é nessa troca, que é a **DIALÉTICA** constante nas relações, sempre interligando um ponto ao outro que nos tornamos capazes de construir o **PARA SI**, que é quando conseguimos formar conceitos e ressignificar aquilo que aprendemos nessa interação com o outro. É quando conseguimos dar sentido àquilo que aprendemos, é quando podemos compreender o que é ser homem ou mulher dentro do nosso contexto social e que sentido isso tem para nós.

O ser humano é **EM SI** um ser biológico, instintivo e intuitivo, incapaz de formular ou desenvolver habilidades sem estabelecer relações com o meio e sem a interação com o outro ser da sua espécie. O processo constitutivo humano e da personalidade carrega marcas biológicas elementares que nos possibilita raciocinar, pensar, formular, criar, inovar etc., porém, o desenvolvimento dessas características só são possíveis na interação social, na troca com o outro e a apropriação dos modos de ser humano construídos historicamente. É com o outro que aprendemos a ser humano, no sentido literal.

É por meio da interação com o outro e com a apropriação dos diversos instrumentos sociais e culturais produzidos ao longo da história que atribuímos significados e sentidos as questões vivenciadas. A personalidade é produzida socialmente e é marcada pela maneira como refletimos e refratamos as realidades que vivenciamos.

Delari (2020) diferencia o conceito de personalidade do de pessoa, apresentando que a personalidade por si só não pode “apreciar uma obra de arte”, “compreender um conceito científico” ou “emocionar-se”, por exemplo. Quem é responsável por tais atos é a pessoa – o ser humano multideterminado – e não sua personalidade. Para o autor a “personalidade é o ser humano pessoalmente implicado em suas relações com a realidade.” E a personalidade ““não é “algo”, com existência própria, que “faz com que” alguém seja ou atue de certa maneira, como concebem as visões idealistas” (p. 56). Dessa forma, Delari (2020) aponta:

Referimo-nos à “personalidade “como processo (dinâmico- estrutural) pelo qual o ser humano realiza *relações* pessoais junto ao mundo, aos

demais e a si mesmo. Não redutível às *reações*, impessoais por definição, do organismo frente a diferentes modalidades de estímulos. Tal formação dinâmico-estrutural constitui-se como “conjunto de relações sociais, transpostas ao interior” (VIGOTSKI, 1929/1986, p. 54; 1929/2000, p. 27). Dito de maneira abreviada: “a personalidade é o social em nós” (VIGOTSKI, 1931/1983a, p. 324; VYGOTSKI, 1931/2000, p. 337). (DELARI, 2020, p. 56)

É assim que se constitui a personalidade, a partir da nossa capacidade de significar e ressignificar aquilo que é construído em nós pelo outro. Dessa maneira, Vigotski definiu que

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. [...] A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. (VIGOTSKI, 1929/1986/2000, p. 24)

Portanto, a dialética está presente em todo esse processo de constituição da personalidade, de forma não linear, a partir de um processo de periodização do desenvolvimento repleto de crises, de apropriações, significações e ressignificações que dão novos sentidos àquilo que construímos na relação com o outro.

Vigotski afirma que:

Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo. [...] A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação. (VIGOTSKI, 1929/1986/2000, p. 25)

Coadunando com o que apresenta Vigotski, Delari (2020) enfatiza que todo processo de apropriação e constituição da personalidade é dialético e dinâmico:

No processo de apropriação que ocorre através da interação com o meio e com o outro em constante dialética, ao posicionarmos-nos de tal ou qual modo, tais princípios também podem se refazer, até porque para virem a existir foi preciso que se desenvolvessem. Uma vez que tenhamos certas posições sobre a vida, como ela é agora, como deveria ser um dia... ao tomarmos posição frente a outras pessoas quanto a isso, podemos nos deparar com princípios convergentes e/ou divergentes dos nossos. O que tanto pode contribuir para ampliar nossa visão, para mantê-la como tal, ou para torná-la mais restrita do que era. Embate que se passa em todas as esferas da comunicação humana, vista como processo contraditório, não como a mecânica relação “emissor-mensagem-receptor” - que Bakhtin entende não

passar de “ficção científica” (1952-53/1997; p. 290). (DELARI, 2020, p. 65)

Em consonância com o que Delari menciona, quando, na dialética, nos deparamos com princípios que convergem ou divergem dos nossos a visão que tínhamos sobre determinado aspecto pode ser mantida, ampliada ou modificada é correto afirmarmos que a formação da personalidade não se dá por acabada ao atingirmos determinada fase da vida, mas está em constante movimento, se transformando a depender das relações e do sentido que damos às significações produzidas.

De acordo com isso, Facci; Leal (2014) assinalam a importância de observar o quanto as condições históricas e culturais exercem influência sobre os indivíduos, pois na realidade de uma sociedade de classe em que vivemos, em que o acesso aos bens culturais é desigual e os segmentos sociais são distintos, as formas de viver a adolescência se manifestam de maneiras singulares.

A personalidade da criança e do adolescente se constitui a partir da cultura, do acesso aos bens culturais, econômicos, ao lazer (FACCI; LEAL, 2014). Essas condições, além de influenciar os indivíduos, determinam valores que são internalizados em sua constituição. São aspectos marcantes que constroem a identidade desses indivíduos.

Vigotski ainda apresenta que “a dinâmica da personalidade é drama” (VIGOTSKI, 1929/1986, p. 59; 1929/2000, p. 35). Ao esclarecer essa afirmação explica que as “estruturas” constitutivas da personalidade, a maneira como o indivíduo internaliza as interações ocorre pela forma como assimilam e abstraem conceitos, convicções e sentimentos em todos os momentos da vida.

Delari (2020, p.59) explica que “[...]no conflito propriamente humano, análogo, mas não idêntico à ação dramática teatral, a pessoa deve decidir entre modos excludentes de agir para suprir demandas distintas, mas igualmente necessárias.” Delari aponta que há uma “luta interna” na maneira do indivíduo se relacionar no plano social com outras pessoas e no plano das relações sociais da pessoa consigo que se manifesta com a “tomada de decisão” em relação a como se posicionará diante de assuntos e questões apreendidas. Nessa “tomada de decisão” sobre como agir, o processo intrapsíquico que ocorre marca a dinâmica da personalidade como drama.

Segundo Delari (2020, p. 62) “o que Vigotski denomina “drama”, tem relação com a forma artística, mas se amplia para diferentes esferas da vida social, embora parta de exemplo também fictício.” Para exemplificar, Delari aponta o exemplo que Vigotski traz de um juiz que deve julgar sua esposa. E para essa decisão o drama se manifesta entre o sentimento de afeto que o juiz carrega por sua esposa e a convicção de que precisa exercer sua função de julgá-la, e sabendo que ela é culpada, nessa trama dramática que lhe ocorre, o que pesará mais na sua “tomada de decisão”?

No exercício de sua função o juiz tem explícito qual o seu dever; entretanto, até manifestá-lo, o que ocorre é um conflito próprio da dinâmica da personalidade, o drama. E essa dinâmica é marcada por todos os sentidos e significados íntimos sobre afeto, coerência, responsabilidade.

Delari (2020, p. 62) esclarece que “[...] a dinâmica da relação social da pessoa consigo não é só fusão entre “comandar” com certeza da obediência e “obedecer” sem questionar o “comando”.” O autor ainda salienta que na dinâmica da vida social “Não há só uma demanda quanto a como devemos agir: nem dos outros para conosco, portanto, nem de nós para conosco.” (p.62)

Delari exemplifica essa questão em uma estrutura de “pensamento e desejo” que poderíamos pensar analogamente sob uma estrutura de “emoção e razão”.

[...] numa estrutura “a”, o pensamento sobrepõe-se aos desejos [P/Ds]; noutra “b”, os desejos se sobrepõem ao pensamento [Ds/P]. Um drama se constitui do choque entre tais estruturas no exercício de papéis sociais opostos: “juiz” [P/Ds] <-X-> [Ds/P] “esposo”. Qual vencerá? Vigotski anota: “O papel social (juiz, médico) determina a hierarquia das funções, isto é, as funções mudam de hierarquia nas diferentes esferas da vida social. Seu choque = drama” (1929/2000, p. 37 - grifo na fonte). Penso que não se trata apenas de que numa hierarquia vençam “desejos” e noutra “o pensamento”. Desejos também lutam contra desejos e pensamentos contra pensamentos. (DELARI, 2020, p. 62)

Essa situação de conflito interno em que o juiz terá de tomar sua decisão, Delari (2020) denominou por “suspensão”, que é o “drama” em decidir qual ato realizará. O autor evidencia que nesse processo não há só a demanda de como se deva agir e automática obediência, pois se “alguém ordena e devo cumprir; outro alguém ordena o contrário e também devo cumprir; o que prevalecerá?” (DELARI, 2020, p. 61).

E se esses aspectos (pensamento e desejo / emoção e razão) são formados sob influências de sentimentos e formas de vida construídos socialmente, na “suspensão” que precede a decisão final do juiz, o que tendenciará sua “tomada de decisão” estará submetido às influências (valores, princípios, e relações sociais) que o constituíram ou ao choque (drama) que será o rompimento com estas.

Mas é pertinente o destaque para que, em função de papéis que assumimos, varia a intensidade com que mobilizamos atos de raciocinar, recordar, atentar, decidir, perceber, dizer ou calar sentimentos... O que se dá em função do significado atribuído para tais atos em um papel social ou em outro. [...] Pois a produção de processos de significação, como generalização da realidade, implica estabelecer valores, sobrepesar relações entre fins e meios e tomar decisões, com as conquistas e perdas que isso envolve. O aspecto “dramático” da dinâmica da personalidade é repleto de sentimentos e de produção de significados - uma “construção semântica”. (DELARI, 2020, p. 63-64)

De acordo com Delari (2011), várias concepções de “drama” foram insinuadas por Vigotski, marcando a maneira como contornava e manifestava seus posicionamentos na (re)elaboração constante de seus temas. “Ademais, é imprescindível destacar que tais temas, no mínimo desde 1924, são indissociáveis da concepção de que esta pessoa que busca por liberdade é um *ser social*.” (DELARI, 2011, p. 194).

Portanto, como ser social, construídos sob as premissas de uma sociedade capitalista em que o estímulo ao consumo é disseminado fortemente, imputando a ideia de inferioridade àqueles que não podem, financeiramente, acompanhar o ritmo das ofertas de um sistema que classifica, superioriza as pessoas pelos bens que possuem e quando não, as desclassifica e inferioriza. E, enquanto isso, se deve lidar com a realidade da desigualdade de classes, da distribuição de renda de forma desequilibrada e o acesso a bens culturais e determinados espaços sociais restritos a uma parcela minoritária da população. Em que valores estão sendo constituídos os indivíduos? Quais são realçados em seus grupos sociais? Quais são rechaçados ou colocados em planos de menor relevância?

Para Facci; Leal (2014),

(...) a adolescência é um período em que os valores são modificados, novos valores são experimentados, os papéis estão em transformação,

uma nova identidade está se formando. Este é o momento em que o indivíduo está se preparando para integrar plenamente a sociedade, assumindo novo lugar e novas responsabilidades. Na sociedade moderna, isso implica a existência de uma longa duração, ao final da qual se deve chegar ao autocontrole, à autonomia e à independência, aspectos que caracterizam os adultos. (FACCI; LEAL, 2014, p. 39-40)

Vigotski (1996b) destaca que a puberdade é a principal etapa de formação das sínteses superiores da personalidade. Nessa época a personalidade e a concepção de mundo se reconfiguram; forma-se novas possibilidades de autoconsciência por meio do desenvolvimento intelectual, surge o pensamento em conceitos. É uma nova forma de atividade intelectual que possibilita ao adolescente mecanismos de consciência social objetiva, formando novos conceitos sobre a vida, sobre o mundo que o circunda e sobre si próprio. Esse conjunto de transformações traz novas possibilidades de que se autoconheça, compreenda suas vivências e sua relação consigo se torne mais complexa e profunda.

A capacidade dialética de perceber o mundo e a si mesmo, internalizar e ser capaz de (re)significar suas experiências se torna mais potente. O adolescente não se limita apenas a tomar conhecimento das coisas como elas são postas, mas passa a pensar por meio de conceitos e percebe que pode regular essa realidade com os conceitos elaborados em seu pensamento. (FACCI; LEAL 2014).

Maia et al. (2012), apontam que é na adolescência que o indivíduo começa a ter interesses mais abstratos e que “é nessa idade de transição que surgem concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, e iniciam os questionamentos existenciais” (p. 153)

Como já argumentamos, a adolescência é um período que não se dá naturalmente; é constituída por meio de processos sociais, pautada nas relações com outras pessoas, e está vinculada, fortemente, às condições socioculturais a que está submetida. Para Anjos; Duarte (2020), os adolescentes se formam a partir das relações que estabelecem com os outros. Sendo assim, todas as experiências sociais das quais participa são potencialmente formativas daquilo que cada um é ou pode vir a ser.

De acordo com Leontiev (2004) para que o homem adquira propriedades e faculdades verdadeiramente humanas deve apropriar-se do mundo que o rodeia e das obras histórico-culturais humanas.

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004, P. 285)

Dessa maneira, compreendemos que é no convívio, nas relações e na apropriação do meio e do que foi produzido pelas gerações anteriores à nossa que nos formamos, que nos constituímos enquanto pessoa. Mas essa apropriação não ocorre de forma simples, como um reflexo daquilo que nos rodeia; é por meio das múltiplas vivências e de forma particularizada das significações que produzimos. As situações em que estamos inseridos produzem significados diferentes para cada pessoa que as vivenciam, a depender do contexto formativo e das experiências a que estão submetidos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290)

Leontiev (2004) assinala ser evidente que a educação se dá de diversas formas efetivamente, desde a educação inicial com as crianças a partir da imitação, passando pelas escolares e autodidatas; porém, seria impossível, de acordo com o autor, a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas humanas fora do processo sócio-histórico. A história humana só é formada e passada às próximas gerações mediante a aquisição da cultura humana, sendo a educação o processo mais rico no desenvolvimento social.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instituição toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do

desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 2004, p. 291-292)

Desse modo, é essencial que as ações educacionais, que buscam contribuir positivamente no processo de constituição e formação da personalidade do adolescente, reconheçam e considerem os contextos em que se desenvolvem e percebam que, sendo uma fase constituída nas relações, e não dada naturalmente, pode ser desenvolvida com o auxílio de práticas educacionais que afirmem, de modo explícito, sistemático e convincente o potencial e a capacidade de transformação do adolescente.

Essas considerações sobre a constituição dos sujeitos nos ajudam a pensar na formação da personalidade e da condição de cidadania dos adolescentes frequentadores de um programa socioeducativo, que se caracteriza por ações de educação não-formal com crianças e adolescentes baixa renda e/ou em situação de vulnerabilidade.

Essas ações têm o intuito de contribuir na formação desses sujeitos, desenvolvendo uma consciência cidadã e oferecendo vivências educacionais que auxiliem na inserção dos participantes nos espaços sociais como um todo, bem como, a ressocialização de menores infratores. A Teoria Histórico Cultural de Vigotski nos apresenta o quão forte são as influências do meio na formação desses sujeitos. E como é crucial a mediação do adulto na formação da personalidade dos adolescentes.

Delari (2020) argumenta que compreender a gênese social da personalidade traz contribuições pertinentes ao trabalho do educador em qualquer área de conhecimento e atuação pois, parafraseando Vigotski, Delari afirma que:

[...]quanto às funções psíquicas: o crucial não é o conhecimento, mas sim como uma pessoa se vale deste conhecimento, que papel ele desempenha. O crucial é como alguém se vale do que veio a conhecer em benefício da humanidade - podemos acrescentar. [...] “o crucial não é a memória nem a atenção, mas sim como uma pessoa se vale desta memória, que papel ela desempenha” (VIGOTSKI, 1930/1982, p. 130; 1930/1996, p. 133). (DELARI, 2020, p. 53-55)

Nesse sentido, Anjos; Duarte (2020) elaboram uma reflexão muito importante acerca do desenvolvimento do adolescente. Os autores questionam “qual a referência que tem o adolescente para o seu desenvolvimento?” (p.274).

E ainda problematizam o fato da ausência de uma discussão crítica sobre o adulto, principalmente que leve em conta o adulto inserido em uma sociedade capitalista contemporânea. Dessa forma, afirmam que,

Numa sociedade alienada, o indivíduo chega pouco desenvolvido à fase adulta. Daí o círculo vicioso, pois esse adulto é quem, a rigor, será o ideal de ser humano apresentado às futuras gerações. E, se o adulto não for desenvolvido, obviamente a concepção que ele próprio terá não vai ser a de que o adulto deva ser mais evoluído que o adolescente. E esse pensamento pode refletir-se na educação escolar, reduzindo sua prática às necessidades imediatas do adolescente. (ANJOS; DUARTE, 2020, p. 274).

Assim, todas as discussões e soluções para a “problemática” do ser adolescente resume-se em ajustamento e naturalização dessa fase apontando-a como imutável e irremediável. Embora o adolescente seja capaz de se apropriar e estabelecer relações com o mundo de modo mais autônomo em comparação com uma criança, o processo de mediação segue sendo essencial para que essa capacidade seja desenvolvida. Porém, a que tipo de mediações esse adolescente está submetido?

Para Anjos; Duarte (2020), os modelos de educação vigentes não contemplam o pensamento dialético, minimizando a capacidade do adolescente em dar conta autonomamente de suas atividades e os reduzindo apenas a sujeitos passivos do aprendizado. Os autores fazem referência à educação escolar, mas podemos pensar analogamente em todos os institutos educacionais (formais ou não-formais) sobre a importância de incitar o aumento da independência do adolescente que, nessa fase, deve realizar suas tarefas, se organizar e resolver suas atividades sem a ajuda dos adultos.

Dessa maneira, evidenciamos a importância de que as práticas desenvolvidas em programas de cunho socioeducacional com o intuito de formar indivíduos para a cidadania sejam potentes no sentido de considerarem a dialética e promover a independência e autonomia dos integrantes. Principalmente, levando em conta que a maioria dos participantes são crianças e adolescentes selecionados a partir de critérios como pobreza, vulnerabilidade e que estão à margem da sociedade, sem garantias do mínimo de dignidade humana para se desenvolverem.

Para Elkonin (1960) o aumento da independência do adolescente desenvolve aspectos positivos na personalidade, e quando isso não ocorre por

meio de atribuições de responsabilidades, exigências, disciplina e organização, a independência do adolescente é formada sob aspectos negativos da personalidade, assim como um efeito rebote, o reverso do que aconteceria se houvesse o estímulo para o que foi dito, que é o adolescente indisciplinado, desorganizado e sem responsabilidades. E para o autor, confiar responsabilidades ao adolescente em um meio social que impõe tantas exigências é fundamental para o desenvolvimento psíquico nessa fase. (ANJOS; DUARTE, 2020)

Portanto, é crucial que o direcionamento dessas instituições seja de maneira que leve em consideração os contextos em que esses adolescentes estão inseridos e que procurem entender suas razões de ser/estar. E, com isso possa desenvolver ações potentes de direcionamento na constituição de cidadãos capazes de reconhecer seus deveres e reivindicar por seus direitos.

Para reforçar o que abordamos neste capítulo, gostaríamos de salientar que o processo em que desenvolve a adolescência não é homogêneo e não ocorre de maneira igual para todos os grupos das diferentes camadas sociais. Porém, como bem elucida Mascagna; Leal (2020) o desenvolvimento do adolescente se dá por meio de possibilidades bem diferenciadas a depender das condições históricas e sociais determinadas, o que reafirma a necessidade de afastarmos a ideia da construção de uma adolescência de maneira naturalizada e universalizada.

III. CAPÍTULO – Método

1. Delineamento

Esta pesquisa analisa as significações produzidas por participantes que integram um programa socioeducativo, denominado Integração. Este estudo vem sendo desenvolvido sob a perspectiva histórico cultural de Vigotski.

O procedimento metodológico utilizado para a realização desse estudo e a obtenção dos resultados foi o método materialista histórico dialético. Bernardes (2010, p. 305) explica que este método concebe que o “conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas um processo histórico e dialético, complexo, regido por leis universais”.

É imprescindível que consigamos enxergar além do que está posto no momento imediato à produção do material empírico, precisamos compreender a totalidade que envolve as condições daquele sujeito pesquisado; a totalidade social, econômica, o meio em que se desenvolve e todas as nuances que justificam ou explicam as condições de ser e estar.

De acordo com Lígia Martins,

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. (MARTINS, 2017, p. 10)

Para a autora trata-se não só de considerar o que é produzido no levantamento do material empírico, mas, de ir além daquilo que se manifesta, requer analisar as condições implícitas, não manifestas pelo sujeito.

Para Lígia Martins (2017), lançar mão do materialismo histórico dialético em nossas pesquisas é estar comprometido em superar a superficialidade do entendimento do fenômeno tal qual como ele se apresenta; para isso, é preciso conhecimento teórico. Lígia Martins explica,

[...] Se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc !!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens. (MARTINS, 2017, p. 10-11)

No método materialista histórico dialético só é possível construir conhecimento a partir da totalidade histórica, sem fragmentar o objeto de estudo do social, do singular, particular e universal; é na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade que se compreende os fenômenos.

Bernardes (2010) explica que uma categoria fundamental da dialética para compreender o processo histórico cultural é o movimento histórico. A autora, fundamentada em Vigotski apresenta que estudar algo historicamente é

estudá-lo em movimento e que estamos em processo constante de transformação “[...] em movimento constante possibilitado pela apropriação dos elementos da cultura como mediadores da constituição de novos nexos e funções [...]” (BERNARDES, 2010, p. 306).

Dessa maneira, esta pesquisa entende o método materialista histórico dialético como a melhor forma para tratar questões de natureza muitas vezes subjetivas e de opiniões diversas sobre o mesmo tema – sem desconsiderar nenhum posicionamento que surja – e sim discutir às suas razões. Levando sempre em consideração o contexto histórico vivenciado por cada sujeito e superando a superficialidade de se ater apenas ao que for produzido empiricamente; ir além daquilo que nos é ofertado, enxergar nas entrelinhas.

Com a pesquisa de campo, exploramos o objeto de estudo para obter todas as informações necessárias e com isso construir elucidações sobre a problemática da pesquisa.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiro prévio de tópicos explorados com os entrevistados – familiares dos educandos e equipe técnico-pedagógica (gestores, educadores, funcionários).

Realizamos grupos focais com os educandos do programa. A formação do grupo focal foi definida de acordo com a faixa-etária, o turno frequentado e a condição de frequentador. Os encontros para realização dos grupos focais foram orientados por roteiros de tópicos elaborados previamente. Esses procedimentos serão apresentados mais adiante de forma mais detalhada.

1.1. Caracterização do Campo – o Programa Integração

O programa Integração²² junto aos seus convenientes²³ tem uma proposta socioeducativa – desenvolvida em uma entidade associativa ligada a um Banco Comercial – integrando família, escola e comunidade. O programa é desenvolvido por educadores sociais e tem como público alvo crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos incompletos declarados baixa renda e apresenta no PPP (Projeto Político Pedagógico) nacional como objetivo geral,

²² Programa Integração foi o nome fictício que optamos por usar com o intuito de preservar a identidade do Programa em questão e das pessoas que dele participam.

²³ Instituições de direito público ou privado, sem finalidade lucrativa que estabelecem parceria com o projeto socioeducativo. No caso do programa estudado, a prefeitura municipal é um conveniente.

Promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, prioritariamente, de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica, por meio de ações educacionais que favoreçam a mobilização de competências e fomentem a cultura digital, para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (PPP, 2021, p. 9).

O programa está presente em todos os estados do Brasil nos municípios onde há o clube recreativo vinculado ao Banco proponente das atividades socioeducativas. O clube é o espaço onde as atividades são desenvolvidas. O PPP apresenta 4 objetivos específicos que são:

1. Desenvolver competências socioemocionais e cognitivas. 2. Integrar as tecnologias digitais no contexto pedagógico de ensino-aprendizagem. 3. Capacitar os educadores sociais, responsáveis pelo desenvolvimento das ações. 4. Promover ações de assistência social e voluntariado, envolvendo escola, família e comunidade. (PPP, 2021, p. 9)

Os programas são desenvolvidos, de acordo com o projeto político pedagógico, em sedes, que são os clubes recreativos, compostos por espaços não convencionais de educação como piscinas, quadras esportivas, campos de futebol, parques de diversão e áreas livres para realização de atividades de lazer. Bem como, fora desses espaços, em visitas ao museu, praças; em qualquer ambiente que possa ter uma perspectiva educacional e ampliem o conhecimento integrando criança, família e comunidade. A prática pedagógica do Programa Integração é, segundo o PPP,

[...] sustentada por uma concepção de educação que privilegia a construção coletiva do conhecimento e favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a autonomia, a inclusão e a consolidação da cidadania. (PPP, 2021, p. 9)

A cidade em que o programa escolhido como objeto desta pesquisa desenvolve sua atuação fica situada no interior do Estado do Piauí, possui médio porte e se caracteriza por ser um polo comercial que abastece e atende às cidades da microrregião.

O Programa Integração foi fundado no ano 2000, possui convênio com a prefeitura municipal, e oferece suas atividades a 120 crianças e adolescentes

entre 6 e 18 anos incompletos. A prefeitura, por meio da secretaria municipal de Educação custeia os salários da equipe técnico-pedagógica e disponibiliza o transporte público gratuito que garante a locomoção dos participantes.

Não há contrapartida por parte do programa para que a Prefeitura mantenha a parceria, tampouco é permitido a vinculação das atividades desenvolvidas à realização de campanhas políticas ou ações da prefeitura.

Todos os participantes devem pertencer a famílias de baixa renda e/ou que vivem em condições de vulnerabilidade e estarem regularmente matriculados na rede municipal de ensino. As práticas, denominadas pelo programa de práticas pedagógicas, acontecem durante três dias na semana sempre no contraturno escolar dos participantes.

Os educandos, como assim são chamados pelo programa, são atendidos com natação, futebol, atividades de pintura, parquinho e atividades denominadas de prática pedagógicas que, segundo consta do PPP, são desenvolvidas com os educandos abordando temáticas relacionadas a saúde, meio ambiente, inclusão, arte, trabalho, autoconhecimento etc. Além das práticas desenvolvidas, o programa conta com visitas domiciliares às famílias e escolas.

Atualmente o programa conta com 01 Coordenadora Pedagógica, 10 Educadores, sendo 03 profissionais de Educação Física, 01 músico, 06 licenciados em Letras e Pedagogia, e 02 funcionários de serviços gerais. As atividades acontecem, pela manhã (8h às 10h) e, pela tarde (14h às 16h). São duas horas em cada turno.

1.1.1. Estrutura física e Atividades

O espaço físico onde o programa desenvolve suas atividades é composto por uma grande área com características de um clube social, recreativo e de esportes. E é constituído pelos seguintes itens:

- Salão de eventos e secretaria – 537,95m² área coberta
- 01 – Quadra de esportes – 855,60m²
- 01 – Parque infantil – 224,31m²
- 01 – Piscina para adultos – 152,00m²
- 01 – Piscina para crianças – 5,70m²
- 01 – Minicampo – 36x60

- 01 – Minicampo – 25x50
- 01 cozinha – não especificado

TOTAL DA ÁREA: 19.236.00m²

Quase todos os espaços são utilizados pelo programa, exceto os minicampos e a piscina de adultos. O salão de eventos só é utilizado quando há algum tipo de apresentação pública de que os educandos participem; no dia a dia não é um espaço usado por eles.

A sede do programa é rodeada por muros altíssimos que não permitem a visão do ambiente interno a quem está de fora. O único acesso é por um grande portão de ferro. Quando passamos a entrada, a primeira visão é da quadra de esportes, de uma pequena área coberta onde fica uma mesa de bilhar e onde é feito o acolhimento dos educandos todos os dias.

O acolhimento é uma ação feita pelos educadores logo na chegada dos educandos, no turno da manhã e tarde. Nesse momento é debatido um tema estabelecido pelo educador, a exemplo: inclusão, higiene, meio ambiente, drogas etc. Em seguida é servido o primeiro lanche. Nesse espaço coberto ficam mesas e cadeiras de plástico que são dispostas pela merendeira todos os dias antes da chegada dos educandos.

O primeiro lanche sempre é composto por suco e biscoitos e é servido às 8:00h. Os educandos recebem o suco servido pela merendeira e pelos educadores em copos de plástico, os biscoitos são quantos caibam na mão do educando, não há prato nesse momento, tampouco guardanapos. O segundo lanche é servido ao final das atividades, às 10h, e é mais reforçado, sempre tem arroz, macarrão ou cuscuz, acompanhados de carne bovina ou frango. No período da tarde esta rotina se repete, às 14h é servido o primeiro lanche e às 16h o segundo, seguindo o mesmo padrão.

Os educandos estão sempre com o uniforme do programa que é um short de malha, uma camiseta e uma mochila com a logo do programa. Esse é o uniforme padrão, junto a ele também são doados, pelo programa, maiôs para as meninas usarem na piscina, os meninos utilizam o próprio short do uniforme. São doados 03 uniformes anualmente.

As atividades são divididas em práticas esportivas e práticas pedagógicas. Em cada turno tem 02 educadores responsáveis pela prática

esportiva e 02 pela pedagógica. As práticas pedagógicas são desenvolvidas baseadas em módulos enviados por uma universidade privada do estado de São Paulo, parceira do programa na formulação de atividades socioeducativas e na formação continuada dos educadores.

Os módulos abordam temáticas relacionadas ao meio ambiente, saúde pública, drogas, sexualidade etc. e são desenvolvidas com os educandos. Além disso, temáticas relacionadas ao autoconhecimento, ao conhecimento da cidade, valorização do bairro que moram também são desenvolvidas por meio dessas atividades chamadas pelo programa de práticas pedagógicas. O programa não trabalha com reforço escolar.

Nos dias que estivemos em campo não presenciamos a aplicação de nenhuma atividade relacionada às práticas pedagógicas, somente esportivas. Os educandos que não estavam participando da atividade na piscina e na quadra de futebol, faziam atividade de pintura no espaço do acolhimento e lanche. De acordo com os educadores, as práticas pedagógicas são realizadas em forma de debate com os educandos.

De forma descontraída, em uma roda de conversa, os educadores afirmam desenvolver uma temática escolhida de acordo com a demanda dos educandos. Por exemplo, um educador relatou que a higiene pessoal é um tema bastante trabalhado, pois muitos educandos chegam com o uniforme sujo e não demonstram muito cuidado com a higiene. Então, além de rodas de conversa tratando da importância do autocuidado, os educadores relatam que convidam todos os anos um dentista para reforçar sobre a importância da higiene bucal, e distribuem o kit higiene (escova de dente, creme dental, sabonete, pente, sandálias) no início e no fim do ano.

Os educandos também relataram no momento do grupo focal que as atividades que denominam por práticas pedagógicas são realizadas em geral uma vez por semana e, em suas perspectivas, é o momento que a “professora”, “tia” – os educandos não as chamam de educadoras – realiza uma aula. As atividades, em geral, seguem um rito anualmente; no primeiro semestre é desenvolvida a temática do autoconhecimento denominada por “quem sou eu”. Essa atividade visa a integração entre os participantes novos, veteranos e educadores, é trabalhado o reconhecimento de suas características pessoais, habilidades, vontades, sonhos. Também é trabalhado a valorização dos bairros

onde vivem os educandos, são desenvolvidas atividades para que pesquisem sobre o surgimento do bairro, a localização e as demais características que destacam a importância daquele bairro para o educando.

O espaço físico dispõe de apenas uma sala que é de uso dos educadores e da coordenação. A sala é composta por armários, uma mesa com computador, outra de apoio para os educadores e um frigobar. Todo o material utilizado nas atividades fica guardado nessa sala. Os materiais se resumem a bolas, uniforme utilizado em dias de campeonato de futebol, material de pintura (papel a4 e coleções coloridas) e os módulos pedagógicos utilizados pelos professores nas atividades de práticas pedagógicas.

Esses módulos, assim chamados pelos educadores, são macrocampos disponibilizados, anteriormente pela instituição que promovia a formação continuada com orientações sobre prática pedagógica e ideias de atividades para serem desenvolvidas junto aos educandos. Atualmente, esses macrocampos ficam disponíveis no site do programa com a finalidade de orientar e inspirar o planejamento das atividades. De acordo com o PPP, a seleção e a priorização dos temas a serem estudados em cada macrocampo devem acontecer mediante análises do contexto da ação educacional, a importância do tema para a vida do educando e para o desenvolvimento da cidadania e a articulação dos temas com todos os educandos.

Esse material é composto por diversos cadernos de oficinas que abordam temáticas como: cuidado socioambiental, direitos humanos e cidadania, leitura e escrita, cultura e artes, esportes e jogos, trabalho e protagonismo, matematização etc. De acordo com os educadores, a finalidade desses cadernos é facilitar a prática pedagógica, sugerir novas maneiras de como trabalhar determinados temas e inspirar na elaboração de outras oficinas.

A sede tem uma boa estrutura física, é arborizada, dispõe de muito espaço para atividades livres, como corrida, rodas de conversa etc. Em geral, as atividades são realizadas nesses espaços. A sede não dispõe de recursos digitais, como computadores e televisores. Não há uma sala para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

1.1.2. *Características do entorno*

O programa Integração atende crianças e adolescentes de diversos bairros da cidade; a sede do programa fica localizada às margens da BR 020 que cruza todo o país e corta a cidade onde situa-se o programa. É uma região de acesso difícil pelo excessivo trânsito – principalmente de caminhões – e por ser a principal via que liga os bairros mais afastados ao centro comercial onde se concentra grande parte das atividades laborais da cidade. É também por essa via o acesso de grande parte dos educandos ao programa.

O bairro onde está localizado o clube, sede do programa, e seus arredores tem características periféricas. Inclusive, o bairro que está localizado aos fundos das dependências do programa é conhecido popularmente pelo nome da sede onde o programa é desenvolvido, pela referência que a instituição tem na cidade.

Dessas regiões do entorno do clube advieram muitos educandos ao longo desses 20 anos de desenvolvimento das atividades do programa, relata a coordenadora. Os demais são de outros bairros também periféricos distribuídos pela cidade.

É importante dizer da localização e das características do acesso à sede do programa, pois grande parte dos educandos, que residem em bairros mais afastados, dependem do transporte público que é cedido por meio do convênio com a Prefeitura Municipal da cidade, sendo a única forma de se locomoverem até o programa. O ônibus tinha uma rota específica para atender essas crianças e adolescentes e deveria ficar à disposição do programa para possíveis realizações de atividades externas com os educandos.

Ocorre que nos últimos anos o ônibus não cumpre mais essa rota exclusiva, tampouco é transporte de uso único do programa em dias de atividades. Os educadores informaram que, sem aviso prévio, o ônibus passou a cumprir outras demandas solicitadas pelo município.

Essa foi uma decisão unilateral, que tirou a exclusividade e a disposição do ônibus para as eventuais atividades externas realizadas pelo programa sem comunicação prévia ou acordo com a coordenação do programa. Outra questão de caráter muito importante é que com a destinação do ônibus para cumprir outras rotas a do programa passou a não ser atendida corretamente. Sem comunicado prévio sua ausência nesta rota é constante. As atividades que são desenvolvidas em 3 dias semanais acabam sendo afetadas pela falta dos

educandos, que ocorrem, em grande medida, pela falta ou irregularidade de transporte.

Em uma de nossas idas à campo uma das educadoras do programa havia preparado uma atividade para definirem como seria um campeonato de futebol de bola de meia com os educandos. A educadora já havia escrito em um quadro os nomes dos educandos, feito as bolas de meia e aguardava a chegada do ônibus para iniciarem a atividade. Entretanto, findou o horário das atividades e o ônibus não foi.

Uma educadora relatou que esse é o maior desafio que estão enfrentando atualmente, pois, além de comprometer algumas atividades planejadas, os educandos acabam evadindo pela incerteza do transporte, pois, também não são comunicados sobre os dias que o ônibus não passará por sua rota. Então, muitas vezes ficam prontos e esperando para irem ao programa, em vão. Em entrevista com os familiares foi relatado que fica difícil manter o interesse dos filhos nas atividades do programa, uma vez que o transporte falta constantemente. Os educandos que residem próximo das dependências do programa vão a pé.

1.2. Participantes

Os participantes, inicialmente, eram adolescentes frequentadores do programa Integração com idade de 12 até 17 anos, egressos do programa com idade variável, incluindo jovens acima de 18 anos, a equipe técnico-pedagógica (coordenadora, educadores e funcionários) e ainda familiares de 06 educandos frequentadores do programa. No total tínhamos um número estimado em 38 participantes.

O quadro 01 exemplifica os participantes e a quantidade estimada estabelecida de cada segmento.

QUADRO 01: Classificação dos Participantes

PARTICIPANTES		DIAS	QUANTIDADE ESTIMADA
Educandos	Frequentadores 12 a 17 anos	Dia	06(turno manhã)
		01	06(turno tarde)
	Frequentadores 12 a 17 anos	Dia	06(turno manhã)
		02	06(turno tarde)

	Egressos (não realizado)		06
Equipe técnico-pedagógica	Coordenadora		01
	Educadores		04
	Funcionários		02
Familiares			05

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Estabelecemos alguns critérios para a seleção dos participantes. No que diz respeito aos **Educandos frequentadores** do programa fizemos a seleção considerando a idade. Selecionamos, inicialmente, apenas os adolescentes²⁴. Esse critério foi utilizado em razão do grande contingente de educandos frequentadores divididos nos dois turnos (manhã e tarde) que somam um total de 120 educandos em idades que variam entre 06 e 17 anos incompletos. Dessa maneira, era necessário utilizarmos alguns critérios de seleção.

Esse foi o plano estabelecido para ser aplicado em campo. Entretanto, uma característica da pesquisa qualitativa é que ela é viva e, portanto, está em constante movimento. Com a chegada a campo, alguns critérios estabelecidos tiveram de ser alterados. O número de adolescentes sofreu uma pequena modificação. No dia 01(um) havia em campo um número de 15 adolescentes e todos demonstraram interesse em participar. Ocorre que o grupo acabou se tornando improdutivo e tumultuado, o barulho das conversas entre os pares durante a realização do procedimento não permitiu que as gravações ficassem boas. Devido ao imprevisto, optamos por realizar novo encontro no dia seguinte (dia 02) com apenas 07 participantes. No quadro 02, está sintetizada a seleção final dos educandos.

QUADRO 02: Seleção final dos Educandos – Frequentadores

PARTICIPANTES		DIAS	QUANTIDADE FINAL
Educandos	Frequentadores 12 a 17 anos	Dia 01	15 (turno manhã)

²⁴ Utilizamos como referência o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que define no artigo 2º a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade.

			06 (turno tarde)
	Frequentedores 12 a 17 anos	Dia 02	07(turno manhã)
			06 (turno tarde)

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Resta uma observação: no dia 02 turno manhã, em razão do imprevisto citado, dos 15 que haviam participado no dia 01, 05 decidiram que participariam novamente, acompanhados de 02 novos integrantes. Vale dizer que, quando pedimos para repetir o procedimento, deixamos que eles entrassem em acordo e decidissem sobre quem participaria novamente.

Gaskel e Bauer (2015, p.68) destacam que, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. É fundamental que tenhamos um planejamento prévio do que pretendemos realizar em campo. Mas, nada é mais importante que acompanharmos a vivacidade do campo, atendermos às necessidades que se colocam e fazer alterações necessárias para que se torne possível atender nossos objetivos.

Quanto à equipe técnico-pedagógica e os familiares, os números do quadro 01 seguiram sem alterações. A equipe técnico-pedagógica é formada pela coordenadora, educadores e funcionários. A coordenadora foi nosso contato inicial e a mediadora na seleção dos educadores e funcionários, no sentido de apresentar toda a equipe, explicar a pesquisa e pedir a colaboração de todos.

A equipe de **educadores** é composta por 10 pessoas, 02 atuam como subcoordenadoras, 04 no turno da manhã e 04 no turno da tarde. Os educadores se dividem em duas equipes: uma de práticas pedagógicas e outra de esporte. Eles possuem formação em pedagogia e/ou educação física respectivamente, e até o ano de 2019 tinham uma formação continuada oferecida anualmente por docentes de um curso de Pedagogia Social de uma universidade de São Paulo em pedagogia social. Atualmente, em razão da pandemia, os educadores estão

tendo acesso aos materiais auxiliares para a efetivação das práticas pedagógicas pelo acesso ao site do programa, e não conseguimos informações acerca da manutenção de cursos de formação continuada.

A formação era realizada presencialmente, todos os anos, através de encontros que aconteciam em uma sede do programa escolhida no estado. O programa Integração está presente em 09 municípios do estado do Piauí. Atualmente ela acontece a distância por meio de material online, disponibilizado também, por essa mesma universidade privada citada.

Em relação à definição do número de educadores, escolhemos 04, sendo 02 dois de cada turno. Metade deles desenvolvem as práticas pedagógicas e metade ficam com as atividades esportivas, exemplificado pelo quadro 03.

QUADRO 03: Seleção dos Educadores

PARTICIPANTES		QUANTIDADE
Educadores	Práticas pedagógicas	01 (turno manhã)
		01 (turno tarde)
	Esporte	01 (turno manhã)
		01 (turno tarde)

Fonte: Produzido pela pesquisadora

A escolha se deu, para além de poder trabalhar com a percepção dos educadores que desenvolvem atividades distintas com os educandos, também não comprometer a realização das atividades diárias, distribuindo a seleção em turnos diferentes.

Ainda que o maior foco dessa pesquisa seja a significação produzida pelos educandos do programa, vimos a necessidade de entrevistar as famílias e a equipe técnico-pedagógica, pois consideramos que estes exercem influências significativas na produção das experiências dos educandos, as quais não são possíveis sem as mediações a que estão expostos e em constante interação.

Outrossim, o método materialista histórico dialético, procedimento metodológico adotado para a realização da pesquisa, nos alerta sobre a importância de olhar para além daquilo que é manifestado no campo empírico no momento da produção do material. Sendo assim, ouvir e conhecer outros participantes que contribuem para o funcionamento do programa, além da

participação dos educandos, torna possível (ou ao menos nos dá melhores condições) apreender e compreender as inúmeras razões e modos de ser e de se manifestarem dessas crianças e adolescentes participantes.

É buscar fazer uma análise histórica, pessoal e familiar que permita inteirarmo-nos de outros contextos aos quais estão submetidos que nos fez compreender ser indispensável olhar para os educandos no contexto familiar, comunitário, social e nas relações estabelecidas com os demais integrantes do programa. E ainda, essa seria uma forma mais rica de conhecer verdadeiramente o funcionamento do projeto.

Queremos apresentar a tese da Teoria Histórico Cultural da construção do sujeito e da personalidade a partir do que os outros dizem sobre o sujeito e sua personalidade. A dinâmica do em si, para o outro e para si. É importante ver o que os adultos pensam de todo o programa porque ao ver isso nos aproximamos daquilo que eles pensam sobre os educandos, sobre o que os educadores acreditam ser bom que os educandos tivessem nesse âmbito socioeducativo. Ouvir os educadores e toda a equipe técnico-pedagógica significa conhecer o que eles pensam sobre os educandos, saber quais atividades proporcionam a esses adolescentes e o que acreditam que estes precisam e merecem enquanto frequentadores do programa.

A tese é de que as formas de pensar sobre os adolescentes repercute no modo em como esses educandos significam o programa e a si próprio. A inclusão desses outros olhares dos participantes sobre o programa, sobre os participantes tem efeito sobre a própria formação desses sujeitos. São as práticas, conscientes ou não, sistemáticas ou não, intencionais ou não, objetivas ou não que vão afetando o cenário a partir do qual nos constituímos e constituímos nossa personalidade.

Acreditamos que somos resultado de grande parte das influências do meio em que estamos inseridos. Não de forma simplista, absolvendo, sendo reflexo de tudo que vivenciamos, mas nos constituindo a partir das inferências, das mediações, da dialética, de tudo que foi produzido anteriormente a nossa experiência de vida. Somos uma parte em constante construção e transformação daquilo porque nossos antepassados foram. Somos matéria de apropriação do que foi produzido antes de nós em uma dialética constante de transformação. Desde andar ereto, comer com talheres e aprender falar aprendemos na troca

com o outro, na apropriação de saberes construídos e aprimorados anteriormente.

Não somos o resultado imutável do meio e nem do que nossos antepassados produziram, mas somos frutos da cultura que estabeleceram e das situações as quais estamos expostos com a incrível capacidade de transforma-las. Transformações que só são possíveis na troca, na dialética, na vivência de outras experiências, no conhecimento de outras realidades, de outros meios.

Em relação à escolha dos **funcionários**, o programa dispõe de apenas (02) dois que foram incluídos na pesquisa. Um desses monitores tem como função acompanhar os educandos que utilizam o ônibus público que os transportam até o programa, nos dois turnos, e auxiliar os educadores nas atividades livres, como piscina, futebol e jogos em geral. Outra monitora é uma merendeira/faxineira responsável em preparar os lanches dos educandos. Ela ainda é responsável por toda a limpeza e organização do espaço utilizado. São dois lanches servidos em cada turno, preparados no dia.

A seleção dos **egressos** foi feita após conversas com membros da equipe técnico-pedagógica. Com o auxílio da coordenação e dos educadores pudemos conhecer um pouco da história de alguns egressos do programa, bem como, ter acesso aos seus contatos. Entretanto, **não foi possível** a realização dessa parte da pesquisa devido a pandemia do Covid19, a impossibilidade de contatar os egressos e realizar o grupo focal.

Os **familiares** foram escolhidos após o contato e a realização da atividade com os educandos. Delimitamos um número de 05 (cinco) familiares. A escolha se deu após conhecer um pouco sobre os educandos e suas relações com a família. Então, escolhemos nos diferentes grupos que realizamos, aqueles que nos deram pistas, a partir de comentários, sobre ter uma relação mais frágil ou conturbada com suas famílias

Ainda tivemos ajuda dos educadores que nos apresentaram a história familiar de grande parte dos educandos; entretanto, precisávamos selecionar um número viável de ser pesquisado. Bauer e Gaskel (2015, p.70) explicam que "(...) o pesquisador terá de tomar algumas decisões entre os benefícios de se pesquisar determinados segmentos e os custos de ignorar outros". Assim, mantivemos os 05 (cinco) familiares, divididos entre os turnos manhã e tarde.

Considerando o fato de pesquisarmos um programa que objetiva trabalhar, principalmente na formação cidadã dos sujeitos de baixa renda, trazendo a premissa da vulnerabilidade e da situação de risco, pensamos em conhecer a relação, a formação familiar, suas perspectivas sobre o programa e as razões pelas quais consideram relevante a participação do educando.

Em virtude dos ajustes e modificações exigidas pelo campo, perfizemos um corpus final de **46 participantes** efetivos na pesquisa.

É importante salientar que respeitamos a vontade de cada participante e não realizamos nenhuma atividade sem prévia autorização, além do cuidado intensificado em não constranger ou causar incômodo com questionamentos invasivos. Trabalhamos para que os procedimentos ocorressem de maneira leve e descontraída, ainda que tenham surgido assuntos de natureza mais delicada de ser abordada. A fala e o silêncio foram respeitados e em nenhum momento houve indicativo de incômodo. Fizemos o máximo de esforço para não atrapalhar as atividades rotineiras dos participantes e esperamos que cada um sinalizasse disponibilidade para que pudéssemos realizar nossos procedimentos de pesquisa.

1.3. Procedimentos

Elegemos como procedimentos que dariam corpo à nossa pesquisa a entrevista semiestruturada e o grupo focal. A escolha de ambos os procedimentos foi pautada em prolongadas discussões e análises do que atenderia melhor aos nossos objetivos. Buscamos, ainda, nos preparar para conduzi-los de maneira que transmitíssemos segurança e conforto aos participantes, criando um ambiente de confiança e liberdade entre as partes envolvidas.

Para tanto, estabelecemos a realização do grupo focal com os educandos do programa, enquanto as entrevistas com a equipe técnico-pedagógica (coordenadora, educadores e funcionários) e com os familiares. Logo mais explicaremos como se deu a aplicação de cada procedimento.

As atividades foram áudio gravadas, seguindo a orientação de Gatti:

O meio mais usado para se registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio; [...] A preparação da gravação deve ser objeto de tratamento especial, porque, se não se obtiver falas audíveis todo o trabalho de elaboração do projeto, de constituição e adesão do grupo,

estudo de roteiro, etc., estará perdido. Ou seja, não haverá material suficiente ou confiável para as análises. (GATTI, 2012, p.24-25)

O recurso foi utilizado em consonância com a autora por figurar uma prática de registro das interações e uma garantia de poder acessar as falas integralmente e ser fiel ao depoimento dos participantes no momento de análise.

1.3.1. Primeiras aproximações

Os primeiros contatos com o campo foram surpreendentes. Antes de partirmos rumo à esperada produção do material empírico da pesquisa, dependemos grande esforço planejando, moldando, mudando e imaginando. Estava estabelecido todo um esquema mental e material de como procederíamos com cada grupo da pesquisa. Objetivos bem delimitados e checados, roteiros planejados e revisados, parecia uma coreografia pronta para ser apresentada. Alguns receios e uma ansiedade incabível.

Planejamos um primeiro contato para que pudéssemos conhecer o campo de pesquisa, nos aproximar dos participantes e irmos vencendo a intimidação que poderia ser causada pela presença de um estranho no ambiente. Além disso, precisamos verificar a possibilidade e condições de viabilidade de aplicação da nossa pesquisa.

Alves (1991) enfatiza que um contato com o campo na fase inicial do planejamento é importante não só para que surjam questões e identifiquemos informantes, como para uma avaliação da permanência ao contexto e questões sugeridos por outras fontes. Ou seja, se há a necessidade de reformulação das questões pré-estabelecidas no projeto de pesquisa.

O primeiro contato com o campo foi marcado pela apresentação da pesquisadora em ambos os turnos aos participantes do programa – educandos, educadores e funcionários – que se encontravam presentes. Foi apresentada a pesquisa e como ela seria desenvolvida; os educandos já foram informados sobre suas possíveis participações. A coordenadora se encarregou dessa recepção e o fez de forma muito acolhedora, tanto no do turno da manhã como no da tarde.

Neste primeiro contato, a intenção era poder construir uma certa proximidade com os participantes. Então acompanhamos naquele dia as

atividades que estavam sendo realizadas, nos turnos da manhã e tarde. O intuito já era buscar uma integração com os educandos.

No segundo dia, fomos informadas que as atividades do programa seriam suspensas naquela semana em decorrência do planejamento de uma comemoração ao dia da criança: o dia da pizza, que logo abordaremos. Os educadores trabalhavam preparando brindes que seriam distribuídos nesse dia, os brindes consistiam em sacolas feitas com embalagem de presente com a logo do programa preenchidas com balas e chocolates diversos. Havia um número reduzido de educandos que residem próximo à sede do programa que, segundo os educadores, continuaram indo mesmo sabendo que não teriam atividades.

1.3.2. Dia da pizza

O dia da pizza era algo que não estava em nosso roteiro previamente estabelecido, porém, não pudemos deixar de considerar as contribuições que a participação desse evento pudesse trazer a nossa pesquisa. A coordenadora fez o convite e nos deixou à vontade para participar.

Esse evento acontece uma vez ao ano e nasceu do conhecimento dos educadores sobre a presença de muitos educandos do programa pedindo pizza em um dos estabelecimentos mais movimentados da cidade, ou ainda, vendendo guloseimas. A partir daí surgiu a ideia de celebrar o dia das crianças, todo ano, nessa pizzaria.

O programa então, em parceria com as instituições colaboradoras, promove esse evento inteiramente gratuito; é importante dizer, pois esse foi um dos questionamentos mais presentes por parte dos educandos – se precisariam pagar por isso. O ônibus é solicitado para locomover os educandos que moram distante. O dia foi marcado por uma alegria e euforia difícil de descrever. Estavam presentes quase todos os 120 educandos do programa. passamos quase imperceptíveis, perto do anseio para que a pizza chegasse e a animação que eles tinham em comer. Um ponto marcante é que, embora eles tivessem tido pouco contato com a nossa presença, já pareciam tratá-la com naturalidade. Não se privaram de tecer seus comentários e queriam saber mais sobre a nossa pesquisa. Procuramos sentar à mesa que tinha uma visão geral, inserida ao meio deles e distante dos educadores, para que pudessem perceber que estávamos interessados em estar próximos deles.

Por diversas vezes pediram para que fizéssemos fotos e se mostraram bem integrados. Queriam abraçar e ficar mais próximos. Havia um grupo de educandos mais velhos que notamos um pouco menos expansivos, mas não se mostravam incomodados com nossa presença.

Ao final foi distribuída uma “lembrancinha” – como chamavam – para cada um deles, que eram os brindes mencionados anteriormente montados pelos educadores, uma embalagem com o logo do programa recheada de balas e chocolates. Na hora de ir embora fomos no ônibus junto da maioria dos educandos. O trajeto feito, ao menos aparentemente, não era familiar a eles que ficavam perceptivelmente atentos e deslumbrados.

Estar inserida naquelas pouco mais de 02 horas, nos renderam uma aproximação mais aprofundada e uma experiência incrível. A sensação de ter o campo preparado para a efetivação dos procedimentos eram as melhores.

1.3.3. Grupo Focal

O grupo focal foi o procedimento eleito para trabalharmos com os educandos frequentadores e egressos do programa, o que não ocorreu com este último. A escolha fundamentou-se na proximidade das características do procedimento com a maneira como desejávamos atender os nossos objetivos.

Considerando nosso objetivo geral: analisar como os sujeitos que participam de um programa que coloca como objetivo a construção da cidadania em seus participantes reproduzem, reformulam, inovam ou restringem um discurso sobre a cidadania, sobre direitos e deveres? Daquilo que dizem sobre o programa, sobre a vida, sobre si, o que podemos depurar de reconhecimento de direitos e deveres, cujas formulações estão na base da condição de cidadania? enxergamos grande potencial de êxito na produção do material empírico com o uso do grupo focal.

Quando se refere ao grupo focal, Gatti (2012) estabelece que, “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Como o foco da pesquisa era obter informações a partir das significações dos participantes, a escolha do procedimento se ajustava à nossa pesquisa. Uma vez que nosso maior interesse era que os educandos pudessem

fornecer elementos construídos por meio das experiências, vivências e representações daquele cotidiano.

Para além disso, buscávamos um procedimento que pudesse dar legitimidade à voz dos educandos, que valorizasse o diálogo, a troca de ideias e que proporcionasse um clima menos formal, possibilitando, assim, conforto e liberdade para que se sentissem à vontade para falar, sem receios e com naturalidade.

Posto isso e ainda de acordo com a concepção da autora Gatti,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p.11)

A ideia era estabelecer uma relação em que fosse possível identificar o comportamento e as atitudes dos educandos principalmente – que são adolescentes. Enxergamos no grupo focal, então, maiores condições de conseguirmos construir esse ambiente em que os traços dos educandos pudessem surgir naturalmente, e que suas contribuições não fossem estreitadas por mecanismos que lhes intimidassem ou lhes deixassem envergonhados.

Definido o procedimento e amparados teoricamente demos início à aplicação do grupo focal. Iniciamos após uma semana das primeiras aproximações, nos três dias em que o programa promove sua atuação: terça, quarta e quinta-feira.

Sobre a quantidade de participantes que estipularíamos em cada grupo, buscamos indicação em Gatti,

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas. (GATTI, 2012, p.22)

Situamos, o número de 06 educandos por cada grupo focal, em acordo com a autora de que para melhor aproveitamento das questões abordadas seria

fundamental ter um grupo pequeno. Realizamos dois grupos por dia, um no turno da manhã e outro no turno da tarde.

1.3.3.1. Grupo Focal com os Educandos

1.3.3.2. Grupo 01 – Dia 01 (manhã)

No primeiro dia, terça-feira (dia 01) pela manhã, a educadora presente explicou que desejávamos realizar uma atividade semelhante a uma entrevista com aqueles que tinham idade superior a 12 anos. Entretanto, logo se fez um movimento de interesse por parte dos quase 40 educandos que estavam naquela manhã.

Tivemos que explicar que o trabalho inicialmente seria com os educandos daquela faixa etária, mas que também faríamos com todos os demais interessados, em outros dias. O contingente de adolescentes (de 12 a 18 anos) era reduzido em relação ao das crianças, tínhamos um número de 15 presentes, desejosos em participar da atividade.

Decidimos que ficaríamos com o grupo completo, contrariando o posicionamento de Gatti (2012) que estipula o máximo de 12 pessoas por grupo focal. Mas todos estavam dentro dos critérios de seleção que estabelecemos e demonstravam interesse. Diante da surpresa da adesão e da indelicadeza que se mostrava excluí-los naquele momento, optamos em manter o grupo com um número maior que o indicado.

Com o **grupo de 15 educandos**, escolhemos um lugar menos barulhento, pois o espaço físico do programa é todo aberto e não dispúnhamos de uma sala privada para a realização dos grupos. Ficamos em uma área arborizada ao lado da quadra de futebol. E sentamo-nos em círculo. Bauer e Gaskel (2015) apontam que a finalidade de se sentar nessa disposição é para que haja um contato frente a frente entre cada um, o que é ideal para que o moderador possa captar expressões, atitudes, reações etc.

Para iniciar, informamos aos educandos sobre o papel que exerceríamos, que não faríamos entrevista e sim uma conversa sobre alguns assuntos relacionados à participação no programa. Pedimos autorização para gravarmos o áudio e explicamos que utilizaríamos apenas para ajudar na realização do nosso “trabalho de faculdade”, pois eles não compreendiam bem o que era a

pós-graduação; ninguém mostrou resistência, tampouco desconforto ao serem gravados.

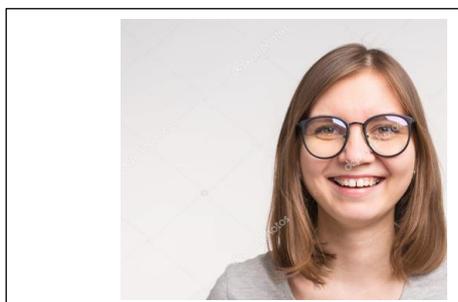
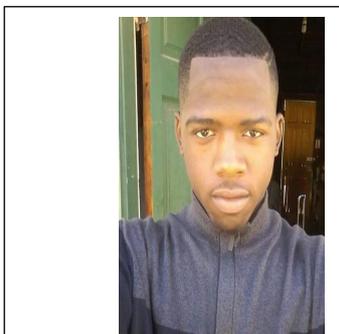
Fizemos um crachá com nome e idade para que pudéssemos identificá-los à medida que o grupo fluísse. Evidenciamos a todo momento a importância que era poder ouvir o que sabiam e pensavam.

Empregamos uma atividade inicial para ser desenvolvida junto a discussão do grupo focal que seguia um roteiro prévio de tópicos norteadores. A atividade consistia em uma seleção, que realizamos previamente, de diversas imagens com diferentes pessoas e estilos: brancas, negras, jovens, mais velhas, sérias, despojadas etc. Os adolescentes receberam, cada um, uma cópia impressa com as imagens e instruções.

Foram estimulados a imaginar que montariam um programa igual àquele de que participam, e que cada uma das pessoas que apareciam nas imagens poderia ser um integrante (educador, educando, coordenador, vigia, cozinheira). Pedimos para que eles nominassem da maneira como costumam chamar os integrantes do programa que participam, para que pudessem estar mais familiarizados com os termos. Ainda poderiam repetir a mesma função para mais de uma imagem ou nominar como “não participante” imagens que considerassem não ter características de um possível participante do programa.

Em seguida conversamos sobre as funções que atribuíram a cada imagem. A atividade tinha finalidade de trazer à tona, com o uso de algumas imagens escolhidas, algumas significações subentendidas de como esses educandos se veem, quem são as pessoas que frequentam o programa a partir das imagens dispostas. Optamos em trabalhar com imagens de pessoas para que os educandos pudessem dizer, de acordo com a perspectiva deles, que função exerceria cada pessoa em um programa igual ao que participam, mas que seria instituído por eles. No quadro 04 traremos alguns exemplos de imagens utilizadas na atividade, a atividade completa está no apêndice (01).

QUADRO 04: Imagens da atividade de pesquisa





Fonte: Produzido pela autora.

Em meio ao debate sobre a atividade, fomos conduzindo o grupo de maneira que não perdêssemos de vista nosso objetivo com ajuda do roteiro organizado previamente (apêndice 02). Os educandos demonstravam interesse em participar do grupo focal, mas quando perceberam que isso custaria o curto tempo que tinham para as demais atividades começaram a mudar de ideia.

Ocorre que, desde a organização do grupo, preenchimento de crachás que utilizamos para identificá-los, apresentação da pesquisa e em função do grupo numeroso, isso nos custou um tempo considerável, cerca de 50min. Com isso, os educandos começaram a demonstrar inquietude em razão do estendido da hora. Reclamavam que só tinham aquelas duas horas para usar a quadra de futebol ou a piscina e não queriam ficar “conversando”. Como competir com essas outras atividades ainda que nos esforçássemos o máximo para tornar o grupo focal interessante?

Então, começaram as interferências do tipo “quero jogar bola”, “vamos terminar logo”, “temos pouco tempo”, “não vamos conseguir lanchar depois”. E foi impossível terminar o procedimento com qualidade, e para não causar incômodo decidimos interromper antes do fim.

O surgimento da possibilidade de não conseguirmos material satisfatório nos fez repensar sobre como conduziríamos o grupo seguinte. Precisávamos de estratégias para desenvolver o debate de forma mais direta e rápida para que os

educandos não perdessem o foco e a vontade de participar, mas de maneira que não compromettesse a pesquisa.

Então, conversamos com um dos participantes sobre a possibilidade de repetirmos o grupo focal no dia seguinte, explicamos que precisávamos muito da contribuição deles para que pudéssemos fazer um bom trabalho. Ganhamos um aliado e a promessa de que conversaria com os colegas.

1.3.3.3. Grupo 02 – Dia 01 (tarde)

Com a experiência do primeiro grupo, tínhamos que pensar em estratégias que otimizassem nosso tempo sem perder a qualidade do grupo e sem causar incômodo aos educandos. Como nosso maior problema era o tempo, decidimos que não aplicaríamos a atividade que citamos anteriormente e seguiríamos apenas com o debate ancorado em nosso roteiro prévio. E, faríamos com o número mínimo de participantes, estabelecido anteriormente. Dessa maneira reduziríamos o tempo e respeitaríamos as necessidades dos educandos sem incomodá-los.

O segundo grupo foi realizado no mesmo dia, no turno da tarde. Todo o processo de apresentação e informações iniciais, citado no grupo 01, foi repetido. Houve, também, uma adesão muito grande por parte dos educandos. Tivemos que explicar novamente que faríamos em seguida com todos que tivessem interesse.

No turno da tarde o número de adolescentes é bem reduzido. Com ajuda de uma educadora e concordância dos participantes, fechamos um **grupo de 06 educandos** com faixa etária entre 12 e 18 anos. Então, aos moldes do primeiro grupo, no mesmo espaço, demos início ao debate.

Dessa vez, o desafio foi lidar com a presença de outros educandos no ambiente prejudicando a atenção dos que estavam participando. Tivemos que parar algumas vezes e pedir licença aos que não participavam no momento.

Contudo, conseguimos realizar um debate mais tranquilo e proveitoso. Houve uma maior interação dos educandos e embora ainda reclamassem que restaria pouco tempo para brincar, conseguimos abordar todas as questões que propomos e as que surgiram.

Decidimos, então, que seguiríamos sem aplicar a atividade com os outros grupos. A decisão nos poupava tempo e facilitava um envolvimento dos

educandos com menor dispersão e preocupação com o tempo que lhes restaria para participarem das atividades normais do Programa.

1.3.3.4. Grupo 03 – Dia 02 (manhã)

O grupo 03 foi realizado no dia 02, pela manhã. Chegamos ao campo no momento que servem o primeiro lanche, às 8:00h, e considerando a realização do grupo focal do dia anterior tínhamos receio de não sermos acolhidos por representarmos aos educandos alguém que fosse atrapalhar suas rotinas. Não aconteceu, fomos recebidos com naturalidade e carinho por parte de alguns educandos.

Porém, muitos já falavam que não queriam participar pois não podiam perder a atividade na piscina ou no futebol àquele dia. Esperamos que o momento do lanche terminasse e conversamos com aquele educando que citamos anteriormente termos procurado para nos ajudar a realizar o grupo novamente.

Explicamos que seria mais breve que o grupo anterior. Então, o educando conversou com a turma e deixamos que eles discutissem e decidissem entre si, sem nossa interferência, quem gostaria de participar. O interesse já não era tão evidente como no dia 01, mas conseguimos a adesão de 07 participantes que atendiam ao critério de faixa-etária (12-18 anos).

Considerando ser um bom número e em virtude da adesão consensual e engajada, fizemos com um **grupo de 07 educandos**. Fizemos o mesmo processo de apresentação pois, embora alguns já tivessem participado do grupo, havia 02 novos integrantes que não estavam anteriormente. Colocamos juntos os nomes nos crachás e iniciamos o debate.

O grupo era composto só por meninos e tivemos que lidar com o excesso de timidez em alguns momentos; porém, conseguimos que o grupo fosse ganhando um clima descontraído e o debate acontecesse de forma franca, engajada e sem tantas reclamações com o tempo que estavam ali.

Notamos que se sentiam importantes em ter alguém tão interessado em ouvir o que eles tinham a dizer sobre o programa. E quando algum dos educandos desviava o foco do grupo eles mesmos chamavam atenção.

1.3.3.5. Grupo 04 – Dia 02 (tarde)

O quarto grupo foi realizado no dia 02 no turno da tarde. Neste dia estava acontecendo a preparação para um campeonato de futebol de meia que aconteceria no dia seguinte. Os educandos estavam recebendo meios de futebol e montando os times. A educadora pediu que esperássemos o fim da atividade deles para realizarmos o grupo focal, então, ficamos acompanhando o preparatório para o campeonato até o fim.

Neste dia tivemos dificuldade em formar o grupo de acordo com a faixa-etária que definimos. Como já dito, o número de adolescentes no turno da tarde era reduzido e, além disso, tivemos problema com a adesão devido à empolgação com o campeonato. Estavam muito envolvidos com a seleção dos times e em articular como seria no dia seguinte.

Entretanto, algumas meninas que não participariam do campeonato, pediram para participar, espontaneamente. O campeonato não as exclui, mas apenas uma menina participa; as demais não demonstram interesse.

Então, o nosso quarto grupo foi formado por meninas. É importante dizer que das 06 interessadas, duas tinham apenas 11 anos, mas como tínhamos um número reduzido de participantes e a escolha não gerou questionamentos por parte dos outros educandos decidimos que assim faríamos.

Procedemos, como já citamos anteriormente, iniciando com a apresentação, preenchimento de crachás e pedido de autorização para gravar o áudio. O debate começou com tranquilidade até que as educandas se sentissem aparentemente seguras. O desafio na realização desse grupo foi lidar com a preocupação das meninas em perderem o horário do lanche, que acabou dificultando a manutenção do foco nas questões pertinentes ao grupo focal.

Quando perceberam que o lanche já seria servido houve um pedido geral para que não as deixasse ficar sem lanche. Explicamos que isso não aconteceria e garantimos que o ônibus só sairia após lancharem. Isso permitiu que continuássemos o debate e novas questões surgissem; embora a discussão não pudesse se prolongar, conseguimos discutir muito do que tínhamos proposto.

1.4. Entrevista

A entrevista foi o procedimento eleito para ser realizado com a equipe técnico-pedagógica (coordenadora, educadores e funcionários) e as famílias dos

educandos. O procedimento foi realizado individualmente e a escolha se deu em razão de verificarmos que o procedimento atenderia melhor à disponibilidade dos nossos participantes.

Na realização das entrevistas com a equipe técnico-pedagógica, tomamos o cuidado de não adotarmos um procedimento com todos os membros da equipe juntos, para que o grupo não se compusesse de pessoas que realizam funções diferentes e hierarquizadas, porque consideramos que essa composição poderia ter efeitos de inibição nas formas de cada um se posicionar quanto a questões do funcionamento do programa. Além do que, era uma maneira viável para que não comprometesse as atividades do programa, pois aplicamos o procedimento concomitante ao horário de trabalho.

No que diz respeito às famílias dos educandos, optamos pela entrevista pois a maneira mais viável de estabelecermos contato era nos dirigindo até suas residências; isso foi feito após a concordância dos familiares e em horário agendado para garantir que não interferiríamos em suas rotinas, causando qualquer incômodo.

A entrevista individual nos oportuniza construir uma relação mais próxima entre o entrevistador e o entrevistado nesse processo de troca de informações. Szymanski *et al.* (2004) referem-se à entrevista face a face como uma situação fundamental na interação humana, em que as percepções do outro e de si estão em jogo, assim como os sentimentos, expectativas e preconceitos.

Durante as entrevistas buscamos uma interação oposta ao padrão de entrevista inquisitiva que reduz o entrevistador apenas à parte que pergunta e cumpre seu roteiro e o entrevistado àquele que estritamente tem informações sobre o que está sendo objeto da pergunta. Queríamos estabelecer uma relação entre as partes que fosse de confiança e liberdade.

Szymanski *et al.* destacam que,

[...] a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho.” (SZYMANSKI *et al.*, 2004, p.12)

Para construirmos confiança e ganharmos credibilidade com os entrevistados procuramos demonstrar a importância da pesquisa e o quanto era

fundamental a colaboração e participação com suas informações, e garantimos sigilo total sobre suas identidades.

Para conduzirmos as entrevistas estruturamos um roteiro (apêndice 03) para cada segmento entrevistado; todos possuem basicamente o mesmo direcionamento, mas também se considera as especificidades de cada entrevistado. Baseamos nossos roteiros a partir do que elucidam Szymanski *et al.*,

(...) não há um roteiro fechado- ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado, (...), mas os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-lo melhor. (SZYMANSKI *et al.*, 2004, p.18)

Como apontam as autoras é necessário que as informações que pretendíamos obter estivessem claras; para isso fomos acompanhados do roteiro escrito afim de ter um guia norteador para cada entrevista; entretanto, esse guia era de caráter flexível e tinha a função de nos orientar e não de estabelecer irredutivelmente sobre o que seria abordado nas entrevistas. Muitos outros aspectos surgiram na medida que fluía a entrevista, enquanto outros acabaram sendo abordados por meio de outras questões.

1.4.1. Entrevistas com a equipe técnico-pedagógica

As entrevistas com a e a equipe técnico-pedagógica se deram em 03 dias distintos, e tiveram duração de 40 a 50 min. Antes de cada entrevista seguimos a orientação de Szymanski *et al.* (2004) que estabelecem ser desejável no primeiro encontro uma apresentação mútua, esclarecimento da pesquisa e um espaço para possíveis dúvidas e perguntas. Segundo as autoras, isso tem a finalidade de estabelecer uma relação cordial, menos impessoal.

Após esse momento de apresentações, solicitamos a permissão de que a entrevista fosse audiogravada e explicamos que o áudio seria de uso exclusivo da pesquisa e de acesso restrito. Caso desejassem uma cópia poderiam solicitar, que passaríamos ao final.

As entrevistas de todos os participantes da equipe técnico-pedagógica foram iniciadas com uma questão geradora como forma menos diretiva de iniciar

a fala do entrevistado e de acordo com os esclarecimentos de Szymanski *et al.* Para as autoras, este primeiro momento,

(...) deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. (SZYMANSKI *et al.*, 2004, p.27-28)

A nossa questão geradora tinha a finalidade de que o entrevistado iniciasse se apresentando, falando um pouco sobre o programa a partir da perspectiva dele, a finalidade, o funcionamento geral das atividades e a função que exercia ali. Essa questão inicial foi aplicada a todos os participantes da equipe.

As entrevistas foram realizadas em 03 dias distintos (terça, quarta e quinta), na semana anterior à da realização dos grupos focais. Em todas as situações buscamos não atrapalhar e não trazer prejuízos à rotina e ao desenvolvimento do trabalho realizando os encontros sempre após a finalização das tarefas que cada profissional tinha para o dia, respeitando o ritmo de funcionamento do programa.

A primeira entrevista foi realizada na terça-feira, com a coordenadora do programa, na única sala de apoio disponível para organização de material e reunião da equipe no programa. A entrevistada concordou em ser audiogravada, respondeu a todos os nossos questionamentos prontamente e se colocou à disposição para possíveis elucidações futuras que se mostrassem necessárias.

No dia seguinte, quarta-feira, realizamos entrevistas com 04 educadores do programa, 02 no turno da manhã e 02 no turno da tarde. No turno da manhã realizamos a entrevista na sala de apoio do programa com diversas interrupções em razão da necessidade dos outros educadores acessarem a sala.

Em seguida, optamos por realizar a entrevista com o segundo educador no espaço aberto onde fizemos os grupos focais; embora não tivéssemos boa estrutura física nesses espaços, tínhamos a garantia de não sermos interrompidos.

Na quinta-feira, realizamos entrevistas apenas no turno da tarde com os 02 funcionários da equipe, o monitor e a merendeira. As entrevistas foram breves em razão da necessidade de voltarem para suas atividades.

Todas as entrevistas seguiram o mesmo procedimento aplicado à coordenadora e exposto anteriormente, iniciada com a apresentação, pergunta geradora e autorização da audiogravação. Fomos bem recepcionados e acolhidos por toda a equipe, que se prontificou em colaborar com a pesquisa.

1.4.2. Entrevista com os familiares

As entrevistas com os familiares seguiram o mesmo posicionamento e postura adotados na realização do procedimento com a equipe técnico-pedagógica. Para iniciar, houve uma apresentação mútua entre os componentes da entrevista, esclarecimentos sobre o trabalho em questão, pontuando a finalidade e a importância de suas contribuições. Solicitamos a audiogravação das entrevistas e a assinatura do TCLE para, de fato, iniciar a entrevista.

É importante salientar que todas as entrevistas realizadas ocorreram nas residências dos familiares com agendamento prévio para que cumpríssemos com o que propúnhamos, que seria evitar desconforto e incômodo na rotina dessas pessoas.

Para que os encontros fossem possíveis, contamos com o apoio do monitor educacional do programa que, além de nos disponibilizar o contato telefônico dos familiares, acompanhou, a pedido do programa, as nossas entrevistas em cada residência.

Dessas 5 entrevistas, 3 foram realizadas com as mães de educandos, 1 com a avó e 1 com a avó e a mãe, em conjunto. Nenhum familiar demonstrou resistência ou desconforto em responder às perguntas feitas. Entretanto, existia um certo laconismo em suas respostas. Logo na primeira entrevista, foi necessário a reformulação das perguntas tanto no sentido de torná-las mais compreensíveis e acessíveis de serem respondidas como no intuito de tornar a situação mais leve e construir um vínculo de confiança.

As perguntas não eram de cunho inquisitivo e buscamos a todo instante deixar as entrevistadas à vontade. Entretanto, era característico das entrevistadas serem breves em suas respostas. E, embora reformulássemos e insistíssemos em perguntas, muitas vezes as respostas eram vagas, lacônicas, do tipo “sim”, “não”, “não sei”, “porque é bom”.

Apesar da entrevista com as famílias ter seguido um perfil mais restritivo no que diz respeito às suas respostas, isso não compromete a análise do

material empírico, tampouco, o empobrece. Existem inúmeras razões que circundam o laconismo dessas respostas. O silêncio é também objeto de interpretações; aquilo que está por trás dele diz sobre essas pessoas, e sobre suas respostas reduzidas em um contexto de entrevista.

Estamos falando de pessoas que se constituíram em um meio social marcado por restrições, não só de ordem material e econômica, mas de lugar de fala. São pessoas que emudecem suas vozes por diversas razões: por falta de informação, por medo de perder o pouco que conseguem, a exemplo, uma vaga em um programa socioeducativo para seus filhos... São as nuances que cercam esse silêncio marcado pelas respostas, às vezes vagas, outras vezes ponderadas que também serão objetos de análise.

1.5. Aspectos Éticos

Por tratar de pesquisa que envolve ser humano este trabalho foi submetido ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) obtendo aprovação segundo consta no parecer de número: 3.646.072 (apêndice 04).

Para realização de todos os procedimentos os participantes foram comunicados sobre a liberdade para deixar de participar a qualquer momento que desejasse. A adesão dos participantes foi aceita mediante a assinatura dos (TCLE) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e (TALE) Termos de Assentimento Livre e esclarecido.

O TCLE é aplicado aos participantes maiores de 18 anos, enquanto o TALE é assinado pelo menor de idade que deseje participar da pesquisa acompanhado da assinatura do TCLE pelo responsável autorizando sua participação.

IV. CAPÍTULO – Análises

As análises se iniciam no instante em que mergulhamos no material empírico. O processo de transcrever todo o material produzido nas entrevistas e nos grupos focais já é um dos mais importantes passos para a análise, pois nos sugere caminhos para seguirmos na discussão. Quando iniciamos esse processo estabelecemos que olharíamos para o material, inicialmente, pensando em atender os objetivos estabelecidos previamente na pesquisa. Para tanto, realizamos as análises por meio de categorias que foram estabelecidas, mas

que também abarcaram temáticas novas que surgiram em decorrência dos relatos dos participantes e que tinham significados importantes para a pesquisa.

Essas categorias foram formadas considerando uma temática nuclear relacionada às significações dos participantes sobre determinado assunto guiado por nossos interesses. É importante dizer que quando falamos em guiar o procedimento para atender nossos interesses não estamos falando em interferir no andamento das entrevistas ou dos grupos focais de forma inquisitória ou investigativa, mas sim, com o intuito de levantar questões que buscassem esclarecer e aprofundar nosso entendimento sobre as significações produzidas pelos participantes. Essas questões poderiam ser respondidas ou não, sempre respeitando o direito do participante de falar, silenciar, mudar de assunto, ser evasivo... Então, definimos que para dar início à análise, organizaríamos o material construindo quadros em que seriam selecionados depoimentos que davam origem a uma determinada categoria (temática) e as significações que podiam ser percebidas ali.

A unidade de significação representa uma parte inicial das análises que surgiu em virtude da fala dos participantes. Partimos da formulação de uma categoria ampla sobre determinada temática abordada ou filtrada dos depoimentos e daí fomos apontando significações específicas que surgiam nas entrevistas e grupos focais. Partimos de uma temática específica e com a unidade de significação pudemos subdividi-la em diversos subtemas que surgiam em virtude da abordagem daquele assunto.

Considerando a Teoria Histórico Cultural que orienta essa pesquisa, tomamos cuidado para não desconsiderar o contexto sociocultural em que os participantes estão inseridos; e buscamos ser sensíveis e compreender as questões que nos eram apresentadas indo à raiz do relato, evitando, no limite máximo possível, a superficialidade do que nos era narrado e buscando, muitas vezes, o que ficava nas estrelinhas, no silêncio dos participantes. Tomamos todo cuidado para que nossas convicções não interferissem na legitimidade desse material. E assim, fomos dando início ao corpo dessas análises.

O movimento de análises se deu por leituras sucessivas do material empírico, seleção de trechos dos depoimentos que se vinculavam e davam corpo a uma determinada categoria e as significações dos participantes acerca da

temática tratada na categoria, seguidas de comentários feitos pela pesquisadora embasados no referencial teórico adotado na pesquisa.

Na construção da pesquisa nos propusemos conhecer as concepções de cidadania apresentadas pelo programa Integração e de que forma suas ações as materializam. Buscamos entender sobre a constituição do sujeito, principalmente no que diz respeito a formação da personalidade do adolescente como cidadão. Para isso nos pautamos da Teoria Histórico Cultural, por acreditar que o meio é crucial na formação do ser humano ao longo de todo processo de construção da personalidade. Para a pesquisadora e de acordo a teoria adotada, esse é um movimento de constante transformação que se dá a partir das interações com o outro e com o coletivo, que não é linear e estático, que ocorre por meio da dialética, da interlocução, do debate, da contradição, das significações e ressignificações que são possíveis a estes sujeitos.

Para isso, iniciamos a análise com algumas questões. Como os sujeitos que participam de um programa que coloca como objetivo a construção da cidadania em seus participantes reproduzem, reformulam, inovam ou restringem um discurso sobre a cidadania, sobre direitos e deveres? Isso não se obtém com perguntas diretas do tipo: quais são seus direitos e deveres? Mas são depurados naquilo que vão apresentando ou que apresentam sobre eles.

Daquilo que dizem sobre o programa, sobre a vida, sobre si, o que podemos depurar de reconhecimento de direitos e deveres? Que os adolescentes reconhecem como seus e como relevantes, mas também aqueles que as pessoas significativas de seu meio reconhecem como necessários e relevantes.

Então, categorizamos em dois núcleos de análise as questões que surgem e nos apontam para aspectos que dizem sobre as concepções de cidadania e de sujeito a partir da compreensão dos educandos, educadores, familiares e equipe técnico-pedagógica que compõem o programa Integração. Os núcleos foram assim definidos: (i) o Programa e a integração com a escola e com a família; (ii) a construção de si pelo outro: o Programa, sua importância na formação do sujeito cidadão e a vaga concepção positiva do “tirar da rua”.

Optamos em manter nos dois núcleos de análises os quadros categorizados com uma temática geral a que dizem respeito os depoimentos dos participantes seguidos da unidade de significação que aponta o que, de forma

geral, analisamos do que foi narrado pelos participantes da pesquisa. Em seguida debatemos as questões que consideramos fazer fundo a estas significações. Decidimos por essa configuração pois nos possibilita dar maior visibilidade à narrativa dos participantes acerca do que eles dizem sobre o Programa.

NÚCLEO 01:

O PROGRAMA, A INTEGRAÇÃO COM A ESCOLA E COM A FAMÍLIA

O programa integração tem a premissa de desenvolver suas atividades pautado na relação entre a escola e a família dos educandos. A ideia é criar nessa relação uma rede de apoio no sentido de, para além de compreender os contextos em que estão inseridos os educandos, fazer dessa rede um canal constitutivo em que se possa acompanhar a formação e o desenvolvimento do educando. Integrando a família e a escola, o programa tem a oportunidade de conhecer a fundo o educando e trabalhar em conjunto as potencialidades e os limites de cada um.

Esse modelo de atuação exige maior envolvimento do educador no programa, pois as suas atividades não ficam condicionadas apenas ao que será realizado na sede do programa, extrapolam os muros e adentram a comunidade, em direção das famílias e da escola em busca de ouvir, entender e construir junto com essa rede de apoio e com os próprios sujeitos a quem se destinam as ações do programa medidas que de fato tenham em si condições e fundamentos possíveis para contribuir com a efetivação de propostas, como a construção cidadã.

Para que seja possível essa construção é essencial tirar do polo passivo aqueles a quem são destinadas as ações do programa, e nesse caso podemos dizer que são os educandos e suas famílias, pois de certa forma as suas atividades são de interesse também dos familiares, uma vez que grande parte destes já foram participantes, outrora, do programa.

É essencial ouvir daqueles a se endereçam tais ações o que eles têm a dizer sobre suas dificuldades, limitações, forças, motivações etc. E, para além disso, é preciso ter condições de entender que muitas vezes a forma de dizer dos educandos e seus familiares sobre a ausência de garantia dos seus direitos básicos não é a forma verbal. Até porque, em uma realidade de ausências, de

carência econômica e cultural em um contexto social capitalista e neoliberal, possivelmente esses sujeitos não tenham tido a oportunidade de entender que aquilo que lhes falta são direitos que deveriam ser invioláveis.

Entretanto, o que podemos analisar da efetivação das atividades realizadas pelo Programa Integração é que elas não cumprem de forma integral essas propostas. Em relação à integração entre o programa e a família, nas entrevistas realizadas com os familiares eles relataram que são poucas as ações que culminem na integração programa/família. Segundo informam, as ações se resumem a reuniões com os responsáveis que ocorrem no período de matrícula dos educandos no programa, ou quando acontece algum problema (descumprimento de alguma norma por parte do educando) que o programa precisa comunicar aos familiares.

Informam, ainda, os familiares, que as visitas domiciliares – uma das ações apontadas pelos educadores como fundamentais para conhecer o ambiente familiar dos educandos também ocorrem de forma esporádica, ficando limitadas as possibilidades de integrar as famílias às atividades desenvolvidas pelo programa.

Em contrapartida, encontramos, com certa frequência, a atribuição à família dos educandos da responsabilidade nos casos em que se torna mais difícil a prevenção de atos infracionais, ressocialização ou o simplesmente “não deu certo”, não conseguimos salvar esse”. A falta de acompanhamento das famílias, a presença da criminalidade e da delinquência dentro de suas casas, o aliciamento da família, são apontados pelos educadores como fatores responsáveis pelo insucesso de alguns desses educandos.

Educadora E: *“Alguns casos, principalmente os mais difíceis que já tivemos, era o exemplo dentro de casa. Então, ele via os pais roubando, vendendo droga, mãe prostituindo a filha, nós tivemos casos assim. O último adolescente que teve que sair daqui cometeu algo sério, em um dia ele assaltou uma moto e no outro dia a mãe foi pega assaltando uma loja, esses casos mais sérios vinham de dentro de casa. A gente tentava ensinar alguma coisa, mas ele aprendia o contrário com o exemplo em casa. E também aqueles que os pais deixam solto na rua, sem limites. Mas, aqueles que os pais estão presentes sempre serão um cidadão, com a ajuda nossa e dos pais.”*

Educador I: Às vezes a gente faz o trabalho aqui, mas lá do outro lado tem uma pessoa ruim puxando para o lado negativo. Acaba sendo nosso maior desafio em relação a eles.

A atribuição da responsabilidade daquilo que não deu certo às condições familiares desses educandos ou à ausência de uma base familiar capaz de guiar esses jovens contra as aparentes ou supostas “facilidades” oferecidas pelo mundo da criminalidade e do acesso às drogas, nos mostra que esse problema vem de uma estruturação social construída geração após geração pela falta de oportunidades e de mecanismos que tenham o intuito de mudar essa realidade indo à raiz da questão.

O que surge como medidas que figuram o cenário das políticas sociais que visam garantir os direitos dos classificados como vulneráveis e prevenir a delinquência juvenil atua, na verdade, como um paliativo remediador que muito mais pune esses a quem já foram negados, na base, todos os direitos de construir uma vida digna. É remediar a superficialidade, é tirar da rua sem oferecer soluções para as inúmeras razões – as vezes até ignoradas – que os levam a rua. É culpar a família, pois esse é o caminho mais fácil; é punir duplamente aqueles que aprenderam ser esse o meio de vida possível diante das suas realidades; é cobrar daqueles que outrora já foram esquecidos e classificados como “os que não tem mais jeito”.

Nesse sentido, Anjos; Duarte (2020) trazem uma reflexão importante fundamentada na Teoria Histórico Cultural.

No entanto, o que pode acontecer se a educação escolar [mas não só] de adolescentes, por exemplo, apenas apresentar o seu próprio mundo, seu cotidiano, e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida que a fase adulta, que referência terá o adolescente para o seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo? Como antes explicitado, para Vigotski (2000), a interação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento é fundamental para o desenvolvimento desse último. (ANJOS; DUARTE, p. 272)

E, o que observamos dessas tentativas de promover a formação desses jovens por parte do programa aparece de forma vaga: “a gente tentava **ensinar alguma coisa**, mas ele aprendia o contrário com o exemplo em casa”. No entanto, o que pudemos observar dessas ações – que em geral estão voltadas apenas para o lazer (banho de piscina, futebol, pintura) – é que não são

direcionadas de maneira que vise um processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de ações que contribuam para a apropriação cultural, ou para a formação do cidadão crítico e reflexivo.

É importante salientarmos que não desvalorizamos essas atividades e tampouco minimizamos sua importância, mas temos de reforçar que sem sua inserção em situações mais desafiadoras e sem serem objeto de ensino e aperfeiçoamento, elas têm poucas condições de promover mudanças; além disso, aumentam a possibilidade de o educando perder a motivação por sua realização, em função da monotonia das repetições das atividades e pelo próprio processo de amadurecimento do adolescente que pressupõe o surgimento de novos interesses, por esferas de atividades mais elaboradas.

No relato da educadora transcrito a seguir, notamos a essencialidade da integração entre programa/família e o fortalecimento dessa rede de apoio citada anteriormente, não só pensando no educando, mas em todo o contexto em que está inserido, principalmente no ambiente familiar.

Educador F: *A gente atribui muito à família, [o desvio de crianças e adolescentes para a criminalidade] porque só a gente não consegue. Olha, a família tem que colaborar, a gente tá aqui dizendo pra o aluno o que é errado. Não pega o celular do outro que é errado... E quando chega lá na casa – um exemplo, eu estou citando exemplo – a mãe diz: “olha, se vir um celular em tal lugar, tu carrega” [furta]. E aí? Então, se a família não colabora, é um trabalho perdido. [...] Porque se não conscientizar a família é mesmo que nada. A família tem que ter a consciência, tem que falar a mesma língua daqui, da gente, tem que falar a mesma língua da escola e a escola falar a mesma língua daqui, porque senão vai ficar batendo cabeça e não vai para lugar nenhum.*

Embora os educadores reconheçam a importância da participação da família como fator de potencial contributo na formação desses jovens, a maneira com que buscam desenvolver essa integração é insuficiente. Visitar as famílias de formas esporádicas e apenas para comunicá-las de algum problema causado pelo educando não caracteriza integrar, mas, mais provavelmente, afastar. Integrar seria convidar o familiar para, junto ao programa, buscar entender e solucionar os motivos de tal comportamento do educando.

CATEGORIA	DEPOIMENTOS/DESCRIÇÃO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO
<p>INTEGRAÇÃO PROGRAMA/FAMÍLIA</p>	<p>Familiar 1: Avó: Não. Nunca fui não <i>[refere-se à participação em ações desenvolvidas pelo programa que visem integrar a família]</i>. A mãe dele vai só quando é para realizar a matrícula, todo ano.</p> <p>Familiar 3: É difícil. Tá com um tempo <i>[que fizeram visita domiciliar]</i>, acho que vieram ano passado. Quando vem falam do projeto, que é bom. Falam dele...</p> <p>Familiar 3: Não, nunca participei não <i>[refere-se à participação em ações desenvolvidas pelo programa visem integrar a família]</i>. Só em reunião ou quando eles mandam chamar para comunicar alguma coisa. Mas atividade não.</p> <p>Familiar 4: Não, nas reuniões a gente participa, mas quando tem evento é só para as crianças mesmo.</p> <p>Familiar 3: Às vezes <i>[fazem visitas domiciliares]</i> sim, mas é difícil. Só quando acontece algum imprevisto e eles são obrigados a virem.</p> <p>Familiar 1: Se eles vieram eu nunca vi não.</p> <p>Familiar 4: Avó: Não. Só o monitor que mora perto da gente e eu só sei notícias por ele mesmo.</p> <p>Familiar 5: Não. Eu também achei isso como... Aqui tem que ter mais atividades que envolvam a família com as crianças, tanto na escola como no programa. Porque não fazem. Por exemplo, no dia das mães, vamos até lá e os meninos ficam em casa. Eu acho que os meninos têm que fazer coisas para homenagear as mães, são eles que têm que fazer as coisas e não os professores. Eles podem dar alguma palestra pequena, fazer alguma poesia inspirada por eles, fazer</p>	<p>AUSÊNCIA DE AÇÕES NO PROGRAMA QUE INTEGREM A FAMÍLIA</p> <p>A INTEGRAÇÃO, DE ACORDO COM O RELATO DOS EDUCANDOS, ESTÁ RESUMIDA EM VISITAR AS FAMÍLIAS.</p>

	<p>algum teatro, onde eles façam interação com os outros meninos para os pais. No programa do mesmo jeito. Dentro de um mês ter um dia para ser o dia da família, para que os pais comecem a se interessar por seus filhos. Porque aqui o pai manda o filho para a escola e pronto. Eu entendo que tem pais que trabalham, mas é importante que os pais mais livres possam compartilhar mais com eles.</p>	
	<p>Educador F: Aqui a gente até já elaborou projetos para trazer a família para cá, só que é muito dispendioso. Não é só trazer a criança. Mas, como te falei é a questão da família.</p> <p>Funcionária M: A gente tinha programado um jantar no São João, com comidas típicas e tudo, já estava tudo organizado. Aí teve um probleminha aqui no clube que não deu certo, porque aqui é cheio de eventos e não conseguimos data.</p>	<p>IMPOSSIBILIDADE DE REALIZAR A INTEGRAÇÃO FAMÍLIA/PROGRAMA POR RAZÕES FINANCEIRAS E/OU PLANEJAMENTO</p>

Fonte: Produzido pela a autora.

O que fica evidente na fala de grande parte dos familiares entrevistados é que o programa é visto como uma benesse. O que não deve nos surpreender, em um contexto em que o habitual é a ausência total da garantia de direitos e em contrapartida a cobrança exacerbada de deveres e produtividade; em que o Estado só funciona como regulador de situações extremas, que investe muito mais em políticas de segurança do que em políticas educacionais e garante que essa cultura se enraíze cada vez mais, tudo o que as pessoas – desprovidas de acesso a bens sociais, econômicos e culturais – podem pensar de uma instituição, programa ou política que lhes ofereçam o mínimo de condições dignas é que é uma dádiva e que as ações realizadas são suficientes.

Além disso, a própria falta de conhecimento contribui para que o silêncio seja mantido, e aquilo que muitos veem como inércia de uma população conformada, nada mais é do que uma construção histórica com interesse bem evidente em manter essas pessoas desinformadas para que aceitem as

situações que, embora considerem insalubres e indesejadas, não veem a possibilidade de mudá-las.

Uma entrevista que nos chamou bastante atenção foi a realizada com o **familiar 5**. Trata-se da mãe de um educando de uma família venezuelana que reside no Brasil há pouco mais de 4 anos; ao longo da entrevista e por diversas vezes fez comparativos com a maneira de funcionamento das escolas e das atividades de educação não formal entre Brasil e Venezuela. Graduada em administração, a entrevistada apontou diversas ações que poderiam ser desenvolvidas e que buscassem integrar as famílias ao programa e as escolas, além de salientar a importância de construir uma relação mais afetiva e participativa entre pais e filhos.

Dentre os aspectos que nos fazem refletir com essa entrevista, um é a capacidade da entrevistada de formular questionamentos a respeito do que ela considera como limites do programa. Essa capacidade crítica e, de certo modo, reivindicatória de direitos, não verificamos na fala dos demais entrevistados, e talvez, posamos atribuir ao seu grau de instrução, mas também a possíveis diferenças culturais mais amplas.

O fato dela ter tido a oportunidade de acesso a uma melhor instrução educacional do que os demais familiares entrevistados (a maior parte deles analfabetos ou com escolarização não superior ao ensino médio) nos dá sinais de que ela possua melhores condições de compreender e questionar a ausência de ações do programa que contemplem de forma mais efetiva a integração entre escola – família – programa. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que a sua vivência com outra realidade em seu país sobre a forma de conduzir esses processos de ensino-aprendizagem, como ela apresenta em outros trechos da entrevista, seja, também, possível fonte de tais questionamentos.

Familiar 5: *Nós viemos de um País em que toda criança deve fazer uma atividade fora das aulas. Então, ela sempre fez. Ela esteve na escola de artes onde dançava, fazia trabalhos com as mãos, também teatro e música. Primeiro ela estudou violino, depois violoncelo e flauta doce. Lá todas as crianças tinham essa mesma oportunidade. O sistema de orquestra dava os instrumentos a todas as crianças. Flauta doce, flauta transversal, oboé, trombone... o que o menino quiser estudar, tudo isso... E eles formam sua orquestra com todas essas crianças. Só precisam estar todas matriculadas na escola e todas as tardes irem*

até lá. Fazem estudo de teoria de solfejo [mecanismo que facilita a leitura de partituras musicais], aulas personalizadas desses instrumentos. Então, lá, todos os dias, ela estava bem ocupada. Aqui ela se sente como se não tivesse mais nada o que fazer.”

Mas, é necessário evidenciar que os problemas estruturais relacionados a viabilização dessas ações acabam contribuindo para a não efetivação dessa integração. Os educadores afirmam as suas intenções em realizar ações desse tipo e até a tentativa de fazê-las, porém, se deparam com limitações de cunho financeiro e a dificuldade que enfrentam em relação a não conseguirem levar os pais ao programa, seja pela impossibilidade de locomoção dos pais até a sede ou até mesmo pela ausência de prioridade que os parceiros instituidores atribuem às atividades do programa, como percebemos com a fala da **Funcionária M** que mesmo com tudo organizado para realizar uma comemoração com os educandos e familiares tiveram que cancelar pois o clube que é sede do programa estaria ocupado, alugado para a realização de outra atividade.

QUADRO 02

CATEGORIA	DEPOIMENTOS/DESCRIÇÃO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO
INTEGRAÇÃO PROGRAMA/ESCOLA	<p>Familiar 2: [...]porque para ficar no programa depende disso [de não reprovar na escola]. por isso que meus outros sobrinhos já não vão mais participar, porque reprovaram.</p> <p>Familiar 4: [...]porque se tirar nota baixa na escola e tiver pouca frequência o Integração já dá uma advertência e eles não querem sair</p> <p>Familiar 5: [...]perguntaram sobre o colégio, se eles estavam bem e fizeram a matrícula normalmente.</p> <p>Thallys: Ajuda, porque para ficar aqui depende da nota no colégio.</p> <p>Kauã: Tem que tirar nota boa.</p>	<p>CONDICIONALIDADE DA PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA AO BOM DESEMPENHO NA ESCOLA</p> <p>INFLUÊNCIA DO PROGRAMA NO BOM DESENVOLVIMENTO ESCOLAR (DO PONTO DE VISTA DOS PARTICIPANTES)</p>

Educandos: Unhum, sim, por reprovarem. [resposta em relação à possibilidade de exclusão do programa em virtude de reprovação escolar]

Kauã: Vários meninos já saíram porque reprovaram de ano.

Yasmim: [...]E o projeto ajuda porque os meninos são danados, aí eles ficam dizendo que se a gente teimar na escola vamos ser expulsos do programa e como eles não querem, se comportam.

Educador I: Tem uma avaliação que é feita em cima disso aí, se a culpa é do aluno ou não. [*quando questionado sobre o programa excluir o educando em razão de reprovação escolar*]

Coordenadora: A cada semestre nós enviamos um relatório dos resultados, mas eles fazem uma avaliação institucional dos programas a nível de Brasil. Aqui eles ainda não fizeram, mas já me solicitaram, que é vendo essa questão das notas deles. Pegam uma amostra e veem o rendimento na escola, não só quantitativa, mas, também qualitativa. E a partir de pré-requisitos, selecionamos alguns requisitos como participação, assiduidade, percepção, integração... Elencamos alguns requisitos e essa avaliação é feita a partir daí. Fazemos e enviamos para a escola que nos responde e reenvia. Eles pedem avaliação qualitativa no sentido de ver o processo do educando.

Familiar 4: Influencia muito, porque como eles querem frequentar o Integração, eles se interessam mais na escola. O meu filho melhorou muito.

Familiar 3: [...]na escola, em casa, as notas melhoraram, apesar dele nunca ter repetido de ano.

Maycon: O programa melhora o desempenho na escola, como disse

	<p>Thallys. Porque pra fazer o programa precisa tirar nota boa e eu gosto muito daqui... Aí incentiva o cara tirar nota boa para ficar aqui.</p> <p>João Victor: Não, ajuda em nada não.</p> <p>Maycon: Ajuda, rapaz.</p>	
--	---	--

Em relação à integração programa/escola, os educandos e familiares assimilam o condicionamento da participação no programa ao bom desempenho e frequência escolar como importante e benéfica. Principalmente para os familiares, esse é um aspecto visto com muita positividade, pois o fato de os

Fonte: Produzido pela a autora. interesse em manterem-se no programa e o que assegura essa manutenção é o bom desempenho escolar, a frequência e a obtenção de boas notas, esse atrelamento acaba por “motivar” os educandos a manterem um bom desempenho escolar.

Porém, esse é um ponto em que cabem reflexões. Embora a coordenação afirme realizar uma avaliação qualitativa, esse procedimento é feito por meio de relatórios entre escola e programa, e avaliam as notas dos educandos. A avaliação qualitativa mais parece um projeto que ainda não foi possível de ser efetivado.

Vincular a participação dos educandos ao programa a boas notas e deixar de fazer uma avaliação qualitativa que leve em consideração o desenvolvimento da criança ponderando as diversas nuances relacionadas às suas dificuldades e superações ao longo da avaliação é, possivelmente, desconsiderar que o educando que não consiga boas notas não tenha se esforçado, se dedicado para tal. É, ainda, atribuir a responsabilidade de aprendizagem e de obtenção dos resultados escolares exclusivamente aos alunos, desconsiderando os inúmeros problemas da escola, dos professores, das condições e métodos de ensino, já tão largamente registrados na literatura científica.

Por fim, essa condicionalidade contraria muito a premissa inclusiva que o programa garante ter. Se só ficam no programa aqueles que estão “em ordem” com a escola, e aqueles que não estão, serão excluídos? Não deveria ser o contrário? Não seriam esses os que mais precisariam de um ponto de

fortalecimento, de maior incentivo, de melhor acompanhamento por essa rede de apoio que deveria integrar programa e escola no sentido de agregar e acolher até o limite do possível?

NÚCLEO 2:

A CONSTRUÇÃO DE SI PELO OUTRO: O PROGRAMA, SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CIDADÃO E A VAGA CONCEPÇÃO POSITIVA DO “TIRAR DA RUA”

De acordo com a Teoria Histórico Cultural é pelo outro que nos constituímos. É na interação com o outro e com o meio que construímos nossa consciência e também formamos nossa personalidade. Portanto, o que dizem sobre nós e sobre o que somos exerce muita influência no nosso processo de formação. Leontiev aponta que,

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra. [...] A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ele se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que essa significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p. 101-102)

Nos apropriamos das significações construídas historicamente no meio social e damos um sentido pessoal a estas, a depender daquilo que nos motiva, do conjunto de experiências e vivências que compõem nossa vida, dos grupos socioculturais dos quais participamos. Assim, se nos constituímos na interação com outro é importante que quando desenvolvemos ações com o intuito de formar determinado sujeito pautado em princípios pré-estabelecidos, aquilo que dizemos sobre ele e os mecanismos que usamos para que nosso objetivo seja alcançado devem fazer sentido para o sujeito.

O programa Integração tem como premissa a formação cidadã a partir de ações que a desenvolvam. Porém, o fato de as atividades serem realizadas,

predominantemente, sem mediações e sem estarem vinculadas a propósitos de desenvolvimento inclui a restrita importância de desenvolver a criticidade dos educandos participantes. Nas ações relatadas, não se discute o que é cidadania a partir das perspectivas desses participantes e tampouco busca-se formular conceitos que lhes possibilitem entender que ser cidadão vai além de se enquadrar aos padrões estabelecidos socialmente, mas reconhecer que somos sujeitos capazes de movimentar transformações.

Para isso é preciso romper com essa concepção rasa de ser cidadão. Afinal, qual concepção se quer construir? A de que ser cidadão é só não delinquir? É apenas tornar-se um sujeito apto para atender os ideários exigentes do mercado de trabalho?

Frente a escassez de atividade cultural, de lazer... o programa, precisa ser um bom espaço para a construção do sentimento coletivo, do desenvolvimento da consciência de classe e com isso construir a cidadania que atende ao interesse comum, que não individualiza as conquistas, e que visa a cooperação. Bock chama atenção para entendermos que

O que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto, como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social. Pais, professores, profissionais e adultos em geral devem ser alertados para a responsabilidade que possuem na formação e na construção social de nossa juventude. Não se deve pedir a eles apenas tolerância. (BOCK, 2007, p. 75)

Em uma realidade contemplada pela ausência, pelas limitações, pelo ter muito pouco o que lhes restam é a “indignação” – meter o pé na porta e arrombar ou pular o muro, como veremos na narrativa de um dos educandos no quadro a seguir. E não é o programa sozinho que dará conta de reverter essa situação, mas, a concepção de quais são os direitos e deveres dos sujeitos, a importância de se compreenderem como integrantes de um coletivo que deve lutar por seus direitos, pelo respeito mútuo aos deveres e pela construção de ferramentas para superação das desigualdades. No caso em foco, inclui a superação da chamada condição de risco e de vulnerabilidade. É preciso romper essa linha primária de punição e recompensa e isso se faz na reflexão, ponderação, debate.... É sempre a concepção de ajustamento, de alinhar-se a um sistema que os definem

como desajustados se não for produtivo, se não contribuir para o capital, se não obedecer às regras sociais e escolares.

E isso não significa justificar ou defender eventuais delitos ou transgressões, significa compreender que os delituosos são frutos de um sistema que não garante a todos a mesma posição na arena de competições. Se queremos construir cidadania em qualquer lugar é preciso ouvir o que as pessoas estão pensando sobre essas questões. Para isso precisamos de atividades que tornem possíveis essas discussões, programas que se construam para além de oferecer assistencialismo no sentido de dar apenas o que falta aos sujeitos para se manterem vivos, mas que busquem ser, de fato, completude.

CATEGORIA	DEPOIMENTOS/DESCRIÇÃO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO
<p>IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO</p>	<p>Wesley: Tem aqui para jogar bola, banhar de piscina e ficar com meus amigos.</p> <p>Maycon: Atividade principal: comer.</p> <p>Familiar 5: [...]eu vi algumas dificuldades ali, assim, só uma sugestão... Tem que ter aulas de natação de verdade porque os meninos ainda não sabem nadar, e eles precisam de uma rotina para aprender a nadar. Tem que ter uma rotina... porque cria disciplina na pessoa, e quando você faz isso com a criança, quando ela cresce será disciplinado, eles têm que entender que tudo tem limite e que nesse limite você não pode ser indisciplinado. Por exemplo, na hora da natação, tem que fazer os exercícios. Acabaram os exercícios? Ótimo! Então, pode ficar livre e brincar. Tem que ter uma atividade que faça compreender que eles precisam de disciplina. Um momento para as duas coisas e não só para brincar. No futebol é do mesmo jeito. Ela [Sahyle] começou assistir umas aulas de violão, mas não continuou a ter aulas. Então, se nem os professores têm disciplina, fica bagunçado.</p> <p>Familiar 5: Mas eu acho que lá ela não tinha nenhuma disciplina. Ia para lá só para brincar, era mais para se divertir. Se ela tivesse assistido mais aulas de violão ela podia ter aprendido, mas só tiveram 2 aulas. No final do ano deveria ter alguma competição, por exemplo, de natação, para que os pais vejam como que foram as atividades dos meninos. Quem não quisesse participar da competição poderia fazer uma música, um recital, eles tocando violão, mostrando o que eles aprenderam durante o ano. Alguma coisa que eles pudessem fazer com material reciclável, uma aula sobre reciclagem, com</p>	<p>NOTA-SE A AUSÊNCIA DE DIRECIONAMENTO DAS ATIVIDADES NO SENTIDO DE CONSTRUIR UMA FORMAÇÃO QUE DESENVOLVA A CRITICIDADE DOS SUJEITOS</p>

plástico, vidros que eles pudessem ornamentar. Isso desenvolve a criatividade, eles não têm que gastar muita coisa, e depois eles exibiriam tudo que fizeram durante o ano para os pais. E os meninos ficariam orgulhosos, com sentimento que sabem fazer algo. Tinham que fazer coisas assim que contribuam mais na educação deles. Porque ela só ia lá se divertir, mas eu acho que tinham que ter mais coisas. Não estou falando que seja ruim, mas tem que melhorar com certeza. E vai ser um ótimo programa, porque eles investem dinheiro em fardas, material e é muito ótimo. Por exemplo, eles dão coisas de higiene pessoal. E levaram alguma vez um dentista para ensinar como escova os dentes? Leva o dentista, faz um treinamento de como tem que fazer, e tem que explicar para eles. Uma pequena palestra com uma atividade.

Familiar 5: Mas se tem disciplina. Os professores contribuem na formação uns 50%, se fosse completo, assim, umas aulas dirigidas aí seria 100%. Por exemplo, as aulas de violão... é muito importante que um menino toque algum instrumento, porque isso desenvolve muito o intelecto do menino, muito. As pessoas não imaginam o que acontece quando um menino escuta uma música e tocam um instrumento, para eles é muito mais fácil a matemática, desenvolve muito o intelecto nessa parte de lógica e análises. Por exemplo, se eles dão ali aulas de violão, poderiam dar também aulas de solfejo, escalas musicais e os meninos vão gostar. Mas, os professores têm que se virar, dar um jeito para que os meninos se interessem nas aulas, isso tem que ser os professores.

Educandos: Só pinta e banha de piscina. Come também e brinca no parque *[respondem ao mesmo tempo*

	<p><i>no grupo focal, um complementando o outro].</i></p> <p>Educandos: Come.</p> <p>Educandos: O lanche é melhor que o da escola.</p> <p>Lídia: Melhor que o de casa!</p>	
	<p>Familiar 3: Muita coisa mudou. Na escola mudou muito o comportamento, eles eram muito danados. Eram chamadas por chamadas e agora diminuiu muito os comunicados que recebia para ir lá. Eles aprontavam muito, muito bagunceiros.</p> <p>Familiar 3: eles escutam muito os professores lá, ajuda a gente. Mudou o comportamento.</p> <p>Familiar 4: Antigamente esses projetos ajudaram bastante, muito mesmo. Eu digo que ajudou porque eles viviam trabalhando na rua, engraxando.</p> <p>Familiar 4: O projeto foi fundamental. Essas viagens que ele faz para fora, se não fosse o programa ele não tinha como ir porque eu não tinha como patrocinar nada para ele. Lugares que ele nunca pensou em ir ele já foi através do programa.</p> <p>Familiar 4: Muito positiva, com certeza. O projeto veio a calhar na vida de muitos jovens que tinha por aqui. Muitos só não estão perdidos mesmo porque frequentaram até o final e saíram de lá cidadãos de bem.</p> <p>Familiar 1: Ajuda a criar os filhos.</p>	<p>UM PONTO DE APOIO NA CRIAÇÃO DOS FILHOS</p> <p>MUDANÇA NO COMPORTAMENTO – OBEDECEM MAIS</p>
	<p>Familiar 2: E, para conseguir por aqui [se referindo a atividades de lazer ou esportivas na cidade] é obrigado pagar. A gente não tinha condições de pagar. As vezes levamos as crianças para a</p>	<p>UMA OPÇÃO DE LAZER PARA AS COMUNIDADES CARENTES ECONOMICAMENTE</p>

piscina [que tem entrada gratuita e não precisa ser associado] ou mandamos eles irem com algum vizinho.

Familiar 3: Aqui não tem muita opção, o que tem é ir para uma pizzaria ou piscina.

Familiar 4: Não, era só rua. *[Quando questionada que se não fosse o programa eles não teriam outra oportunidade de praticar esporte, de lazer].*

Wesley: Minha família me incentiva a vir pro programa porque não faço nada em casa de manhã aí me incentivam a vir **pelo menos** para o Integração.

Sahile: só isso, *[refere-se à não ter outro lugar em que tenha acesso a atividades de lazer]* vou pra sorveteria, *[que é o trabalho do pai dela]* para casa e para o Integração. E depois tudo de novo.

Wesley: Eu não tenho nada para fazer em casa.

Eduardo: Não tinha nada pra fazer, pra onde ir.

Ana Karina: Eu fico em casa dormindo a tarde todinha ou então vou jogar bola na rua.

Karla Karine: Eu fico assistindo televisão o dia todo ou vou brincar na rua.

Brenon: Eu não gosto de fazer nada, só jogar free fire.

Íkaro: Banho no rio Guaribas.

Everton: Fico em casa assistindo televisão ou caçando passarinho e jogo bola em um campinho perto de casa. (campos em terrenos baldios)

Kayron: Quando não estou no programa passo o dia em casa

ajudando minha mãe nas tarefas de casa. Vou pra escola e quando chego vou pra rua brincar com meus amigos. É só isso.

Ana Karina: Só em casa mesmo, assisto um filme...

Eduardo: Não, os meninos pulam o muro da quadra do Premen [*Escola estadual*].

Ícaro: Eu pulo a quadra do Premen para jogar bola. Nós vamos [*se referindo a mais dois amigos do programa que moram no mesmo bairro*] a pé pra uma piscina longe tomar banho.

Everton: Eu jogo nesse campinho perto de casa, mas a gente pula o campo do Premen também.

Pesquisadora: Questionei se não era aberto e se não podiam entrar para jogar...

Everton: Era não, mas agora tá.

Ícaro: Tá, que nós arrombamos.

Everton: Nós não, que já tava...

Pesquisadora: Questionei se podia fazer isso...

Ícaro: Pode, tia. Não nos dão o ofício, [*uma autorização por escrito para aqueles que não são alunos da escola possam utilizar as áreas esportivas*] a gente mete o pé mesmo.

Pesquisadora questiona sobre quem dava o ofício...

Ícaro: A diretora

Everton: Tia, todo bairro tem quadra, só o nosso que não tem.

Ícaro: Tem sim, lá dentro da Normal (escola)

Everton: E pode jogar?

Ícaro: Pode! Dá um chute naquele portão.

[Nesse momento ficaram questionando uns aos outros em quais bairros moravam. Ícaro falou que morava no

	<p>bairro Malvinas²⁵ e alguns discordaram afirmando ser bairro Papelão onde ele residia. Ícaro se impõe um pouco exaltado explicando onde fica a divisa dos bairros e justificando que o dele é o Malvinas. São bairros fronteiros, ambos periféricos, entretanto, o Papelão é conhecido por ter um índice maior de criminalidade e pobreza.</p> <p>Everton: [referindo-se ao bairro papelão] lá só tem maconheiro.</p> <p>Ícaro: Moro no Malvinas, lugar de gente e não de “cachorro” como teu bairro.</p> <p>Ana Karina: Eu moro no morro da Mariana.</p> <p>Ícaro: Ela mora é no morro, tia.</p> <p>Eduardo: Se der uma chuva forte aquele morro cai todinho.</p>	
	<p>Eduardo: O parquinho [da escola] é ruim demais. As professoras não deixam a gente brincar porque somos grandes.</p> <p>Familiar 2: Porque tinha várias oportunidades de atividades para ele fazer, esporte, lazer, violão, dança. Muitas coisas.</p> <p>Jayslane: [...]minha mãe me acorda sempre cedo para vir para o programa, porque é importante, tem muitas brincadeiras, esporte, amigas.</p> <p>Lídia: Aqui a gente fica brincando, se divertindo e banhando de piscina. Natação, banhar de piscina é o que mais gosto. Meu sonho: banhar de piscina, brincar com meus amigos.</p> <p>Familiar 3: Ficou melhor para eles pra não ficarem muito tempo na rua, fazerem esportes, tem mais um pouco</p>	<p>ATRIBUIÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO LAZER NO PROCESSO DE FORMAÇÃO</p> <p>SINAIS DE VALORIZAÇÃO DO PROGRAMA POR PARTE DOS EDUCANDOS</p>

²⁵ Os nomes dos bairros foram mantidos, não são fictícios, dada a importância das significações dos nomes, sobretudo do nome Papelão.

	<p>de educação, porque eles ensinam muito lá.</p> <p>Íkaro: Mas as atividades aqui são importantes, jogar bola...</p> <p>Maycon: Eu gosto de participar do programa porque aqui tem bola, piscina e são coisas que não faço lá na escola.</p> <p>Familiar 4: Mãe: Eles oferecem muita oportunidade de entreter o tempo. Praticam esporte, não sei se ainda tem, mas tinha aula de música, canto, capoeira. E aí é um esporte que serve tanto para eles estarem fora da rua quanto para aprenderem alguma coisa para o futuro deles. É uma coisa que só veio para melhorar a vida deles.</p>	
	<p>Educador F: Aqui nós somos professores que trabalhamos de forma diferente, pra formar cidadãos.</p> <p>Educador F: Nós queremos formar cidadãos para poder andar na rua, ensinar pegar uma fila, coisas que a gente não vê mais na escola.</p> <p>Educador F: Às vezes, muitos acham que o programa é tipo isso, [ressocialização] mas não. Nós não trabalhamos com esse tipo de medida, nós não somos para fazer aquela medida socioeducativa. Nós aqui recebemos as crianças de 7 a 17 anos incompletos, mas para trabalhar atividades na formação cidadã, e atividades que eles não têm na escola. Então, <u>eu acho um engano achar que o programa tem que receber...</u> Por exemplo: ah! os piores alunos vêm para cá porque vai dar um jeito. Não é isso! O programa não trabalha dessa forma, bem no começo tinha isso aqui <u>que mandavam essas crianças</u>, as pessoas acham que funciona assim. [...] muitas</p>	<p>IDEIA DE FORMAÇÃO CIDADÃ SUPERFICIAL</p> <p>FORMAÇÃO CIDADÃ DOS SUJEITOS: QUEM SOMOS?</p>

	<p>peças pensam que é isso... Vamos mandar para o Integração que eles dão um jeito lá.</p>	
	<p>Educador F: o programa tem a responsabilidade de não deixar a criança na rua nesse segundo momento [quando não está na escola].</p> <p>Wesley: Tira os meninos da rua, não deixam “eles” o dia todo na rua usando drogas. Eles vem para cá jogar bola com a gente. Participando do programa “eles” podem “sair de várias coisas” como da rua e não se envolverem com coisas erradas.</p> <p>Thalys: É importante porque tira os meninos da rua, de manhã a gente não tem nada pra fazer; aí, tem que vir “pra cá” que aqui a pessoa faz muita coisa boa, aprende.</p> <p>Familiar 1: Achei bom. Pelo menos naquela hora ele fica entretido. Às vezes não vai para a rua, né? (...) Às vezes consegue aprender coisas boas.</p> <p>Familiar 3: A gente gostou do programa e também tirava eles um pouco da rua, porque eles gostam de ficar na rua.</p> <p>Familiar 3: Programa contribuiu de várias formas. Só em ele não passar a maior parte do tempo na rua já contribui demais.</p> <p>Familiar 4: Mãe: E o tempo que eles estão lá a gente sabe onde estão. Eles estando na rua ninguém vai saber nem onde estão e nem o que estão fazendo.</p> <p>Avó: O tempo que ele está lá não fica na rua. [...] E quem não tem nada disso só tem o que ser ruim na rua.</p> <p>Familiar 1: tirar da criminalidade, das coisas ruins.</p>	<p>GARANTIA DO MÍNIMO = O PROGRAMA TIRA DA RUA</p>

Com a significação “formação dos sujeitos: quem somos?” e “ideia de formação superficial fica evidenciado na fala do educador que o programa adota um caráter de cunho preventivo e não ressocializador, entretanto, recebe participantes para cumprimento de medidas socioeducativas por determinação do governo municipal, que é um dos convenientes do programa. A fala do educador dá indícios de que, de seu ponto de vista, não é possível trabalhar a formação cidadã em alunos que são considerados “os piores alunos” ou que estão em cumprimento de medida socioeducativa e afirma ser um engano o programa recepcioná-los, pois não é uma espécie de solucionador de ‘problemas’. Quando fala, “mandavam essas crianças”, nos remete a sujeitos sem importância, sem significado e sem condições de se formarem cidadãos – na concepção de cidadão que o educador tem.

Para além da problemática presente nesse discurso que vai contra todos os ideários de inclusão, precisamos compreender que a educação sozinha não é capaz de solucionar essas questões, seja por meio da educação formal ou a da não-formal. E ainda precisamos compreender que diante das condições de trabalho dos educadores em geral, isso se torna mais difícil. Caminhamos a passos lentos e muitas vezes até regredimos quando o assunto é a valorização do profissional da educação e da área em si.

Os educadores são cedidos pela rede municipal por meio do convênio firmado entre o banco proponente do programa e o município. Entretanto, houve uma redução na carga horária daqueles que não eram admitidos mediante concurso público, o que afetou diretamente a disponibilidade desses educadores em destinarem seu tempo de forma integral ao desenvolvimento de ações no programa. Essa medida refletiu no funcionamento das atividades do programa que tiveram que ser reduzidas.

Educador I: *Antes, durante o tempo entre as práticas pedagógicas e a piscina, tinha aulas de músicas, dança e karatê, mas do ano passado pra cá foi tirado, porque foi reduzido a carga horária. Os alunos acabam perdendo com essa redução, porque as crianças estão perdendo as atividades de música, dança e karatê. É sempre um prejuízo, mas a gente tem que entender que não é a gente quem comanda, com essa redução da carga horária saiu um educador, os outros é porque tem direitos a essa redução.*

Ainda assim, os educadores demonstram apreço pelo programa, e embora reconheçam suas limitações defendem a sua essencialidade para a cidade, ressaltada como já tão carente.

Coordenadora: *As dificuldades que nós encontramos são nesse sentido, porque muitas vezes o parceiro é um parceiro público e até tem interesse, mas às vezes ele tem as engrenagens que dificultam esses planejamentos.*

Educador I: *É um trabalho árduo, mas é compensador, porque a gente vê o resultado em outros que já passaram por aqui, quando estamos na rua, em uma festa que encontra com um que já tá adulto, formado, a gente tem a satisfação de dizer que foi professor.*

Educadora E: *Nada é 100%, mas focamos no que dá certo. Os feedbacks são os melhores, da família, das escolas, principalmente as que tem a visão que temos. A contribuição é muito grande, como pessoa... Às vezes os vemos ali no portão e hoje são adultos, fez a diferença estar na vida deles. Eu sou apaixonada, amo isso aqui, quero me aposentar aqui, não sei se vai ser possível. É um prazer ter um programa desse na nossa vida, agradeço muito a Deus por um dia ter parado aqui. É uma escola de vida, aprender a conviver e como tratar outras pessoas.*

Os educadores parecem fazerem o que podem com o que tem. Nosso intuito é debater questões que possivelmente até fujam de suas alçadas de conhecimento, mas para as quais precisamos olhar com criticidade e responsabilidade, apontar os limites, mas buscar construir caminhos para que possam ser superados. Ainda que as razões que impõem essas limitações tenham raízes bem mais profundas.

Quando trazemos a significação “garantia do mínimo – o Programa tira da rua”, em um primeiro momento queremos ressaltar quanto soa ser mecânico, como uma ideia implantada pelas propostas de programas socioeducativos que atende pessoas baixa renda. Entretanto, quando olhamos mais a fundo, fica notório que essa referência estava ligada ao tirar da rua no sentido de dar a oportunidade para essas crianças e adolescentes tenham um lugar para brincar diferente da rua. Uma vez que nos bairros onde vivem não há oportunidade de lazer gratuito, e estes não possuem condições financeiras para pagar pelas atividades oferecidas em, por exemplo, shoppings, quadras esportivas, etc., as

oportunidades de participação do Programa são valorizadas por representarem proteção e lazer.

A cidade não dispõe de estrutura pública que ofereça lazer gratuito, como parques públicos. Existem algumas praças equipadas com parques de diversão, mas ficam localizadas em bairros afastados e privilegiados, o que torna o acesso mais difícil para quem reside em bairros mais carentes e distantes. Ainda assim, esses parques possuem equipamentos voltados para o público infantil, mais uma vez deixando sem opção de lazer os adolescentes.

E, além disso, podemos conjecturar sobre que tipo de reações seriam prováveis de terem os moradores desses bairros com mais recursos caso adolescentes pobres começassem a frequentar os parques tidos como seus. Atitudes de suspeição e acionamento de equipes policiais seriam, a nosso ver, as mais prováveis para impedir e/ou desestimular que alguém do bairro Papelão, por exemplo, estivesse nas redondezas dos bairros mais nobres da cidade.

Na realização das entrevistas com os familiares pode-se perceber que as suas casas eram muito pequenas, com condições precárias de conforto e habitadas por famílias numerosas. Assim, um confronto entre a casa árida *versus* rua atrativa fica implícito e o desejo dos familiares de que as crianças tenham espaços distintos da rua para frequentarem/brincarem.

Os familiares também veem no programa um ponto de apoio na criação dos filhos e também atribuem ao programa a responsabilidade de transformá-los e dar a oportunidade de se tornarem o que no discurso dos entrevistados é usado como sinônimo de “cidadãos de bem”, o que em suas perspectivas seriam sujeitos que se adaptem sem críticas ao sistema, sejam capazes de se ajustar às regras da sociedade e de não delinquirem.

QUADRO 04

CATEGORIA	DEPOIMENTOS/DESCRIÇÃO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO
É SÓ O ÔNIBUS...	Educador: Já tivemos momentos assim [<i>refere-se à realização de atividades externas, visitas a museus, comunidades, etc.</i>], hoje menos, em virtude da questão de transporte para poder levar os meninos. Hoje, estamos com dificuldade em relação a isso, uma dificuldade maior,	DESAFIO PARA A MANUTENÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA

	<p>Educadora: Tá com um tempo que paramos mais com essas atividades [refere-se à realização de atividades externas, visitas a museus, comunidades, etc.], por conta do transporte. Nós tínhamos antes um ônibus que era exclusivo do programa, trazia os alunos e ficava aqui à disposição e agora não, agora dependemos de uma rota que também é para alunos do Estado</p>	
	<p>Educador: hoje tá bem melhor, diria que o maior desafio é só questão de logística. No caso, hoje nós estamos sem ônibus, então não vieram os alunos, então os desafios são esses, pra levar e trazer os alunos, porque é um clube que está no meio da cidade, precisa de transporte.</p> <p>Educador: O maior problema hoje é a questão do transporte, porque a gente depende do transporte da prefeitura, as vezes ocorre imprevisto de quebrar ou de mandarem para outro local, não ter transporte para trazer os alunos, e nós dependemos muito na questão do transporte. A maioria dos alunos são dos bairros, das periferias – digamos assim, que ficam mais afastados do Integração.</p> <p>Coordenadora: Mas, por uma questão institucional e política tivemos que reduzir o horário em decorrência do ônibus, porque tinha que vir deixar o aluno para ir para outro roteiro.</p>	
	<p>Eduardo: Não é todo dia que tem ônibus não. Tem semana que passam dois dias sem ter ônibus.</p> <p>Familiar 5: Só que muitas vezes o transporte estava quebrado e suspendiam as aulas. Quando morávamos próximo ao Integração era bom que ela não precisava do transporte. Mas, para os outros meninos que</p>	<p>LIDAR COM A INCERTEZA (DESCASO COM OS EDUCANDOS E EDUCADORES)</p>

	<p>dependiam exclusivamente desse transporte ficava difícil assistir todos os dias.</p> <p>Ícaro: (...) E do resto, não faltar o ônibus. Só o ônibus que é ruim.</p> <p>Ana Karina: Eu comprava um ônibus e não dependia de município nenhum.</p> <p>Familiar 4: Sabe o que eu faria lá de diferente? Que não tivesse muita falta. Porque não é culpa dos professores e nem dos monitores, é em relação aos transportes. Porque eles só têm 03 dias na semana, e tem semanas que ele vai um dia, tem semanas que os da manhã vão e os da tarde não vão, por falta do transporte.</p> <p>Familiar 4: Eu só queria que fosse certo, entendeu? Já que nos feriados não tem, mas que nos dias certos tivesse todo dia.</p> <p>Educadora: Esse ano estamos passando por um probleminha às vezes, que é a falta do ônibus. Hoje tínhamos uma atividade, você pode ver o cartaz ali. [atividade toda preparada] A gente organiza um mês... Que era o campeonato de bola de meia, entrega de medalhas e o ônibus não veio. Está faltando [o ônibus] muito esse período, eu não sei o motivo, não sei o que tá acontecendo. Mas, é só o ônibus...</p> <p>Educadora: Mas eles amam estar aqui, se o ônibus passar direitinho nas paradas eles vão estar aqui.</p>	
	<p>Familiar 4: Porque eles estão faltando muito. Por exemplo, eles só têm 03 dias de projeto, e às vezes passam duas, três semanas sem irem. Ali eles vão se acomodando, quando voltam, muitos já não querem ir, querem ficar na rua. Cadê a obrigação de estar aquele dia no projeto? Não tem! Aí se acomodam, se distanciam, perdem a vontade de ir. O</p>	<p>DESISTÊNCIA DOS EDUCANDOS – EVASÃO PELA INCONSTÂNCIA DO ÔNIBUS</p>

	<p>meu filho falou um dia: Eu não vou mais, porque vai um dia, passa um monte de semanas e não vai. Era só isso que eu queria, se eu fosse coordenadora, alguma coisa era só isso que eu mudava.</p> <p>Educadora: Então, o problema que estou enfrentando esse ano é esse. <i>[a falta do ônibus]</i> Então só recebemos os alunos das redondezas, 10 alunos. E como o ônibus não passa eles vão desistindo, daqui a pouco evadem e temos que procurar eles novamente.</p>	
--	--	--

Fonte: Produzido pela a autora.

A culpa está sempre rondando as situações que emergem. Sempre está se especulando a quem atribuir a culpa do erro, do insucesso. Desde o aluno que cospe no chão até o que comete um ato infracional violento. E dentro disso existe uma negação de responsabilidade educacional do Estado. Há sempre uma busca de tornar a culpa do outro. Neste jogo, a parte mais protegida de críticas é o próprio programa Integração. Salvo as reflexões da mãe Venezuelana, todas as práticas realizadas pela instituição são legitimadas.

A falta de prioridade, o esquecimento desses sujeitos os coloca no limite do não ter. Do não ter espaço para viverem a infância, a adolescência e a vida adulta. É a casa que precisa abrigar mais pessoas do que comportaria com algum conforto, é a impossibilidade de viver dignamente com a renda que a família tem, é a falta de conhecimento para entender que eles podem conquistar mais e que existem caminhos para tal. É um sistema capitalista que se beneficia dessa situação de “cabresto” e “controle”, senão, quem explorariam?

É a carência em todos os aspectos. Carece de um ambiente propício e salubre para o desenvolvimento da infância e adolescência. Carece de uma educação que não esteja a serviço do capital, que não polarize as classes e condicione o sucesso profissional e financeiro a determinada classe social e molde uma outra a ser servil. Carece de um Estado que garanta que ninguém sinta fome e não tenha o que comer. Carece de que crianças não tenham como únicas opções de diversão invadir terrenos baldios para jogar futebol ou tomar banho em rio poluído. Carece que o público e o privado saibam que o acúmulo

e monopólio desenfreado de riquezas aprofunda o abismo da desigualdade que mata todos os dias.

E enquanto isso acontecer, se para ter um campo de futebol alguém tiver que invadir um terreno, se para ter acesso a uma quadra de esportes tiver que arrombar uma, se a diversão for brincar as margens de um rio poluído estaremos todos no limite do não ter... Estamos todos assumindo os riscos de não ter segurança, de não termos efetivamente a formação de cidadãos em condições dignas de subsistência. E como culpá-los e condená-los por infringir regras se essa é a única maneira que eles conhecem de conquistar algo? Se lhes exigem muito mais contrapartidas de deveres do que lhes ofertam direitos?

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, desenvolveu a concepção de educação bancária e propôs uma educação pautada na conscientização dos sujeitos. Dizia o autor que:

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33)

Essa educação servia e serve a uma classe de poder dominante que tem interesse em não formar sujeitos conscientes de suas potencialidades e sua capacidade transformadora, para que possa continuar mantendo o controle sobre a classe dominada, alienando-a em função de seus interesses de diversos segmentos, seja econômico, político, cultural.

Essa concepção coloca o educador como detentor único do saber e transforma o educando em depósito de conhecimento, em ser de adaptação e ajustamento no mundo (FREIRE, 1987). E assim, faz com que cada vez menos os sujeitos se tornem capazes de pensar, reclamar, e se colocar como transformador das questões que o oprimem.

O programa integração afirma desenvolver seu trabalho pautado na pedagogia freiriana, adotando os princípios de uma educação libertadora que abre espaço para os educandos manifestarem seus posicionamentos e em conjunto construir caminhos para uma formação integradora e participativa, fundamentada na realidade do educando.

Educador I: Nós temos aqui uma filosofia no programa, a pedagogia freiriana, aquela pedagogia que não é bancária, ela é progressista, é uma pedagogia que faz com que o educando se desperte pra aquilo que ele queira. Então, a gente orienta o educando, briga, de igual para igual, ouvindo a opinião. A gente não impõe o que é a realidade para eles.

Entretanto, o que se observa na realização do grupo focal com os educandos é que aparentemente suas reivindicações não são trabalhadas e nem atendidas, ou não há abertura de espaço para esse tipo de debate sobre o que gostariam de mudar e de fazer diferente no programa.

Raynara: Eu tirava esse parquinho e o **acolhimento** que não acho legal. Esse parquinho não tem quase brinquedo. Eu colocaria uma lanchonete.

Tatiane: O primeiro que eu tirava era esses balanços do parque que são muito pequenos e só pode brincar os pequenos. Eu aumentava eles um pouquinho igual aos da praça. E também colocava uma pizzaria de 1 real.

Luma: Eu não gosto daqueles tijolos, da bagunça que fica quando ajeita e sai poeira. E eu também não gosto daquela lanchonete que tem ali [lanchonete do clube] porque ali não tem nada barato, tia, eles só querem roubar a gente.

Kauã: Eu tenho! Não gosto da hora da **acolhida**. Demora muito e come nosso tempo e quando vamos jogar bola jogamos bem pouquinho e temos pouco tempo aqui. Se não tivesse acolhida seria melhor e muito.

Todos concordaram com Kauã e reforçaram: “a única coisa que incomoda no programa é o tempo gasto na **acolhida**”.

Thallys: Eu colocaria aula de violão, karatê, Hip Hop que tinha e não tem mais. Tiraria a **acolhida** porque o resto todo mundo gosta.

Maycon: Colocava novas aulas, aumentava o tempo porque só duas horas não dá porque antigamente era mais tempo. Antes, chegávamos 7:30h e só íamos embora 11h e agora vamos embora 10h. Eu tiraria a **acolhida** também, ou tiraria ou diminuiria o tempo.

Kauã: Colocaria aulas novas, fazer campeonato de futebol para todo mundo se divertir. Só tiraria a **acolhida** mesmo porque é muito tempo.

Wesley: Eu só tiraria essa **acolhida** também que toma nosso tempo.

Quando questionados sobre o que acontece no momento da acolhida, os educandos respondem:

Educandos: NADA!

Maycon: *Só faz a chamada e fica falando.*

Wesley: *Eu fico jogando. A gente nem presta atenção.*

Kayron: *Tirava a **acolhida** porque falam muito e demoram demais para liberar a gente e temos muito pouco tempo para jogar. E colocaria umas práticas novas, festivais de dança, futebol. Tiraram o único campeonato que nós tínhamos que foi o campeonato de bola de meia. Seria o 7º torneio, mas só tá tendo à tarde.*

Janykel: *Mudaria a **acolhida**, colocaria aula de dança.*

Dentre as sugestões apontadas pelos educandos a respeito do que gostariam que tivesse a mais no programa ou que mudariam caso pudessem, a acolhida aparece de forma insistente nas suas narrativas. A acolhida é, segundo os educadores, um momento muito importante para o programa e um diferencial do programa, pois é uma forma de recepcioná-los com uma conversa reflexiva sobre uma temática pertinente aos educandos. Algumas citadas pelos educadores seriam pequenas palestras sobre o uso de drogas, violência, assédio, higiene, meio ambiente, etc.

Presenciamos esse momento nos dias em que estivemos em campo. De fato, é um momento que parece não despertar interesse nos educandos. A maioria fica dispersa, os poucos que têm celular ficam jogando e há pouca interação entre educador e educando, restrita a pedirem para que termine rápido pois querem brincar.

Se esse momento fosse elaborado de uma forma menos diretiva, sem esse padrão do educador que fala e o educando só escuta, e fossem sendo construídas alternativas que despertassem o interesse e priorizassem a participação do educando buscando, dentro dessas temáticas que são pertinentes, fazer com que elas tenham sentido e estejam mais próximas da realidade do educando, provavelmente esse momento, além de se tornar mais atrativo, poderia construir significados profícuos.

Mas o que fica marcado é a desatenção e o desinteresse, imprimem largamente a ideia do participante que não quer nada e que não aproveita aquela oportunidade única que estão tendo, que estão desperdiçando a chance que tem e que muitos gostariam de ter. Esse também é um dos jargões muito usado pelos educandos, educadores e familiares, que devem aproveitar a oportunidade de

estarem ali, porque muitos outros gostariam de tê-la e não conseguem pois não há vagas disponíveis para todos.

Todavia, trazendo um questionamento que fizemos anteriormente, como participantes de programas que tem como proposta formar cidadãos reproduzem, reformulam, inovam ou restringem um discurso sobre a cidadania, sobre direitos e deveres? Queremos marcar nessa pesquisa que o que fica evidenciado é o silêncio desses participantes, é a formulação de projetos que direciona ações a um determinado grupo com intenções de forma-lo para a cidadania, mas sequer escutam suas concepções sobre ser cidadão, sequer constroem junto a eles perspectivas de exercício de cidadania pautando seus direitos e deveres.

E se a ideia de pertencimento não for construída nos adolescentes e no coletivo o que pode acontecer é a possível acomodação ou sentimento de desvalorização. Anjos; Duarte (2020) exemplificam:

Elkonin (1960) enfatiza que o trabalho pedagógico deve pautar-se no grupo adolescente, e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, e não no que pensam seus pais ou professores. A educação escolar [mas não só] deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir. Vale frisar que a opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para os adolescentes. A princípio ele se vê “com os olhos dos outros”. Portanto, se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para uma educação desenvolvente. (ANJOS; DUARTE, 2020, p. 274)

Os programas em geral precisam dar novos passos além de reproduzirem discursos do “formar para a cidadania” e de demarcar seus participantes como descompromissados e merecedores do mínimo; dar passos voltados, principalmente, para o questionamento de que tipo de cidadania se quer formar. E isso também cabe à escola e toda e qualquer agência de promoção socioeducativa que apresenta esse discurso da formação cidadã crítica e participativa. Isso é possível de ser trabalhado independente de qual espaço seja, desde que se discuta com aquele que é o objeto da definição de cidadania: o cidadão. E desde que ele entenda que é um cidadão e o que é ser cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos tecer considerações a respeito de questões que pré-estabelecemos como objetivos dessa pesquisa. Antes, é importante dizer das dificuldades enfrentadas na realização da pesquisa de campo, em especial dos grupos focais, pois as razões de tais dificuldades dizem muito sobre os sujeitos (educandos) dessa pesquisa.

Como exposto no capítulo metodológico, na realização dos grupos focais tivemos que lidar com a dispersão dos educandos em razão da duração que a atividade requeria. A dispersão via sempre seguida das justificativas: “vamos rápido, preciso ir para a piscina, logo temos de ir embora” ou “ainda vai demorar muito? Preciso brincar”. E no último grupo realizado próximo ao horário do último lanche servido antes que voltem para casa, foi impossível convencê-los de ficarem até o fim. Eles levantavam, aligeiravam a discussão e pediam para que não os deixássemos sem lanche, pois se demorássemos o ônibus sairia e não poderiam lanchar.

Essas questões evidenciam a dificuldade de realizarmos o procedimento, mas, para além disso, nos diz muito sobre os sujeitos pesquisados. Apontam para o desafio de desenvolver uma pesquisa com adolescentes e jovens que tem tão pouco e quando veem a possibilidade de perder o que o programa oferece, ainda que para realizar uma atividade excepcional, demonstram resistência. São sujeitos que estão sempre na eminência de não ter, de não conseguirem ir ao programa pois o ônibus que os transportam não passa para buscá-los, de não terem outro momento e espaço para realizarem as atividades oferecidas pelo programa.

Os educandos enfatizam a importância do programa no sentido de oferecer espaços onde podem se divertir. Pouco há para seu lazer fora do Integração: invadem um terreno baldio para usar de campo de futebol, pulam o muro de uma quadra de esportes privada ou tomam banho no rio que corta a cidade e que é extremamente poluído.

Em relação à constituição dos sujeitos, o programa propõe com o desenvolvimento de atividades de caráter pedagógico, a formação cidadã. Ações que direcionem adolescentes e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade e restrição socioeconômica a terem experiências enriquecedoras com potencial de transformá-los em cidadãos.

Entretanto, o que fica evidenciado é a ausência de direcionamento para que as atividades tenham potência para tal desenvolvimento. E até mesmo uma concepção superficial de ser cidadão. Como, por exemplo, quando um educador responde, “nós queremos formar cidadãos para poder andar na rua, ensinar pegar uma fila, coisas que a gente não ver mais na escola.”

O programa explicita que suas atividades não são de reforço escolar e que buscam contribuir com a formação dos sujeitos por meio de atividades lúdicas, como a brincadeira, o futebol, a natação, aulas de música, dança e as próprias atividades pedagógicas que desenvolvem temáticas relacionadas às questões sociais, ambientais, de saúde pública, drogas etc. É importante dizer que compreendemos que essas atividades são marcadas por aspectos educacionais e que é preciso olharmos para qual concepção de educação está nessas ações. Porém, verificamos que o direcionamento na realização das atividades restringe-se a normas de conduta, e que a brincadeira acaba sendo enfatizada sem acompanhamento significativo.

Não desconsideramos a importância das atividades desenvolvidas pelo programa que se caracteriza por atuar no campo da educação não-formal, entretanto, salientamos que embora suas atividades sejam do campo da educação não-formal pressupõe-se processos de ensino aprendizagem, intencionalidade e direcionamento.

Como formar cidadãos, considerando o contexto social dos participantes do programa, de carência material, falta de acesso a aparatos sociais e culturais que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades de forma igualitária, sem que as ações desenvolvidas pelo programa sejam direcionadas, potentes e incisivas na constituição de valores, princípios e desenvolvimento do senso crítico dos participantes?

A educação prevê intencionalidade e para atender à proposta de se formar cidadãos é necessário que haja uma rede colaborativa. Para tanto é também essencial que o programa desenvolva a integração entre escola e comunidade como é proposta. Para que as ações sejam construídas em rede e que a família possa ser ouvida sobre o que consideram ser importante nesse processo de desenvolvimento dos educandos e que a escola seja parceira.

Nosso intuito não é, de forma alguma, desqualificar o programa, mas sim trazer essa contradição entre contribuições e limites. Porém, também não

podemos deixar de levar em conta que o programa Integração é instituído por um banco em parceria com o poder público municipal. Nesse caso, seria viável pensar num programa que colocasse no centro das discussões as questões das desigualdades como fruto indiscutível de um sistema capitalista? Que fomentasse nos adolescentes a importância de se unirem num coletivo que reivindique seus direitos junto à sociedade?

Um dos exemplos mais contundentes do poder do capitalismo em usar de todos os artifícios para a manutenção de domínio populacional e do status quo, é a forma em que o governo junto as influências do grande mercado estão enfrentando a atual situação pandêmica que assola o mundo e coloca o Brasil em uma das piores posições de combate ao Covid19, um vírus letal que ceifou precocemente inúmeras vidas.

Em meio as tomadas de decisão e o posicionamento dos líderes políticos e daqueles que ainda, em grande maioria, detêm o domínio do mercado de trabalho e dos meios de distribuição de renda, e logo exercem grande poder sob uma parcela populacional que garante sua sobrevivência nesse jogo de subordinação desigual e exploratória; notamos, de forma escancarada que na luta pela manutenção do capital e a preservação do Estado neoliberal, a vida não tem prioridade sobre todas as coisas e só se figura como um direito fundamental e indisponível para aqueles que podem, em qualquer situação, pagar por sua preservação. Se a vida, que é, teoricamente, o bem maior humano não está, em pleno século XXI, acima de qualquer manobra do capital, que outro direito estará?

Podemos refletir sobre isso com a instabilidade causada pela gravidade da pandemia da Covid19 desde março de 2020 e o baixo empenho do governo federal em imunizar a população o quanto antes, deixando de comprar vacina e minimizando o potencial destrutivo da pandemia, chegamos em abril 2021 com o número lamentável de 450 mil mortes e uma média móvel acima de 2 mil mortes em 24h.

Enquanto não temos vacina e tampouco a certeza de sua efetividade, a garantia científica que temos é que a única maneira de controlar o vírus gripal contagioso é o isolamento social. Assim, inúmeras medidas foram sendo tomadas ao passo que a pandemia ora parecia estar mais grave, ora parecia diminuir sua letalidade.

As escolas fecharam, o comércio não essencial, a circulação do transporte público foi reduzida e tornou-se comum os municípios fazerem o controle de quem chegava e saía da cidade. A indicação é ficar em casa e sair para realizar apenas atividades essenciais como ir ao mercado comprar comida e itens essenciais, ir à farmácia ou hospital. Porém, os empresários dos ramos classificados como não essenciais começam a pressionar pelo retorno e a arena de disputas começa a se formar. O presidente se manifesta publicamente diversas vezes apoiando o retorno das atividades por completo e minimizando a doença com o discurso aliado ao empresariado de que se o povo não trabalhar também morrerá de fome.

Mas o que precisamos compreender é que o sistema capitalista em que estamos inseridos visa o lucro e a produção exacerbada e precisa da mão de obra barata do proletariado e não está preocupado com o bem estar do povo agora em virtude da pandemia. Suas únicas intenções são o retorno das atividades e a volta da lucratividade. Ainda assim, uma parcela da população adere ao posicionamento do Presidente da República e se manifesta favorável ao retorno das atividades; esse apoio se dá em virtude da simpatia pelo discurso do presidente, um capitão reformado do exército, sem conhecimento dos princípios básicos da saúde pública e com um histórico desastroso de troca de ministros no seu governo. O ministério da saúde – uma das pastas mais importantes teve seu ministro alterado por 4 vezes em um período pandêmico, todos por incongruências com as ideias do presidente.

No entanto, mesmo sem vacina suficiente para imunizar a população e cedendo ao discurso da necessidade do retorno das atividades não essenciais para evitar o comprometimento da economia brasileira, o que acontece, a partir daí, até o atual momento (maio de 2021) é o movimento de retorno das atividades não essenciais em muitos municípios do Brasil. A falta de opção daqueles que precisam de seus empregos fortalece essa retomada que acelera o aumento gradativo nos números de casos e mortes em virtude da contaminação pelo vírus. No lado oposto da arena de luta pelo retorno das atividades estão grupos profissionais, pessoas que perderam familiares e demais grupos das mais diversas estratificações sociais que reivindicam a manutenção do isolamento até a vacinação de toda a população e a diminuição dos casos de mortes.

Em contrapartida, o projeto de lei 5595/2020 que torna as escolas serviços essenciais e proíbe a suspensão presencial durante pandemias e calamidades é votado pelos deputados – de forma remota – e aprovado na câmara. Os deputados exigem, remotamente, o retorno das atividades escolares. A relatora do projeto, a deputada Joice Hasselmann (PSL-SP) afirmou em seu relatório que,

Apesar dos esforços das redes estaduais e municipais para a oferta do ensino remoto, os prejuízos à aprendizagem de crianças e adolescentes, notadamente os mais pobres e vulneráveis, têm sido imensos pela suspensão das aulas presenciais. (...) As evidências científicas demonstram que há segurança na abertura das escolas, uma vez que crianças raramente transmitem Covid-19 para adultos, mesmo quando frequentam a escola, desde que considerados o cumprimento de protocolos de segurança, a exemplo do uso de máscara, limpeza no ambiente e distanciamento mínimo. (BRASIL, 2021)

Entretanto, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)²⁶ para Saneamento e Higiene, 39% das escolas brasileiras não tem estrutura para lavar as mãos. O projeto prevê que as escolas ofereçam um controle sanitário que deve garantir o distanciamento dos alunos, uso de máscaras e álcool em gel em escolas que não possuem estrutura sequer para lavar as mãos.

O que fica claro são as intenções mercantilistas por trás desse discurso disfarçado de preocupação com a essencialidade da educação e com as crianças pobres atingidas pela falta de aula. Ocorre que o Brasil sempre esteve em dívida com a educação que há muito tempo está defasada, e em nenhum momento esteve sendo pauta de votação no congresso em caráter de urgência projetos com o intuito de afirmar a sua essencialidade que, inclusive, já é prevista constitucionalmente, assim como o direito a água potável, moradia e segurança.

Crianças são vítimas da fome e da falta de acesso a bens essenciais diariamente e, embora existam inúmeros movimentos sociais que alertem para essa realidade, resta evidente que ainda não foi uma das prioridades do congresso nacional votar projetos que realmente consiga erradicar a fome e possibilitar o acesso à educação de qualidade, inclusiva, equitativa e que esteja

²⁶ Referência online: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/13/quatro-a-cada-dez-escolas-do-brasil-nao-tem-estrutura-para-lavagem-de-maos-dos-alunos-afirma-oms-e-unicef.ghtml>

preocupada em desenvolver ações que possibilitem, além do acesso, a manutenção.

Sendo assim, esse súbito interesse político em garantir a essencialidade da educação colocando em risco a saúde dos professores, alunos e demais profissionais da área só reafirma a serviço de quem e da manutenção de que caminha a política no nosso país. Obrigar por força normativa o retorno das aulas nas escolas públicas nada mais é do que dar respaldo para a iniciativa privada de ensino poder retornar com suas atividades sem restrições. A única preocupação é com o movimento do capital; até porque existem medidas previstas legalmente e que se efetivadas poderiam, por exemplo, garantir aos estudantes o acesso aos serviços de internet e as aulas remotas, bem como garantir condições humanas dignas para que alunos não precisassem ter como única opção de refeição o lanche da escola.

O projeto de lei foi aprovado na câmara e seguiria para o senado; contudo, foi suspenso após reivindicação das bancadas educacionais para trazer a debate o projeto e retornar as aulas somente após a vacinação de todos. O senado acolheu e retirou a votação do projeto de pauta, após muita pressão dos representantes da educação e o apoio de grande parte da população por meio das redes sociais.

Todo esse caos instaurado pelo inevitável acometimento dessa pandemia e a má gestão política alargou ainda mais os abismos da desigualdade no país. Em se tratando do programa Integração, alvo dessa pesquisa, conversamos com a coordenadora para saber como ficou o funcionamento do programa.

De acordo com informações passadas, o programa está fechado desde abril de 2020 pois na cidade em que está instalado a pandemia foi muito forte, inclusive por se tratar de um entroncamento rodoviário com fluxo muito grande pessoas. Em virtude disso, o programa ficou desativado. Depois de um ano, a coordenadora salienta que a situação não melhorou, ao contrário disso, parece que estamos no maior pico da pandemia. Portanto, para ela não há possibilidade de voltar a trabalhar com crianças na situação que nos encontramos.

Em 2020 foram realizadas ações de acompanhamento familiar por meio de envio de materiais didáticos, alimentos e produtos de higiene, porém, os educadores que são cedidos pelo município foram designados para as escolas municipais para aumentar o contingente de professores nas aulas remotas até o

fim da pandemia. A coordenadora enfatiza que os educandos continuam cadastrados no programa e a equipe continuará a mesma quando a situação pandêmica melhorar; por hora, a equipe mantém contato com as famílias por meio de um grupo formado em uma rede social e por onde repassam informações e se integram sobre os educandos.

Até o momento não foram informados de casos de covid com os pais e educandos e, inicialmente, a equipe orientou as famílias sobre a necessidade das precauções sanitárias para diminuir o risco de contaminação. Nos meses de fevereiro e março/2021 não conseguiram entregar os kits de limpeza e higiene bucal e o material didático que distribuem em razão do agravamento da pandemia, estão esperando um controle na quantidade de casos para fazer a entrega.

A coordenadora ainda deixa claro que o retorno das atividades no programa só irá acontecer quando a situação estiver mais controlada e a população vacinada. E ainda avalia que a pandemia trouxe perdas que não será muito fácil de serem corrigidas. Os educandos continuaram apenas com as aulas remotas escolares, mas a coordenadora acredita que não têm condições de se trabalhar leitura ou cálculos matemáticos dessa forma remota. Em relação ao programa, ela lamenta ter sido uma situação muito difícil para os educandos, pois era um complemento fundamental e que estão há mais de um ano sem participar das atividades esportivas, de lazer e dos projetos realizados.

As famílias dos educandos estão passando momentos difíceis segundo a coordenação. As maiores reclamações são no sentido de não possuírem espaços e opções para lazer, atividade esportiva e artística já que em suas casas não é possível.

Diante disso e com base em todas as questões que apresentamos até aqui essa situação pandêmica reforça o quão importante se faz construir bases educacionais (em todas as searas) sólidas e potentes na formação de sujeitos conscientes, críticos e integrados da realidade para que sejam capazes de reconhecer que todas as situações de injustiça e desigualdade que afligem um público específico foram construídas historicamente e só serão possíveis de ser superadas pela luta contínua para o desmonte desse sistema opressor. Pela integração humana, pela garantia de direitos indistintamente e pela distribuição

de renda de forma equiparada e justa. Buscar isso é formar cidadãos sob um conceito humanizado.

REFERÊNCIAS

AIEJI. **Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social.** *In:* documento de la Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales: "Plataforma Común para las Educadoras y los Educadores Sociales en Europa" (AIEJI, enero de 2005).

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **“O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa.”** São Paulo: Pioneira, 1998 (1. ed.); 1999 (2. ed.); 2000 (1. reimpr.).

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. **Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento Psíquico [livro eletrônico] do nascimento à velhice.** *In:* MARTINS. L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G. D. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2020 – (Coleção educação contemporânea).

ANJOS, E. dos A. **O Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência e a Educação Escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP).

ANJOS, E. dos A. **O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

AYRES, J. R. **Entrevista com José Ricardo Ayres.** [Entrevista concedida a] Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos e Tatiana Wargas de Faria Baptista. Saúde Soc. São Paulo, v.27, n.1, p.51-60, 2018.

BARBOSA, A. S. S.; SANTOS, J. D. F. Dos. **Infância ou infâncias?** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

BERNARDES, M. E. M. **O método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o Psiquismo Humano.** Psicologia política. Vol.10 Nº 20. Pp. 297-313. Jul – Dez.2010.

BERNET, J. T. **A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación.** Revista Galega do Ensino -ISSN: 1133-911X - Especial: A educación no século XX - Núm. 24 - Setembro 1999.

BISINOTO, C. *et al.* **Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015.

BOCK, A. M. B. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores.** *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* • Volume 11 Número 1 janeiro/junho 2007 • p. 63-76.

BONIN, L. F. R. **Educação, consciência e cidadania.** SILVEIRA, AF., *et al.*, [org.] *Cidadania e participação social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 92-104. ISBN: 978-85-99662-88-5. Available from SciELO Books.

BRASIL. Lei nº 8.069, e 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.**

BRASIL. **Constituição.** 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BUJES, M. I. E. **Infância e Risco.** *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010.

CARNEIRO, J. D.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios.** *Educação Unisinos* v. 17(2):102-113, maio/agosto, 2013.

CRESTANI, V.; ROCHA, B. K. **Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre.** *Psicologia & Sociedade*, 30, e177502, 2018.

DELARI JUNIOR, A. **Gênese social da personalidade método aproximação indireta à “educação estética” na visão de Vigotsk.** [arquivos digitais], *In: Abreu, F. S.; Gonçalves, A. C.; Pederiva, P. L. (orgs.) Educação estética: a arte como atividade educativa.* São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 53-74.

DELARI JUNIOR, A. **Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia.** *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 22 Mai 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>

ELKONIN, D. B. tradução de BISSOTO, M. L. **Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

FARAH, M. F. S. **Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo.** *RAP — Rio de Janeiro* 35(1):119-44, jan./fev. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FEITO, L. **Vulnerabilidad**. Universidad Rey Juan Carlos Madrid An. Sist. Sanit. Navar. 2007; 30 (Supl. 3): 7-22.

FERNANDES, R. S. **Abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas em Educação Não Formal**. Holambra, SP: Editora setembro, 2017. 176p. ISBN: 9788599249987.

FERNANDES, R. S.; GARCIA, V. A. **Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual**. v. 26, n. 2, Passo Fundo, p. 498-517, maio/ago. 2019.

FERNANDES, R. S; PARK, M. B. (Org.) **Pesquisa em Educação e práticas sociocomunitárias**. 1. ed. Holambra: setembro, 2017. v. 1. 214p.

FERNANDES, R. S. **Educação não-formal, memória de jovens e história oral**. 1. ed. Campinas: Centro de Memória/ArteEscrita/Fapesp, 2007. v. 1. 287p.

FERNANDES, R. S.; PARK, M. B. (Org.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. 1. ed. Holambra: Editora Setembro, 2005. v. 1. 448p.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal**. Campinas - SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2001. v. 1. 230p.

FERNANDES, R. S.; SIMSON, O. R. de M. V. (Org.): PARK, M. B. (Org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. 1. ed. Campinas - SP: Unicamp, 2001. v. 1. 315p.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. M. **“Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância**. SEÇÃO TEMÁTICA: Infância, Política e Educação Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e236978, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236978>

GARCIA, V. A. **O Papel do Social e da Educação Não-Formal nas discussões e ações educacionais**. UNISAL. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_valeria.pdf. [s.d.].

GASKELL, G; BAUER, M. W. (org). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. -13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GROPPO, L. A. **Pela Responsabilidade Conceitual**. In: XIV MOSTRA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL / V MOSTRA DE AÇÃO COMUNITÁRIA. Out. 2006, UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

GUARINELLO, N. L.. **Cidades-estado na Antiguidade Clássica**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29- 48.

HÖFLING, E. D. M. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KLAUTAU, P. **O método psicanalítico e suas extensões: escutando jovens em situação de vulnerabilidade social**. Rev. latinoam. psicopatol. fundam., São Paulo, v. 20, n. 1, p. 113-127, Mar. 2017.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. **Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento Psíquico [livro eletrônico] do nascimento à velhice**. In: MARTINS. L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G. D. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2020 – (Coleção educação contemporânea).

LEAL. Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D. **Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural**. In: and SOUZA, M. P. R. de S.; FACCI. M. G. D.; LEAL. Z. F. de R. G. [Org]. **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação** [online]. Maringá: Eduem, 2014. ISBN 978-85-7628-658-5. P.15 – 45.

LEITE, F. M. et al. **O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 20, n. 2, p. 339-348, ago. 2016.

LEONTIEV; A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. [tradutor: Rubens Eduardo Frias], 2º- ed. -- São Paulo: Centauro, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 111 p.

MAIA, A. C. B. *et al.* **Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicol. estud., Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, Mar. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100017&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 de maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000100017>

MARTINS, L. M. **As Aparências Enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. **Anais da ANPED**. GT: Filosofia da Educação / 17, p. 2-17.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. de. (2007) **“Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.”** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MORAIS, I. A. **A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea?** *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ Curitiba, 2013.*

PAOLI, M. C. **Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil.** In: SANTOS, B. D. S. (org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 1). p. 375-404.

PARK, M. B. (Org.); FERNANDES, R. S. (Org.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações.** 1. ed. São Paulo: Sesc SP, 2015. v. 1. 313p.

PARK, M. B. (Org.); FERNANDES, R. S. (Org.); CARNICEL, A. (Org.). **Palavras-chave em Educação não-formal.** 1. ed. Holambra/Campinas: Setembro/Centro de Memória Unicamp, 2007. v. 1. 304p.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 347-375.

POSSAMAI, A. P.; SARTOR, I. B. **A execução de políticas públicas pelo Terceiro Setor e a criação de estímulos à gestão democrática a partir da lei nº 13.019/2014.** In: XII SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA / III MOSTRA NACIONAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS, 2017 – UNISC/RS.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala.** 112p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SANCHES, M. A.; MANNES, M.; CUNHA, T. R. da. **Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética.** Rev. Bioét., Brasília, v. 26, n. 1, p. 39-46, jan. 2018.

SANTOS, J. L. G. dos. *et. al.* **Risco e vulnerabilidade nas práticas dos profissionais de saúde.** Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2012 jun;33(2):205-212.

SEVALHO, G. **O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire.** Interface, comunicação saúde educação (Botucatu); 22(64):177-88; 2018.

SILVA, A. G. F. da. *et. al.* **A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro.** Revista Debates, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo.** Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

166X2013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Mai 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; BRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano, 2003.

VIGOTSKI, L. V. **Manuscrito, 1929 [Psicologia Concreta do Homem]**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/2000.

VIGOTSKI, L. V. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996b. p.251-273.

VIGOTSKI, L. V. Psicología del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996a. p.9-248.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

INSTRUÇÕES

- Imagine que vamos montar um programa agora. Cada uma dessas pessoas das fotos abaixo serão um integrante desse programa.
- Freqüentador, educador(a), coordenador(a), funcionário(a) (da limpeza, da segurança). Agora nomine abaixo de cada imagem a quem você atribui cada função.
- Você pode repetir uma função para diferentes fotos.
- Você pode nominar qualquer foto como NÃO PARTICIPANTE caso não consiga atribuir alguma função a determinada pessoa da imagem.
- A última folha, após as imagens, está aberta a anotações. Você pode justificar alguma resposta, caso deseje. Sugerir alguma imagem que tenha sentido falta nas que foram apresentadas e que você considere indispensável para o quadro de participantes do programa.

Imagem 01



Imagem 02

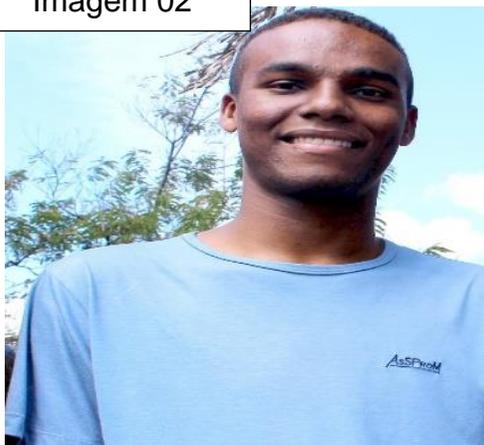


Imagem 03



180

Imagem 04



Imagem 05



Imagem 06



Imagem 07



Download from Dreamstime.com

Imagem 08



Imagem 09



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15

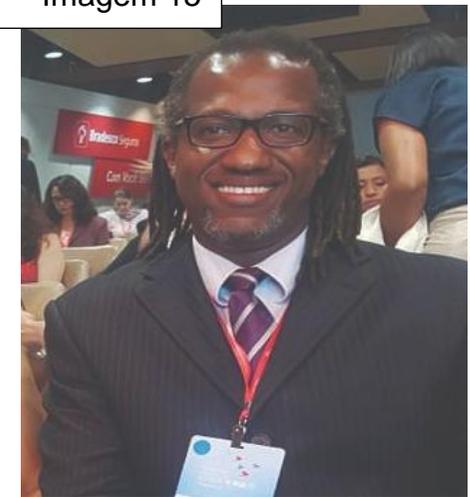


Imagem 16



Imagem 17



Imagem 18



Imagem 19



Imagem 20



Imagem 21



APÊNDICE 02 – ROTEIRO GRUPO FOCAL (GRUPO FOCAL – EDUCANDOS/EGRESSOS)

1. Conte como conheceram o programa e por qual razão quiseram participar?
2. Me conta quais atividades vocês praticam e o que mais acham legal aqui? (a rotina)
3. E quando não estão no programa, como é a rotina de vocês? Onde costumam ir para se divertirem? Exemplos... Que outras atividades fazem além daqui?
4. E na escola que vocês estudam, como é? Vocês acham que o programa ajuda a melhorar seu desempenho na escola?
5. Agora, me contem como é na casa de vocês, com quem moram? O que eles acham de participarem do programa?
6. E depois que jovens (vocês) participam do programa, alguma coisa mudou? (Na escola, casa, vida, Exemplos...)
7. Tem alguma coisa que vocês não gostam no programa?
8. E como vocês imaginam que vai ser quando saírem do programa, o que pretendem fazer?
9. Se vocês fossem um dos educadores ou coordenador do programa o que fariam de diferente aqui? Como fariam se fossem montar um programa?
10. Já participaram de alguma atividade que o programa realizou fora da sede (AABB)?
11. Vocês recomendariam a algum conhecido que venha frequentar o programa, por quê?

APÊNDICE 03 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE TÉCNICO- PEDAGÓGICA

(FUNCIONÁRIOS)

(Inicialmente, eu gostaria que me falasse um pouco sobre o programa Integração. O que é o programa na sua perspectiva, como é o funcionamento em geral, a finalidade, as práticas desenvolvidas e qual o seu papel aqui.)

1. Há quanto tempo desenvolvem atividades (trabalham) no programa?
2. Quais atividades desenvolvem no programa e em que dias e horários?
3. São remunerados ou voluntários?
4. Qual a relação entre você e os educandos?
5. Como os educadores desenvolvem as atividades aqui no programa?
6. Os educandos em geral, são calmos, agitados, dão trabalho?
7. Você tem conhecimento se o programa já recebeu algum educando para cumprimento de medida socioeducativa? (menor infrator)
- De que forma o programa trabalha com esses educandos?
8. E de acordo com a sua perspectiva, o programa contribui na prevenção de atos infracionais e na ressocialização de menores infratores?
9. Os pais dos educandos participam do programa de alguma forma?
10. Você conhece alguém que já participou do programa?
11. Além das atividades realizadas na sede do programa, existe ações fora da sede?
12. O programa desenvolve alguma atividade nas comunidades onde residem os educandos? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, você considera que isso deveria ser feito? De que modo?

13. O programa afirma que conta com colaboradores de diversas áreas, como médicos, assistentes sociais, dentistas e etc. Nessa sede, como funciona a prestação de serviço desses profissionais? Tem alguma determinada frequência? O trabalho é voluntário?
14. Como é a relação dos alunos com os educadores?
15. E a coordenação do programa mantém uma relação com os educandos?
16. E você acha que esse programa contribui para melhorias na vida desses educandos? Como?
17. De que maneira você acha que pode contribuir no funcionamento do programa?
18. Se vocês fossem um dos educadores/coordenadores do programa o que fariam de diferente? Como fariam se fossem montar um programa?

(COORDENADORA)

(Inicialmente, eu gostaria que me falasse um pouco sobre o programa Integração. O que é o programa na sua perspectiva, como é o funcionamento em geral, a finalidade, as práticas desenvolvidas e qual o seu papel aqui.)

1. Há quanto tempo coordena esse programa?
2. Como é feita a seleção dos educandos? Sempre assim?
3. Quantos dias e em quais horários acontecem as atividades do programa?
4. Quais os requisitos básicos para a matrícula de um educando?
5. Quantos educandos estão matriculados e de que maneira eles estão distribuídos nas atividades?
6. Qual a média de tempo que os educandos geralmente ficam no programa?
7. Como funciona a dinâmica diária de atividades? Quais atividades são desenvolvidas e de que forma?
8. Os educadores são remunerados ou voluntários?
9. Como funciona a formação dos educadores?
10. O programa já recebeu algum educando para cumprimento de medida socioeducativa?
 - De que forma o programa trabalha com esses educandos?
11. De que maneira o programa acredita que pode contribuir na prevenção de atos infracionais e na ressocialização de menores infratores?
12. O programa dispõe de alguma atividade que envolva os pais e responsáveis?
13. O programa mantém contato com egressos de alguma maneira?
14. Algum egresso participa do programa como voluntário ou funcionário?
15. Além das atividades realizadas na sede do programa, existem ações fora da sede?
16. O programa desenvolve alguma atividade nas comunidades onde residem os educandos? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, você considera que isso deveria ser feito? De que modo?
17. De acordo com as premissas do programa de complementação socioeducacional de forma integrada à família, escola e comunidade, quais medidas são realizadas para a efetivação dessa integração?
18. Existe algum tipo de avaliação técnica do programa? Como se dá essa avaliação?
 - Por equipe técnica da própria instituição?
 - Pelos convenientes?
19. O programa conta que conta com colaboradores de diversas áreas, como médicos, assistentes sociais, dentistas e etc. Nessa sede, como funciona a

- prestação de serviço desses profissionais? Tem alguma determinada frequência? O trabalho é voluntário?
20. Existem trabalhos de alinhamento entre atividades do programa e escola? Quais?
 21. Existe algum indicador escolar determinante na permanência do educando na escola?
 22. Outras formas de contato e interação escola-programa
 23. De que maneira as ações do programa contribuem e auxiliam na inserção desses jovens nos espaços sociais como todo?
 24. Vocês recebem ou já receberam uma espécie de feedback de algum frequentador ou egresso do programa? Positivo e negativo.

(EDUCADORES)

(Inicialmente, eu gostaria que me falasse um pouco sobre o programa Integração. O que é o programa na sua perspectiva, como é o funcionamento em geral, a finalidade, as práticas desenvolvidas e qual o seu papel aqui.)

1. Há quanto tempo desenvolvem atividades no programa?
2. Como funciona a dinâmica diária de atividades? Quais atividades são desenvolvidas e de que forma?
3. Os educadores são remunerados ou voluntários?
4. Como funciona a formação dos educadores?
5. O programa já recebeu algum educando para cumprimento de medida socioeducativa?
 - De que forma o programa trabalha com esses educandos?
 - E você acha que o papel que você exerce contribui na ressocialização e na formação desses jovens?
6. E de acordo com a sua perspectiva, o programa contribui na prevenção de atos infracionais e na ressocialização de menores infratores?
7. O programa dispõe de alguma atividade que envolva os pais e responsáveis? Em caso afirmativo, quais? E como os educadores desenvolvem essas atividades?
8. Os educadores mantêm contato com egressos de alguma maneira?
9. Além das atividades realizadas na sede do programa, existe ações fora da sede?
10. O programa desenvolve alguma atividade nas comunidades onde residem os educandos? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, você considera que isso deveria ser feito? De que modo?
11. De acordo com as premissas do programa de complementação socioeducacional de forma integrada à família, escola e comunidade, quais medidas são realizadas para a efetivação dessa integração?
12. Existe algum tipo de avaliação técnica do programa e dos educadores? Como se dá essa avaliação?
 - Por equipe técnica da própria instituição?
 - Pelos convenientes?
13. O programa afirma que conta com colaboradores de diversas áreas, como médicos, assistentes sociais, dentistas e etc. Nessa sede, como funciona a prestação de serviço desses profissionais? Tem alguma determinada frequência? O trabalho é voluntário?

14. Existem trabalhos de alinhamento entre atividades do programa e escola? Quais?
15. De que maneira as ações do programa contribuem e auxiliam na inserção desses jovens nos espaços sociais como todo?
16. Na relação educador-educando quais são os maiores desafios enfrentados pelo educador nesse programa?
17. E você, como educador, quais as contribuições que acredita exercer na vida desses educandos?
18. Vocês recebem ou já receberam uma espécie de feedback de algum frequentador ou egresso do programa? Positivo e negativo.

APÊNDICE 04

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS: sobre quem, para quem e para quê?

Pesquisador: MAR

INA ROCHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21467019.1.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.646.072

Apresentação do Projeto:

O projeto objetiva investigar que efeitos dos programas socioeducativos geram para adolescentes e jovens que deles participam. No caso, trata-se de pesquisa de mestrado que será realizada no Piauí. O método previsto é o da pesquisa qualitativa e os instrumentos incluem entrevistas semiestruturadas e grupo focal envolvendo gestores, educadores, funcionários e também as famílias dos adolescentes em um total de 38 participantes, dependendo da assinatura ou não do TCLE. O locus da pesquisa refere-se ao Programa Sócio Educativo e também se pretende ampliar para conhecer os participantes da comunidade. Há informação de que o material empírico será discutido por meio de triangulação levando-se em consideração limites e contribuições em relação ao Programa Sócio Educativo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é "Analisar os efeitos gerados pelo programa Integração a partir das significações dos participantes que o integram/integraram". Como objetivos específicos, a pesquisadora irá examinar o funcionamento do programa, as ações dos envolvidos, os aspectos positivos e negativos do trabalho realizado, a integração escola, programa família e ações que contribuem para a questão da inserção no trabalho dos jovens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios estão claros no projeto, após a diligência. A pesquisadora destaca: "No caso de identificação de desconforto por parte do(a) educando(a) com alguma pergunta do roteiro do

Página 01 de

grupo focal, será garantido o direito de deixar de respondê-la, se assim o desejar". As informações estão presentes no projeto e no TCLE anexo ao projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Do ponto de vista do sistema CEP/Conep avalio a pesquisa como promissora porque os cuidados com os participantes estão previstos, seja pelo TCLE ou mesmo pelo roteiro de perguntas elaborado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em relação aos termos e definições conforme a Resolução 510/2016, a pesquisa está adequada.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução CNS no. 466/12, Resolução CNS no. 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUCCampinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1368890.pdf	09/10/2019 10:26:00		Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investigador	PROJETOFINALCEPREVISADO.docx	09/10/2019 10:25:14	MARINA ROCHA	Aceito
Outros	CartadeEsclarecimentos.docx	09/10/2019 10:23:50	MARINA ROCHA	Aceito

Outros	SOLICITACAOFOLHADEROSTO.jpeg	17/06/2019 20:46:50	MARINA ROCHA	Aceito
Outros	cartacienciaautorizacaoatual.docx	17/06/2019 20:45:09	MARINA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGESTORA.doc	17/06/2019 20:25:52	MARINA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEFUNCIONARIO.docx	17/06/2019 20:25:36	MARINA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEGRESSO.docx	17/06/2019 20:25:20	MARINA ROCHA	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEDUCANDO.docx	17/06/2019 20:25:06	MARINA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEDUCADOR.docx	17/06/2019 20:24:40	MARINA ROCHA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	17/06/2019 20:12:11	MARINA ROCHA	Aceito
Orçamento	orcamento.jpeg	17/06/2019 20:01:18	MARINA ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura.jpeg	17/06/2019 19:59:37	MARINA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostomarina.pdf	17/06/2019 19:52:42	MARINA ROCHA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP: Não

CAMPINAS, 17 de Outubro de 2019

Assinado por:
Mário Edvin GreTERS
(Coordenador (a))

APÊNDICE 05: Memorial de Formação – imagens do caderno de alfabetização da pesquisadora

