

A educação não formal e o atendimento à criança e ao adolescente

The non-formal education and the care for child and adolescents

Loren Pelik Kempe Anhucci*

Vera Lucia Tieko Suguihiro**

Resumo:

Este trabalho apresenta um estudo sobre a educação não formal e seu papel no processo educativo de crianças e adolescentes em uma das comunidades atendidas pelo Programa Atitude. Considerando a experiência prática no núcleo Oeste A, em Londrina, o qual adotou em suas oficinas e demais atividades a educação não formal como metodologia de atendimento à criança e ao adolescente e, ainda, considerando a perspectiva da garantia e promoção dos direitos, preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Em que medida a educação não formal contribui para a construção de um novo desenho de política de proteção integral à criança e ao adolescente, com vistas à consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos? Para esta discussão, utilizou-se da pesquisa qualitativa. No que diz respeito à coleta de dados, as técnicas utilizadas foram a observação participante e a pesquisa documental, tendo como sujeitos da pesquisa as crianças e os adolescentes que participaram das oficinas que ocorreram no período de junho de 2009 a janeiro de 2011. A análise documental teve como base o mesmo período. Para análise de dados, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo. Considerando a educação não formal enquanto um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, concluiu-se, a partir desta pesquisa, ser essa uma possibilidade de atendimento à criança e ao adolescente, fomentadora do protagonismo infantojuvenil e, de uma forma mais ampla, uma possibilidade de garantia e promoção dos direitos preconizados pelo ECA, contribuindo, dessa forma, para a diminuição da lacuna existente entre o que é legitimado por lei, com o que efetivamente existe na prática.

Palavras-chave: Educação não formal. Criança e adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente. Sistema de Garantia de Direitos.

Abstract:

This paper presents a study on non-formal education and its role in the educational process of children and adolescents in a community served by Attitude Program. Considering the practical experience in the West A nucleus in Londrina, which adopted in its workshops and other activities the non-formal education as an attending method

* Assistente Social, mestranda do Programa de Mestrado em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina, e bolsista CAPES. lorenkempe@yahoo.com.br

** Doutora em Serviço Social pela PUC-SP e docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. suguihiro@uel.br

for children and adolescents and also considering the perspective of safeguarding and promoting the rights envisaged by the Child and Adolescent Statute, we sought to answer the following question: To what extent non-formal education contributes to the building of a new policy design for full children and adolescents protection, aiming to consolidate a Rights Guarantee System? For this discussion, we used qualitative research. Techniques used, with regard to data collection, were participant observation and documentary research. The research subjects were children and adolescents who participated in the workshops that took place between June 2009 and January 2011. The documentary analysis was based on the same period. For data analysis we used the technique of content analysis. Considering the non-formal education as a sociopolitical, cultural and pedagogical training process for citizenship, it was concluded from this research that this is a possibility of care to child and adolescent which grows the juvenile leadership and more broadly, the possibility of safeguarding and promoting the rights recommended by the ACE (CAS), thus contributing to reducing the gap between what is legitimate by law, with what actually exists in practice.

Keywords: *Non-formal education, child and adolescent, Child and Adolescent Statute, Rights Guarantee System.*

Introdução

Até meados de 1980, a educação não formal foi um campo de menor interesse no Brasil, tanto no que diz respeito à implementação de políticas públicas, quanto entre os educadores. As atenções, até esse período, concentravam-se na educação formal, desenvolvida em instituições de ensino. Apenas em alguns momentos, a educação não formal era vista como extensão da educação formal. Na maioria das vezes era vinculada apenas a campanhas e projetos de alfabetização de adultos.

A educação não formal era reconhecida “como um conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas educação básica, planejamento familiar, etc.” (GOHN, 1999, p. 92).

Somente na década de 1990, a educação não formal passa a se destacar, decorrente de significativas mudanças na economia, sociedade e no mundo do trabalho. Passa-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se importância aos valores culturais que estimulem as ações dos indivíduos. A educação é então abordada enquanto processo de ensino e aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos. A educação não formal é

pensada sempre em termos coletivos, visando o desenvolvimento local, a participação descentralizada de todos os envolvidos, além da preocupação com a mudança social.

A fim de discutir esta modalidade da educação, enquanto metodologia de ação, a proposta deste artigo surge a partir de uma experiência concreta, vivenciada em um dos núcleos do Programa Atitude¹ no município de Londrina, o qual estabeleceu, para suas atividades, ações lúdicas pedagógicas, à luz da educação não formal.

Considerando a perspectiva da garantia e promoção dos direitos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, as atividades no Núcleo Oeste A - do Programa Atitude/Londrina eram realizadas com grupos distintos de crianças e adolescentes, respeitando o tempo e espaço de cada educando. As atividades, em sua grande maioria, aconteceram em meio aberto, sem controle de frequência e critérios de participação – entendia-se como único critério ser criança e adolescente das regiões de referência. As ações desenvolvidas foram construídas coletivamente, permitindo dessa forma o incentivo ao protagonismo infantojuvenil.

Observações iniciais, bem como registros qualitativos e quantitativos, indicavam mudanças significativas na forma de agir e interagir de crianças e adolescentes.

Levando-se então em conta que “[...] a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2010, p. 16), e considerando, ainda, que o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a Proteção Integral e Prioridade Absoluta de crianças e adolescentes, surgiu o interesse em estudar o assunto.

Dessa forma, a partir do interesse em estudar o tema da educação não formal e o atendimento à criança e ao adolescente junto ao Programa Atitude/Londrina – Núcleo Oeste

¹ Programa idealizado pela Secretaria Estadual da Criança e Juventude e aprovado pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA) por meio da deliberação 17/2009, o qual teria como principal objetivo a busca pela superação da violência que atinge crianças, adolescentes e suas famílias. Para sua implementação, esse foi dividido em eixos de ação, e como público alvo crianças e adolescentes moradoras de regiões com alto índice de violência, sendo esse um dos critérios para a escolha dos municípios que teriam ações do Programa Atitude. Diante disso, dez municípios passariam, nos dois anos seguintes, a executar uma gestão compartilhada do referido Programa, sendo que cada município teria seu plano de aplicação específico, desde que seguisse os eixos norteadores de suas ações.

A, surge a seguinte indagação: Em que medida a educação não formal contribui para a construção de um novo desenho de política de proteção integral à criança e ao adolescente, com vistas à consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos?

A fim de buscar responder ao questionamento levantado, o presente artigo traz uma discussão sobre educação não formal (conceitos e princípios), resgata aspectos do Estatuto da Criança e do Adolescente e, por fim, apresenta a proposta de trabalho desenvolvida pelo referido Núcleo do Programa Atitude, dividindo a análise dos dados em três aspectos: 1) o reconhecimento do território e início das atividades na quadra do Jardim Maracanã; 2) a proposta de trabalho realizada; e 3) os resultados alcançados com as ações desenvolvidas.

A educação não formal e os direitos preconizados pelo estatuto da criança e do adolescente

O termo educação abrange um universo que extrapola os muros escolares, instituição designada para a formação daqueles que por ela passam, principalmente no que diz respeito ao conhecimento historicamente sistematizado pela sociedade. Modelo esse que se efetiva no âmbito da sociedade brasileira, e que também tem contribuído para atender aos interesses do sistema capitalista. Nesse aspecto:

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

Ainda segundo o mesmo autor, ao longo dos anos, as instituições de educação foram se adaptando de acordo com as exigências das transformações do sistema capitalista.

Como é possível notar que as determinações impostas pelo capital atingem, com alguma forma de influência, tanto a educação quanto as instituições educacionais formais (essas já integradas às determinações educacionais da sociedade e por consequência às determinações

capitalistas). A ideia é buscar que cada um adote, como suas, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. E, nesse processo, as instituições formais de educação têm papel fundamental, induzindo aos que passam por ela a uma aceitação dos princípios orientadores e dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

Diante disso,

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

Paracelso afirma que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (*apud* MÉSZÁROS 2008, p. 47), fato esse que mostra que a maior parte do processo de aprendizagem ocorre fora das instituições educacionais formais, não podendo ser manipulados e controlados num primeiro momento pela estrutura formal. Processo esse que comporta todas as fases da vida do indivíduo, seja nas respostas aos estímulos ambientais logo quando nasce, no primeiro encontro com a arte e a poesia, passando pelas experiências de trabalho até mesmo com o envolvimento de diversas maneiras, e ao longo da vida, em confrontos políticos, morais, éticos e sociais.

Para o autor, acima mencionado, apenas uma pequena parcela disso está diretamente ligada à educação formal. Mas, é a própria educação, num sentido mais amplo do termo, que tem papel fundamental na busca pelo rompimento do processo de internalização,

predominante nas escolhas e decisões sociopolíticas e que atendem aos interesses legitimados pelo capital.

É nesse contexto que a educação assume seu maior papel, o de assegurar uma verdadeira transformação socialista e plenamente sustentável. E é preciso ressaltar que a concepção de educação aqui referida marca um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob a égide do capitalismo (educação essa considerada como desenvolvimento contínuo na sociedade como um todo e não mais como um período limitado da vida do indivíduo).

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

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

Gohn (2010, p. 12) ao fazer referência a P.H. Coombs (1968) e Ahmed (1974), afirma que esta popularização permite a ampliação dos debates em torno da temática, apresentando a proposta de três modalidades educacionais e as diferenciando também em educação formal, informal e não formal. Para a referida autora, utilizando-se da leitura de J.Trilla (GOHN, 2010, p.13), desde 1975, a terminologia educação não formal ampliou-se em alguns países, tornando-se usual na linguagem pedagógica, constando, inclusive, em obras de referência da pedagogia e das ciências da educação.

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

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

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

Em princípio, a educação formal caracteriza-se como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos demarcados previamente. Os educadores, nessa modalidade, são prioritariamente os professores, embora possa ser considerado o trabalho dos demais profissionais ligados à escola como os demais profissionais que ali atuam. No que se refere ao espaço físico, considera-se as instituições regulamentadas por lei e organizadas segundo diretrizes nacionais (as escolas). Tem como objetivos aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem dos conteúdos historicamente sistematizados e regulamentados por legislação específica (leia-se LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

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

Caracteriza-se como educação informal aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização nas relações intrafamiliares e extrafamiliares. Ela incorpora os

valores e culturas de pertencimento e sentimentos, nativos de cada origem, raça, credo e etnia. Nesta forma de educação, os agentes educadores são os familiares de uma maneira generalizada, os amigos, as pessoas que se escolhe para viver e conviver. No que se refere ao espaço em que se educa, considera-se aqueles demarcados por referência de nacionalidade, territorialidade, regionalidade etc., enfim, consideram-se os espaços de convívio de cada indivíduo ao longo de sua vida.

Assim, a educação ocorre em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo pertencimentos, gostos e/ou preferências. Os saberes adquiridos na modalidade informal são absorvidos/internalizados no processo de vivência e socialização entre os indivíduos e têm como finalidade o desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e agir segundo os valores e crenças naturalizados na vida de cada indivíduo. A educação informal é permanente embora não seja organizada, os conhecimentos não são sistematizados, eles são repassados a partir das práticas cotidianas, atuando no campo das emoções e sentimentos.

A educação não formal, o grande mote deste estudo, é caracterizada como “aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2010, p. 16). Ela não é nativa, ao contrário, ela é construída por escolhas ou por meio de condicionalidades. Há, em seu desenvolvimento, intencionalidade, logo, não é algo naturalizado e, portanto, a aprendizagem não é espontânea. Nesse processo, o educador, para a referida autora, é “o outro”, aquele com quem se interage e se integra.

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se onde há processos interativos intencionais que acompanham as trajetórias de vida dos indivíduos/grupos e, esse processo, ocorre em ambientes e situações construídas coletivamente, segundo as diretrizes de cada grupo, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas também poderá ocorrer por forças das vivências históricas de cada um, pelos processos de socialização e em dadas ações coletivas.

Para Gohn (2010, p. 9) há, na educação não formal, intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes e, no que diz respeito a sua

finalidade/objetivos, ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é disponibilizar a abertura de janelas de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados, ao contrário, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo, voltado aos interesses e às necessidades dos que participam.

Esse processo não é herdado, mas é adquirido por meio das relações sociais construídas. Sendo essas construídas baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes em um determinado grupo, fortalece o exercício e a prática cidadã. A transmissão de informação e a formação política são metas nessa modalidade. Ela busca preparar, formando e produzindo saberes para o coletivo, opondo-se a práticas egoístas e individualistas.

Enquanto atributos, a educação não formal não é organizada por divisão em séries, idade e conteúdos. Atua prioritariamente sobre os aspectos subjetivos do grupo, trabalhando a cultura política e desenvolvendo laços de pertencimento. Ajuda ainda na construção da identidade coletiva, podendo colaborar para o crescimento e fortalecimento do grupo.

No que se refere aos resultados, essa poderá desenvolver uma série de processos, como, por exemplo, consciência de coletividade; construção de concepções e de visão de mundo e sobre mundo; contribuição para o aflorar de um sentimento de identidade com a comunidade; potencialização da formação para a vida; quando presente em programas com crianças e adolescentes, o resgate e a valorização de si próprio enquanto sujeitos de direitos; subsídios para interpretar a sua própria prática e sua influência no coletivo; além de desenvolver a cultura política de um grupo.

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

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

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

A educação não formal é ainda uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação, por não vê-la enquanto processo escolarizável, o que faz com que surja a necessidade de aprofundar o estudo não somente do conceito, mas da prática em si.

O termo “não formal” não indica a inexistência de uma formalidade ou que seu espaço não seja educacional, ambas às condições estão presentes, contudo, em um formato diverso da escola.

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

Assim, a educação não formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo são considerados como pontos fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho, compromisso esse que se torna mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas e/ou instituições.

Dessa maneira, a transmissão de conhecimento ocorre de forma não obrigatória e, principalmente, sem a existência de mecanismos de repressão, em caso de não aprendizagem, já que estão todos envolvidos no e pelo processo. Assim,

Primeiramente, é preciso que essa proposta de educação não formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos. Para tanto, necessita-se de um local onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, estas entendidas como tudo aquilo que

provoque e seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 10).

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

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

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

Na proposta da educação não formal o educador busca propiciar situações e oportunidades para diferentes vivências coletivas, sem deixar de valorizar aquelas já existentes, e provocadas pelos próprios grupos participantes. A preocupação com aspectos escolares e pedagógicos são irrelevantes diante da necessidade de, por exemplo, exercitar o hábito de refletir as atitudes a serem tomadas em relação a qualquer situação na qual esteja influenciando.

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

Assim, prioritariamente, o primeiro passo desse processo é considerar os desejos da população envolvida e, somente a partir de um olhar crítico da realidade da comunidade em questão, iniciar o desenvolvimento de ações. Portanto, pode-se dizer que o estudo do território, de suas características e dinâmica de vida, são relevantes a todo momento,

enquanto até mesmo estratégia de ação. Gohn (2010) lista três características que essa forma de educação pode atingir: aprendizado e respeito pelas diferenças (diversidade), conseqüentemente há a adaptação do grupo a diferentes culturas, a construção da identidade coletiva do grupo e estabelecimento de regras éticas pensadas e aceitas pelo coletivo.

Faz-se necessário ainda, garantir a construção de vínculos afetivos entre os que participam dessa proposta, visando à elaboração de práticas que sejam significativas para a população envolvida. Para Simson, Park e Fernandes, (2001, p. 13), as práticas educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar formas diversas de linguagem e expressão, o lúdico, nesses espaços, e em trabalho fundamentalmente com crianças, adolescentes e jovens permitem essa proximidade e criação de vínculos, fornecendo ainda uma pluralidade de possibilidades de explicitação de sentimentos, emoções e desejos.

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

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

Diante do exposto, pode-se então afirmar, a partir da discussão de Simson, Park e Fernandes (2001), que a educação não formal deveria ser acessível a todas as classes sociais, embora no Brasil seja uma prática ainda utilizada, com maior frequência, com a população em situação de vulnerabilidade social, apesar do trabalho com essa modalidade educativa não implicar e nem exigir, em princípio, uma diferenciação de classes. Cabe então, ao educador, uma atitude política perante à realidade, pois, ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar um certo determinismo histórico, pressupondo a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas, sim, capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de “resistência inteligente”. (SIMSON; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, 2001).

Quando se trata de vincular essa modalidade da educação ao atendimento à criança e ao adolescente, é preciso que seja feita uma reflexão ainda mais ampla, por se tratar de um segmento que, legalmente, teria seus direitos garantidos e efetivados por meio dos artigos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contudo, na prática, o que se vê é uma lacuna entre o que a lei legitima com as vivências de crianças e adolescentes.

Considerando o ECA uma mudança de paradigma, da situação irregular para a doutrina da proteção integral e prioridade absoluta, é possível pensar a educação não formal como uma possibilidade para a garantia dos direitos fundamentais previstos no Estatuto, uma vez que nesta modalidade, da educação não formal, esse segmento é visto e respeitado em todos os seus aspectos.

Em 1990, o ECA (BRASIL, 1990) é criado para regulamentar as conquistas em relação aos direitos de crianças e adolescentes, garantido na Constituição Federal de 1988, a qual traz nos artigos 204 e 227 inovações nesta área. Machado (2003) explica que o ECA é uma lei que concretiza os novos direitos da população infantojuvenil brasileira, representando uma ruptura com os antigos Códigos. Ele inova, em termos de concepção, ao trazer a Doutrina da Proteção Integral, assegurada pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989 e, transformada em lei, no Brasil, pelo Decreto 99.710/90. O ECA amplia os direitos de acesso às políticas públicas a todas as crianças e adolescentes,

Art. 3º. – a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-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 dignidade (BRASIL, 1990).

Tal artigo elevou a criança e o adolescente à condição de sujeitos de direitos, estabelecendo as finalidades a serem alcançadas, sendo que esses direitos devem ser assegurados pela família, sociedade civil e Estado, conforme preconiza a Constituição Federal, ora mencionada, e o artigo 4º. do Estatuto:

Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Colocar em prática tais artigos é, para Segundo (2002), priorizar a efetivação das políticas públicas que estimulem o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, colocando-as a salvo de qualquer tratamento desumano.

Essa Doutrina, que norteia tal legislação, atende à efetiva construção do ser, respeitando-o e tornando-o apto à conquista de seus direitos e o exercício pleno de sua cidadania.

Como é possível notar, o país está diante de um novo paradigma, no qual crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta no atendimento a seus direitos. Assim sendo,

[...] construir o novo sistema de respeitar a cidadania, significa criar uma nova tradição em que alteramos as antigas tradições (antigos hábitos, usos e costumes) que ameaçam e violam direitos e significa mantermos as tradições que respeitam os direitos agora eticamente reconhecidos como exigíveis (SÊDA, 1998, p. 15).

Entretanto, após 22 anos de vigência do Estatuto, 23 anos da Convenção Internacional para os Direitos da Criança e 24 anos da promulgação da Constituição Federal Brasileira, percebe-se avanços tímidos na efetivação dos princípios que informaram a construção constitucional e legal da garantia de prioridade absoluta e da proteção integral de crianças e adolescentes, percebendo-os e respeitando-os como cidadãos sujeitos de direitos e deveres. A garantia de efetiva proteção e a realização desses direitos ainda se encontram distantes de serem plenamente concretizadas (BIDARRA; OLIVEIRA, 2008, p. 165).

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

caráter mais abrangente das políticas públicas, e não apenas pelo registro do estatuto jurídico. (BIDARRA; OLIVEIRA, 2008).

Ainda segundo a mesma autora, muitas vezes, a efetivação da justiça social depende de fatores que vão além dos dogmas jurídicos. Sendo assim, reivindicam-se formas não discriminatórias e não impeditivas de acesso aos direitos para os diferentes segmentos sociais.

Para tornar alcançável para crianças e adolescentes os seus direitos fundamentais, o ECA pressupõe a criação de um Sistema de Garantia de Direitos, de caráter público, que, moldado na perspectiva da promoção, da defesa e do controle possa contribuir para efetivar a promessa da normativa jurídica de proporcionar àquele segmento o direito à emancipação social. Contudo, na prática, há um intenso embate político, ou seja, ainda não é tão simples efetivar o reconhecimento social e estatal de crianças e adolescentes.

Nesse ponto, é imprescindível assinalar o grande diferencial, introduzidos pelos artigos 15, 16, 17, e 18 do ECA, os quais direcionam, ao segmento em questão, a vivência dos seguintes exercícios:

✓ Da liberdade: que pressupõe o deslocamento e circulação em condições de segurança, a oportunidade de manifestação, bem como brincar e se divertir, como condição para seu desenvolvimento e aquisição de maturidade;

✓ Do respeito: que pressupõe a segurança da integridade física, intelectual e afetiva;

✓ Da dignidade: que pressupõe o reconhecimento de sua condição de cidadão – traduzida para o acesso igualitário a tudo aquilo que compreende os padrões de civilidade nos mais diversos âmbitos (educação, saúde cultura, esporte, política, entre outros).

Para Bidarra e Oliveira (2008), é de fundamental importância reconhecer que a observância desses direitos requer novas posturas da sociedade e do Estado, a começar pela restrição da ação coercitiva que os poderes estatais costumaram a praticar contra crianças e adolescentes, por exemplo, quando o Estado “invade” o espaço privado das famílias, principalmente pobres. E, ainda, o respeito à dignidade de crianças e adolescentes começa pela prevalência do seu direito à convivência familiar e comunitária. Isto quer dizer que as

medidas de proteção ofertadas devem ter como ponto partida um conjunto de ações que valorizem o vínculo e identidade com determinada comunidade e território de sociabilidade.

Dessa forma, independente da condição socioeconômica em que está inserida, a proteção à liberdade, respeito e dignidade das crianças e adolescentes requer propostas que sejam contrárias à segregação. Contudo, há ainda a necessidade de muitos avanços. É fundamental estimular novas ideias, nos grupos sociais, que são “influenciados por um modelo de proteção que subalterniza e inferioriza, reduz à condição de objeto de preferência dos adultos, a percepção das necessidades da infância e da juventude” (BIDARRA; OLIVEIRA, 2008, p. 169). Por isso, assinala a autora, ser extremamente relevante a mudança na compreensão e formas de agir daqueles que atuam no Sistema de Garantia de Direitos, sistema esse que deve ser considerado enquanto um espaço diverso, no que diz respeito a sua composição (governamental e não governamental), mas que considera a sua finalidade de interesse público.

Independente de estar em vigência há 22 anos, ainda é possível reconhecer e conviver com práticas e posturas – por desconhecimento e/ou por intencionalidade – que dificultam a ampliação e a consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos. Todavia, afirmam Bidarra e Oliveira (2008), sem ele é muito mais difícil conseguir romper e superar a visão criminalizada da infância e juventude, principalmente daqueles que vivem em condição de pobreza, posto que tal visão não permita que esses indivíduos tenham acesso à liberdade, ao respeito e a dignidade.

Considerando ser esse um desafio para as políticas públicas na área da criança e do adolescente, e considerando, ainda, a modalidade da educação não formal, junto às crianças e adolescentes, como uma proposta que possa contribuir para um novo desenho de política pública para o atendimento dos direitos da criança e do adolescente, optou-se neste estudo em refletir sobre a educação não formal e o atendimento à criança e ao adolescente.

A partir da temática escolhida surge então a necessidade de responder ao seguinte questionamento: Em que medida a educação não formal contribui para a construção de um novo desenho de política de proteção integral à criança e ao adolescente, com vistas à consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos?

Para tentar responder a esse questionamento, optou-se em aprofundar a reflexão sobre a proposta de trabalho de um dos núcleos do Programa Atitude em Londrina (Núcleo Oeste A), especificamente as oficinas realizadas às sextas-feiras, na quadra do Jardim Maracanã, oficina essa que concentra o maior número de técnicos e estagiários, o que possibilitou um olhar interdisciplinar.

Para esta discussão, utilizou-se da pesquisa qualitativa, pois a mesma se preocupa, “com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 1994, p. 22). Dessa forma, a pesquisa qualitativa permite a apreensão de valores e representações de um determinado grupo e a compreensão das relações que se estabelecem entre os atores sociais (MINAYO, 2004).

No que diz respeito à coleta de dados, as técnicas utilizadas foram a observação participante e a pesquisa documental. A primeira pode ser considerada parte fundamental no trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Schwartz e Schwartz conceituam a observação participante como:

[...] um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhem dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (*apud* MINAYO, 2004, p. 135).

Observar possibilita, ainda, examinar todos os aspectos de um indivíduo e/ou de um grupo, dentro de um contexto e com o objetivo de descrevê-lo. A justificativa para a escolha desta forma de coleta de dados ainda se deu pelo fato de que muitos elementos não podem ser capturados por meio da fala e escrita (VÍCTORA *et al.*, 2000, p. 62). A pesquisa documental pode ser considerada uma ótima fonte de informações, no caso desta pesquisa, aliada a outra técnica de coleta, já mencionada, contribuiu para complementar e evidenciar alguns elementos, que foram analisados.

Como técnica de registros de dados, da observação participante, optou-se pelo diário de campo, o mesmo é “um registro fiel e detalhado de cada visita a campo [...] são as informações do diário de campo que nos dão subsídios para analisar os dados coletados de outra forma” (VÍCTORA *et al.*, 2000, p. 73).

Para análise de dados, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo, a qual permite “encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho ser investigado” (MINAYO, 1994, p. 74).

Assim, a análise dos dados documentais coletados, deu-se em relatórios qualitativos, enviados mensalmente à Secretaria Estadual da Criança e Juventude (documento público) e em anotações do diário de campo da técnica de referência ² das oficinas que ocorriam às sextas-feiras (documento pessoal utilizado com a devida autorização da técnica).

Como sujeitos da pesquisa foram delimitados crianças, adolescentes e jovens que participaram das oficinas que ocorreram no período de junho de 2009 a janeiro de 2011, às sextas-feiras. A análise documental teve como base o mesmo período. Vale ressaltar que, os nomes das crianças, adolescentes e jovens, bem como da técnica que permitiu utilizar os dados de seu diário de campo foram preservados, para tanto, foram escolhidos nomes fictícios, respeitando o gênero.

Diante do exposto, a análise dos dados, foi dividida em três aspectos: 1) o reconhecimento do território e início das atividades na quadra do Jardim Maracanã; 2) a proposta de trabalho realizada; e 3) os resultados alcançados com as ações desenvolvidas. Dessa forma, primeiramente, foram realizadas leituras nos documentos supracitados, bem como nos diários de campo, com o objetivo de identificar aspectos vivenciados e registrados, a fim de organizar o entendimento e análise do conteúdo de cada uma das etapas propostas. O município de Londrina possui cinco núcleos ³ do Programa Atitude, em diferentes regiões, sendo que cada núcleo possui uma equipe com um Assistente Social, dois Psicólogos, um Arte Educador, um professor de Educação Física e um Cientista Social de referência.

² Apesar das oficinas realizadas às sextas-feiras serem interdisciplinares, possuía um técnico de referência da área de Educação Física.

³ Os Núcleos no município de Londrina abrangem as regiões Oeste A, Oeste B, Centro/Norte, Sul/Rural e Leste.

O núcleo Oeste A, foco desta pesquisa, compreende os bairros João Turquino e Maracanã, que se localizam na região oeste do município de Londrina, concentrando cerca de quatro mil habitantes, sendo incluída, enquanto um dos núcleos do Programa Atitude, sendo reconhecida por sua situação de vulnerabilidade e índices altos de violência praticada e sofrida por crianças e adolescentes.

A região onde foram desenvolvidas as atividades conta com apenas um equipamento público para prática de esportes, localizado no Jardim Maracanã, atendendo até então apenas parcela dos moradores desse bairro. No Jardim João Turquino, há apenas uma praça a qual não se encontra em condições de utilização.

A região conta com uma Escola Municipal e uma Escola Estadual, as quais também atendem a outros bairros e, sendo assim, não possuem vagas suficientes para todas as crianças e adolescentes, há listas de espera, o que leva muitos a serem matriculados em escolas distantes de suas casas, ou até mesmo a se evadirem do sistema educacional; há uma Unidade Básica de Saúde, localizada no bairro Avelino Vieira, que também atende a uma grande demanda; a região conta com um Centro de Referência da Assistência Social e uma unidade do Projeto Viva Vida, o qual atende hoje a cerca de 150 crianças e adolescentes, em atividades de contraturno.

É nesse cenário que a equipe mencionada anteriormente atuou na região Oeste A de Londrina, e iniciou um processo de reflexão sobre as propostas da deliberação 17/2009, das condições objetivas de trabalho oferecidas pelo Estado e município e principalmente os direitos de crianças e adolescentes.

Ao se falar, especificamente, sobre o atendimento à criança e ao adolescente, é possível notar, em registros no diário de campo,

- ✓ Ausência de projetos culturais;
- ✓ Ausência de campos de futebol;
- ✓ Ausência de parques públicos, em condição de serem utilizados;
- ✓ Arborização quase inexistente, quase não há espaços públicos para que as

crianças e adolescentes possam brincar, conviver e interagir;

✓ Falta de vagas no Sistema de Educação, todas as idades, bem como condição precária das instituições existentes;

✓ Situação precária da única quadra coberta, no Jardim Maracanã.

Bidarra e Oliveira (2008) afirmam que, apesar da existência de legislação específica, a implementação de políticas públicas voltadas para o segmento infantojuvenil ainda é aquém de suas necessidades básicas. A que se considerar, segundo a autora, a história desse segmento, a qual foi marcada, durante anos, pela ausência do Estado.

Após breve reflexão, sobre os aspectos encontrados na região, iniciaram-se as atividades às sextas-feiras, na quadra do Jardim Maracanã, sendo que a primeira atividade foi “combinada” em uma conversa entre duas técnicas e três meninos, presentes naquele espaço, conforme relato extraído do diário de campo da técnica de Educação Física (Paula)

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

Nos aproximamos dos três meninos e pedimos para que pudessemos conversar.

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

- Vocês gostam de jogar bola?

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

- É que nós queríamos jogar com alguém. E então? Vocês gostariam de jogar? Nós temos a bola, só não temos os jogadores! Expliquei.

Despojado, Cleber foi logo dizendo que sim, sem deixar de tocar a bola que estava com ele. Os outros dois, mais contidos, balançaram a cabeça sinalizando o interesse.

Elaine, que estava comigo, pergunta então:

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

Um dos meninos responde:

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

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

O processo pedagógico, à luz da educação não formal, iniciava-se a partir de um diálogo estabelecido com algumas crianças. O que se percebe é, acima de tudo, a consideração com

aquela comunidade e, portanto, a construção conjunta das ações a serem desenvolvidas, respeitando o tempo e espaço de cada participante. O mais importante, conforme Simson *et al.*, 2001, era que aquele espaço funcionasse coletivamente e permitisse a prática da vivência social.

No primeiro encontro na quadra, na sexta-feira combinada, algumas crianças presentes relacionaram o convite para o jogo com a doação de comida, uma vez que a equipe foi questionada algumas vezes “quando seria servida a comida”. Essa expectativa criada entorno de doação se dava devido a práticas anteriores naquele espaço, conforme relataram alguns participantes. Ao longo daquela tarde, foi possível explicar a todos que o que seria ofertado eram jogos e brincadeiras. O que foi muito bem aceito por todos, inclusive passando a contribuir na construção dos próximos encontros.

O primeiro encontro permitiu levantar as seguintes reflexões:

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

Para Freire (2005), é necessário o respeito ao saber que os educandos trazem consigo e que são socialmente construídos na prática comunitária, ou seja, em suas experiências anteriores. Ainda, para o mesmo autor, é fundamental discutir com os educandos os problemas por eles vividos, formas de transformação social e as implicações políticas e ideológicas de suas ações.

Os processos educativos não são restritos à escola, nesse sentido a educação não formal se legitima enquanto possibilidade de um processo de aprendizagem lúdico e pedagógica, que pôde ser constatada como base para todas as ações desenvolvidas no Núcleo Oeste A.

Por princípio, construído coletivamente, estabeleceu-se não impedir nenhuma criança e/ou adolescente de participar das atividades propostas em meio aberto. Não havia, inicialmente, listas de presença e fichas de inscrição. Não havia limite de participação, a adesão foi entendida a partir do vínculo criado com os participantes. Assim, não havia controle de frequência e critérios de participação, o que leva em conta a perspectiva da garantia e promoção dos direitos infantojuvenis.

Outro princípio básico, nesse processo, foi o incentivo ao protagonismo infantojuvenil por meio da participação direta no processo político pedagógico de escolha e organização dos jogos e brincadeiras coletivas.

Essa forma de organização permitiu a liberdade de escolha das crianças e adolescentes de estarem ou não nesse espaço, sem obrigações burocratizadas. Eles participaram quando e se sentiram vontade. Contudo, foi possível perceber o aumento gradativo nas participações e vinculação ao espaço propiciado pela equipe. Nesse processo, os materiais/brinquedos favoreceram a aproximação de toda a equipe (todas as áreas) e possibilitaram assim, aos poucos, possíveis intervenções.

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

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

VII– buscar refúgio, auxílio e orientação.

A análise dos dados revela mudanças nas formas de organização e participação social das crianças e adolescentes, e na convivência com os profissionais e estagiários ligados ao trabalho, não somente nas oficinas, mas em outros espaços também, o que possibilitou a ampliação das ações desenvolvidas.

Ainda sobre a proposta de trabalho, as ações na quadra começavam sempre com a limpeza dessa pelos técnicos e estagiários, por respeitar a fala das crianças, ⁴

*[...] Hoje conversei com algumas crianças sobre possíveis brincadeiras:
-A gente até quer brincar, mas a quadra é muito suja! Disse Tatiana.
- Se fosse limpo e sem caco de vidro dava pra brincar! Explica Milena
Fala esta, também presente em uma conversa com João Pedro, de 05 anos:
- Você vem sempre aqui? Perguntei
João Pedro balança a cabeça afirmativamente.
- O que você mais gosta aqui?
João Pedro continua em silencio, não responde nada.
- E o que você menos gosta?
- É sujo! Responde prontamente a criança. [...] (Paula - técnica de Educação Física, 26/06/2009)*

Falas como essas contribuíram então para que a equipe fosse para a quadra com rodos e vassouras. Nas primeiras sextas-feiras, a equipe chegava com o material e começava a limpeza enquanto as crianças aguardavam, que passaram então a “tomar” a vassoura ou o rodo e ajudar na limpeza. Ajudaram ainda, a limpar todo o entorno da quadra, separando reciclados de lixo orgânico e desentupindo as vielas por onde escorre a água da chuva.

Em janeiro de 2011, quando alguns técnicos retornaram ao trabalho, a surpresa, crianças e adolescentes já haviam limpado o espaço e aguardavam somente a atividade.

Outro fato simbólico e valorizado pela equipe foi a visita de um adolescente ao espaço aonde os técnicos permaneciam para entregar uma bola que havia sido esquecida na quadra. Esse dia marcou muito, uma vez que, segundo relatos de profissionais que atuam na região,

⁴ Diálogos com crianças, participantes das oficinas, registrados no diário de campo da técnica de Educação Física-Paula.

“era muito difícil propor ações, pois as crianças e adolescentes sumiam com as bolas e destruíam tudo que era levado até eles”.

Essas atitudes revelam a importância dos serviços públicos, de atendimento à criança e ao adolescente, estarem junto às crianças e adolescentes, nos espaços em que vivem e convivem, respeitando o seu tempo, e, a partir deste “estar junto”, propor uma intervenção social e educativa. Isso pode ser comprovado, por exemplo, na leitura de informações contidas em diário de campo:

[...] Conforme já havia acontecido, outras duas vezes, hoje cerca de seis meninos – entre 09 e 13 anos – pediram para que parássemos o carro para conversar. Sentamos na calçada (eu e a Paula) com os meninos, que nos questionavam sobre o pedido que haviam feito (chamar o Sinal verde para uma “reunião”). Eles gostariam de conversar com este serviço sobre questões, como por exemplo, o motivo de correrem atrás deles na rua, fato este, segundo eles, muito perigoso. Pediram que o Atitude estivesse presente nesta reunião e que a mesma ocorresse na rua da casa deles (16/07/2011).

Contudo, ao analisar os relatórios qualitativos dos meses de agosto e setembro de 2010 é possível afirmar que, apesar de terem sido realizados contatos telefônicos com técnicos do CREAS I ⁵ (Sinal Verde), não se obteve resposta no sentido de viabilizar o encontro entre o referido serviço socioassistencial e as crianças e adolescentes, apesar de entender esse momento como sendo de fundamental importância, uma vez que possibilitaria uma intervenção social a partir do interesse das crianças e adolescentes, como foi construído nas oficinas.

Aos poucos, outros acontecimentos foram marcando o processo lúdico pedagógico no período de referência para esta pesquisa. Anotações do diário de campo permitem analisar os seguintes acontecimentos:

- Interesse e retorno de crianças e adolescentes à escola;

⁵ Sinal Verde (CREAS 1) Centro de Referência Especializado de Assistência Social, serviço de atenção a pessoas em situação de rua, inclusive crianças e adolescentes

- Respeito aos espaços públicos, conforme relatos de alguns moradores e profissionais “jogar pedras” é algo culturalmente aceito e realizado, intervenções nesse aspecto permitiram a diminuição desse ato, substituído pelo diálogo para a resolução de conflitos;

- Aproximação por parte das crianças e adolescentes, que passaram a se encontrar com os técnicos antes do horário estabelecido para a oficina;

- Os materiais esportivos passaram a ficar com as crianças e adolescentes, para que pudessem jogar em outros dias e horários, desde que todos os interessados pudessem utilizar;

- Brinquedos passaram a ficar com as crianças, a pedido delas, que criaram algumas regras para que todos pudessem usufruir por, um período determinado, daqueles brinquedos que eram coletivos e deveriam estar sempre à disposição de todos, às sextas-feiras, durante a oficina;

- Percepção de que os materiais esportivos e de lazer são coletivos, aumentando assim o cuidado e respeito com tudo;

- Reconhecimento da equipe, por parte das crianças, adolescentes e seus familiares, aumentando dessa forma os vínculos de afetividade;

- Vinculação de quase todos os participantes de forma espontânea. Alguns pela busca ativa e apenas 06, de um universo de cerca de 250 crianças e adolescentes, encaminhados por algum serviço socioassistencial do município.

- Presença de crianças e adolescentes nas reuniões de decisão de atividades, como eventos de dia das crianças e final de ano;

- Presença de adolescentes na organização de campeonatos e/ou apenas jogos amistosos de futebol;

- Participação de todos as crianças e adolescentes, independente de idade e gênero, em algumas oficinas de brincadeiras e jogos coletivos, em que foi possível notar o respeito e vínculo entre todos;

Pode-se perceber, claramente, nos relatos de diário de campo e relatório qualitativos que, no ano de 2009, a proposta metodológica pensada a partir da educação não formal, marcou a implantação e implementação de ações construídas e concretizadas com o apoio das

crianças, adolescentes e jovens que participaram e se envolveram no processo lúdico e pedagógico.

A partir do ano de 2010 ficam mais claros os resultados obtidos. Não que a equipe tenha deixado o processo, ao contrário, a educação não formal esteve presente em todo o momento, o que se percebe na verdade é o início do retorno exclusivo dos educandos para com o que foi proposto:

[...] Atendendo a um pedido pessoal de “Cássio” (um jovem que dá treinos de futebol – voluntariamente – no bairro João Turquino) conversei com os meninos que “cuidam” da quadra para que ele pudesse começar a usar o espaço para continuar o trabalho dele agora também com os meninos do Jardim Maracanã. Depois de alguns serem contra – dizendo que ele era um “forgado” e que só se interessava agora que a quadra estava arrumada – ficou decidido pela maioria que no dia 08/03/2010 o Cássio iniciaria os treinos na quadra no período noturno, com o aval dos adolescentes/jovens e apoio do nosso núcleo que cederia 02 bolas para usarem a noite. Ao longo da semana Cássio veio duas vezes na quadra – durante o dia – relatar a sua alegria pelas experiências que estava tendo com os meninos nos treinos a noite. Disse ainda que estava muito emocionado pois um dia a noite chegou e os meninos estavam “rapando” a água da quadra para esperar o treino. Conteí a ele que esta prática foi construída aos poucos com os meninos e meninas logo que iniciamos as atividades às sextas-feiras (Paula - técnica de Educação Física, 06/03/2010).

A título de ilustração, como outro resultado do processo estabelecido, Paula menciona em seu diário de campo sobre a alegria ao descer até a quadra, no horário da oficina, e ver que cerca de trinta meninos e meninas estavam jogando futebol, a partir de sua organização. Os técnicos e estagiários ficaram de fora observando a dinâmica estabelecida. A técnica relata também que, nesse mesmo dia, o alambrado da quadra estava erguido, dois jovens e duas crianças colocaram estacas para segurar o arame. Diante disso, é possível afirmar que, aos poucos, as transformações nas atitudes das crianças e adolescentes passaram a ser espontâneas e naturalizadas à suas vidas.

Por fim, mas não menos importante, é preciso destacar o relato da última oficina, realizada em uma sexta-feira, na quadra, conforme registro em diário de campo:

Pensamos para este dia uma oficina como sempre fizemos às sextas-feiras com o diferencial de ter a cama elástica – tão solicitada por todos desde o início. Lembramo-nos da reunião que tivemos com técnicos da UBS que relataram que nunca mais pisariam naquele espaço, que tinham levado uma cama elástica, mas que as crianças tinham “destruído”. Hoje todos puderam brincar e ao final ainda contribuíram para a desmontagem do equipamento e depois com a limpeza do espaço. Conseguimos ainda fazer uma roda de conversa aonde explicamos a todos o encerramento das oficinas. Todos ouviram atentamente e simbolicamente terminamos o dia com uma musica infantil com a participação de todas as crianças, adolescentes e jovens ali presentes (28/01/2011).

Da mesma forma, em seu diário, a técnica de Educação Física também registrou esse último dia de oficina:

*[...] No final do dia a mãe de Cleber veio correndo para uma conversa.
- Mas é verdade que vocês vão embora memo (sic)? Mas quem vai fazer o que vocês fazem?
E eu respondi:
- Ah (pensei bem o que dizer) um pouco o CRAS, um pouco outras pessoas que não são daqui, um pouco o Viva Vida, um pouco o professor Marcos e outro estagiário que vai entrar pra ajudar ele.
Ela balançou a cabeça e com a testa fechada e se mostrando inconformada falou:
- Acha!
Nisto, Cássio estava no carro ouvindo tudo, disse:
- É Paula... vou te falar não é fácil não...é duro! Muito duro saber que depois de tudo isso, as crianças vão ficar de novo sem ninguém. O pior é que o que vocês fazem, do jeito que vocês fazem ninguém vai fazer. [...] (Paula – técnica de Educação Física, 28/01/2011).*

Apesar de ser possível perceber a participação de todas as crianças e adolescentes no processo lúdico e pedagógico de forma naturalizada e espontânea, ainda é possível perceber que esse processo requer tempo, ou seja, a autonomia e o processo emancipatório demandam um período que extrapola o estabelecido por Programas e Projetos– com prazos preestabelecidos – como é o caso do Programa Atitude.

Outro aspecto a ser analisado na segunda citação, que diz respeito ao último dia de oficina, é a fala da técnica, que atribui a responsabilidade da continuidade das ações aos outros serviços e não às pessoas da comunidade, talvez por entender que esse processo requeira o apoio das políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente.

Um dos pressupostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado (GOHN, 1999). O conhecimento é produzido e gerado por meio da vivência de diversas situações cotidianas. As ações desenvolvidas são fundamentais para a aquisição de novos saberes.

Cumprir destacar que a educação não formal tem sempre um caráter coletivo, é vivida na concretude de um grupo, ainda que o resultado do que se aprenda seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir das relações sociais, mediadas por educadores, os quais necessitam estarem preparados e abertos para essa proposta. Sobre o assunto, este crescimento e amadurecimento se deu juntamente com os acontecimentos estabelecidos, ou seja, ao mesmo em tempo que educandos apreendiam, e com isso modificavam, os educadores também vivenciavam o mesmo processo.

Considerações Finais

O processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes presentes na educação não formal possui, conforme Gohn (2010), dimensões política, social e cultural, sendo todas estas dimensões, vivenciadas coletivamente.

Gohn afirma que:

[...] como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhante na educação não formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte (GOHN, 2010, p. 37).

Assim, é preciso compreender que as aprendizagens propostas pela educação formal e educação não formal se somam, ou seja, uma não exclui a outra. O ideal é que a educação não formal seja complementar, não no sentido de fazer aquilo que a escola deveria fazer e não faz, mas no sentido de desenvolver espaços de aprendizagens e saberes que são específicos, uma vez que, por exemplo, um dos pressupostos básicos da educação não formal é o fato de

acontecer por meio da prática social. A produção de conhecimento ocorre não por meio de conteúdos sistematizados, mas por meio da prática social.

Diante do exposto, é possível retomar o questionamento inicial, podendo-se afirmar que, a partir de seus pressupostos, a educação não formal pode sim contribuir para um novo desenho da política de atendimento à criança e ao adolescente, com vistas à consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos. Considerando “a educação não formal enquanto um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania”,⁶ concluiu-se, a partir desta pesquisa, ser esta uma possibilidade de atendimento à criança e ao adolescente, fomentadora do protagonismo infantojuvenil e, de uma forma mais ampla, uma possibilidade de garantia e promoção dos direitos preconizados pelo ECA, contribuindo dessa forma para a diminuição da lacuna existente entre o que é legitimado por lei, com o que efetivamente existe na prática.

A ideia desta discussão não é, em momento algum, afirmar ser essa a única forma existente para um novo desenho de política pública de atendimento à criança e ao adolescente, mas, ao contrário, tem o objetivo de mostrar que a modalidade da educação não formal, aplicada em um determinado período e território possibilitou mudanças e transformações significativas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 29ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF: Editora da Fenabb, 1990.

BIDARRA, Z. S.; OLIVEIRA, L. V. N. *Infância e adolescência: o processo de reconhecimento e de garantia dos direitos fundamentais*. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Editora Cortez, 2008, n. 94, ano XXIX, junho, p. 154-175.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

⁶ Ibid., p. 93.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política*. Questões da nossa época n.º 71. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

_____. *Educação não-formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Questões da nossa época nº. 01. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MACHADO. M. de T. *A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Manole, 2003.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. São Paulo: Editora Vozes, 1994.

_____. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

SÊDA, E. *Infância e sociedade: terceira via. O novo paradigma da criança na América Latina*. São Paulo: Edição Adês, 1998.

SEGUNDO, R. *Notas sobre o direito da criança*. Disponível em <<http://www.jusnavegandi.com.br>>. Acesso em 15/02/2011.

SIMSON, O. R. M. Von; PARK, M. B.; FERNANDES, R, S. *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

VÍCTORA, C. G. *et.al. Pesquisa Qualitativa em Saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000, p. 61-68.

Recebido em: 19/10/2012
Aprovado em: 20/12/2012