



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SILVIA TEREZINHA BIESDORF SANGALETI

**A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE
ATENDIMENTO E AMPARO À CRIANÇA E AO
ADOLESCENTE/CEACA**

Londrina
2005

SILVIA TEREZINHA BIESDORF SANGALETI

**A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE
ATENDIMENTO E AMPARO À CRIANÇA E AO
ADOLESCENTE/CEACA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Tieko Suguihiro

Londrina
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sangaleti, Silvia T. Biesdorf.

A Perspectiva Pedagógica do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente/ CEACA / Silvia T. Biesdorf Sangaleti. – Londrina, 2005.
156f.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Tieko Suguihiro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2005.

Bibliografia: f. 97-101.

1. Serviço Social com Adolescentes. 2. Adolescentes. I. Suguihiro, Vera Lúcia Tieko. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

SILVIA TEREZINHA BIESDORF SANGALETI

**A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE
ATENDIMENTO E AMPARO À CRIANÇA E AO
ADOLESCENTE/CEACA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Tieko Suguihiro
Universidade Estadual de Londrina
Orientador

Prof. Dra. Laura Keiko Sakai Okamura
Convidada

Prof. Dra. Jolinda de Moraes Alves
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 30 de Agosto de 2005.

Ao Beto... companheiro de todas as horas, a Isadora e
Roberta... que compreenderam todas as minhas
ausências, com todo meu amor.

Agradecimentos

A Profa. Dra. Vera Lúcia Tieko Suguihiro, pelo apoio em todas as etapas deste trabalho.

A minha mãe, Elza, os irmãos Sônia, Solange, José Biesdorf, pela motivação e carinho.

Aos professores e adolescentes egressos do CEACA, que permitiram a realização deste estudo.

A Rosiléia Clara Werner , pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

A Maria Ângela Santini com carinho, amiga de todas as horas neste período.

A Ivete Paggi Suzuki, pela colaboração para a realização deste trabalho.

A Ineiva Kreutz pela colaboração.

A Teresinha Carrer e Marli Endrigo, que permitiram a finalização deste trabalho.

Aos amigos verdadeiros e colegas, pela força e pela vibração durante a jornada.

“O amanhã comportará o desconhecido.
Mas também será lembrado a
partir da herança de hoje”.

Robert Castel

SANGALETI, Silvia T. Biesdorf. **A perspectiva pedagógica do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente/ CEACA**. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

RESUMO

Buscamos neste estudo evidenciar como se naturaliza a estratégia de sobrevivência via educação pelo trabalho. Discorreremos a respeito do surgimento do CEACA e de sua proposta pedagógica. Através de pesquisa qualitativa foram investigados 23 sujeitos, integrantes da equipe de trabalho, professores, além de adolescentes, estes egressos com passagem na oficina de panificação. Se a participação de adolescentes na oficina de panificação do CEACA contribuiu para a inserção de adolescentes no mercado de trabalho, se a metodologia adotada insere ou não o adolescente no mundo do trabalho. Ressaltamos que nas entrevistas realizadas com esses adolescentes, evidenciam-se a vivência em grupos.

Palavras Chave: Serviço Social com Adolescentes, Adolescentes, CEACA.

SANGALETI, Silvia T. Biesdorf. **The pedagogical perspective of Center of Service and Support to Children and Adolescents CEACA**. 2005. 156f. Dissertation (MS. in Social Service and Social Politics) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

ABSTRACT

It is intended to show how the survival strategies of the adolescents are adjusted to the education through work. It was analyzed the creation of CEACA and its pedagogical proposal. Using a qualitative research, twenty-three people were studied, members of the teamwork, teachers, as well as ex-students who were apprentices in the bakery workshop. It was analyzed if the attendance of adolescents in the bakery workshop helped them to enter in the job market, and whether the methodology adopted helps them or not to enter in the job world. It's important to mention that during the interviews with the adolescents, they emphasized the experiences of living in groups.

Keywords: Social Work with youth, Adolescents. CEACA.

LISTA DE SIGLAS

AFAME – Associação Filantrópica Acácia Medianeirense

CEACA – Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OIT – Organização Internacional do Trabalho

SANEM – Sociedade de Amparo ao Necessitado Medianeirense

SETP – Secretaria Estadual do Trabalho, Emprego e Promoção Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA DO ADOLESCENTE	18
3 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO CEACA	41
3.1 O CEACA DE MEDIANEIRA: UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE.....	41
3.2 CEACA: A RECONSTRUÇÃO DE SUA HISTÓRIA.....	42
3.2.1 Primeiro período: 1992 – a implantação do Projeto Pirulito.....	42
3.2.2 Segundo Período: 1993-1996 – o Surgimento do CEACA	50
3.2.3 Terceiro Período: 1997-2004 – o CEACA	56
4 A INSERÇÃO DO ADOLESCENTE NO MERCADO DE TRABALHO – EGRESSOS DO CEACA	64
4.1 O MERCADO DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES.....	64
4.2 OS PROFESSORES E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEACA	73
4.3 A CONTRIBUIÇÃO DO CEACA PARA A VIDA PESSOAL DOS ADOLESCENTES.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	102
APÊNDICE A – Termo de consentimento	103
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista, professores	104
APÊNDICE C – Roteiro do questionário egressos do CEACA.....	105
APÊNDICE D – Projeto Pirulito	106
ANEXO: PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCENTE	110

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem procurado efetivar várias medidas de proteção à criança e ao adolescente em razão da presença de segmentos desprotegidos dessas faixas etárias entre parcelas da população.

O Oeste do Paraná, especificamente a cidade de Medianeira, dentro das limitações que cercam um município de médio porte, implantou um programa de atendimento à sua população jovem em situação de risco.

Em 1992 criou-se o Projeto Pirulito, que procurou atender os adolescentes que perambulavam pelas ruas da cidade por meio de ações de complementação alimentar e pedagógica que visavam à sua reinserção no meio escolar.

O citado projeto foi reordenado a partir de 1993, em virtude de proposição do Provopar – Programa do Voluntariado Paranaense. Esse órgão criou um Programa de Ação pela Infância e Adolescência, cuja metodologia adotava a educação pelo trabalho, com a implantação de várias oficinas de iniciação ao trabalho e à convivência social.

A nova ação municipal foi denominada Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente – CEACA. Trata-se de escola-oficina que adotou como metodologia de trabalho as oficinas de convivência, que possibilitam a participação de crianças e adolescentes no processo ensino-aprendizagem com a inserção do aluno no planejamento, na execução e na avaliação do trabalho; no conhecimento desse trabalho e no produto do mesmo trabalho, de forma a promover a inclusão do adolescente no mercado de trabalho.

O público alvo do CEACA são crianças e adolescentes dos 7 aos 17 anos em situação de vulnerabilidade social. As oficinas de convivência propõem um trabalho voltado à leitura, à escrita, à fala e ao raciocínio lógico por meio de atividades lúdicas, palestras e jogos que desenvolvam a socialização, os valores humanos, o desenvolvimento da auto-estima e a vivência em grupo. Além disso, foram implantadas nesse Centro oficinas de lavanderia industrial e de panificação com o intuito de desenvolver e aprimorar pré-requisitos desses alunos, tais como aptidão declarada para a área e interesse em desenvolver técnicas de manuseio de

alimentos já praticadas em casa com o objetivo de qualificá-los para o mundo do trabalho.

O objeto deste estudo refere-se se à participação de adolescentes na Oficina de Panificação como forma de inserção desses indivíduos no mercado de trabalho. Em que medida o CEACA atende ao objetivo do projeto político-pedagógico, ou seja, até que ponto a metodologia adotada insere o adolescente no mercado de trabalho? Após passagem no CEACA, os adolescentes tiveram seus direitos como cidadãos efetivados no mundo do trabalho?

Constituíram-se sujeitos da pesquisa adolescentes egressos da Oficina de Panificação, no período entre 1997 a 2004, e os professores do CEACA. Estes últimos serão pesquisados para melhor compreender a adoção da metodologia e analisar se esta colabora ou não para a formação do adolescente e a sua conseqüente inclusão no mercado de trabalho.

Este estudo é apresentado em três capítulos.

No primeiro, busca-se evidenciar a forma por meio da qual se naturaliza na sociedade a estratégia de sobrevivência do adolescente pobre pelo método da educação pelo trabalho. No segundo discorre-se sobre o surgimento do CEACA e a proposta pedagógica da Educação pelo Trabalho, categoria que norteia o Programa de Ação pela Infância e Adolescência e este rebate como elemento essencial na metodologia do CEACA.

A seguir, na terceira parte, apresenta-se pesquisa realizada com o universo em estudo: integrantes da equipe de trabalho, professores e adolescentes egressos, com passagem na Oficina de Panificação, totalizando 23 sujeitos envolvidos: 10 professores e 13 adolescentes.

A pesquisa, de caráter qualitativo, dispôs de depoimentos gravados com a permissão das pessoas envolvidas. Para os adolescentes, adotou-se questionário semi-estruturado para investigar a situação de vida após seu desligamento do CEACA.

As fontes de informação foram primárias assim como também secundárias, pois se recorreu a dados já existentes na instituição pesquisada. Fez-se ainda levantamento de dados com base nos registros dos adolescentes egressos do CEACA, pesquisa que envolveu o projeto social do CEACA, a documentação que define a política da criança e do adolescente para o município de Medianeira e

arquivos de jornal e da Associação Educacional Irio Manganelli, instituição parceira da primeira fase de criação do CEACA.

A organização dos dados coletados envolveu a análise de conteúdo, com a necessária seleção da categoria “educação e trabalho” como suporte metodológico por acreditar que ambos, inseridos no cotidiano, constituem-se em aportes para o objeto deste estudo.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, ao analisar a estrutura adotada no CEACA, procurou-se estabelecer um momento de reflexão sobre a prática educativa ali adotada por meio da identificação, na proposta políticopedagógica do CEACA, da inserção ou não dos adolescentes no mercado de trabalho.

A origem deste estudo deve-se também ao vínculo que esta autora manteve com a instituição, na primeira fase, denominada Projeto Pirulito, como profissional que elaborou o primeiro projeto social e, após período de afastamento, retornou em 1997 na função de diretora do CEACA até o final de 2004.

A metodologia utilizada na pesquisa possibilitou uma aproximação crítica ao objeto de estudo, pois este não se restringiu à mera opção de técnicas surgidas no decorrer da ação.

Desse modo, houve preocupação em não privilegiar os dados em si mesmos, e para isso procurou-se evidenciar o contexto social em que aqueles acontecem, principalmente para desvendar seu objetivo nesse momento do estudo: em que medida a participação de adolescentes na Oficina de Panificação contribuiu para a inserção deste adolescente no mercado de trabalho.

Assim, buscou-se:

- a) Apreender a concepção e a prática de educação e trabalho no CEACA;
- b) Analisar se a metodologia do CEACA colabora ou não para a formação do adolescente e conseqüentemente para a inclusão no mercado de trabalho; e

- c) Examinar se o CEACA trabalha na perspectiva da educação para o trabalho ou pelo trabalho.

Num primeiro momento, realizou-se a pesquisa documental para dar suporte teórico ao objeto escolhido, levantou-se a documentação necessária para a análise de documentos e construíram-se os instrumentais a serem utilizados, a entrevista e o questionário. A partir dessa etapa realizou-se a pesquisa entrevistando os dez professores no próprio local de trabalho – o CEACA – e os treze adolescentes egressos em suas casas, mediante visitas domiciliares.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, utilizou-se como instrumental metodológico a entrevista semi-estruturada, pois se pretendia captar experiências específicas dos entrevistados. As entrevistas são, portanto, instrumentos usados nas pesquisas sociais porque, além de permitirem captar melhor o que as pessoas pensam e sabem, com elas se observa também a postura corporal, a tonalidade da voz, os silêncios, etc.

A entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já em outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (CRUZ, 1994:57).

Foram entrevistadas as professoras em seu ambiente de trabalho, em horários previamente combinados, em sua hora de atividade fora de sala. Usando as entrevistas como instrumental, estas foram gravadas com o consentimento das professoras, que conferiam o teor das gravações e, de comum acordo com esta autora, regravavam o que achavam necessário.

Faz-se referência apenas a professoras porque todas eram do sexo feminino, com no mínimo um e no máximo sete anos de trabalho no CEACA, todas funcionárias públicas municipais cedidas pela Secretaria Municipal de Educação. Nove delas tinham nível de escolaridade superior completo e uma estava freqüentando a faculdade, todas nas áreas de Educação Física, Pedagogia,

Educação Artística, Letras e Magistério. Duas freqüentavam curso de especialização e outras duas já haviam concluído a pós-graduação.

Ver-se-á, nos relatos que seguem, por eixo temático, sua concepção, a primeira das categorias de análise deste conteúdo.

Para o registro e armazenamento das informações captadas nesse momento, fez-se o uso da técnica de gravação, que se caracteriza como forma de armazenamento de informação viva. As fitas receberam codificação com registro da data e do número da entrevista. Após a assinatura do termo de consentimento (Anexo I), esta autora explicou as etapas da investigação e deixou claro para os entrevistados o objeto da pesquisa. Ao término da gravação ouvia-se o depoimento, mas em nenhuma dessas entrevistas foi solicitada a mudança de termos ou de ponto de vista registrados. Posteriormente, realizou-se a transcrição das dez entrevistas respeitando-se a originalidade das falas/depoimentos. A técnica das entrevistas gravadas foi utilizada com todas professoras do CEACA.

Como instrumental constituiu-se também a análise de documentos que serviram como fonte de informação para a pesquisa: projetos, atas, programas e artigos de jornal. Essa fase consistiu em adquirir conhecimentos baseados em informações advindas do material gráfico já mencionado. Os documentos pesquisados foram os projetos sociais do CEACA, a documentação que define a política da criança e do adolescente para o município de Medianeira e arquivos de jornal e da Associação Educacional Irio Manganelli, desta com o objetivo do resgate histórico do CEACA.

Fez parte do instrumental metodológico o questionário, que se constituiu de uma série ordenada de perguntas referentes ao tema.

Questionário, para Gil (1999:128), é :

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. Quando, porém, são formuladas, oralmente pelo pesquisador, podem ser designadas como questionários aplicados com entrevista ou formulários.

O questionário foi construído com algumas questões fechadas e uma questão aberta, pois esta, para Gil (1999), tem a vantagem de não forçar o

respondente a enquadrar sua percepção em opções preestabelecidas. Esse instrumental foi formulado oralmente pela pesquisadora em visitas domiciliares às residências dos egressos em horários em que fosse possível o contato, geralmente em final de semana ou no período noturno.

Para Minayo (1994:16), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Ao percorrer o caminho metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, que para Minayo (1994:21) responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de significados. Buscou-se assim desvendar o real sentido da realidade com a tentativa de descobrir no particular a totalidade do processo social que se apresenta no CEACA. O real desvelado supõe a transposição, por meio de mediações, do imediatamente dado, lido e visualizado na pesquisa.

Sob esse aspecto, definiu-se o universo da pesquisa: adolescentes egressos da Oficina de Panificação, no período compreendido entre 1997-2003, e professores do CEACA.

Constituiu-se esse universo uma amostragem não-probabilística, ou seja, aquela que não utiliza forma aleatória de seleção. Escolheram-se as amostras intencionais, que para Marsiglia são:

Usadas quando o pesquisador quer obter a opinião de certas pessoas, não necessariamente representativas do universo todo, mas de parte dele (MARSIGLIA, 2001:25).

Para a organização e análise dos dados far-se-á análise de conteúdo. Cabe aqui citar que foram utilizadas categorias, que para Setúbal (1999) são:

[...] elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais e dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes em sentido tanto extensivo quanto intensivo (SETÚBAL, 1999:80).

Essas categorias metodológicas, embora não continuamente explicitadas, deverão dar o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de

pesquisa durante todo o desenrolar deste trabalho, iluminando todos os procedimentos (KUENZER, 1998: 64).

Para a análise dos dados dos egressos seguiu-se o eixo da inserção no mercado de trabalho, com a adoção de duas categorias: a primeira, definida pela pesquisadora, dizia respeito a como a participação na Oficina de Panificação contribuiu para a vida profissional. Durante a pergunta aberta, que deveria responder ao eixo mencionado, porém, surgiu, nas respostas dos egressos, outra categoria: como a participação no CEACA contribuiu para a vida pessoal.

Para a análise dos dados colhidos desse universo constituído por dez professoras, foram eleitos os seguintes eixos temáticos: projeto político pedagógico, inclusão social, cidadania, educação e trabalho, através de duas categorias: a concepção e a prática.

Acredita-se que, por meio das categorias, pode-se fazer uma viagem do singular ao universal, ambos mediatizados pelo particular (SETÚBAL, 1999:80), e podem-se construir aportes para o objeto de estudo, o que supera a leitura linear e dicotômica da realidade, a fim de que possibilitem compreender a amplitude e a profundidade dos dados colhidos e contribuam para o entendimento do objeto de estudo.

A reelaboração da realidade concreta do CEACA faz-se importante para o estabelecimento e reconhecimento dos saberes construídos com base no cotidiano vivido e em suas características e semelhanças que se instalam no processo social com o qual se trabalhou.

Por certo não serão encontradas todas as respostas neste trabalho ante a evidente amplitude das repercussões sociais da participação dos adolescentes na Escola Oficina CEACA, mas, como assistente social investigadora, esta pesquisadora busca, com este trabalho científico, contribuir para a própria profissão, na medida em que analisa uma prática social em que o Serviço Social exerceu papel importante.

Também de suma importância foi o resgate da vida dos adolescentes que passaram pelo CEACA, que muito nos ensinaram com o relato do seu cotidiano e da sua percepção de realidade.

Acima de tudo, procurou-se estabelecer uma reflexão teórico-prática ao buscar a superação da dicotomia teoria/prática do fazer profissional dentro do CEACA.

2 ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA DO ADOLESCENTE

A gênese da existência humana está ligada ao trabalho, produtor de riquezas, que cria o próprio homem como ser reconhecido pelo outro nas sociedades de classes, por isso é forçoso inferir que a história humana teve sua realidade transformada também com o desenvolvimento do trabalho, atividade inerente à sua própria sobrevivência.

A Revolução Industrial trouxe consigo a utilização da mão-de-obra da criança e do adolescente, pois a maquinaria deu espaço à utilização da meia-força, considerada a feminina, e a da criança e do adolescente (MARX 1999:451). Outro aspecto foi a abundância da mão-de-obra, que barateava o custo da produção, uma vez que o salário feminino correspondia à metade do masculino e reservava-se à criança e ao adolescente pagamento menor ainda do que o reservado à mão-de-obra feminina. Dessa maneira, Marx (1999:452) afirma que (...) “a máquina, ao aumentar o campo específico de exploração do capital, o material humano, amplia, ao mesmo tempo, o grau de exploração”.

As transformações trazidas pela sociedade industrial com a acentuada divisão do trabalho – ou seja, a especialização econômica, a segregação da família das outras esferas institucionais e os problemas decorrentes do processo crescente – intensificaram a descontinuidade entre o mundo da criança e o mundo adulto, do que resultou a separação entre as esferas pública e privada, como produto da consolidação do capitalismo. Essa situação provocou nova divisão do trabalho, em várias dimensões, pois a esfera pública passou a ser capitaneada pelo Estado, responsável pela gestão das relações de produção. À esfera privada coube então o espaço doméstico/familiar, no qual se daria a reprodução das condições de sobrevivência.

A utilização da criança e do adolescente na sociedade do trabalho aparece claramente na sociedade capitalista implantada a partir da Revolução Industrial.

Mulheres, crianças e adolescentes foram admitidos para o trabalho nas máquinas da incipiente era industrial, uma vez que a maquinaria permitiu a utilização de mão-de-obra sem força muscular ou com membros flexíveis. Como consequência, não houve apenas aumento do número de assalariados: até as

crianças passaram a ser utilizadas, fato que marcou, por volta do século XVIII, o fim das brincadeiras infantis para muitos filhos de europeus, principalmente.

O salário feminino era menor do que o masculino, situação que perdura até hoje, pois, segundo o IBGE, em publicação da Síntese dos Indicadores Sociais de 2005, as mulheres ganham em média 30% a menos que os homens, independentemente do nível de instrução. Para crianças e adolescentes, o pagamento é inferior ao da mulher. Conseqüentemente, as crianças e os adolescentes não têm os mesmos direitos que homens e mulheres, porque não são remunerados de acordo com as leis trabalhistas. Utiliza-se o trabalho infantil porque é econômico dispor de crianças e adolescentes como empregados. Tudo isso gira em torno de um poder notadamente regido pela acumulação econômica, e por isso inúmeras crianças trabalham e contribuem com o grupo familiar.

De acordo com Marx (1999:452), a maquinaria amplia a exploração, pois o trabalhador passa a vender sua força de trabalho, da mulher e dos filhos, “tornando-se traficante de escravos” (MARX,1999:453). Na época da Revolução Industrial, procuravam-se trabalhadores “com a aparência de treze anos”, pelo menos, em razão da existência de lei fabril que limitava a jornada a seis horas para meninos com menos de treze anos. Atestados médicos, porém, aumentavam a idade das crianças e assim satisfaziam tanto a ânsia de exploração dos empregadores como a necessidade de tráfico de mão-de-obra realizado pelos pais. Há relatos de crianças leiloadas em praça pública, a partir de nove anos, alugadas diretamente às fábricas de seda de Londres, em contratos válidos por apenas uma semana (MARX, 1999:454), e ainda de raptos de crianças em asilos e orfanatos praticados pelos exploradores dessa mão-de-obra no início do sistema industrial moderno (MARX, 1999:461).

A despeito disso, a imensa taxa mortalidade de filhos de trabalhadores fez crescer a proteção legal a vários ramos da indústria, mas deve-se ressaltar que o trabalho feminino também deu causa àquelas mortes pela ausência de cuidados da mãe trabalhadora com os infantes. As mães preocupavam-se em manter o emprego e, assim, o seu salário, em conseqüente prejuízo aos filhos, por isso elevou-se muito a taxa de mortalidade.

O afluxo de mulheres e crianças aos meios produtivos implicou, ainda, o aumento da carga horária pelo fato de esse segmento trabalhista representar mão-de-obra mais dócil e flexível, não resistente aos desmandos do

empregador. Rizzini (1997:168) faz referência à vantagem da inserção precoce da criança no mundo do trabalho, uma vez que o processo de acumulação capitalista absorvia vorazmente todo e qualquer braço, sobretudo o infantil. A sobrevivência mantinha as crianças próximas à mãe, por isso elas largavam as brincadeiras para trabalhar e conseguir, juntamente com a mãe, uma vida mais digna e justa.

Por ser característica do capital, todos os ramos de produção se apresentaram receptivos à utilização da mão-de-obra infantil, que irá crescer dentro do mundo do trabalho.

A indústria moderna introduziu a condição das classes laboriosas uma mudança que tem a importância de uma terrível inovação: substituiu o trabalho em família pelo trabalho em fábrica; interrompeu bruscamente o silêncio e a paz da vida doméstica para substituí-los pela agitação e pelo barulho da vida em comum. Nenhuma transição foi considerada com cuidado, e as gerações educadas para a tranqüila existência em família foram jogadas, sem preparação, nas oficinas; homens, mulheres e crianças são amontoados, aos milhares, nas vastas fábricas onde deverão trabalhar lado a lado, misturados durante 14 ou 15 horas por dia (BURËT, In: CASTEL, 2001:296).

O trabalho e o uso da mão-de-obra de crianças e adolescentes evidenciam a Revolução Industrial como ponto de partida da mudança entre o trabalho doméstico, de âmbito familiar, e o trabalho obrigatório, substituto dos folguedos infantis, para espaços distantes da família, onde a mão-de-obra de crianças e adolescentes foi incorporada ao cotidiano das fábricas. No Brasil, os reflexos da Revolução Industrial foram contemporâneos à construção do país como nação independente.

Segundo Rizzini (1997:27), ao final do século XIX o Brasil vivia momentos históricos importantes da sua formação política e social com a emancipação e a busca pela nacionalidade. Buscava-se a construção de uma nação, e para isso combatia-se o atraso, a ignorância e a barbárie. As cidades, símbolos do desordenamento do crescimento industrial, expunham em grande número nas ruas a população pauperizada e, em razão dessa peculiaridade, as crianças começam a despertar interesse no Brasil República.

O contexto da época era a constituição da nação, de reforma das estruturas monárquicas e de construção de uma nova sociedade por meio da instrução do povo, da promoção da educação e da capacitação para o trabalho. A

infância passa a ser, assim, a possibilidade potencial do molde dessa nova sociedade.

A proposta de proteção à infância era a forma de proteger a sociedade republicana emergente, já que um dos caminhos para sedimentar o hábito do trabalho seria a infância, ou seja, a categoria trabalho para a população pobre tinha o sentido de levar os brasileiros menos aquinhoados a observar as regras do bem viver ditadas pela elite republicana, que queria contrapor o trabalho livre, mas ordeiro, à escravatura da Monarquia.

A elite republicana, por sua vez, tinha como missão patriótica construir a nação e via nos pobres aglomerados nos cortiços e subúrbios, com sua numerosa prole, um obstáculo ao ideal de nação pretendido pelos positivistas, que então dominavam o pensamento brasileiro. Temia-se a escalada populacional incontrolável da pobreza e sua concentração desordenada dentro dos espaços urbanos.

Sob esse aspecto, Rizzini (1997:68) cita o fantasma da teoria de Malthus sobre a “escalada incontrolável do crescimento populacional”: o temor era o crescimento sem controle, justamente da classe pobre, o que acarretaria a desordem nas cidades à época emergentes.

Vale ressaltar que o conceito de pobreza era associado às classes inferiores como algo ignóbil e humilhante. Temia-se, sob a influência de teorias deterministas européias adotadas no Brasil, que vícios e virtudes fossem hereditários. A virtude era característica ligada à boa família, e os vícios à família pobre, o que justificava privilégios às boas famílias e corretivos para os grupos familiares de pouco poder aquisitivo. A virtuosidade liga-se ao hábito do trabalho, ponto de partida para o mercado de trabalho regular, base do capitalismo moderno (POLANYI in RIZZINI 1997: 72).

Por outro lado, a ociosidade era tida como ponto de partida para a criminalidade e a vagabundagem, por isso combate ao ócio iniciou-se nas crianças a partir dos sete anos como forma de ataque central da sociedade elitista da época. A contribuição da Revolução Industrial valorizou o trabalho como objetivo comum e o combate à ociosidade como alavanca ao desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Para Rizzini (1997:90):

acreditava-se que os pobres pertencessem a uma classe biológica e socialmente mais vulnerável aos vícios e às doenças; era, pois, necessário manter a vigilância para evitar que esses focos epidêmicos à saúde e à imoralidade se irradiassem, dada a insalubridade do seu ambiente e a promiscuidade de suas moradias, amontoadas umas nas outras.

A idéia era educar o povo e sanear a sociedade. Assim, cabia ao Estado a tutela dos filhos cuja educação os pais não fossem capazes de prover. Essas medidas tinham como objetivo criar na sociedade brasileira uma nova concepção: a de que o trabalho era dignificante e enobrecedor, algo impensável durante a escravatura. A salvação para uma sociedade atemorizada pelo aumento de pobres¹, visíveis nas ruas, era a introdução precoce do valor do trabalho como fator de reconhecimento social.

Para Rizzini (1997:121):

A missão “saneadora” do país, no que tange à infância, era elaborada como parte do projeto de construção nacional, desde os primeiros anos de instauração do regime republicano. O discurso predominante continha uma ameaça implícita em suas mensagens; a de que o país seria tomado pela desordem e pela falta de moralidade se mantivesse a atitude de descaso em relação ao estado de abandono da população, em particular a infância.

O significado da atenção à infância engendra o ideal de nação a ser constituído. O combate à ociosidade por meio do trabalho e a teoria da hereditariedade tornavam a criança pobre o alvo da elite republicana brasileira, pois se acreditava que a criança poderia ser moldada para tornar-se virtuosa ou viciosa.

Sob esse aspecto torna-se claro que o meio em que a criança se desenvolvia determinava a virtuosidade ou a viciosidade. Produz-se, com base nesse ponto de vista, a corrente de pensamento que acreditava na hereditariedade dos vícios, como alcoolismo e vagabundagem, o que comprometia sobremaneira a construção de uma sociedade nos moldes da nação pretendida pelas elites.

¹ Segundo SOARES (2001), são pobres as pessoas com carência de renda para satisfazer suas necessidades básicas.

Engendra-se, então, no trabalho a ideologia da virtude ligada à condição de trabalhador, condição básica para a aprovação da sociedade. No caso da criança de classe pobre, havia a lógica de adaptá-la desde cedo ao trabalho. A inserção precoce tinha a vantagem da absorção da mão-de-obra infantil, acostumando-a ao trabalho árduo, o que a desviaria dos vícios e a faria contribuidora da nova nação.

Sob influência das leis de regulação da pobreza inglesa, como a Poor Law, para Rizzini (1997:154) “a filantropia brasileira veio, por um lado, docilizar os pobres e revoltosos em potencial, por outro, lançou-se mão de uma espécie de terrorismo que surtiu efeito ao contrapor duas imagens valorativas em forma de classes: as trabalhadoras versus as perigosas”.

Nesse momento o trabalho é ideologicamente utilizado como condição de aprovação social: quanto mais cedo ele fosse oferecido aos filhos de famílias pobres, mais cedo se tentava controlar e moldar o futuro adulto. O momento da construção da nova nação democrática também se torna a fase de construção de valores que, socialmente aceitos, são naturalizados na sociedade. O trabalho infantil e o do adolescente tem esse valor naturalizado na sociedade brasileira, fruto histórico das mudanças capitalistas produzidas a partir da Revolução Industrial, que regularam e regulam as relações sociais e de trabalho.

O discurso de defesa da criança era ambíguo, já que o infante orientado para os estudos e a cidadania era o oriundo da elite. À criança pobre aplicava-se o trabalho regenerador para que atingisse a posição de operário produtivo.

Esse processo excludente teve na escolarização um espaço lentamente construído. Os filhos de segmentos da burguesia e da aristocracia podiam ser mantidos longe da vida produtiva e social em nome da preparação para a vida futura. Os filhos de famílias pobres conservaram um modo de vida que não separava as crianças dos adultos, em relação à vestimenta, assim como no que se refere ao trabalho. Construiu-se desse modo um segmento da população escolarizada oriunda da burguesia/aristocracia, preparada para a vida futura, e outro constituído por aqueles que entravam diretamente na vida adulta – os filhos dos pobres. Com lentidão, foram sendo incluídos setores mais amplos da sociedade no ambiente escolar, porém com mais lentidão os filhos de famílias pobres.

A diferenciação social acentuou-se com a instalação de um duplo sistema de ensino: um de curta duração, a escola para o povo; e outro de longa duração, o liceu, para os filhos dos burgueses e aristocratas, em que a exigência de afastamento da vida produtiva era maior, pois lhes era exigido mais tempo para dedicação aos estudos. Desse modo, as crianças e os adolescentes pobres ingressavam precocemente na vida adulta, fato decorrente de sua inserção precoce no processo produtivo. Conforme se pode notar, o processo é resultante do menor tempo de ação da escola a que são submetidos os filhos de famílias pobres.

À medida que a sociedade se torna mais complexa, o Estado e o trabalho não estão presentes da mesma forma – com o mesmo poder de interferência – nos diferentes grupos e camadas sociais, mas há a manutenção de nexos bastante distintos com a esfera do trabalho ou com a esfera do Estado.

Nesses contornos, desenhou-se o processo da exclusão social, que não era novo na sociedade, pois aquele se originara no momento em que o modo de produção capitalista tinha passado a dominar o mundo do trabalho e as relações sociais. O caráter de exclusão, é, assim, inerente ao processo de acumulação, o que permitiu ao liberal Adam Smith apregoar o caráter natural da exclusão (SPOSATI, 1999:65).

Pode-se, portanto, conceituar a exclusão social como:

[...] a impossibilidade de poder partilhar, o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão, inclusive com violência, de um conjunto significativo da população. Por isso é uma exclusão social e não pessoal. É uma lógica presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas, é sempre um fenômeno composto por múltiplos elementos. É entendida como uma situação de privação coletiva que inclui pobreza, discriminação, subalternidade, a não-equidade, a não-acessibilidade, a não-representação pública como situações multiformes (SPOSATI, 1999:67).

O pensador francês Jean-Jaques Rousseau, em sua obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade”, de 1775, contribuiu com o lançamento das bases que seriam mais tarde associadas ao conceito de exclusão. Mesmo sem ter utilizado esse termo com o sentido de hoje, Rousseau contribuiu suficientemente para identificar os dois tipos de desigualdades que atingiam a espécie humana: a desigualdade natural ou física, motivada pelo sexo, pela raça,

pela idade e pela saúde, e a desigualdade moral ou política, que se relaciona às diferenças permitidas pela sociedade, como ser rico ou pobre, poderoso ou fraco (CAMPOS ...et. al. 1996:28).

O processo que envolve a exclusão é amplo e complexo, pois, para além da situação de não possuir bens materiais, relaciona-se às raízes dos problemas gerais da sociedade.

A exclusão é configurada historicamente, e assim ultrapassa a perspectiva rousseauiana para configurar-se no que Campos (1996:32) denomina “nova exclusão social”. Nessa nova denominação relaciona-se à identificação de categorias de desigualdade relativa aos desprotegidos pelas políticas sociais de inclusão existentes, assim como aos desempregados por longo tempo, aos moradores de rua e às pessoas de elevada escolaridade sem trabalho.

A exclusão social, portanto, refere-se tanto ao não-acesso a bens e serviços básicos como à existência de segmentos sociais sobrantes e à exclusão dos direitos humanos, da seguridade, da segurança pública, da terra, do trabalho e da renda suficiente.

Entretanto, verifica-se que as sociedades modernas apresentam um movimento dialético que envolve, simultaneamente, a inclusão e a exclusão social. O fenômeno esclarece-se pela capacidade de ora fazer incluir, ora excluir seus membros, ante a complexidade das relações inerentes a cada agrupamento social. No Brasil, por exemplo, a notória queda dos índices de emprego formal (exclusão) forçou grande número de trabalhadores ao mercado informal (inclusão).

A temática do desemprego atinge sobretudo os jovens com menos de 25 anos, egressos da escola sem qualificação ou com diplomas, sem perspectiva de emprego. A inserção social, então, surge como forma de enfrentamento do desemprego dos jovens com base no contrato de trabalho como grande desafio, e a recomposição do emprego para essa faixa etária como perspectiva de conquista de cidadania.

Mas pensar o mundo contemporâneo nas últimas décadas tornou-se extremamente complexo, do ponto de vista da análise da categoria da exclusão social na dialética da inclusão, ante as profundas transformações verificadas nas sociedades com reflexos no interior das famílias – espaços determinados de construção de identidade social.

Para Heller in Lima (1999:124):

[...] a família se torna a esfera íntima da existência, o lugar exclusivo onde podemos exprimir as próprias emoções e esperar que os outros façam o mesmo, em que podemos relaxar juntos, como também o lugar onde podemos ficar a sós com aqueles que, em certo sentido, nos pertencem. Representa também o lugar onde podemos nos recompor das humilhações do mundo externo, o lugar onde podemos descarregar a agressividade reprimida, relaxar o autocontrole, brigar e nos sobrepujar aos outros (HELLER in LIMA, 1999:124).

No espaço da família pobre destaca-se a vulnerabilidade de “homens, mulheres, chefes de família, crianças e adolescentes, idosos, enfim, seres humanos buscando a sobrevivência da forma que lhes é possível e viável, expostos à exclusão e à marginalização decorrentes da imagem que se faz da pobreza” (LIMA,1999:131).

Sob esse enfoque, Lima (1999:131) afirma que se intensificam as dificuldades e a inviabilidade de sua subsistência pela falta de emprego; pela incerteza da informalidade do mercado informal; pela falta de moradia e de equipamentos que supram suas necessidades no cuidado com os filhos pequenos, como a escola, o atendimento médico, o acesso ao transporte, bem como os atendimentos na área social que lhes garantam o respeito, a dignidade, os direitos sociais.

A família não é vista, neste estudo, como organizada por normas dadas, mas sim como fruto de contínuas negociações e acordos entre seus membros e, desse modo, sua duração depende da manutenção dos acordos.

As dificuldades financeiras do Estado brasileiro em propor políticas de acesso aos bens e serviços que satisfaçam as necessidades básicas vinculadas à habitação – a seus serviços, à educação e à saúde, impedem o acesso à efetivação da cidadania por causa da falta de apoio e de recursos efetivos voltados a programas que contemplem a família – são, mais uma vez, reflexo de um contexto muito maior do que o nacional. O modelo neoliberal vigente retira do Estado algumas responsabilidades e incentiva a privatização, tornando as políticas sociais assistencialistas e tutelares reflexo de uma cultura legitimadora do autoritarismo dos dominantes e da subalternidade dos dominados, situação que incapacita a própria

produção de políticas de atendimento à população pobre e excluída, principalmente às famílias (LIMA,1999:132).

A proposta política voltada para a assistência social, nesse conjunto, aponta para serviços pontuais, fragmentados a setores da sociedade, como mulheres, crianças, idosos, migrantes e população de rua, desvinculando-os da totalidade que a família apresenta.

Nesse contexto, a família pobre sofre com a falta de habitação, de trabalho, de lazer, de cultura e de equipamentos sociais. Surgem então as estratégias de autocontrole contra a exclusão e a pobreza, com a família assumindo um papel de garantia para que seus membros sobrevivam.

Segundo Moreira e Vasconcelos (2003), a ameaça à sobrevivência transforma a família no espaço complexo de relações sociais, reflexos da sociedade contemporânea do trabalho, em que a pobreza é conveniente para um sistema capitalista que mantém um exército de sobrantes formado pelos não-qualificados para o trabalho, os excluídos das políticas públicas e, mais recentemente, uma massa de trabalhadores tangidos à informalidade. O trabalho precoce contribui para o processo de subalternização da família e para a adultização precoce do adolescente.

A questão da sobrevivência humana é posta como central na inclusão precoce de seus membros mais jovens no mercado de trabalho, uma vez que os pais ou responsáveis, sem condições de manter financeiramente os filhos utilizam uma estratégia que implica verdadeira inversão de valores.

Observa-se que a partir de certa idade² em que os pais ou responsáveis consideram que seu filho consiga trazer para casa algum sustento, este é “inserido” no mercado de trabalho, pois essa contribuição é considerada pelos genitores/responsáveis como fundamental para a sobrevivência da família. As atividades se constituem na obtenção de alimento por meio da mendicância e de dinheiro por meio de subempregos, como ajudante e, notadamente, no comércio ambulante. Igualmente vulnerabilizados no mundo do trabalho, muitas vezes também os pais foram produto de outra família que incluiu precocemente os filhos no mercado de trabalho, reprisando as condições de sua própria vida.

² Idade a ser definida pela própria família, não há uma regra que defina esta transição, é, portanto de acordo com os padrões culturais da família de origem da criança e do adolescente

Não se poderia simplificar a discussão apresentada ao transferir para a sociedade, de forma mecânica, as temáticas abordadas. A conjuntura que transforma a criança trabalhadora em adolescente trabalhador em uma sociedade capitalista atribui à família uma evolução histórica e ideológica, pois no início do século XXI a família não mais se apresenta como única.

É justamente esse papel que chama atenção no que se refere à proteção da criança e do adolescente, por estarem ambos em situação de risco ao servir como garantia mínima de bemestar da família, de acordo com os padrões sociais a que pertencem.

A manutenção da família passa então a ser feita pelo conjunto de seus membros, por meio do ganho proveniente do trabalho coletivo de pais e filhos, tornando-se assim indispensáveis quaisquer rendimentos que seus membros tragam para casa nos modos usuais de trazê-lo: venda ambulante, mendicância, cuidado de crianças menores.

É uma forma cruel de inserção no mercado de trabalho, geralmente informal, cercada de riscos à integridade física e psicológica.

No dizer de Lima (1999:137):

Percebemos, portanto, que os mecanismos e estratégias desenvolvidos pela família são valiosos na luta pela sobrevivência/subsistência, tecendo redes imprescindíveis em suas vidas, pois atendem ao seu grupo imediato, construído a partir do projeto de vida familiar, dos parentes consangüíneos e ainda no caso dos migrantes, dos seus conterrâneos, cuja solidariedade não é menor (LIMA, 1999:137).

Para o adolescente, evadir-se da família pode ser mera conquista do seu espaço por estar disposto a enfrentar melhores condições de vida e a conseguir com seu próprio mérito uma vida mais digna e humana, diferente daquela que comumente encontra no seio familiar.

A implantação da sociedade moderna enfatiza o papel do adolescente com vistas ao futuro integrante da mão-de-obra de que o capital tanto necessitava em número e em grau maior de instrução para operar as máquinas das fábricas, cada vez mais sofisticadas.

Carvalho (1997:109) alerta que o trabalho precoce se mantém persistente e compulsório para dar conta da sobrevivência do grupo familiar ou para atender aos anseios de consumo do adolescente numa sociedade que o instiga a consumir para sentir-se jovem. E enfatiza que crianças e adolescentes trabalhadores são o exemplo da precarização das relações de trabalho, o que leva, segundo a autora, ao processo de subalternização quase irreversível e à adultização precoce.

As sociedades, porém, diferenciam-se em sua organização, no modo como constituem suas classes, suas etnias, suas religiões, seus meios urbanos ou rurais e os gêneros aos quais pertencam. Por sua vez a adolescência de cada sociedade tem sua construção social diferenciada:

[...] sociologicamente a adolescência é um período da vida de uma pessoa que se define quando a sociedade na qual ela funciona cessa de considerá-la...uma criança e não lhe atribui o status, os desempenhos e funções dos adultos...Acreditamos que o comportamento da adolescência é um tempo de comportamento de transição que depende exclusivamente da sociedade, mais ainda, da posição que o indivíduo ocupa na estrutura social, e não dos fenômenos biopsicológicos relacionados a essa idade" (GROPPO In:LIMA, 2002:27).

Nas sociedades capitalistas industriais esse período de transição da adolescência é concebido como de disciplinarização e socialização do indivíduo, pois representa de forma inequívoca o novo que poderá subverter a ordem social no sentido de ruptura da continuidade da sociedade.

O trabalho tomado como salvação, como progresso, vem, segundo Rizzini in Peres (2002:28), do século XIX, quando “salvar a criança era salvar a nação” – um discurso ambíguo –, e quando a infância aparece ora em perigo, ora perigosa, com necessidade de ser protegida e contida. Salientou-se que ela deveria ser educada visando ao futuro da nação e que o único meio de atingir o progresso seria com o trabalho. A ociosidade era considerada a origem dos demais vícios, pois, uma vez experimentado o vício – dizia-se –, o indivíduo abandonava o trabalho.

Constantemente nas escolas as oportunidades são desvinculadas e diferenciadas. As oportunidades de progresso profissional, portanto, são viabilizadas

já dentro do ambiente escolar, determinando a alguns sucesso econômico, enquanto a outros são negadas as oportunidades de progresso nesse campo.

Persiste em nossa realidade social, como herança dos primórdios da sociedade industrial, o trabalho infantil em condições de subemprego³, verificado entre adolescentes ou crianças oriundos de famílias de classe social desprovida de recursos. A carência da família induz à necessidade de destinar todos os membros à percepção de recursos necessários à sobrevivência. Os pais e/ou responsáveis buscam introduzir seus filhos ou dependentes no mercado de trabalho, que representa, ao mesmo tempo, necessidade e virtude.

Assim, os adolescentes têm sua infância restringida ao serem empregados para executar tarefas e destinados a obter recursos para satisfazer o núcleo familiar. O tempo livre do adolescente passa a ser visto como problemático e, nessa lógica familiar perversa, a inserção dos filhos no mercado de trabalho desonera os adultos de ocupar-se daqueles.

Na verdade, entretanto, um dos motivos constantemente invocados para justificar o oportuno ingresso na esfera do trabalho prende-se ao caráter problemático que se atribui ao tempo livre. Para muitos, é bom que as crianças trabalhem, justamente, para não permanecerem desocupadas (“eu vivia preocupada com o fato dos filhos viverem desocupados”). Não é bom, portanto, para as crianças, ficarem à toa, seja em casa, seja na rua. Em casa, porque isto eleva a frequência dos conflitos, não só com os irmãos, mas também com os pais. Na rua, porque aumentam os riscos à medida que se reduzem as possibilidades de controle (VOGEL e MELLO, 1996:139).

Em tais circunstâncias, ao adolescente é imposto ganhar o próprio sustento não somente para complementar o consumo e as necessidades familiares, mas também para valorizar o que ganha com o próprio esforço. O adolescente é, portanto, utilizado como força de trabalho pelo grupo familiar ante o estado de necessidade, pela dinâmica das relações e dos valores familiares dos extratos mais pobres da população. Numa realidade assim delimitada, o papel da educação deve ser analisado com acurada atenção.

³ Atividade de subemprego é aquela ligada a uma economia informal, que não está, portanto, sob controle quanto a salário, benefícios, horário (número de horas, diurno/noturno), natureza das tarefas, desgaste físico, pausas, riscos de acidente, alimentação, insalubridade, treinamento e horário escolar (MOURA, W. 1996:171).

As causas que levam a criança e o adolescente ao trabalho são várias. Há uma combinação de fatores, que vão do acesso à escola ao tamanho da família e da sua renda. Pesquisa citada por Peres (2002:28) revela que, se o pai não estudou, o filho fica, em média, apenas três anos na escola; mas, se o pai tiver cursado o ensino fundamental, ainda que sem completá-lo, dobra o tempo de permanência do filho na escola.

Pode-se afirmar ainda que as diferenças de poder e desigualdades entre adolescentes oriundos de famílias mais favorecidas economicamente, assim como das famílias menos favorecidas economicamente, são socialmente construídas e normatizadas no âmbito das relações sociais.

O processo citado tem como integrante a escola e o papel ideológico que esta tem cumprido até o momento ao reproduzir no âmbito escolar as diferenças de poder e desigualdade da sociedade. Instituição destinada a reproduzir padrões culturais, econômicos, políticos e sociais das classes hegemônicas, a escola, por meio de dois mecanismos – da reprodução ideológica e da preparação da população trabalhadora para o capital – abriga também a contradição fundamental da sociedade capitalista.

A preparação da população para o capital tem na educação pelo trabalho uma das estratégias inseridas na escola para os filhos dos trabalhadores.

A educação pelo trabalho refere-se ao processo pelo qual o homem se educa continuamente no trabalho e pelo trabalho como resultante da experiência profissional acumulada. Os adolescentes são preparados para o mercado de trabalho como questão de sobrevivência, para conquistar um lugar na sociedade.

O processo educacional inclui etapa que envolve a disciplina interna e externa dos sujeitos, senso de responsabilidade e execução de tarefas com qualidade e quantidade. No desenvolvimento da vida profissional existem fases que se efetuam no âmbito do trabalho e compõem um processo educacional realizado pelo trabalho, que se configura como processo de aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, utilizam-se o trabalho e os processos que o envolvem com caráter educativo.

Faz-se necessário também abordar a temática educação para o trabalho a fim de pontuar sua distinção em relação à temática abordada neste estudo: a educação pelo trabalho. Segundo Oliveira (1994), afasta-se a dicotomia

“trabalho e educação”, pois todo trabalho é educativo em suas duas fases: para o trabalho e pelo trabalho.

A educação deve, pois, dar um direcionamento ao trabalho, visto que a partir do ensino médio grande parte dos adolescentes tem uma noção do que deseja profissionalmente e ao mesmo tempo a escola já propicia situações em que o adolescente define que rumo irá seguir. Sob esse aspecto, Oliveira (1994) afirma que a preparação para o trabalho se realiza dentro de um processo educacional, pois educar para a cidadania implica educar para o trabalho, este como direito e dever social. A educação para o trabalho pode envolver etapas em que se transmitem informações elementares como higiene pessoal, relacionamento com as pessoas, utilização de telefone, transmissão de recados. A conclusão desse autor é que o modelo brasileiro não educa o adolescente pobre para o trabalho simplesmente porque lhe nega educação:

A educação para o trabalho deve ofertar e propiciar uma visão crítica. após a fase da educação básica, pois, a partir do ensino médio há um direcionamento no rumo da profissionalização, havendo assim, um “processo de educação para o trabalho” (OLIVEIRA, 1994:176).

Cumprido ressaltar que o trabalho educativo está definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 68, parágrafo primeiro: “Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”. O trabalho educativo abrange, pois, a relação dada no momento em que o trabalho estabelece uma relação aluno-escola e promove a capacitação do adolescente. A escola encaminha o adolescente e lhe fornece embasamento para o ingresso no mercado de trabalho.

Para Oliveira (1994:181):

[...] não há nenhuma incompatibilidade para que um trabalho seja ao mesmo tempo educativo, produtivo e gerador de renda; pelo contrário, ele é educativo plenamente quando consegue, ainda que com sacrifícios ingentes, unir estas três qualidades. Não há um só caminho técnico para uma educação e pelo trabalho educativo, produtivo e gerador de renda. O importante é que ela se faça dentro da mesma filosofia que deve orientar a formação técnico-profissional, que se preocupará em dar uma qualificação técnica polivalente e educar o cidadão com espírito crítico sobre o trabalho histórico que irá desenvolver.

Segundo esse autor, a coexistência das características agregadas ao trabalho educativo, produtivo e gerador de renda é possível, por isso a escola cumpre, nessa perspectiva, papel de espaço para a efetivação do trabalho educativo, porém este nem sempre se alia à produção e à geração de renda. A escola, todavia, como instituição social, não fica à margem da influência das mudanças da sociedade, mas se torna vulnerável a todas as mudanças e transformações desta. E à medida que vão ocorrendo as alterações, também é modificado o sentido do preparo do aluno para o emprego.

Nas sociedades escravistas e feudais era possível deixar os trabalhadores sem qualquer instrução, mas o moderno assalariado não pode deixar de receber determinados conhecimentos, necessários ao desempenho de suas funções.

Ao Estado interessa, portanto, que esses trabalhadores tenham um mínimo de instrução para possibilitar que compreendam as regras vigentes de tal maneira que possam se responsabilizar pelos seus atos.

Sob esse ponto de vista, a importância atribuída ao processo educacional (formal e informal) é o de que o aprimoramento do potencial humano é fundamental para o progresso econômico de qualquer país e dá-se pela via educativa, assim como a melhoria das demais condições de vida implicará aumento da produtividade (CRUZ, 1999:183).

O papel da escola na sociedade capitalista industrial do século XVIII, para Machado (1989:40), diferencia a educação para a criança e para o adolescente. Outra característica é a distinção entre escola para o povo e escola para a burguesia, pois com o tempo a escola do povo é assumida pelo Estado num objetivo claro de educação da futura mão-de-obra a ser utilizada, e a escola para a burguesia é assumida pela esfera privada. O período dentro das escolas passa a ser maior, o que afasta a criança do convívio familiar, e assim a moralização imposta tem como meta a disciplina para o trabalho.

Ainda segundo Machado (1989:85), dois movimentos se distinguem entre si: o movimento socialista e o liberal. O primeiro se distingue do liberal por acrescentar – às exigências de universalidade, laicidade, gratuidade e incorporação de disciplinas científicas –, a união da instrução e do trabalho e a perspectiva do homem completo. Dentre os liberais, a relação entre o trabalho e a escola é

apresentada de diferentes maneiras: como recurso didático, como valor moral ou como forma de ingresso imediato no mercado ocupacional.

Para a formação dos quadros para o mundo do trabalho contemporâneo vieram à tona, a partir do século XVIII, duas pedagogias, a primeira das quais Machado (1989:29) caracteriza como aquela que permite a capacitação para as funções de planejamento e controle e a compreensão dos fundamentos científicos do trabalho na sua globalidade. Quanto à segunda, a autora afirma que está reservada àqueles encarregados da atividade de execução cujo primado pertence à prática imediata, desvinculada da criação e recriação teórica.

O pressuposto de um único sistema educacional não escamoteia tipos de escola com funções de socialização e de qualificação distintas, voltados para o desenvolvimento de atributos de personalidade, pois no mundo do trabalho as cobranças serão diferentes de acordo com a hierarquia ocupacional. Assim, aos níveis inferiores de estratificação se pedirá obediência à disciplina; aos de nível superior, iniciativa e criatividade, e, aos de nível intermediário, um pouco de cada um desses atributos.

É importante, segundo Machado (1989:83), a contribuição de Kerschensteiner, que

desenvolveu concepções educacionais conhecidas na década de 1960 “a escola do trabalho”, na qual procurou observar princípios básicos de introdução de atividades manuais e técnicas no currículo.

A prática é fundamental para que o aprendizado como preparação para o trabalho aconteça. Independentemente de que seja aprendizado manual ou intelectual, o educador deve estar preparado para a individualidade dos educandos, pois lhes deve fornecer conhecimentos amplos para que estes possam aplicá-los quando lhes convier.

A articulação entre fatores como a necessidade do mercado de trabalho, a qualificação de mão-de-obra, o Estado como contratador e promotor do emprego, o cumprimento de metas de planejamento das empresas pela necessidade conseqüente de inovações tecnológicas, a necessidade das escolas vinculadas ao sistema produtivo, sindicatos que respondem a uma demanda de trabalhadores e pessoas cujo investimento em educação traduz incremento na renda cria todo um contexto da escolaridade como processo integrador.

A divisão do trabalho trouxe consigo a divisão do saber, sublinhando ainda mais a diferença e a cidadania inerentes ao sistema capitalista. Assim é que as próprias leis econômicas definem a distribuição do alunado pelos tipos de escolas e a exclusão daqueles que são lançados ao trabalho precoce, coagidos pela necessidade familiar (MACHADO, 1989:30).

Deslocando para a ênfase da importância produtiva dos conhecimentos, a lógica econômica influencia naquilo que Fleury in Gentili (1998:80) denomina de construção do Estado em torno da questão social, mas não na constituição de cidadãos. A promessa integradora econômica da sociedade tem na escola um forte aliado, pois esta forma um contingente contínuo para o mercado de trabalho.

A escola é o ponto de referência para qualquer vínculo externo que possa contribuir para a vida, por isso é fundamental o preparo dos educadores.

No final do século XX, a proposta do caráter integrador da escola encontra-se esmaecida no contexto social, atribuindo-se ao indivíduo, e não ao Estado, definir suas opções de conquistar posições competitivas no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora, citada em Gentili (1998:79), deixará lugar à difusão de nova promessa, agora sim de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade.

A desintegração apresenta um contexto que Gentili (1998:81) menciona como privatização da função econômica atribuída à escola. A lógica privada é guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho. Assim, a promessa integradora da escola dá lugar à promessa da empregabilidade.

Em pesquisas desenvolvidas por Kuenzer (1998:70) com trabalhadores que seguem o discurso da qualificação e reconversão profissional, demonstrou-se que, em uma sociedade crescentemente excludente, os considerados em situação de risco social não terão chance de emprego formal, pois apresentam baixa escolaridade e não dominam os instrumentos básicos da ciência e da cultura, particularmente no que diz respeito às habilidades de comunicação.

Para Gentili (1998:84), dois planos merecem referência: no primeiro, uma visão mais otimista correlaciona o aprimoramento do conhecimento humano ao aprimoramento da tecnologia do trabalho, o que implica dizer que educação deve

acompanhar a realidade mercadológica. No segundo – uma visão pessimista quanto à capacidade mercadológica, apesar de ter como eixo de estudo o processo de trabalho –, atribui-se ao processo educativo, em si, o papel de instrumentalizador do conhecimento e democratizador de oportunidade de formação profissional, visto que o determinismo econômico e tecnológico somente tem acentuado a desqualificação do trabalhador.

O trabalho, na perspectiva da educação pelo trabalho, é tomado como princípio educativo geral, pois parte da referência ao trabalho como definidor da existência humana.

Quarengui e Silva (1991:30) afirmam:

No interior dessa concepção , educar é criar espaços para que o homem, situado concreta e organicamente no mundo, como sujeito e não como objeto, possa empreender, ele próprio, a construção de seu ser tanto a nível pessoal, como a nível social.

Pode-se indagar, nesse passo, a quem se destina a educação pelo trabalho em nosso país. Para Oliveira:

[...] numa sociedade realmente democrática, a preparação para o trabalho se faz dentro de um processo educacional. Educar para a cidadania implica em educar para o trabalho como direito e como dever social. Educar para o trabalho, mas convém sublinhar mais uma vez, com espírito crítico e não unicamente para o trabalho porque ele é um valor entre outros e a muitos hierarquicamente subordinado (OLIVEIRA, 1994:177).

A temática “educação pelo trabalho” é inerente às intervenções sociais dirigidas para as classes populares, na medida em que é proposta aos filhos dos trabalhadores uma escola como centro de aprendizado onde estarão sujeitos à organização do trabalho e ao conseqüente adestramento ao trabalho industrial.

No Brasil, a educação para o trabalho aconteceu à margem da história da educação. A educação profissional dava-se separadamente, por meio da aprendizagem de funções artesanais destinada aos pobres.

No Estado brasileiro o cuidado com os futuros trabalhadores da parcela oriunda das famílias pobres foi, a princípio, uma questão de “polícia”, com a

criminalização do delito da vadiagem. Em 1930, esta problemática passou a ser “política”, pois se torna necessária como instrumento de estabilidade de uma sociedade em crescimento econômico e industrial.

O sistema educacional brasileiro parece preocupar-se com a formação profissional ao constituir um sistema engenhoso e paralelo ao sistema de educação formal e reservado aos filhos dos pobres. Surgiram assim as primeiras escolas profissionalizantes – o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), ambos ligados às respectivas confederações nacionais patronais. Historicamente, as origens da educação profissional brasileira são constituídas a partir da criação do Senai em 1942 e do Senac em 1946, com a missão de desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais e disseminar tais conhecimentos na indústria e no comércio. Esses dois sistemas fazem parte da instituição, no país, de um sistema de educação profissional que estabelece a vinculação da educação à formação para o mundo do trabalho.

As instituições de ensino, desse modo, vêm, historicamente, cumprindo papel diferenciado para os adolescentes pobres e para os oriundos de classes mais ricas da sociedade, oportunizando para estes, tão-somente, a possibilidade de construção do pensamento abstrato, enquanto para os adolescentes pobres é destinada uma construção diferenciada, voltada para a iniciação ao trabalho repetitivo. Aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social foram criadas propostas cujos princípios adotam a educação pelo trabalho, por meio das escolas-oficinas.

A concepção das oficinas escolares originou-se na proclamação dos princípios da Escola do Trabalho de outubro de 1918, na União Soviética (PISTRAK,2000:58). Segundo esse autor, as oficinas são necessárias à escola, pois servem de instrumentos à educação baseada no trabalho e também como ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho.

De acordo com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa in Peres (2002:30), esse foi um dos grandes erros que o Brasil cometeu. Esse autor citar Emílio García Méndez, jurista de direitos da infância, que pergunta: “o que fazer com os filhos dos pobres? Os países responderam mais ou menos assim: o mesmo

que com os nossos filhos”. No Brasil, diversamente, criou-se outra política para os filhos dos pobres, e nela o trabalho infantil é parte da solução.

O trabalho infantil viola o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, pois representa um ato de discriminação, negligência, exploração, violência, crueldade e opressão que deve ser banido para sempre da sociedade.

Segundo Quarenghi e Silva (1991:39), a escola formal é incapaz de mediar sua relação com crianças de classe de renda baixa, pois se organizou com base nas expectativas da classe média. A escola-oficina seria uma resposta para absorver os excluídos com respeito às suas características para assim resgatar-lhes a cidadania por meio da aprendizagem pelo trabalho.

Embora seja longo o percurso do resgate da cidadania, a promulgação da Constituição de 1988 estabelece o paradigma dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, com suas conseqüentes leis regulamentadoras: o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei no 8.069/90, o ECA – , e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi regulamentado pela Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Ao assumir a doutrina da proteção integral e de prioridade dos direitos da infância, seguindo a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1989, esse Estatuto é considerado um marco na erradicação do trabalho infantil e na regularização do trabalho do adolescente.

O Estatuto baseia-se numa política de respeito, de incentivo e de proteção para crianças e adolescentes, entendidos como pessoas em desenvolvimento. A proteção integral condiz contra todo tipo de exploração, reforçando a idéia de vulnerabilidade da criança e do adolescente e a necessidade de cuidados especiais para a formação da sua cidadania.

Após os catorze anos é permitido o trabalho de adolescentes, na condição de aprendizes, como preceitua o ECA, garantidos todos os direitos trabalhistas e previdenciários a partir dos dezesseis anos e observadas as restrições legais quanto à impossibilidade de trabalho noturno, insalubre, perigoso ou penoso, conforme prescrito especialmente na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na Emenda Constitucional no 20 e na legislação específica.

À vista disso, o trabalhador adolescente tem assegurados os mesmos direitos do trabalhador adulto: carteira assinada, salário, repouso semanal

remunerado, férias, recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), aviso prévio e décimo terceiro salário.

Em seu artigo 60, o ECA estabelece a proibição de qualquer trabalho a menores de catorze anos de idade, salvo na condição de aprendizes. Sua condição de empregado decorre de um contrato especial de trabalho por tempo determinado, regularizado pela Lei no10.097, de 19 de dezembro de 2000, desde que a aprendizagem seja realizada pelo Sistema S: Senac, Senai, Senar e Senat ou por escolas técnicas de educação ou entidades sem fins lucrativos⁴

Cumpra observar que as normativas internacionais emanadas da OIT⁵ recomendam que a idade mínima de ingresso ao mercado de trabalho coincida com a idade em que cessa a obrigatoriedade escolar. Nem sempre isso acontece, porém, e a evasão escolar em razão da sobrevivência torna-se imprescindível à inserção no mercado de trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente define, em seu artigo 62, a aprendizagem como “a formação técnico profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação em vigor”.

A formação técnico-profissional, segundo a legislação de educação em vigor (LDB - Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996), visa tornar o aluno e o trabalhador em geral capacitados para a vida produtiva, como dispõe seu artigo 39:

A educação profissional, integrada a diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Além da escola, a educação profissional poderá ser desenvolvida em instituições especializadas (Sesc, Senai, Sesi, etc.) ou no local de trabalho, conforme previsto no artigo 40:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

⁴ Fonte: Coordenadoria da Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Procuradoria Regional do Trabalho e Ministério Público do Trabalho.

⁵ Organização Internacional do Trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também aborda a questão da formação técnico-profissional ao definir princípios em seu artigo 63:

A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:
I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
III- horário especial para o exercício das atividades.

Quando a legislação limita o ingresso de adolescentes no mercado de trabalho, reconhece que o trabalho precoce produz danos. O ECA e a LDB são os marcos legais de normatização das relações precoces de trabalho que atingem grande parte dos adolescentes brasileiros.

No que concerne à temática abordada, o Estado do Paraná passou a oportunizar a proposta política pedagógica da educação pelo trabalho na década de 1990, justificando que seu princípio “condiciona a vida dos homens, que estimula e orienta seus pensamentos, que justifica seu comportamento individual e social, que é o trabalho” (QUARENGUI E SILVA, 1991:48).

Nessa linha de entendimento estão inseridas iniciativas como a do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente – CEACA, objeto deste estudo, que igualmente busca incluir o trabalho na vida do adolescente pobre por meio da educação.

A metodologia da educação pelo trabalho, segundo Quarengui e Silva (1991:29), representa um repensar profundo sobre o papel da escola, das instituições e até mesmo dos locais de trabalho onde o educando e o homem trabalhador estão inseridos. As escolas-oficinas já não são espaços nos quais as ações educativas ocorrem de forma compartimentada, pois passam a ser vistas como educador coletivo, ambiente pedagogicamente estruturado, objetiva e subjetivamente representado pelo espaço físico e pelas relações desenvolvidas no acontecer pedagógico cotidiano.

3 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO CEACA

3.1 O CEACA DE MEDIANEIRA: UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

O município de Medianeira, com aproximadamente 39 mil habitantes, foi formado pela migração gaúcha ocorrida a partir de 1950 e organizada pela Firma Industrial e Agrícola Bento Gonçalves Ltda., que adquiriu do governo do Estado do Paraná parte da Gleba Iguaçu, que foi loteada e vendida para famílias oriundas dos outros Estados do Sul do país (BIESDORF e ROHDE, 1996:50).

A economia do Município é baseada na cultura de soja, milho e trigo, com destaque para a indústria alimentícia e moveleira, além do comércio e serviços. Situa-se a cerca de 650km da capital, Curitiba, e a 60km de Foz do Iguaçu e da fronteira com o Paraguai e a Argentina, caracterizando-se como um município da fronteira oeste do Paraná.

Classificado como município de médio porte (de 20.001 a 100.000 habitantes, segundo os dados da Secretaria Estadual do Trabalho e Promoção Social do Paraná, SETP, baseados em dados fornecidos pelo IBGE – 2000 e IPARDES), possui autonomia na estruturação de sua economia e sedia algumas indústrias de transformação, além de contar com maior oferta de comércio e serviços.

O Índice de Exclusão Social (IES) de Medianeira, segundo o Atlas de Exclusão Social do Brasil, é de 0,555. Já seu Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M) é de 0,779 (quanto mais perto de 1, maior o índice de desenvolvimento humano).

Segundo a SETP, em dados divulgados sobre indicadores sociais, a Taxa de Pobreza (que indica o número de famílias pobres no Município e é construída a partir da renda familiar, que deve ser inferior ou igual a meio salário mínimo por pessoa) de Medianeira é de 15,98%.

O Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente (CEACA), um programa de atendimento à criança e ao adolescente, é orientado, a partir de 1997, por meio de um Projeto Social e desenvolve atividades de caráter protetivo vinculadas à Prefeitura do Município de Medianeira (PR).

O CEACA faz parte da rede governamental de serviços da política de atenção integral à criança e ao adolescente, segundo o Plano Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente de Medianeira, cujo objetivo é “contribuir para que crianças e adolescentes sejam sujeitos de seus direitos”.

O público alvo do CEACA são crianças e adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária compreendida entre 7 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade social.

O CEACA passa por três processos, o primeiro dos quais compreende o ano da criação do Projeto Pirulito, que foi considerado, para este trabalho, como a fase inicial do CEACA; o segundo compreende os anos de 1993 a 1996 e se caracteriza pelo surgimento do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente; e o terceiro vai do ano de 2000 ao ano de 2004.

Por causa da inexistência de documentos que abordem a história do CEACA, optou-se por reconstruir a história do CEACA com base em entrevistas com os sujeitos envolvidos em sua implantação a fim de obter dados fidedignos. Entrevistou-se o presidente da Diretoria Executiva da Associação Educacional Irio Manganelli, a entidade parceira do poder público, bem como funcionários que trabalharam no Projeto Pirulito. Realizou-se ainda pesquisa documental nos arquivos da Associação Educacional Irio Manganelli com o intuito de caracterizar historicamente o surgimento do CEACA.

3.2 CEACA: A RECONSTRUÇÃO DE SUA HISTÓRIA

3.2.1 Primeiro período: 1992 – a implantação do Projeto Pirulito

As ações municipais que constituem o contexto histórico da origem do CEACA foram protagonizadas pela sociedade civil por meio da Associação Filantrópica Acássia Medianeirense (Afame). O objetivo principal dessa Associação, segundo entrevista realizada em 26 de junho de 2004 com seu presidente, Elias José Zydeck, é a filantropia e o “encaminhamento de crianças e jovens para o bom caminho” (sic).

Segundo o teor dessa mesma entrevista, o “bom caminho” seria participar da proposta a ser implantada pela referida Associação, sem outra opção de vida para os sujeitos alvo dos trabalhos.

Em 1985, mais precisamente em junho daquele ano, reunidos em uma comissão designada pela Afame, aprovou-se a formação da Guarda Mirim de Medianeira e a criação da Associação Educacional Irio Manganelli, que seria a entidade mantenedora da Guarda Mirim.

A Guarda Mirim funcionou no período compreendido entre os anos de 1986 a 1990, segundo o livro atas da Associação Educacional Irio Manganelli. Os critérios para o ingresso eram consulta à diretoria da Sociedade de Amparo ao Necessitado Medianeirense, (Sanem) – organização não-governamental que realizava atendimento às crianças e aos adolescentes carentes – , análise do comportamento, filiação, nível de escolarização e condições econômicas.

Foram cerca de 26 meninos “recrutados”, segundo a ata no 005, de 31 de agosto de 1986, que recebiam, no quartel da Polícia Militar, aulas de formação ética e postura militar, sob responsabilidade do então comandante da Polícia Militar. Após a fase de formação, os meninos eram encaminhados para empresas, sob a forma de convênio entre a Associação Educacional Irio Manganelli e a empresa demandante, recebendo uma ajuda de custo com obrigatoriedade de freqüentar a escola no período em que não estavam no trabalho.

Para Zydeck, em 1990, com a promulgação do ECA, a Guarda Mirim perdeu seu foco de trabalho, porque “não podia mais trabalhar com as crianças, empregando”. A Associação Educacional Irio Manganelli reelabora então sua forma de trabalho, adequando-a à legislação vigente. Assim, segundo o entrevistado, cria-se o Projeto Pirulito.

Ao romper com a doutrina de situação irregular definida pelo Código de Menores de 1979⁶, o ECA estabelece a diretriz básica e única no atendimento de

⁶ A situação irregular definida pelo Código de Menores, Lei no 6 697 de 1979, que dispunha sobre a assistência, proteção e vigilância dos menores. O artigo 2 definia a “situação irregular” como: I – privados mesmo eventualmente das condições essenciais à sua subsistência, à saúde e ao ensino obrigatório, em razão de: a) falta ou omissão dos pais ou responsáveis; b) impossibilidade notória dos pais ou responsáveis de lhes sustentar. II – vítimas de maus tratos ou punições desmedidas impostas pelos pais ou responsáveis. III – em perigo moral em razão de: a) se encontrar habitualmente em um ambiente contrário aos costumes; b) ser explorados em atividades contrárias aos costumes. IV – privados de representação ou assistência legal, pela ausência eventual dos pais ou responsáveis. V – desvio de conduta devido a uma inadaptação familiar ou comunitária grave. VI – autor de infração penal.

crianças e adolescentes, ou seja, a doutrina de proteção integral⁷. A citação acima demonstra claro desconhecimento da mudança de paradigma no que se relaciona à criança e ao adolescente. Fica claro também o distanciamento entre os direitos dos adolescentes, preconizados no ECA, e a proposição de trabalho citada à página 006 do livro de atas da Associação Educacional Irio Manganelli.

O que motivou Associação Educacional Irio Manganelli a iniciar a ação com a Guarda Mirim e, posteriormente, com o Projeto Pirulito, foi, no relato de Zydeck:

Quem era de Medianeira, naquela época deve lembrar que tínhamos dezenas de meninos de rua. A gente andava na Avenida, ou próximo à Rodoviária, e tinha dezenas de crianças pedindo, já começando pequenos roubos. Crianças quase abandonadas, sem acompanhamento da família, que viviam de rua. Foi isso que sensibilizou: os meninos de rua, porque no começo eram só meninos. A Guarda Mirim era só de meninos, depois, com o Projeto Pirulito, encampou também meninas, em função do problema que estava muito visível e chocando, do ponto de vista do abandono, de humanidade daquelas criaturas na rua, aprendendo as malandragens da rua.

Nota-se com essa declaração a visão do espaço urbano como locus e símbolo da civilização (em oposição à barbárie) – era o lugar onde mais claramente se evidenciava o rompimento de uma dada ordem (RIZZINI 1997: 150). Assim tratado, o espaço urbano é tido como local de estabelecimento de ordem. A presença dos adolescentes tornou-se uma desordem ao evidenciar a questão social, provocando na sociedade o interesse pela tentativa de controle do espaço e da vida dos adolescentes.

Em dezembro de 1991, a Associação Educacional Irio Manganelli propõe um plano de ação, segundo o livro atas da referida Associação. O plano consistia no “levantamento da realidade do menor abandonado, envolvendo suas famílias” e estabelecendo “ações de curto, médio e longo prazo”. No curto prazo, o plano almejava atender os adolescentes de 14 a 18 anos, encaminhando-os para

⁷ proteção integral é definida no artigo 87 do Estatuto como “a abrangência de todas as crianças e adolescentes, compreendem políticas sociais básicas, direitos do cidadão e dever do Estado: saúde, educação, trabalho, habitação, lazer, segurança – política de assistência social voltada para aqueles que dela necessitem independentes de contribuição à seguridade social; serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão, proteção especial e defesa de direitos.

educação e trabalho. No médio prazo, propunha-se a atender crianças em idade escolar para proporcionar-lhes escolaridade e trabalho. No longo prazo, estudar o planejamento da família, abrangendo os aspectos de assistência à saúde, à educação e à profissão, com orientação para prevenir problemas.

Chama a atenção o insistente apelo para o estabelecimento da ordem, no livro de atas da Associação Irio Manganelli, em relação à classe de origem dos adolescentes, assim mencionada: “(...) falando do trabalho que estão desenvolvendo com os meninos de rua, comunicaram que enfrentam problemas com alguns que já estão em processo de marginalidade e delinqüência, (...) para auxiliá-los comunicam ainda que na próxima semana as crianças começarão a receber instruções sobre disciplina.”

Segundo a página 015 do livro de atas da Associação Educacional Irio Manganelli, cabiam ao poder Público Municipal o apoio logístico, a organização funcional e o repasse de possíveis recursos, oriundos dos governos estadual e federal, para a Associação Educacional Irio Manganelli.

O Projeto Pirulito, a primeira fase do CEACA, tem seu período de planejamento em maio de 1992. A justificativa do projeto confirma a posição de Zydeck:

A situação de penúria das famílias de baixa renda vem refletindo diariamente nas ruas de nossa cidade. São meninos e meninas pedintes que perambulam sem destino e ocupação. A solução está na união da sociedade, objetivando a retirada destas crianças das ruas, preparando-as para um futuro mais digno. Este projeto piloto propõe um caminho a seguir: o treinamento das crianças em oficinas profissionalizantes e o reingresso na escola para as crianças que não freqüentam sala de aula⁸

É importante compreender o significado da aliança entre o poder público e a Associação Irio Manganelli, que buscam na aliança a auto-sustentação pela complementação de suas ações. Ambas inserem-se na lógica do modelo filantrópico, que visava ao saneamento moral da sociedade ao fazer incidir sobre os pobres o controle, enquadrando-os o mais precocemente possível na “boa” ordem .

⁸ Fonte: Projeto Piloto: Pirulito.

A meta do projeto era atender inicialmente quarenta crianças e adolescentes de ambos os sexos no Centro de Treinamento do Parque de Exposições Tancredo Neves, localizado na área urbana do município de Medianeira.

Em 1992, o poder público municipal⁹ implantou um trabalho de aproximação com as crianças e os adolescentes que perambulavam nas ruas da Cidade. A profissional que atuou diretamente com os adolescentes nas ruas era, no início, uma enfermeira¹⁰. Nos primeiros contatos apurou-se que todas as crianças e os adolescentes que permaneciam nas ruas tinham vínculo familiar. Era alta a evasão escolar, e o sexo masculino predominava entre o grupo. Esse contato, além de mostrar um perfil preliminar de quem eram os adolescentes que estavam nas ruas, permitiu que estes verbalizassem os motivos que os levaram a sair da escola e a ir para a rua. A informação prestada era de que tinham perdido o estímulo de ir à escola e permaneciam na rua à procura de algo para fazer.

A seguir, foram realizadas atividades recreativas, escolhidas pelos adolescentes, que se reduziam basicamente a filmes em vídeo e espaços para jogar futebol visando ao estreitamento do vínculo das crianças com a proposta do projeto.

Os espaços na Cidade para as atividades de lazer, porém, não estavam disponíveis todos os dias. Nos dias em que havia atividade, os adolescentes não ficavam nas ruas, enquanto nos dias inativos eles voltavam para o ócio. A própria coordenadora, que trabalhava com os meninos, apresentou a proposta de um espaço para o trabalho diário. Após pesquisa das estruturas municipais disponíveis, escolheu-se o Parque de Exposições. Faltava então sua manutenção, pois o poder público não tinha recursos para estruturar o projeto. A política voltada à criança e ao adolescente, no nível municipal, não fora implementada, por isso competia ao poder público a busca de uma parceria com a comunidade.

No decorrer do ano implantou-se o Projeto Pirulito no Parque de Exposições Tancredo Neves. Esse espaço municipal, situado fora do perímetro urbano, estava ocioso, pois somente era utilizado a cada dois anos para a exposição agropecuária do Município. O atendimento a quarenta crianças e adolescentes era feito por funcionários municipais. A equipe era composta pela enfermeira que havia

⁹ Do então Departamento de Promoção Social e Ação Comunitária, que, na estrutura organizacional do Município, fazia parte da então Secretaria Municipal da Saúde e Ação Social.

¹⁰ Enfermeira Celina Deitos.

iniciado os contatos nas ruas, por uma zeladora, por um orientador e por uma cozinheira voluntária. As atividades eram recreativas, idênticas àquelas da época do primeiro contato: futebol e sessões de vídeo.

Inicia-se então o auxílio às lições escolares para os participantes que freqüentavam a escola, estimulando os que estavam fora dela a voltar aos estudos, visto que aumentara o número de inscritos. Não apenas os adolescentes de rua foram para o projeto, mas também, irmãos e vizinhos destes. Alguns foram encaminhados para o Horto Municipal, que ficava junto ao Parque de Exposições, no qual exerciam a atividade de preencher saquinhos de terra para o plantio de sementes em troca de uma “ajuda de custo” semanal. Os recursos dessa “ajuda de custo” vinham da Secretaria de Agricultura do Município, responsável pelo horto.

A alimentação e parte dos equipamentos provinham de recursos da Associação Educacional Irio Manganeli. Os objetivos do Projeto Pirulito eram:

- Retirar as crianças das ruas que estejam pedindo em portas de mercados e de casas.
- Retorno das crianças à escola.
- Treinamento pelo trabalho em oficinas profissionalizantes.
- Oferecer reforço escolar para as que freqüentam escola.
- Proporcionar lazer através de jogos, brincadeiras, passeios, filmes, etc.
- Prestar atendimento de saúde às crianças que freqüentarem o projeto.
- Integrar as crianças da Sanem ao projeto.
- Trabalhar com as famílias das crianças, orientando sobre os objetivos do projeto e a importância da saída das crianças da rua.

A meta descrita no Projeto Pirulito era:

- Atender inicialmente a 40 (quarenta) crianças e adolescentes, de ambos os sexos.

A operacionalização do Projeto Pirulito previa:

- a) O conhecimento do local, limpeza e organização dos móveis;
- b) A definição dos turnos da cozinha, elaboração de refeições e de cardápio;
- c) A limpeza do pátio e o início da horta;
- d) O cadastramento das crianças e suas famílias;
- e) A avaliação do número e do motivo da saída da escola para posterior encaminhamento à Secretaria Municipal de Educação;
- f) A elaboração de projetos de trabalho e de agenda de atividades de lazer;
- g) Visita dos pais e responsáveis ao projeto, com palestras sobre seus objetivos;
- h) Contato com a Secretaria da Saúde para a implantação de programa específico de atendimento para as crianças e os adolescentes do projeto; e
- i) Acompanhamento do desempenho escolar das crianças e dos adolescentes.

A avaliação previa essas etapas descritas separadamente, porém as ações não ocorreram isoladamente.

Dentro da operacionalização estava prescrito treinamento para ofícios como pasteleiro, cozinheiro, garçom, office-boy, jardineiro e babá. Para a manutenção do projeto, previa-se que seriam vendidos produtos elaborados na cozinha, como macarrão, pastéis, lasanha e outros de consumo alimentar.

O organograma do projeto estabelecia a seguinte estrutura:

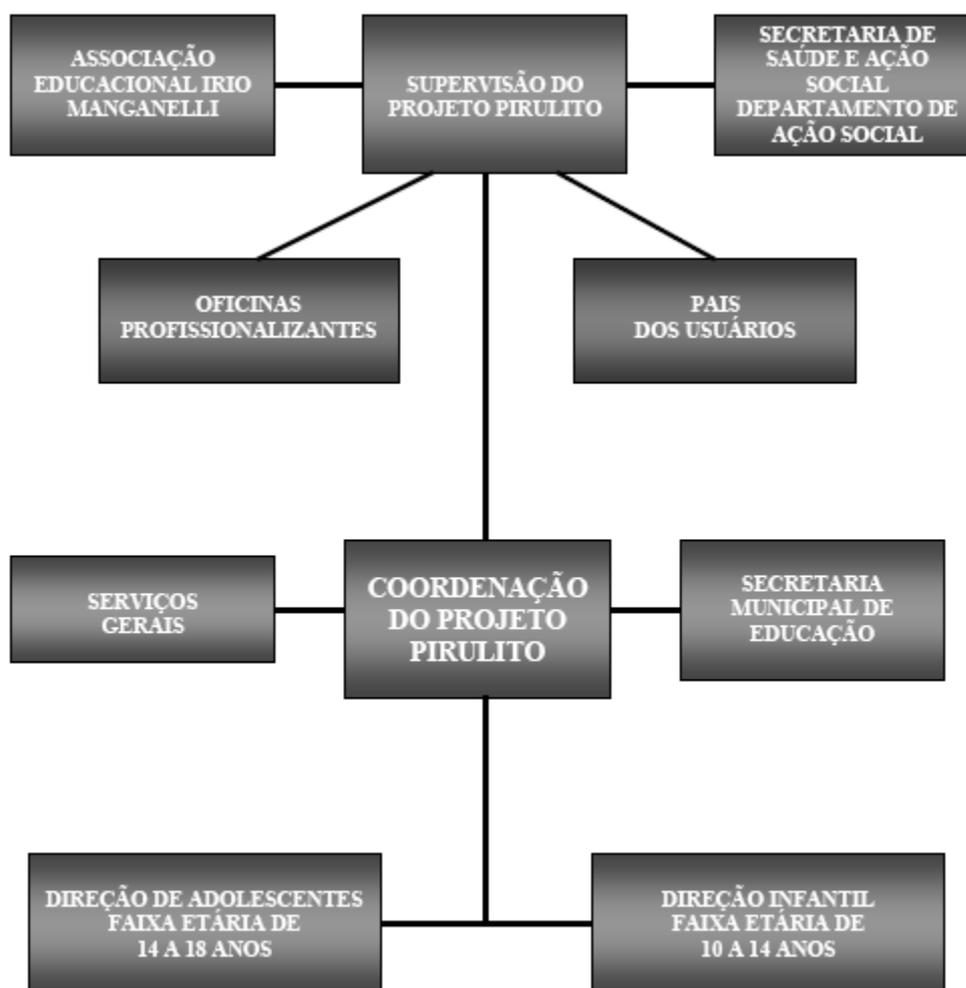


Figura 1 – Organograma do Projeto Pirulito

Percebe-se que o organograma do Projeto Pirulito demonstra a efetiva parceria entre o poder público municipal e a Associação Educacional Irio Manganelli. A supervisão do Projeto Pirulito é a ligação entre o poder público municipal, representado pelo Departamento de Promoção Social, com a Associação Educacional coordenando a supervisão, o contato com as famílias dos usuários e as oficinas profissionalizantes. A Coordenação incumbia-se do contato com a Secretaria Municipal de Educação, com o setor de Serviços Gerais e com as duas direções: a dos Adolescentes e a Infantil.

A operacionalização consistia em reunir as crianças e os adolescentes para atividades de lazer e tarefas de apoio escolar pontuais.

Com o término da gestão municipal compreendida entre 1989-1992, que implantou o Projeto Pirulito, este teve suas atividades temporariamente

suspensas. Após aproximadamente quarenta dias, foram reiniciadas as atividades com nova equipe de trabalho. Com a reestruturação, mais funcionários passaram a atuar no mesmo local, porém com outra denominação, a fim de evitar a noção de continuidade política.

Esse novo período demonstrou o reconhecimento da questão social marcadamente pela presença dos adolescentes nas ruas e representou uma tentativa de incorporação das diretrizes do ECA ao cotidiano da política municipal voltada à criança e ao adolescente.

Essa nova etapa continha uma proposta metodológica que abrangia o processo de

abordagem e envolvia outras atividades além da recreação.

Vale ressaltar que não havia, além do projeto social, nenhum documento que norteasse a proposta político-pedagógica, mas a diretriz utilizada como referencial para esse período é incompleta no que diz respeito à programática da política proposta pelo Município.

Cumpre, também, registrar a importância da articulação da sociedade na implementação da política voltada à criança e ao adolescente, na esfera municipal, como a preocupação em efetivar o Estatuto da Criança e do Adolescente no Município, registrada no livro atas da Associação Educacional Irio Manganelli: “(...) o senhor presidente comunicou que encarregou o primeiro-secretário desta entidade de contatar as autoridades locais buscando colocar em prática o Estatuto da Criança e do Adolescente, necessário para o desenvolvimento dos nossos projetos”.

3.2.2 Segundo Período: 1993-1996 – o Surgimento do CEACA

Em maio de 1993, implantou-se o Projeto Irmão Cidadão, denominação cuja origem provinha de programa estadual voltado para atendimento de crianças e adolescentes, com o objetivo de atender crianças e adolescentes excluídos dos direitos fundamentais básicos da proteção por meio do desenvolvimento de alternativas de prevenção, mediante um processo que envolvia também suas famílias e a comunidade.

O programa estadual mencionado tem sua origem em uma política municipal implantada em Curitiba (PR) a partir do ano de 1986, na gestão do então prefeito Roberto Requião. As diretrizes davam prioridade à política de atendimento a crianças e jovens, com o objetivo de implantação de escolas-oficinas com a proposta pedagógica da educação pelo trabalho. Esta tinha como referência o trabalho desenvolvido na Associação dos Meninos de Curitiba (Assoma), fundada em 1985, cuja proposta era atender meninos e meninas de rua de Curitiba.

Em 1991, ao assumir o governo estadual, Roberto Requião implanta a proposta, sob

responsabilidade do Provopar, no âmbito do Estado, em parceria com o Provopar de cada município¹¹.

O objetivo era operacionalizar o Estatuto da Criança e do Adolescente ao eleger como prioridade, em sua proposta de trabalho¹²,¹³ as crianças e os adolescentes vitimizados.

A proposta era assessorar os municípios para implantação ou reordenamento de programas e projetos para os denominados meninos de rua e/ou crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, oferecendo sua experiência para avaliação e planejamento de ações e de recursos (físicos, financeiros e humanos) e para a viabilização técnica de novas formas de atendimento que tivessem impacto sobre a realidade de cada município.

Em agosto de 1993, o Provopar Estadual lançou o Programa de Ação pela Infância e Adolescência, cuja proposta pedagógica tinha como finalidade a conquista da cidadania de crianças e adolescentes. O programa era norteado por duas questões:

- ✓ Na área da educação, centrava-se na escolaridade, pois as crianças e os adolescentes eram analfabetos e vítimas de processo de exclusão escolar.
- ✓ Na área do trabalho, visava sanar a falta de qualificação profissional e a necessidade premente de inserir os adolescentes em atividades que possibilitassem ganhos financeiros, de forma articulada com o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente do mundo do trabalho e de sua condição de cidadania.

¹¹ As entidades PROVOPAR AÇÃO SOCIAL PARANÁ e PROVOPAR AÇÃO SOCIAL MUNICIPAL são diretamente ligadas às primeiras-damas, no Estado e nos municípios, respectivamente. Constitui-se como órgão de Consultoria Social o Provopar Estadual, que assessoria técnica e pedagogicamente as coordenações municipais do programa.

¹² Fonte: Programa de Ação pela Infância e Adolescência, 1993 - PROVOPAR – PR AÇÃO SOCIAL

As premissas do programa diziam respeito às características e às necessidades do Município e da clientela e a uma contínua articulação entre proposta e a realidade. A Escola-Oficina fazia parte do Programa de Ação pela Infância e Adolescência .

Os projetos que integravam o programa eram: Educador de Rua, constituído de Abordagem de Rua, Oficina de Convivência e Abordagem Familiar; e Escola-Oficina, composto de Oficinas de Iniciação ao Trabalho, Oficinas de Escolaridade, Oficinas de Apoio e Serviço Administrativo e Projetos de Apoio, com o Retorno à Família de Origem e Famílias Sociais. Os projetos tinham os seguintes objetos:

A pedagogia adotada pela Escola-Oficina propunha a Metodologia da Educação pelo

Trabalho, instaurando a prática do princípio das três participações:

- A participação do educando no planejamento, na execução e na avaliação do trabalho;
- A participação do educando no conhecimento do trabalho;
- A participação do educando no produto do trabalho.

Segundo o programa¹³, 14 ao vivenciar essa proposta o educando passa a assumir, diante do mundo, uma atitude de não-indiferença, pois lhe atribui valor. Nesse processo ocorre, gradativamente, a conscientização. O mundo passa a ter um valor não-imposto de fora para dentro, cujo conhecimento o educando extraiu de sua própria experiência de vida. Tal valor passa a constituir-se como suporte de sua atuação, concorre para a incorporação de atitudes cada vez mais associativas e construtivas e faz surgir nele um projeto de vida. A educação pelo trabalho não se inscreve no rol das pedagogias não-diretivas; ao contrário, opta por um direcionamento democrático no qual o educando tem voz e vez para se expressar, sem que o educador abra mão de seu papel. A liberdade se faz presente na participação no ato criador das normas práticas da Escola-Oficina que regulam as

¹³ Fonte: Programa de Ação pela Infância e Adolescência, 1993 - PROVOPAR – PR AÇÃO SOCIAL

relações sociais e se concretiza na emergência de um homem novo, comprometido e consciente.

- Projetos complementares de apoio:
 - ✓ Acompanhamento, orientação, estímulo e apoio à família de origem ou parente próximo, visando ao fortalecimento do vínculo com a família e ao retorno do menino ao lar;
 - ✓ Organização de famílias sociais ou casas de apoio destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes órfãos, abandonados ou vitimizados pela família de origem; e
 - ✓ Estabelecimento de relações com a comunidade e com as instituições de envolvem a Justiça da Criança e do Adolescente, mercado de trabalho, escolas regulares, Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, Conselhos Municipais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares.

A metodologia preconizada pela proposta era a educação pelo trabalho, como suporte ao processo educativo dos educandos inseridos no programas de atendimento às crianças e aos adolescentes de rua, entendendo a presença dos educandos em todas as etapas do programa, desde a abordagem de rua até a sua inserção definitiva na família, na escola e no mundo do trabalho.

Sob esse aspecto, vale ressaltar que com esse programa o Estado do Paraná inicia a implantação efetiva da política de atendimento à criança e ao adolescente.

A ação estadual de implementação da política voltada à criança e ao adolescente é implantada em Medianeira, porém, adota o modelo da escola-oficina, uma vez que a primeira etapa do programa – a abordagem de rua, o projeto que integrava o programa estadual, mencionado anteriormente – já havia sido realizada, no primeiro período, na implantação do Projeto Pirulito.

Os projetos complementares de apoio – que compreendiam o trabalho com as famílias dos adolescentes, organização de famílias sociais e estabelecimento de relações com a comunidade e com as instituições da rede de

atendimento à criança e ao adolescente –, também não são adotados pelo governo municipal da época.

Assim, ao propor a política voltada para a criança e o adolescente, o governo estadual incumbiu o Município da implementação integral da política, que abrangeria educador de rua, escola-oficina e projetos complementares de apoio ou parciais da política, como foi o caso de Medianeira, que implanta a escola-oficina sem colocar em prática os projetos complementares de apoio, assim como a oficina de convivência – ação do educador de rua na proposta estadual.

Dá-se, então, a implementação parcial da política estadual contida no programa de Ação pela Infância e Adolescência, no município de Medianeira, a partir de 1993.

Em Medianeira, a equipe era composta de diretora, assistente social, duas professoras, um orientador, duas cozinheiras e duas zeladoras. A direção era coordenada pela professora Luci Petry, indicada pela direção da Secretaria Municipal de Ação Social. Aproximadamente 70 crianças e adolescentes eram atendidos por uma equipe de 15 funcionários. As atividades, segundo uma das entrevistadas e a professora componente da equipe de trabalho do CEACA, eram de desenvolvimento da comunicação e da linguagem, em complemento às atividades escolares, de sociabilidade e habilidades para a vida como auto-estima, vivência em grupo, padrões de comportamento, atividades manuais, sociais e de competição esportiva. Também eram realizadas atividades que envolviam a recreação, lazer e práticas desportivas, culturais e artísticas, bem como de apoio ao processo de aprendizagem.

Assim, constituiu-se a Escola-Oficina do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente – CEACA, inaugurado em espaço próprio, com 586,85m², no centro da Cidade, em 25 de julho de 1995, acrescido 262,68m², em agosto de 1996. Nessa segunda etapa os recursos provieram do Instituto de Assistência Social do Paraná (IASP), órgão ligado à Secretaria Estadual da Criança e Assuntos da Família.

O CEACA era integralmente mantido com recursos públicos municipais, estaduais e federais. O Programa Brasil Criança Cidadã, do governo federal, aplicado no CEACA, tinha como metas: a) oferecer atividades de proteção integral no âmbito da assistência social que tivesse impacto na mudança do padrão de cidadania das crianças e dos adolescentes; b) enriquecer o universo

informativa, cultural e lúdica de crianças e dos adolescentes; desenvolver suas habilidades para a vida, facilitando o domínio do cotidiano na família, na comunidade e na sociedade; e c) estimular o envolvimento da família, da escola e da comunidade nas ações de proteção e desenvolvimento do público alvo. O público alvo do Programa Brasil Criança Cidadã eram crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, pertencentes a

famílias em situação de pobreza e risco social.

Registra-se, também, a ampliação do espaço físico do CEACA, desde sua implantação em 1992 com o Projeto Pirulito. Em 2001 o CEACA já em sede própria demonstra a preocupação com a criança e o adolescente no Município, que reconhece mérito deles ao ampliar e construir espaço físico específico

Quadro 1 – Evolução do número de usuários do CEACA em cada gestão municipal

Gestão	Prefeito do Município	Número de Usuários
1989-1992	Elias Carrer	50
1993-1996	Antonio Luiz Baú	80
1997-2000	Luiz Yoshio Suzuke	150
2001-2004	Luiz Yoshio Suzuke	170

Segundo esse quadro, a demanda atendida pelo CEACA é crescente a partir da criação do Projeto Pirulito, em 1992, até o ano de 2004, demonstrando que a iniciativa política implantada no Município tem atingido cada vez mais o público alvo a que se destina o programa.

Em relação à metodologia desse período, cumpre registrar que, ao se adotar a escola-oficina, parte da proposta política estadual, instala-se um espaço de criação e construção de conhecimentos, valores e hábitos por meio das oficinas de convivência, da lavanderia industrial e da panificação, que seguia orientação da obra “O acontecer pedagógico de uma Escola Oficina”, de Maria Merlo Quarengui e Maristela Requião de Melo Silva.

Vale ressaltar que, nesse segundo período, o CEACA já conta com mais experiência em relação ao primeiro período para sustentar uma proposta pedagógica de trabalho com as crianças e os adolescentes, por isso busca o Programa de Ação pela Infância e Adolescência, do governo estadual.

Assim, esse período já constata o estabelecimento de uma metodologia voltada para o atendimento à criança e ao adolescente, da qual fazem parte as oficinas de iniciação ao trabalho, tendo em vista a colocação e a venda dos produtos das oficinas e a inserção dos adolescentes no mundo do trabalho para viabilizar a subordinação da dimensão produtiva à dimensão formativa no interior das oficinas de iniciação ao trabalho. Adotada com a aludida metodologia, a educação pelo trabalho busca, no interior do processo, a unidade entre o fazer e o saber, a ação e a concepção, o trabalho manual e o intelectual.

Fica evidente, nesse período, que a metodologia e a diretriz são voltadas para a implantação da educação pelo trabalho no interior do CEACA, porém não se efetuou na prática a sua implantação.

3.2.3 Terceiro Período: 1997-2004 – o CEACA

O CEACA proporciona ações voltadas à melhoria da qualidade de vida das crianças e suas famílias. Busca-se oportunizar o desenvolvimento integral mediante uma ação socioeducativa que valoriza a complementação do processo do ensino regular.

O CEACA atende crianças e adolescentes de 7 a 17 anos em situação de risco pessoal e social, desprovidos de recursos, por meio de ações desenvolvidas em oficinas de aprendizagem, tais como esporte, recreação, expressão artística/cultural, acompanhamento escolar e atividades lúdicas.

Uma equipe composta de 23 funcionários atua no programa: 11 do setor serviços gerais, que compreende limpeza, lavanderia, panificadora e cozinha; 5 professoras, 1 vigia, 1 motorista, 1 supervisora, 1 assistente social (que responde pela direção do CEACA) e 1 agente social. Uma pediatra e uma psicóloga comparecem uma vez por semana para os atendimentos agendados, constituindo-se em serviço de apoio ao CEACA

O CEACA também possui jornadas ampliadas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), no qual são realizadas oficinas de teatro, percussão e street dance.

A partir de 1997, implantou-se a programação de capacitação para os funcionários do CEACA. O conteúdo discutido foi a política de atendimento à criança e ao adolescente no tocante às orientações sobre a presença dos profissionais no CEACA.

Com ações continuadas de treinamento, tentou-se minimizar a problemática maior da equipe, que era a desinformação sobre o programa no qual estavam inseridos os profissionais. Sob esse aspecto, o paradigma da proteção integral não era adotado pelos sujeitos integrantes da equipe de trabalho. Em muitas ocasiões específicas no atendimento às crianças e aos adolescentes, a concepção da Doutrina da Situação Irregular estava presente no cotidiano do CEACA.

Outra questão, porém, de ordem de relacionamento pessoal, apresentava-se

cotidianamente. Com a área da psicologia do programa, grupos de funcionários foram trabalhados quanto à temática do relacionamento pessoal no trabalho. Constatou-se com esse trabalho que, quando surgia uma problemática de relacionamento pessoal, esta era resultado de situações de falta de diálogo entre os setores ou entre as pessoas. A proposta da área de psicologia foi a discussão interna, nos setores, das situações provocadas pelo trabalho contínuo de oito horas. Esse trabalho de discussão contribuiu para tornar a equipe direcionada para o atendimento à criança e ao adolescente com conhecimento do público alvo do programa.

A equipe de funcionários reúne-se mensalmente para o planejamento e a avaliação das atividades realizadas. Nesse dia, sem atendimento aos usuários, a equipe faz sua reunião de avaliação e planejamento.

Os procedimentos adotados buscaram, sempre, atender aos objetivos gerais e específicos do programa ao romper, definitivamente, com a doutrina da situação irregular, até então adotada nas ações da equipe. O estabelecimento de diretriz básica e única no atendimento às crianças e aos adolescentes – a doutrina da proteção integral – ampliou a efetividade do ECA na abordagem por parte dos sujeitos integrantes da equipe de trabalho.

Os princípios e diretrizes do CEACA estão baseados na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente ECA :

- ✓ Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, credores de proteção especial devido à sua condição peculiar de desenvolvimento, por isso considerados prioridade absoluta nos processos do CEACA e de seu orçamento.
- ✓ O CEACA faz parte da política municipal de atenção básica – direito de todos e dever do Estado –, de caráter universal, reforçada pela política de assistência social, de caráter supletivo, garantindo-se assim a equidade do direito ao acesso e a qualidade do atendimento.
- ✓ O atendimento realizado está articulado à rede de serviços municipais de atenção à criança e ao adolescente, contemplando os três eixos centrais preconizado pelo ECA: sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social e integridade física, psicológica, moral e social.

O CEACA efetiva medidas de proteção socioeducativas por meio da ação integrada com o Poder Executivo Municipal, o Poder Legislativo, o Poder Judiciário, o Ministério Público, o Conselho Tutelar e a sociedade civil, visando à resolutividade de modo rápido e de qualidade.

As diretrizes do CEACA são :

- ✓ Capacitação permanente para o reordenamento institucional e a conscientização da aplicabilidade das ações preconizadas pelo ECA.
- ✓
- ✓ Integração com os órgãos de todas as esferas que atuam na área da criança e do adolescente, garantindo dessa forma o fluxo de informações e a troca de experiências com vistas a subsídio para a tomada de decisões.
- ✓
- ✓ Desencadeamento de ações de apoio, orientação e promoção da família do usuário do CEACA. _ Articulação por todos os meios com os diversos segmentos sociais (Estado, sociedade e família) para subsidiar a manutenção do CEACA.
- ✓
- ✓ A implementação do ordenamento político-institucional por meio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Nota-se, nas diretrizes do programa, a presença efetiva da doutrina de proteção integral como base no atendimento às crianças e aos adolescentes como prioridade absoluta, conforme preconiza a Constituição Federal em seu artigo 227.

Segundo o Projeto Social da Escola-Oficina do CEACA, de maio de 2001, baseado no diagnóstico da realidade do cotidiano das crianças e dos adolescentes e de suas famílias em situação de pobreza e risco social, estruturou-se o CEACA por meio de oficinas: oficinas de Convivência, de Artesanato, de Panificação e de Lavanderia Industrial.

O atendimento no CEACA se dá em horário integral em todas as oficinas, em duas turmas, obedecendo à alternância com o ensino regular.

Nas oficinas são desenvolvidas atividades lúdicas, educativas, recreativas, de lazer, esportivas, culturais e artísticas; atividades manuais; palestras; organização de festas ligadas às datas comemorativas; passeios; trabalhos em grupo; jogos; danças e teatro. Cada oficina tem um planejamento de atividades voltadas à sua realidade.

Especialmente ao desenvolver atividades educativas visa-se acompanhar o usuário em seu desempenho no ensino regular, efetuando atividades de reforço dos conteúdos curriculares e desenvolvendo projeto de aprendizagem com brinquedos.

Por meio do contato direto, no contraturno, o CEACA intensifica o processo de aprendizagem, especialmente no que se refere ao domínio da leitura, à aquisição da linguagem escrita e ao desenvolvimento do raciocínio lógico.

Além dos aspectos específicos relativos aos conteúdos curriculares, trabalham-se a socialização, hábitos de higiene, boas maneiras e informações que auxiliem o usuário a melhor se orientar no convívio do ensino regular e até fora do ambiente escolar. Periodicamente, efetua-se a avaliação de desempenho do aluno nessas atividades de reforço.

O CEACA dispõe de recursos humanos que mantêm contato permanente com as instituições de ensino para coletar, de professores e da equipe pedagógica, dados referentes ao desempenho social de cada criança e aos conteúdos de cada disciplina, a fim de efetuar o atendimento individualizado, sanando as dificuldades de forma direta e objetiva.

O acompanhamento sociofamiliar é realizado em visitas domiciliares, reuniões semestrais e em orientação individual, ampliando assim a rede de serviços no Município.

A articulação do CEACA com outros segmentos e órgãos do Município se dá por meio da divulgação constante da proposta com vistas à estratégia de atendimentos. Colaboram para isso também o fortalecimento de parcerias para melhor desenvolver as atividades, o estabelecimento de linguagem única para auxiliar o ordenamento do trabalho e a busca do envolvimento constante de organismos comunitários.

A gestão do CEACA como “tomada de decisões¹⁴ se realiza a cada momento do programa, quer planejando e construindo a perspectiva pedagógica, quer avaliando a realidade social que subsidia essa construção.

A perspectiva pedagógica ganha sua significação na articulação com um projeto mais amplo de sociedade que se deseja e pela qual se luta. “Projeto é meta, mas torna-se concreto e gerador de movimento quando transposto para a compreensão das pessoas e por elas assumido” (FERREIRA, 2003:112).

O termo “projeto” implica sempre a memória lançada para frente, por isso é um exercício prospectivo, uma vez que se organiza algo que está por vir, mas com referência no caminho já percorrido. Um projeto é sempre empreendimento, organização de ações em razão das necessidades e dos desejos de sujeitos concretos – é sempre o anúncio de algo que se quer alcançar.

O Projeto Social¹⁵ que justifica a estruturação do CEACA diz:

A Prefeitura Municipal de Medianeira, através da Secretaria de Saúde e Promoção Social, na busca de estratégia para desenvolver novas práticas, visando atender a garantia dos direitos da criança e do adolescente e legitimar esses instrumentos, estruturou o Programa de Atendimento à Criança e ao Adolescente (ZIGLIOLI, 2001).

¹⁴ Segundo Ferreira (2003:44), a gestão da educação realiza-se nas tomadas de decisões e efetua-se a cada momento da vida escolar.

¹⁵ A prática do CEACA é norteada através do Projeto Social elaborado em 2001.

O contexto social, como resultante da questão social, assim se expressa no Projeto Social:

Devido ao grande número de famílias desempregadas no município, torna agravante a situação voltada à criança e ao adolescente, pois passam a ser explorados pelos pais e terceiros. Um dos pontos estratégicos da exploração e/ou sobrevivência dos grupos é o “Barracão da Receita Federal”, com o mercado informal do Paraguai, entre outras características temos a violência doméstica, meninos na rua (perambulando e mendigando), abandono, vítimas das drogas e adolescentes em prostituição, o Programa de Atendimento à Criança e ao Adolescente, com prioridade absoluta da Secretaria Municipal de Saúde e Promoção Social, vem repensando/avaliando/criando e implementando serviços com uma nova perspectiva de reordenamento político institucional de estratégia de ações que possam caracterizar uma mudança de posicionamento frente à realidade dessa demanda (ZIGLIOLI, 2001).

A doutrina de proteção integral preconizada pelo ECA é assim justificada:

Deste modo um dos projetos envolvidos é a Escola Oficina do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente, CEACA, constituído de oito oficinas , atendendo os bairros do município em sua sede própria, onde, através de atividades (educativas, lúdicas, esportivas, lazer, culturais, recreativas, atividades manuais e artísticas entre outras), busca-se efetivar seus direitos de proteção integral (ZIGLIOLI, 2001).

A Prefeitura Municipal de Medianeira, segundo a Justificativa do Projeto, está

[...] em parceria com a sociedade civil atua na discussão e formulação da política social da criança e do adolescente através da articulação entre os Conselhos Municipais que reconhecem a problemática do município e, preocupados com o cotidiano destas crianças e adolescentes marcado por necessidades e carências de toda a ordem: alimentação, educação, lazer, atividades culturais, saúde, afeto, proteção, vivenciando, na sua maioria, situações de violência nos lares, nas escolas e nas ruas, caracteriza um novo posicionamento frente à realidade juntamente com outras instâncias ligadas a essa demanda (ZIGLIOLI, 2001).

No desenvolvimento de ações de formação do cidadão, segundo a justificativa do Projeto Social, compete ao Município a busca de parcerias da comunidade:

A partir da implantação e implementação da Escola Oficina CEACA, o município de Medianeira passou a contar com um instrumento prioritário para o atendimento à criança e adolescente (ZIGLIOLI, 2001).

Outro aspecto relevante do Projeto Social é a definição do objetivo geral do CEACA, que é o de:

Assegurar o atendimento e promover alternativas de ações/prevenção à criança e ao adolescente inseridos juntamente com sua família e comunidade no processo de desenvolvimento educacional, cultural e social (ZIGLIOLI, 2001).

A construção do projeto pedagógico do CEACA se realizou pelo diálogo entre aspirações e as práticas relativas ao ensino-aprendizagem, baseada em documento com o projeto social mencionado.

Para Ferreira (2003:47):

Desta forma, o Projeto Político Pedagógico constitui-se em um instrumento valioso de mediação entre ansiedades, desejos e intenções dos sujeitos escolares e o planejamento concreto de suas ações cotidianas. O Projeto Político Pedagógico concebido, executado e avaliado na perspectiva do coletivo poderá vir a constituir-se na ferramenta por excelência para a escola construir sua autonomia, a partir da re-significação de suas práticas e de todo o trabalho escolar.

É necessário, desse modo, reconhecer a re-significação e a importância da construção da proposta pedagógica no CEACA, que se constitui num processo de discussão das práticas e de estabelecimento de prioridades.

O CEACA, por meio de pressupostos e instrumentais teórico-metodológicos, busca implementar seu ritmo e tempo próprios na dimensão das vontades dos coletivos nele atuantes. Construir um projeto pedagógico do CEACA é

mantê-lo em constante estado de reflexão e elaboração, numa esclarecida recorrência às questões relevantes do interesse comum e historicamente requeridas.

Para Barcelos in Turra (2001:164):

Não existe, na construção do projeto político pedagógico da escola, um ponto ótimo (final), senão pontos de partida sempre renovados, ritualizados e ampliados em sintonia com o mundo vivido numa incessante busca de significados novos para viver.

Assim, a perspectiva pedagógica constitui-se num instrumento valioso de mediação entre ansiedades, desejos e intenções dos sujeitos que integram a equipe de trabalho e suas ações cotidianas. A perspectiva pedagógica concebida, executada e avaliada na perspectiva do coletivo poderá vir a constituir-se em ferramenta, por excelência, para o CEACA construir sua autonomia com base na re-significação de suas práticas e de todo o trabalho das oficinas.

Nesse período, em relação ao primeiro e ao segundo identificaram-se com maior clareza as diretrizes e a metodologia do CEACA, evidenciando a evolução da ação iniciada em 1992 com Projeto Pirulito até o período deste estudo: 2004.

Assim, ao se identificar a proposta político-pedagógica implantada nesse terceiro período, voltou-se este estudo para a Oficina de Panificação com a indagação, à equipe de trabalho, sobre cinco eixos temáticos: projeto político-pedagógico, inclusão social, cidadania, educação e trabalho.

Perguntou-se aos egressos do CEACA com passagem na Oficina de Panificação no período compreendido entre 1997 a 2003 até que ponto sua experiência na Escola-Oficina CEACA favoreceu sua atual situação no mercado de trabalho.

Procurou-se com esta pesquisa, que será apresentada a seguir, estabelecer um momento de reflexão sobre a prática educativa adotada no CEACA levando em conta que esta engendra condições além dos limites dos muros da instituição. A reflexão teórica produzida impõe a questão da educação pelo trabalho contextualizada em uma sociedade que trata de modo peculiar a educação para os filhos das classes pobres.

4 A INSERÇÃO DO ADOLESCENTE NO MERCADO DE TRABALHO – EGRESSOS DO CEACA

O objeto deste estudo refere-se à participação de adolescentes na Oficina de Panificação como forma de inserção deles no mercado de trabalho. Em que medida o CEACA atende ao objetivo do projeto político-pedagógico, ou seja, até que ponto a metodologia adotada insere o adolescente no mercado de trabalho? Após sua passagem no CEACA, os adolescentes tiveram seus direitos como cidadãos efetivados no mundo do trabalho?

Para a análise da inserção no mercado de trabalho, a primeira parte definida por esta pesquisadora dizia respeito à sua participação e contribuição na Oficina de Panificação. Durante a realização da pesquisa, na pergunta aberta, que deveria responder ao eixo mencionado, manifestou-se, nas respostas dos egressos, outra categoria: como a participação no CEACA contribuiu para a vida pessoal.

Para analisar os dados emergidos na pesquisa realizada, optou-se por construir categorias, pois estas se inserem no cotidiano e nos movimentos da sociedade e aqui mereceram destaque especial.

Ver-se-á, a seguir, inicialmente, uma breve caracterização dos egressos baseada em informações colhidas nas respostas às perguntas fechadas do questionário aplicado.

A caracterização dos egressos constitui-se em importante introdução ao objeto de estudo, pois com ela se apresenta parte do universo da pesquisa, calcada em informações que se julgaram relevantes para a construção desta análise.

4.1 O MERCADO DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES

Os egressos abordados pela pesquisa foram 15, porém 2 deles deixaram de residir no Município, razão pela participaram da pesquisa apenas 13 sujeitos. Quanto ao gênero, dez são do sexo masculino e três do sexo feminino; três estavam desempregados, e dez encontravam-se inseridos no mercado de trabalho, todos com registro na carteira profissional. Dos que estavam empregados, dois declararam ser auxiliares de administração; um, auxiliar operacional; quatro, auxiliares de produção; uma, auxiliar de embalagem; uma, office-girl. Somente um

deles declarou exercer a função de padeiro. Todos moradores da área urbana, com salário máximo de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais) e mínimo de R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais) – o salário mínimo à época da pesquisa. Em relação ao nível de escolaridade, quatro concluíram o ensino médio, quatro ainda freqüentam o ensino médio, dois fazem supletivo e três abandonaram os estudos ainda no ensino fundamental.

Após a pergunta aberta, as respostas eram em poucas palavras, com pausas e silêncios temporários que revelaram o resgate do passado de sua vida dentro do CEACA. Muitas vezes, nesse momento os entrevistados faziam perguntas, fora do assunto da visita, sobre como estava funcionando a panificadora, se as funcionárias eram as mesmas, qual a sua rotina. Também perguntavam a respeito da equipe de trabalho, de quem continuava no CEACA. Quando a resposta era negativa, era preciso explicar onde se encontrava o funcionário. A seguir, respondiam com pequenas frases, e depois se expressavam com frases mais longas, reveladoras de tentativa de raciocínio mais elaborado. Os momentos de silêncio estão registrados com a palavra “pausa”.

Eram momentos em que, pela primeira vez, alguém os procurava para indagar sobre sua vida profissional e sobre sua participação no CEACA. Acredita-se que aquela hesitação também refletia a surpresa do acontecimento inédito, o resgate de sua participação no CEACA. Durante esses momentos, muitos sorriam, alegando que não saberiam responder ou que nunca haviam pensado sobre o assunto, por isso pediam que a entrevistadora aguardasse um pouco enquanto elaboravam a resposta:

Penso que posso administrar uma panificadora. Eu aprendi a ver a compra, o produto que se usa. Às vezes eu ajudei a pesquisar os preços, pra gente mudar a tabela, aquela dos preços e do que a gente fazia. Aí a Sirlei me explicava como era a conta. Sei assim que lá a gente não tinha um ganho (pausa) como um lucro que sobrava: era tudo para comprar as coisas que precisava, ou então era pro caixa do CEACA. Eu lembro que ajudava a comprar o que faltava. Mas eu acho que tenho que fazer curso para isso (pausa). Por causa do CEACA, aprendi a ter experiência com massas. Isso eu uso no meu trabalho, mexer com química. Sabe, cada produto tem uma química, uma mistura que a gente coloca nele pra que ele fique do jeito certo. Hoje tem muita química na comida. Acho que no CEACA a gente não usava essas misturas: elas são caras. Aprendi o ponto de modelar o pão e as bolachas. No meu trabalho isso é importante: eu mexo com as máquinas que fazem as bolachas. Meu setor da fábrica é o que tem menos erros, sabe? Acho que acabei aprendendo o serviço (P.M.L.).

Com exceção dessa declaração, em que o egresso indica uma perspectiva de futuro profissional com base na sua formação de auxiliar (“penso que posso administrar uma panificadora”) nos demais depoimentos as perspectivas futuras de trabalho não são mencionadas. Ocorre que se espera das pessoas que estão iniciando sua vida no mercado de trabalho uma indicação de futuro profissional. São depoimentos, porém, que indicam a aceitação dessa condição subalterna, a de auxiliar, pois não existe nas falas a função de auxiliar como uma etapa de carreira, e sim indicação da função de auxiliar como fim em si mesma, ou seja, já ingressaram no mercado de trabalho e nesse posto/função irão permanecer.

Essa situação nos remete a Antunes (1996), que denomina de “... efeito de retração, de defensividade, de lutar por reivindicações cotidianas e ponto” a essa característica das grandes massas diante do efeito político-ideológico que o capital impõe à sociedade do trabalho. Afirma Antunes que esse efeito atinge a subjetividade da classe trabalhadora em sua consciência de classe, consciência de constituir-se como “ser que vive do trabalho”.

Refletindo sobre a Oficina de Panificação nesse contexto, não existem discussões no seu interior sobre o mundo do trabalho, sobre as metamorfoses agudas do processo de trabalho e sobre como estas afetam a classe trabalhadora, pois aí se formam adolescentes para um mundo do trabalho, o qual tem dificuldades em absorver a mão-de-obra específica de auxiliar de panificação:

Aprendi a ter disciplina, no meu trabalho. A gente tem que ser certo, é uma fábrica (pausa). Eu uso pouco do que aprendi na panificadora. É diferente o lugar: estou na embalagem como auxiliar. ‘Tá certo que a fábrica é de bolacha... e isso lembra a panificadora do CEACA. Pensando assim... a organização da fábrica lembra o CEACA: tudo dividido em partes para a gente fazer. Na fábrica é assim, na panificadora do CEACA também cada um fazia uma coisa. (I.A.R.)

Aprendi muito (pausa). [Aprendi] a ter higiene, a importância dela para quem trabalha com comida, a também ter horário. Ser pontual no trabalho me ajuda até hoje: sou muitas vezes elogiado por não faltar e chegar na hora que combino e que esperam de mim. Pensando assim no trabalho que fazia na panificadora, eu sabia todas as partes, desde a compra dos produtos. Sabe, a farinha, que tem que ter qualidade, como guardar, como mexer, cuidar com a proteção das máquinas para não me machucar. Assim acho que pensava como que funcionava tudo lá dentro (pausa). Lá no meu trabalho procuro saber como tudo funciona, quem faz o quê. Acho que isso é que eu aprendi na panificadora (pausa). Ah, lembrei de uma coisa que acho importante: postura no trabalho. Para mim é saber se comportar, se colocar no lugar dentro da empresa. Sabe, como cada um sabe o que tem que fazer, e não ficar só reparando nos colegas. Isso também me ajuda (I.C.).

Um ponto comum entre todas esses depoimentos é a relação com as rotinas no trabalho, como responsabilidade, horário, higiene, execução de tarefas em determinado tempo estimado, regras a cumprir, disciplina e organização:

Aprendi bastante na panificadora, no CEACA, com o pessoal de lá. Lembro que eu pedi muito para a professora Vera para ir na panificadora. Era o lugar melhor que eu achava. No começo eu ficava na frente do CEACA, sentado no meio-fio, você lembra? Eu olhava a escola e a panificadora. Hoje eu trabalho no setor de congelados do frigorífico, mas já trabalhei numa fábrica de bolachas e bolos para supermercados. Lá eu usei bastante o conhecimento quando fui funcionário: eu fazia pão, bolacha e macarrão. Nesse lugar eu sempre levava pão e as coisas para a minha mãe (pausa). Nesse trabalho que eu estou não lembro agora o que a panificadora pode me ajudar: é um lugar bem diferente, a gente mexe com tudo congelado já dentro da embalagem, é muito frio, mas eu até gosto de lá (A. M. R.).

Acho que aprendi a ter educação. Penso isso porque eu hoje não trabalho, me juntei, já tenho uma filha, trabalhei um pouco de tempo como carregadora no Paraguai, chamam de laranja (pausa). Não penso que esse trabalho parece com o que eu fazia na panificadora. Lá a gente fazia o pão das crianças e das encomendas. Os bolos eram bonitos (pausa). É importante o CEACA, mas eu hoje não trabalho por causa da nenê: ela ainda mama (pausa). Não sei se vou querer trabalhar em panificadora. Acho que faço o que der pra fazer, mas a nenê tem que ficar grande (I.R.L.S.).

A formação de auxiliar de panificação dentro do CEACA limita a colocação no mercado de trabalho para uma área, a de alimentos, e para uma função, a de auxiliar. Mas não prepara o adolescente para um mercado que pode não absorvê-lo como auxiliar de panificação. Limita na formação a uma função de auxiliar e não indica caminhos para seu progresso profissional, como empreendedor na área de alimentos, como citado no primeiro depoimento, por exemplo. As atividades ocupacionais declaradas são repetitivas, lineares e subalternizantes:

Aprendi a ter responsabilidade. Eu sempre gostei de fazer as coisas em casa, e lá no CEACA eu também gostava de ajudar a professora. Aí a Sirlei da panificadora me pediu se eu queria ir na panificadora. Eu disse que sim (pausa). Eu aprendi a cumprir os combinados: isso me ajuda no banco – ele, o chefe, sempre fala que eu estou fazendo direito meu trabalho. Acho que o CEACA ajuda nisso: a mostrar pra gente a ser responsável, a fazer bem feito. Lembrei... acho que hoje eu mexo nas máquinas. Na panificadora, depois de um tempo lá, eu também aprendi a mexer nas máquinas. Acho que isso me ajudou com as máquinas, também a cozinhar coisas diferentes, não sempre a mesma coisa. Hoje em casa eu faço coisas diferentes para comer (V.C.K.).

A gente sai de lá com uma profissão, se a gente se dedicar no que faz. Eu gostei de aprender o trabalho da panificadora... Hoje não gosto muito do que faço na floricultura – o serviço é muito sujo (pausa). Na panificadora é mais limpo. Eu lembro de cuidar da higiene, de estar sempre limpo, que é importante para a comida que a gente fazia e comia lá. Hoje fico sempre sujo no trabalho e é pesado: tem que carregar muito peso, e eu não gosto, fico cansado (pausa). Ganha pouco, é sofrido. Queria trabalhar em panificadora – é mais limpo. Lembro sempre da panificadora e dos lugares que fiquei no CEACA, mas o que aprendi na panificadora eu não esqueço (L.C.D.S.).

A necessidade da sobrevivência e da subsistência pessoal e familiar determina que os adolescentes procurem ocupações em outras áreas, não somente na área da panificação, também porque nem sempre encontraram vagas de trabalho em panificadoras ou fábricas do ramo de alimentação.

A privação dos recursos que garante o atendimento das necessidades das famílias pobres leva-os a descobrir e a utilizar formas que possam viabilizar o atendimento dessas necessidades, pois o mundo externo a que estão expostos esses adolescentes vem continuamente implicando uma sobrevivência cada vez mais difícil e dolorosa:

Acho que me acostumei mais rápido no trabalho, nas normas da empresa, tipo não usar celular, ter horário para conversar, porque no CEACA tinha também normas para a gente cumprir. Sabe, meu trabalho é bom, eu gosto, sei tudo como funciona, cada setor (pausa). No CEACA eu aprendi a saber como funciona, no trabalho, cada parte. É bom pro trabalho hoje. Acho isso importante, que eu aprendi lá. Acho que ter rapidez nas tarefas é importante: no meu trabalho um depende do outro – se um pára o outro pára também, cada um faz uma parte. Fiz curso no CEACA, isso eu uso: é o de garçom. Nos finais de semana eu trabalho como bico de servir em casamentos e festas, com isso eu ganho mais um pouco, me ajuda (M.R.A.).

Aprendi a ter qualificação, assim, estar preparado (pausa). Hoje, no meu trabalho na fábrica de móveis, eu não uso o que eu fazia no CEACA – é diferente, mas foi importante eu ter ido para o Correio trabalhar como aprendiz. Eu aprendi bastante no Correio. Foi por causa do CEACA que eu fui para lá. Penso que é bom ir no CEACA para entrar no serviço. Estar preparado para ir trabalhar é importante. Eu gostava da panificadora. Mas hoje no meu trabalho penso que não uso o que eu fazia no CEACA (V.R.).

Aprendi a trabalhar em equipe. Eu saí do meu emprego: não agüentei, era muito frio no frigorífico. Vi outro trabalho numa fábrica de móveis, mas não deu certo, por isso estou desempregado, como se diz. Lembro do CEACA: fiquei bastante tempo lá, eu gostava da panificadora, mas fiquei sem trabalhar quando eu saí de lá, um tempo antes de ir no frigorífico. Nunca trabalhei em panificadora, eu não sei, acho que não deu certo. Espero que esse emprego que estou esperando na fábrica de móveis dê certo (pausa). Eu acho que não uso o que fazia na panificadora hoje e nem quando eu trabalhava (J.AR.S.).

À medida que o mundo globalizado apresenta facilidades, diversidade de consumo, rapidez nas comunicações, etc., também acelera o processo de exclusão, já que essa camada social fica cada vez mais distante do acesso a tais facilidades e sofre cada vez mais os efeitos dessas transformações sem fazer parte delas.

Chama a atenção a área em que os egressos exercem suas atividades, pois somente um dos entrevistados é padeiro. Três estão inseridos na área de alimentos, porém dois destes não no setor de manipulação diretamente do alimento, mas estão no setor de embalagem:

Aprendi a ter rotina, a ter responsabilidade. Antes de ir no CEACA eu sempre ficava na rua, sem fazer nada. Lá dentro do CEACA eu fiz bastante coisa. Hoje eu só estou servindo no Exército, estou sem emprego, mas eu trabalhei na panificadora Nina Bela um tempo depois que saí do CEACA. Fiquei um ano e pouco lá. Acho que o que eu fazia na panificadora era o que eu aprendi no CEACA. Foi importante eu ter a experiência na área (pausa). Eu aprendi que cada tarefa tem seu tempo, que a gente precisa saber isso, senão não se organiza no trabalho, e lá no meu trabalho eu fazia as tarefas. No meu primeiro emprego eu já sabia como agir, porque aprendi no CEACA como se fazia dentro da panificadora (M.L.S.).

Hoje estou como padeiro numa panificadora. Todo o trabalho que faço na panificadora é porque eu estava lá, no CEACA. Fiquei com experiência, sabe? Aprendi tudo o que eu faço no meu trabalho: o pão francês, este é o que mais sai, é tranquilo fazer se a gente já sabe como é. Acho importante para o meu trabalho eu ter ficado no CEACA, senão eu não ia aprender uma profissão. Lembro de bastante coisa do CEACA: das receitas, de cuidar do forno, e todas as encomendas grandes, aquelas dos pastéis. Ainda bem que esta parte eu não faço na panificadora hoje: é só mais o pão mesmo, aí fica mais fácil de trabalhar, uma coisa pra fazer (C.G.).

Fica claro que a experiência previamente adquirida na panificadora influencia as atitudes no trabalho, por isso se percebe a importância da participação na Oficina de Panificação na ênfase dada pelo que está na área da panificação ou pelos que tiveram uma experiência passageira nessa área específica.

Comprova-se nos relatos que as chances de ascensão e melhoria futuras, em relação à função que os egressos exercem, não são mencionadas, ou praticamente inexistem perspectivas de o trabalho auxiliar ser uma etapa da carreira profissional.

Constata-se, também, nesses depoimentos, que a passagem pela Oficina de Panificação não determinou a inserção no mercado de trabalho na área de alimentos, pois durante os relatos apenas um dos entrevistados – o que está exercendo outra atividade em uma floricultura – manifestou o desejo de retornar para aquela área.

Assim, pode-se afirmar que a passagem pela Oficina de Panificação não qualifica para um mercado que pode não absorver essa mão-de-obra de adolescentes, e assim a necessidade da sobrevivência os leva para outras áreas de trabalho.

Essa análise também revela que, em relação ao CEACA, o processo político da implantação do Programa de Ação pela Infância e Adolescência reforça a subalternização de seus usuários ao ofertar oficinas, como a de panificação, que “qualificam” mais uma vez os filhos das classes mais pobres no campo da subalternidade social, em funções repetitivas e não-emancipatórias para sujeitos sociais que se querem construtores de sua história.

Assim, a educação pelo trabalho proposta do Programa de Ação pela Infância e

Adolescência é inerente às intervenções sociais dirigidas às classes pobres na medida em que se constituem, como centro de aprendizado, parte da solução dada historicamente aos pobres brasileiros.

A preparação para a vida profissional e para o trabalho se faz dentro de um processo educacional, por isso para os pobres a dificuldade é maior, pois para sua maioria a educação pelo trabalho vai acontecer em intervenções sociais especialmente dirigidas aos pobres, como o CEACA, que reproduzem a subalternidade social.

Sob esse aspecto, pode-se citar o Programa de Ação pela Infância e Adolescência, que na área do trabalho visava sanar a falta de qualificação profissional e atender à necessidade premente de inserir os adolescentes em atividades que possibilitassem ganhos financeiros, de forma articulada com o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente do mundo do trabalho e de sua condição de cidadania.

Acredita-se que o desenrolar da vida profissional e de trabalho de uma pessoa se situa no campo da educação, no qual ela deveria qualificar-se continuamente para acumular experiência profissional, num contínuo educar-se.

Para Carvalho (1997:111):

A educação tem na vida das crianças e adolescentes uma centralidade insubstituível. A escola é o canal possível de ingresso às oportunidades oferecidas pela civilização contemporânea. A capacidade de compreensão e armazenamento cumulativo de conhecimentos assim como o aprendizado para processar e utilizar informações advém da educação formal.

O processo educacional do CEACA tem em sua proposta de inserção no mercado de trabalho funções subalternas como a de auxiliar de panificação, por isso introduz na sociedade do trabalho sujeitos sem perspectivas de rompimento da realidade imposta à sua condição de classe pobre.

Os entrevistados têm renda máxima de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais)¹⁶, o que os insere entre os que historicamente são alvo de intervenções sociais voltadas para o trabalho repetitivo, sem considerar a possibilidade de desenvolvimento do pensamento abstrato, resultado da pedagogia que Machado (1989) afirma estar reservada às atividades de execução, desvinculada da criação e pertencente à prática imediata.

A ocupação de outras funções pelos egressos, que não a de auxiliar de panificação, vem da necessidade da subsistência pessoal, para dar conta do que Carvalho (1997) denomina de sobrevivência do grupo familiar, fruto de uma sociedade que instiga a consumir. Essa sociedade que tem a acumulação capitalista como pano de fundo produz também a exclusão em seu interior, processo que se

¹⁶ Considerando o salário mínimo da época, de R\$ 260,00, a renda máxima declarada não representa dois salários mínimos.

evidencia nas áreas em que os egressos declararam estar inseridos – todas elas atividades desqualificadas e caracterizadas pela imobilidade quanto à ascensão profissional.

Aspecto favorável ao processo da participação dos egressos na Oficina de Panificação foram a preparação para o trabalho e suas rotinas elementares como responsabilidade, tempo, disciplina e organização.

É de se ressaltar também a influencia positiva da experiência adquirida no interior da Oficina de Panificação nas atitudes ante as situações vivenciadas no trabalho. Comprova-se, assim, que a preparação para o trabalho se faz dentro de um processo educacional, denominado por Oliveira (1994) de direito e dever social, que compreende informações básicas e rotineiras, aquelas mencionadas nos depoimentos como disciplina interna e senso de responsabilidades, muitas vezes desprezadas em propostas voltadas a adolescentes pobres. Estes, porém, devem estar preparados para enfrentar as exigências do mercado de trabalho no máximo de condições em relação a outros adolescentes oriundos de famílias de classe social mais abastada financeiramente.

Apresenta-se a seguir a análise acerca do projeto político-pedagógico do CEACA, sobre como este aborda a inserção do adolescente no mundo do trabalho. Para explanar esse aspecto, entrevistaram-se as professoras integrantes da equipe de trabalho como objetivo de saber se a metodologia do CEACA colaborava ou não para a formação do adolescente e, conseqüentemente, para a sua inclusão no mercado de trabalho.

Examinar-se-á também se o CEACA trabalha na perspectiva da educação para o trabalho ou pelo trabalho. A educação pelo trabalho, para Oliveira (1994), remete à experiência profissional que se acumula através dos anos como fruto de um contínuo educar-se. A educação para o trabalho, segundo esse autor, dá-se ao se ultrapassar a fase da educação básica, quando os estudos do ensino médio dirigem-se à profissionalização, ao processo que se denomina educação para o trabalho.

Sob esse aspecto, Oliveira (1994) afirma que a educação para o trabalho se faz dentro de um processo educacional, mas esta educação no modelo brasileiro não acontece porque simplesmente se nega essa mesma educação ao adolescente pobre.

4.2 OS PROFESSORES E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEACA

Neste estudo também foram abordadas as professoras em relação à efetivação dos direitos de cidadania dos egressos do CEACA.

Integram a equipe de trabalho do CEACA dez professoras, em trabalho interdisciplinar, uma vez que são profissionais de várias áreas humanas, o que é um desafio a todas as profissões, pois a integração dos saberes específicos garante a visão da totalidade. Acredita-se, assim, que não se pode realizar um trabalho fragmentado com o mesmo sujeito, porque é a troca de saberes que propicia a construção de uma prática com mais qualidade com vistas à cidadania dos adolescentes do CEACA.

Quanto ao gênero, todas os profissionais eram do sexo feminino: nove graduadas; sete com especialização concluída e duas em fase de conclusão da pós-graduação. A área de graduação abrangia Letras, Educação Física, Pedagogia e Educação Artística. Somente uma das professoras freqüentava a graduação, na área de tecnologia ambiental, porém tinha formação de Magistério no ensino médio.

As professoras, lotadas na Secretaria Municipal de Educação, foram cedidas ao CEACA para assumir turmas em oficinas de Convivência e Artesanato. A professora de Educação Física trabalhava com todas crianças e adolescentes do CEACA. Entre as profissionais, uma realizava atividade de apoio pedagógico em um projeto específico, por meio de brinquedos, em que as dificuldades de aprendizagem eram trabalhadas com as crianças e com alguns adolescentes das séries iniciais do ensino fundamental. Ressalte-se que, das dez pesquisadas, somente uma não tinha experiência em sala de aula nem havia trabalhado com crianças e adolescentes antes de seu ingresso no CEACA.

As professoras relataram que, em seus primeiros meses no CEACA, encontraram muita dificuldade para entender seu papel por causa da diferença entre os procedimentos pedagógicos das escolas municipais e a metodologia adotada no CEACA.

O CEACA representava, à época da inserção dessas profissionais, um desafio, com sua atuação em um projeto social voltado ao desenvolvimento educacional, cultural e social que assegurasse o atendimento e promovesse opções de ações/prevenções, e prioritário para o atendimento à criança e ao adolescente.

Essa atuação necessitava, portanto, de desenvolvimento de ações de formação do cidadão por parte das profissionais da equipe.

À vista disso, o projeto político pedagógico do CEACA buscava estratégias para desenvolver novas práticas que atendessem à garantia dos direitos da criança e do adolescente, preceituadas pelo ECA.

Convém ter claro que o projeto político pedagógico era até pouco tempo entendido como um conjunto de objetivos, metas, procedimentos, programas e atividades determinados a priori e explicitamente pensados e propostos, tecnicamente bem organizados e explicitamente bem fundamentados em uma teoria eleita como a mais adequada à prática da educação desejada e posta como ideal a todas as escolas.

A organização e o planejamento são, nessa postura, instrumentos de hierarquização e ritualização, o que resulta na fragmentação dos tempos e espaços escolares.

Trata-se de uma prática que busca o seu entendimento em sua historicidade e apura a insuficiência na organicidade de seu modelo para as novas exigências da cidadania, cujas características extrapolam as possibilidades da educação científica dos modelos prontos.

É a partir dessa consideração que se entende o projeto político-pedagógico do CEACA, expressão operativa da intencionalidade da educação desejada pelos sujeitos da ação com vistas à inclusão da criança e do adolescente no processo de desenvolvimento educacional, cultural e social.

Para Marques in Turra (2001):

[...] em seu projeto pedagógico, consubstancia-se a escola em sua especificidade do conjunto das condições para a organização do coletivo dos educadores e dos educandos em relação de reciprocidade e como condução de ações sistemáticas de contínua reflexão sobre processos da educação e revisão permanente dos objetivos pretendidos, das práticas em desenvolvimento e da processual apreciação e avaliação da aprendizagem coletiva e individual.

A educação é um processo de longo prazo, por isso o projeto pedagógico está sempre em construção, já que propõe que o educador redefina a

sua atuação no entendimento dela mesma, como ação integrada com toda a equipe de trabalho.

A concepção do projeto político pedagógico é entendida como:

[...] um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações (individuais e coletivas), dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação e de seus pressupostos de atuação (TURRA, 2001:162).

Nesse processo, são fundamentais a explicitação do papel social e a clara definição dos caminhos a serem empreendidos pelo CEACA em relação à inserção dos adolescentes no mercado de trabalho com vistas às novas exigências da cidadania preconizadas pelo ECA e ministradas segundo as diretrizes da LDB, em seu artigo 39, que dispõe sobre a educação profissional integrada a diferentes formas de educação e também ao trabalho:

O projeto do CEACA em si eu vejo como um projeto social onde (sic) ele visa ao atendimento de crianças e adolescentes, proporcionando assim uma oportunidade de inclusão social. E seu significado é promover uma troca entre a instituição e todos que fazem parte dela, com essa clientela que vem para o CEACA procurando dessa forma construir esse projeto de uma forma democrática juntamente com todos que fazem parte dele, que seriam assim os funcionários do CEACA, as crianças, os pais das crianças, enfim, a comunidade de uma forma geral também, então procurando dar um formato bastante democrático para esse projeto onde (sic) as crianças possam realmente estar sendo atendidas nas suas necessidades.

Não temos no CEACA um curriculum definido assim, um projeto. Ele não tem uma forma definida do que teria que se trabalhar com as crianças e os adolescentes, mas sim esses temas/assuntos trabalhados surgem conforme a necessidade do momento, conforme as necessidades das crianças e adolescentes; conforme vai surgindo a necessidade vai sendo analisado o que é necessário trabalhar para que a gente possa estar ajudando eles em suas necessidades (R.S.).

Barcellos in Turra (2001:164) afirma que na construção do projeto pedagógico existem pontos de partida sempre renovados. Entre os depoimentos, R.S. afirmou que “estes temas/assuntos trabalhados surgem conforme a necessidade do momento,” confirmando o que esse autor afirma:

Todo projeto político-pedagógico nasce da necessidade da comunidade onde a gente trabalha. Aqui no CEACA ele nasceu da necessidade das crianças e dos adolescentes que são excluídos de seus direitos, e também desses pais que não têm condições; então ele nasceu dessa necessidade. Então são políticas, o projeto pedagógico, políticas administrativas, técnicas, que norteiam a prática pedagógica social do CEACA. Então nós temos as políticas que norteiam, que são baseadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, onde eles já têm garantidos esses direitos. Então a gente só está efetuando na prática, na verdade, os direitos que eles têm: o projeto pedagógico é construído.

Se faz com toda a comunidade escolar, com todos os funcionários, mas ele vai se efetuando na prática e também muda conforme a realidade: ele vai se adaptando à realidade do CEACA. Ele não é pronto e acabado – na verdade o projeto pedagógico vai acontecendo no dia-a-dia e a gente tem que ir repensando a efetuação dele no dia-a-dia porque não é nada pronto e acabado (A. M.R.).

O princípio norteador de um projeto pedagógico é sempre sua intencionalidade. Sob esse ponto de vista, é algo que se apresenta como desejado e necessário. Assim, os relatos implicam a explicitação da intenção de ações, da definição dos fins que se quer alcançar. A.M.R. disse que “todo projeto político-pedagógico nasce da necessidade da comunidade onde a gente trabalha [...] nasceu da necessidade das crianças e dos adolescentes”.

Bem, o projeto político-pedagógico do CEACA é assegurar o atendimento do adolescente e da criança que de alguma maneira corram riscos ou que tenham sua vida em perigo – este é o objetivo. O significado é contribuir para o resgate dos valores pessoais da criança, na sua auto-estima, nos valores sociais, da família também, na sua socialização; melhorar sua comunicação dentro e fora da escola para que aprenda a respeitar as diferenças individuais de cada um, envolvendo também a família nesse processo (V.B.).

O projeto político-pedagógico é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo, por isso este deve refletir igualdade de direitos, oportunidades, acesso e condições, mas também respeito às diferenças. Estas, como se viu no parágrafo anterior, são explicitadas no depoimento.

Bom, no meu ver tem como objetivo acolher as crianças e os adolescentes de risco que estejam nas ruas enquanto seus pais precisam trabalhar. Para mim é um apoio à sociedade de Medianeira, o seu significado é o apoio (A. M.S.).

Ele tem como objetivo acolher crianças e adolescentes de risco e que estejam nas ruas enquanto seus pais precisam trabalhar. É um apoio à sociedade. São encaminhados pelo Conselho Tutelar (S.P.D.).

As instâncias abstratas são mencionadas nos relatos com diferentes significados quanto ao social. É o caso dos depoimentos de R.S., que as definiu como “inclusão social”; já L.M.C. afirma que “são habilidades da inter-relação, resgatando e transmitindo valores fundamentais”; A.M.S. e S.P.D. mencionaram “acolher”, enquanto R.B.S. falou em “qualificar as crianças”.

O “risco” relatado pelas professoras revela uma sociedade em que as condições dignas de vida – uma das seguranças primordiais da política de assistência social que se refere aos direitos de alimentação, vestuário e abrigo, próprios à vida humana em sociedade – não são respeitadas especialmente em se tratando dos adolescentes pobres do CEACA:

Nosso projeto é qualificar as crianças, mostrar para elas uma nova sociedade; não chega a ser um projeto pedagógico, e sim social. Inclui a criança na sociedade com uma maior facilidade (R.B.S.).

Por certo, a concepção ligada ao “social” é definida na prática, porém Baudrillard (1994) demonstra que as instâncias que edificam o social são abstratas.

Os relatos das professoras mostram que a prática pedagógica reconhecida pela equipe das professoras remete ao social. O social, porém, não aparece de modo claro nos depoimentos, uma vez que a definição do social ali é entendida como o fez Baudrillard (1994): “o social não é um processo claro e unívoco”. Para esse autor, o social é composto por instâncias abstratas.

Cabe lembrar que a construção da política de assistência social e seu reconhecimento como direito do cidadão, relativamente recentes no Brasil, relacionam-se à promulgação, em 1993, da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, mas sua consolidação ainda não é uma realidade.

Bom, em primeira mão, nós temos uma prioridade aqui, que é o adolescente e a criança para que eles possam vencer seu risco de vida, saúde, cidadania e seu direito de criança e adolescente. A saúde, a cidadania e seus direitos de criança e adolescente. Nós temos que dar condições a eles (C.B.).

Apesar de a apropriação do ECA no cotidiano das instituições ser construída de forma gradativa, o relato já menciona sua doutrina, a da proteção

integral: “prioridade aqui, que é o adolescente e a criança, para que eles possam vencer seu risco de vida.”

Nesse relato também se destaca a prioridade absoluta preceituada no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. A conquista de direitos humanos e sociais supõe uma mudança no modo de pensar presente na sociedade brasileira até 1988, e é essa mudança que embasa a proposta que, a partir do ECA, se torna um desafio para os programas de enfrentamento da questão social:

É atender e promover os alunos, os carentes, filhos de famílias de risco, os excluídos, no atendimento cultural, social e educacional para eles: este é o objetivo do CEACA (R.R.).

O projeto político-pedagógico tem uma intencionalidade, um compromisso firmado coletivamente, um rumo, uma direção que aponte numa perspectiva transformadora ou conservadora. Ou seja, implica que tipo de homem e mulher a sociedade quer formar e, conseqüentemente, que tipo de sociedade se pretende construir:

Nós não temos um projeto político-pedagógico, é mais um projeto social. Trabalhamos datas comemorativas, trabalhos manuais (H.B.).

Eu não vejo o projeto como um processo político-pedagógico e sim políticossocial, pois os objetivos maiores centram-se nas habilidades da inter-relação resgatando e transmitindo valores fundamentais para a saúde e o convívio dentro de uma sociedade organizada. Mostra o retorno quando você vê as crianças e os adolescentes que chegam aqui. Com o trabalho que é realizado no CEACA, com tudo o que é oferecido para eles, a possibilidade de estarem progredindo... Eles têm a mudança de comportamento, de atitude, e isso acho que é muito significativo não só para eles, como para a sociedade em geral: eles saírem de alguma forma mais sociabilizados diferente do meio onde convivem (L.M.C.).

É importante destacar que a proposta de escola-oficina é relativamente nova: implantada no Paraná apenas a partir de 1991, com o Programa de Ação pela Infância e Adolescência, foi adotada por municípios, como o de Medianeira, em programas de contraturno social de atendimento a crianças e adolescentes. Em razão de sua história, o CEACA é identificado neste relato como não-possuidor de um projeto pedagógico, e sim social, pois historicamente a inclusão social de adolescentes pobres em nosso Estado conecta-se à área social das esferas do Estado e dos municípios.

Historicamente a concepção de cidadania remete-se ao aparecimento da polis (a cidade grega) e à capacidade de os homens exercerem seus direitos e deveres de cidadãos. A cidadania brasileira é reconstruída a partir da Constituição Federal de 1988 e prescrita no seu artigo 5º quanto à igualdade de todos perante a lei, sem distinção de nenhuma natureza.

A cidadania remete aos direitos civis, políticos ou sociais, como pressupõe a cidadania liberal. Mas, para que ocorra a emancipação dos sujeitos sociais, também é necessária a politização do social. Assim a cidadania depende da forma de governo da sociedade. Fica claro então que, para as sociedades em que a ditadura é a forma de governar, a cidadania é inexistente. Assim, a sociedade democrática constitui-se de um espaço de cidadãos destinado a consolidar a democracia; portanto, são essenciais a defesa e a expansão dos direitos de cidadania.

As novas exigências da cidadania, expressas no projeto político-pedagógico, vêm ao encontro com o ECA e a LDB, pois, como já se viu aqui, para dispor da cidadania é fundamental que o indivíduo faça parte da cidade e sinta-se membro dela. Então é necessário que os adolescentes tenham espaços de desenvolvimento de relações sociais com vistas à sua sociabilização com os demais, que também são parte integrante da cidade.

Valores integrantes da cidadania dentro do projeto político-pedagógico, como a ética que se constrói na intervenção que ocorre no interior do CEACA, emergem nos depoimentos das professoras:

Acredito que contribui no sentido que proporciona uma formação ética, envolvendo valores, trabalhando a auto-estima; enfim, dando uma base para que quando o adolescente sair do CEACA e for procurar emprego ele esteja se sentindo capaz de assumir seu papel na sociedade. Neste sentido mesmo para que o adolescente possa sentir que ele é capaz, que ele pode assumir um local na sociedade, assumir uma posição na sociedade (R.S.).

Todas as atividades desenvolvidas no CEACA, acredito que elas procuram, são direcionadas para a formação integral do cidadão. Que tipo de cidadão que a gente quer? Um crítico, consciente, participativo, que possa exercer sua cidadania, tenha consciência de seus direitos e de seus deveres, que lhes sejam assegurados estes. Os objetivos do CEACA com certeza contribuem para a formação desse adolescente (A.M.R.).

A cidadania não é um estado passivo de gozo dos direitos conquistados ou concedidos de cima para baixo, num modelo de democracia descendente, no qual se inscrevem direitos que nunca se concretizam:

[...] na medida em que consegue uma mudança de atitude dos adolescentes na relação com o outro, com os cursos de capacitação desenvolvidos no CEACA ou na comunidade na qual os adolescentes participam, na oportunização da educação e formação continuada dos professores (L.M.C.).

Bom, acho que o programa tem vários setores. Este programa auxilia na dificuldade que a criança tem na escola. A gente trabalha, através de atividades diferenciadas, temas atuais, também através de dinâmicas...procurar melhorar o relacionamento do grupo e com os demais alunos do programa e que também eles tenham uma visão melhor da escola (V.B.).

O CEACA contribui para uma formação de caráter, para o que está em fase de formação e que pode mudar, e trazer isso para a criança e o adolescente, e com certeza vai mudar a sua vida e vai dar continuidade. Após um longo tempo passado no CEACA, eles passam a ter uma convivência melhor, através das palestras, através de brincadeiras, reforço de aulas, atividades lúdicas. São atividades trabalhadas com a criança para que ela possa ter uma formação de caráter bem desenvolvida (C.B.).

Desenvolve sua socialização, sua comunicação, respeitando as diferenças de cada um: forma um cidadão mais consciente de suas atitudes (H.B.)

O CEACA também é compreendido como local de “formação do cidadão”, como nos depoimentos de C.B. e H.B. Nessa óptica, os adolescentes que integram o CEACA não dispõem de formação de cidadania em outro espaço.

Há, portanto, necessidade de compreender o CEACA na perspectiva do direito à cidadania, ou seja, é preciso trabalhar adequadamente as contradições existentes na sociedade e expressas nas práticas nele inseridas.

Nessa perspectiva, pode-se citar H.B., que atribui ao CEACA uma concepção na prática de cidadania ao “desenvolver a socialização” dos adolescentes.

Bom, acho que para resgatar valores pessoais, a auto-estima deles, os vínculos familiares, criar um ambiente de amizade, diálogo entre eles, entre as crianças, envolver a família e a comunidade com o projeto. Desenvolver atividades de complemento escolar, estimulando o processo de ensinoaprendizagem (A.M.S.).

Acho que o principal é resgatar os valores pessoais, a auto-estima, o vínculo que ele tem com os seus familiares, criando um ambiente acolhedor, um ambiente de amizade entre eles, os alunos mesmos. É um projeto de desenvolver diversas atividades de complemento da escola, como se fosse um apoio às escolas, um contraturno das atividades escolares (S.P.D.).

O trabalho que eu faço com os pequenos é o de resgatar os valores das crianças. Os outros professores também trabalham a auto-estima, o vínculo com a família deles, a sociedade, relacionando com a educação. Através do reforço, da parte cultural e da educacional, tem a parte do teatro, a dança, o coral e o street [dance]. É muito bom – são privilegiados por estar aqui (R.R.).

A diversidade de respostas marca este eixo de análise: a prática de cidadania não é identificada em suas palavras explicitamente, porém seu conteúdo pode ser analisado. Subentendem-se a convivência e as atividades das oficinas como práticas que incluem adolescentes na sociedade. O cidadão é visto como um sujeito que tem seus valores pessoais. O CEACA, nos depoimentos de A.M.S., S.P.D. e R.R., tem a função de “resgate de valores” pessoais. Assim, entende-se que, para acessar a cidadania, o resgate de valores é um dos meios aos que não a têm.

Mostrando aos próprios adolescentes que eles têm que ter opinião própria, um senso crítico bem avançado. Assim, eles conseguirão mesmo ter um emprego em algum lugar ou mesmo tornar o sonho educacional deles e conviver melhor com esse ambiente (R.B.S.).

Para se ter cidadania é fundamental fazer parte da cidade, sentir-se membro da cidade. Para isso, é necessário que as pessoas tenham relações sociais, sociabilizando-se com as demais, que também são parte integrante da sociedade.

A cidadania brasileira ganhou novos contornos com a Constituição Federal de 1988 e, especialmente, a criança e o adolescente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabeleceu o paradigma do direito à cidadania ao assumir a Doutrina da Proteção Integral.

A cidadania também envolve acessos a bens e serviços sociais. A maior dificuldade na atualidade não é o reconhecimento da cidadania, uma vez que

a democracia tem contornos claros a partir de 1988, como já citado, mas ainda não se converteu em realidade prática.

A própria cidadania não pode ser entendida como uma condição estática, definitiva e acabada, pois ela só se realiza na dinâmica, no processo contínuo de conquista e defesa, construção e expansão, tanto no campo do direito, quanto no das condições concretas de existência, no plano ético e cultural, no interesse individual e no coletivo. Portanto, a cidadania se efetiva pela participação (que supõe o dever de contribuir para o bem comum) além do usufruto de direitos individuais e sociais (MARTINEZ, 1996:24).

A cidadania no CEACA, no entendimento das professoras, envolve uma concepção de prática e de ética, pois resgata valores que, na compreensão das profissionais, os adolescentes não possuem.

A cidadania dentro do CEACA deve ser debatida para redimensionar sua prática, uma vez que os adolescentes devem ser considerados como sujeitos capazes de exercer sua cidadania, que se inicia dentro do próprio CEACA, com a preparação de sua equipe de trabalho, na perspectiva a doutrina de proteção integral do ECA como referencial de prática de trabalho.

É muito difícil haver consenso nas decisões coletivas sobre questões como ações a empreender. Já se reconhece que a unanimidade não existe, e é até perigosa, porque qualquer manifestação unânime ocultaria divergências insuspeitas ou não reveladas.

Na sociedade real não existe unanimidade de opiniões nem homogeneidade de procedimentos. A sociedade real é heterogênea, porque é influenciada por múltiplos e divergentes interesses (materiais, morais e culturais). São os interesses que determinam os costumes e impelem à ação tanto os indivíduos quanto os grupos.

Participar da equipe do CEACA significa, pois, atuar nesse jogo de interesses e tentar influir na tomada de decisões conforme os valores da cidadania que se tem em mente. Assim, o desencontro dos depoimentos significa o desencontro entre as visões de vida e de mundo, embate que cria um problema entre o ideal – a cidadania – e o real.

As elites dirigentes, para Martinez (1996), têm uma visão muito lógica e pragmática de seus interesses e para isso dominam os recursos materiais e

culturais. Ocorre que os governos oferecem à população uma visão ideal, irrealizável, mesmo no longo prazo, como é o caso dos princípios da Constituição. A grande maioria da população se debate em meio a toda sorte de carências materiais, limitada pelas estreitas possibilidades reais ao seu alcance.

O CEACA pode ser o agente das medidas concretas que se fazem necessárias para transformar a realidade a fim de melhorá-la para a população pobre, origem dos adolescentes atendidos na escola. Mas para a concretização desse papel faltam ideais plausíveis que possam levar suas professoras a acreditar neles e a caminhar ao seu encontro no cotidiano das oficinas.

A realidade da população pobre, em especial do adolescente pobre do CEACA, é permeada pela pobreza e pela miséria cotidianas, em que a desigualdade social é resultante do caráter de exclusão inerente ao processo de acumulação da sociedade capitalista.

A preocupação com a temática da inclusão surge nos depoimentos das professoras, em sua prática pedagógica voltada a minimizar as formas excludentes identificadas pelas profissionais dentro do CEACA:

Olha, eu tenho idéia... eu acho que o significado de minha prática é um significado importantíssimo, já que eu trabalho com Educação Física, e a Educação Física tem por objetivo a formação integral do ser humano, onde (sic) procura trabalhar seus aspectos cognitivos, afetivos e motores. Então, dessa forma, através da prática da Educação Física os adolescentes podem estar exercitando sua capacidade de relacionamento pessoal, o respeito mútuo, exercitando também a importância das regras não somente no jogo, como na vida. Então acredito assim que realmente o maior significado da minha prática esteja relacionado com a capacidade de conviver e com o respeito mútuo (R.S.).

O depoimento revela o movimento dialético que envolve a exclusão e a inclusão social, esta entendida como “formação integral do ser humano”. Para a professora R.S., essa formação dá certa base para o adolescente sentir-se capaz de, por meio “da sua capacidade de relacionamento pessoal, [exercitar] o respeito mútuo, [...] também a importância das regras”. Assim, para se tornar um incluído, se faz necessário entender e respeitar as regras sociais, pois somente um sujeito que

as respeite/entenda é um incluído na sociedade:

De trabalho de auto-estima, de valorização de responsabilidade, que eles possam estar exercitando no dia-a-dia, na prática. Sim, a gente procura porque meu trabalho, por exemplo, é de, junto aos professores, de intervenção, de mediação, de orientação e também, junto com os adolescentes, de orientação e de acompanhamento, sempre procurando assessorar os professores nesse sentido de direcionar a prática deles mesmos (A.M.R.).

Outro destaque é o relato de A.M.R., que menciona “trabalho de auto-estima, de valorização da responsabilidade”. Há o estigma de que o pobre é um não-responsável, uma pessoa sem auto-estima, similar ao pensamento materializado na Lei dos Pobres, na Inglaterra de 1597, que declarava como indigentes aqueles atendidos pelo sistema de assistência pública, por consequência merecedores da atenção em relação à sua “ausência” de responsabilidade.

Desde o início do capitalismo, o estigma da pobreza como situação degradante, notadamente do ponto de vista moral, faz parte do ideário acerca dos pobres. Nesse sentido, a pobreza era considerada um fenômeno que afetava certos indivíduos que não desejavam ou não estavam em condições de integrar-se ao mercado de trabalho.

De acordo com essa visão, existe uma cultura dos pobres que se caracteriza pela passividade, pelo fatalismo, pelo irracionalismo, pelo desinteresse pelo trabalho, pelos valores familiares, pela inconstância e pela orientação centrada no presente, estigma que justificou a adoção do clientelismo e do assistencialismo como traços dominantes de programas sociais.

Embora eu não trabalhe diretamente com os adolescentes, eu tenho uma idéia: despertar o desejo de uma sociedade democrática produtiva, levando à criança e ao jovem uma formação de uma maneira significativa e atraente (L.M.C.).

Sabe-se que a sociedade democrática assegura a cidadania a todos por meio da lei, mas segundo esse relato os adolescentes pobres são excluídos da sociedade democrática por causa da seguinte condição: o CEACA é entendido como espaço de inclusão na sociedade democrática, que contraditoriamente reconhece

seus cidadãos pelo poder econômico e político que detêm.

Prioriza a socialização deles. A convivência em grupo dá ênfase às práticas desportivas, estimula o senso crítico, o senso criativo, muito diálogo com eles, e ao mesmo tempo criando um ambiente acolhedor onde a criança e o adolescente podem se sentir bem como se fosse a sua família (V.B.).

Para V. B., a socialização é prioridade na prática do CEACA, na perspectiva de que, como adolescente pobre, este é um excluído da sociedade. O CEACA, assim, seria o espaço para a socialização, de inclusão do socializado.

Ela é bem sociável, não é para que a criança possa empregar no seu dia-adia, e na sua trajetória de vida e na sua formação pessoal; portanto, é uma aprendizagem de sociedade, de conhecimento de mundo. A prática que a gente adota é uma aprendizagem que condiz com a nossa realidade (C.B.).

O CEACA é visto por C.B. como “uma aprendizagem de sociedade, de conhecimento de mundo”, ou seja, como um complemento ao processo de formação que inclui os adolescentes no acesso às “riquezas da civilização contemporânea” mencionadas por Carvalho (1997).

Bom, eu procuro incentivar para que eles estudem, para que eles se valorizem, para que valorizem a família e a escola, para que lutem por um futuro bem-sucedido para eles (A.M.S.).

Uma possibilidade para incluir os excluídos se dá por meio da educação, que Carvalho (1997) denomina como o “[...] principal mecanismo de democratização, elevação de qualidade de vida e de mobilidade social”. O incentivo para o estudo surge no depoimento de A.M.S. : “eu procuro incentivar para que eles estudem.” No começo eu achava que não tinha muita importância, hoje eu já vejo diferente, que cada um aqui tem um significado e faz uma prática legal. Ajudar essas crianças a ver a sociedade de uma forma diferente, de repente até sonhando um pouco mais com as mudanças que eles mesmos podem pôr em ação (R.B.S.).

Vejo que eu tenho como objetivo dar continuidade ao objetivo que o CEACA tem: fazer o trabalho que está sendo ofertado para essas crianças na sociedade (R.R.).

Meu trabalho é fazer com que se sensibilizem com os valores, resgatar os valores pessoais, participando das atividades, para que mais tarde, lá fora, eles possam ter uma profissão digna (H.B.).

Castel (1998) ensina: “[...] a exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo”. Nessa perspectiva não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas.

Para o autor, os excluídos são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam “por um fio” e caíram, como antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de um modo duradouro, jovens que não encontraram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas. Não existe nenhuma linha divisória clara entre essas situações e aquelas um pouco menos mal aquinhoadas dos vulneráveis. Castel (1998) afirma que existe circulação entre a vulnerabilidade e a integração, portanto se pode afirmar que na sociedade existe um movimento que tanto inclui como exclui seus integrantes.

Esse movimento dialético envolve, simultaneamente, a inclusão e a exclusão social. Trabalhar práticas que incluem, portanto, envolve reconhecer que algumas práticas excluem os pobres do acesso aos bens e serviços sociais

Valorização, auto-estima, drogas, sexualidade, valores, bastante dinâmicos. Bom, eu trabalho mais com eles é a convivência, mesmo (S.P.D.).

A sociedade moderna apresenta um movimento dialético que envolve a exclusão e a inclusão social, referindo-se à capacidade de a sociedade excluir e incluir seus membros.

A exclusão social se refere tanto ao não acesso a bens e serviços básicos, como à existência de segmentos sociais sobrantes; à exclusão dos direitos humanos, da seguridade, da segurança pública, da terra, do trabalho e da renda suficiente. Assim, o relato de S.P.D. demonstra que o incluído seria uma pessoa com valores e com auto-estima, e o CEACA como espaço de inclusão mediante a prática das oficinas de convivência.

A condição de pobre, na evolução do capitalismo, vai da condição de vadio para a de excluído a partir de 1990, quando a exclusão passa a ser a condição social da pobreza.

Os excluídos, para Germano:

[...] são todos aqueles sem direitos sociais. Todos os “sem”: os “sem voz”, os “sem representação própria”, “sem teto”, “sem terra”, “sem trabalho”, “sem saúde”, “sem educação” etc. assim como “meninos de rua”, “carentes”, “indigentes”, enfim, indivíduos cuja territorialidade é a rua (GERMANO, 1998:34).

O CEACA, dentro de uma perspectiva de proteção social, assegura a por meio do convívio, das ações que restabelecem vínculos pessoais, da oferta de experiências socioeducativas, lúdicas e socioculturais aos adolescentes pobres.

A visão social de proteção supõe o conhecimento dos riscos e das vulnerabilidades a que estão sujeitos os adolescentes pobres, bem como os recursos para o enfrentamento das situações de risco e as possibilidades de construção de oficinas cujas ações contribuam para a inclusão dos adolescentes.

Desse modo, as escolas-oficinas seriam, para Quarengui e Silva (1991:39), uma resposta para absorver os excluídos, notadamente os pobres, para assim resgatar sua cidadania por meio da aprendizagem pelo trabalho.

As escolas cumprem papel determinante na preparação para o mercado de trabalho. Também vale lembrar que, historicamente, a escola está a serviço da classe dominante quando prepara os filhos dos pobres para o trabalho. Nesse diapasão, a escola é vista como instrumento de manutenção das relações sociais existentes e de veiculação de ideologias manipuladas pelos setores mais privilegiados da sociedade. Embora comprometida com interesses econômicos, sociais e políticos dominantes, reproduzindo e legitimando estruturas, para Rodrigues (2001) ela também atende aos interesses dos setores marginais da sociedade das classes sem voz e sem voto.

É um erro, porém, segundo Freire (1996), tachar a escola somente como reprodutora da ideologia dominante, numa compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade e hipertrofia a mesma consciência ao acontecer histórico.

Acho bastante complicado dizer que só tem uma prática, mas acho que a principal prática que nós temos aqui é a prática da inclusão social. Uma prática onde (sic) a gente pensa a todo o momento estar incluindo essas crianças e adolescentes que vêm aqui na sociedade, já que normalmente trata-se duma clientela excluída de uma certa forma. Acho que a maior tendência mesmo é a inclusão social. Ele desenvolve de maneira integral, global, seja físico, psicológico, social, cultura, até espiritual, e uma educação que liberte mesmo o ser humano. (R.S.)

Para R.S., a prática da inclusão social é definida como a prática educativa ligada ao CEACA, que segundo o relato está “incluindo essas crianças e adolescentes que vêm aqui na sociedade”, ou seja, um requisito para ingressar no mercado de trabalho estaria ligado ao CEACA.

Identifico uma prática libertadora; não é uma prática autoritária. A gente procura trabalhar o ser humano respeitando ao máximo esse ser humano em todas as suas potencialidades (A.M.R.).

A educação como libertação é mencionada no depoimento de A.M.R. como “uma prática bem libertadora”: a idéia é de um sujeito não-liberto pelo sistema em que vive. Assim, para alguém “tornar-se” liberto o CEACA seria um caminho.

O CEACA busca o contexto histórico social, econômico, cultural e natural de sua clientela, e isso caracteriza uma prática sociointeracionista. A prática sociointeracionista é isso: quando você associa todo o desenvolvimento da criança com base no contexto dela –, no contexto familiar, contexto cultural, contexto social, que você busca a história desde a histórica da criança, desde como a criança nasceu, sabe, como a mãe estava na gravidez (L.M.C.).

Difere de todos os depoimentos a definição do desenvolvimento humano ligada ao contexto familiar, que L.M.C. denominou de “prática sociointeracionista”.

Porque eles têm que saber que a vida lá fora não é fácil; no caso, eles têm que aprender aqui dentro para depois lá fora também. Como a gente falou, auxiliar tudo em que for necessário com eles, para eles tornarem uma vivência boa aqui dentro e lá fora também (V.B).

Para V.B., a educação a que os adolescentes pobres do CEACA têm acesso não os prepara para a “vida lá fora”. Nesse aspecto, a educação destinada aos pobres perpetua as diferenças sociais para crianças e adolescentes que têm o espaço do CEACA uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho e de

adquirir habilidades que sirvam para suas futuras relações sociais.

É uma prática educativa, preventiva, que leva o aluno a ser mais sociável. É uma prática bem libertadora, que transforma, é crítica, deixa o aluno mais participativo. Valorizando a auto-estima de cada um com resgate de seus valores. Porque muitas vezes esses valores são achatados pela família, então aqui a gente resgata isso dos alunos, fazendo eles se valorizarem mais (C.B.)

Incentivo à prática de esportes, incentivo às habilidades profissionais, dando apoio e ajuda para que eles se aperfeiçoem. Acho que todos os funcionários daqui trabalham com amor à auto-estima das crianças, ajudam em todos os sentidos a eles: familiar, escolar, pessoal (A.M.S.).

No meu ponto de vista é a teoria inclusiva, onde (sic) eles, as crianças, são incluídos. De múltiplas teorias, teorias múltiplas, que cada um se destaca de forma diferente (R.B.S.).

Incentivando a prática de esporte, a prática profissional, dando um apoio assim a eles para que eles saiam encaminhados para alguma profissão. O amor, a auto-estima, a ajuda em todos os sentidos: familiar, escolar, pessoal (S.P.D.).

Como demonstram os relatos – “prática de inclusão social”, “prática libertadora”, “prática educativa”, “educação transformadora” – a concepção de educação relaciona-se ao exercício da cidadania. Para Martinez (1996), “a educação é fundamental na formação do cidadão, ao capacitá-lo a participar do exercício da cidadania através das decisões políticas.”

Eu vejo uma educação transformadora, trabalhando com a auto-estima deles, os valores, tornando um cidadão do futuro, crítico, exercendo sua autocidadania, no social. Se fossem deixados de lado seriam bandidos, não seriam nada no futuro deles. Com o CEACA a gente está trazendo uma oportunidade para as crianças mudarem, uma chance de vida para eles (R.R.).

Considerando a educação uma forma de mobilidade social, seu papel é relevante, pois esta tem uma centralidade insubstituível na vida de crianças e adolescentes como um canal possível para o ingresso nas oportunidades da civilização contemporânea. R.R. diz que, “se fossem deixados de lado seriam bandidos, não seriam nada no futuro deles. Com o CEACA a gente está trazendo uma oportunidade, [...] uma chance de vida”.

Sendo uma instância importante na luta pela transformação social, a educação, como prática transformadora, surge no depoimento de R.R.: “eu vejo uma educação transformadora”.

A prática de educação é voltada para o social. Trabalhando com a criança se autovalorizar, na sua auto-estima, para ter uma formação como cidadão (H.B.).

Para H.B., o social marca o tipo de educação do CEACA e sua relação entre a educação e a cidadania voltada para os adolescentes pobres.

Para Gramsci in Mochcovitch (1992), a escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes. Para esse autor, não é a aquisição de capacidades diretivas cuja tendência é formar homens superiores que confere a marca social a um tipo de escola.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar neste grupo uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI in MOCHCOVITCH, 1992:53).

A educação pode ser compreendida, segundo Rodrigues (2001), “(...) como uma forma de reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, através da troca de experiências e conhecimentos mediatizados pela autoridade pedagógica do educador.”

Para reproduzir esse modo de ser, são incluídos crenças, idéias, valores, ética, formas de trabalho e de organização cultural e social, por meio da preparação dos indivíduos mais jovens para ação futura na sociedade.

Pode-se perceber que a prática de educação relaciona-se com os conceitos de cidadania e de inclusão social: “a prática onde (sic) a gente pensa a todo o momento estar incluindo; ele se desenvolva de maneira integral, e de autovalorização, valorizando a auto-estima de cada um, se autovalorizar, na sua auto-estima”.

A educação na sociedade é buscada cada vez mais porque confere aos indivíduos qualidades que, no mercado de trabalho, se traduzem em requisitos de ingresso e de progressão.

Conforme o Capítulo I, a preparação da população para o capital tem na educação pelo trabalho uma das estratégias da escola para os filhos dos trabalhadores.

Gramsci in Mochovitch (1992) caracteriza essa tendência profissionalizante como uma “degenerescência da escola”. Segundo esse entendimento, a escola profissionalizante é uma forma imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens – a formação dos homens – à lógica da produção, e portanto à lógica do capital, o que resulta, nas sociedades capitalistas, no enrijecimento das diferenças sociais.

Assim, os hábitos de trabalho dentro da escola vão ser utilizadas em oficinas. Pistrak (2000) afirmava essa utilização tinha como objetivo o desenvolvimento de hábitos de trabalho bem definidos e necessários, isto é, em benefício da educação geral dos alunos.

Essa visão é retomada por Quarengui e Silva (1991) quando estes propõem a escolaoficina ligada ao projeto político-pedagógico de atendimento a adolescentes pobres.

Na sociedade capitalista, a produção e a reprodução da vida social se dão através do trabalho. O virtuosismo, ligado ao hábito do trabalho, origina-se nas work-houses¹⁷. Soma-se a esse aspecto a Revolução Industrial, que valorizava o trabalho como objetivo comum, numa lógica que atingia sobremaneira as crianças e os adolescentes pobres ao adaptá-los desde cedo ao trabalho.

A formação para o trabalho na sociedade capitalista permitiu, a partir do século XVIII, o que Machado (1989) denomina de duas pedagogias: uma que permite a capacitação para as funções de planejamento e controle e a compreensão dos fundamentos científicos do trabalho em sua globalidade, e outra reservada àqueles encarregados da atividade de execução, cujo primado pertence à prática imediata, desvinculada da criação e da recriação teórica.

Assim, a divisão do trabalho trouxe consigo a divisão do saber, regulando muito mais a diferença e a cidadania aos adolescentes pobres.

Dessa forma, as professoras discorreram acerca do projeto político-pedagógico do CEACA e sua interface com o trabalho, assim como explanaram seu entendimento sobre a temática do trabalho para seu usuário, o adolescente pobre:

¹⁷ Casas de trabalho da Inglaterra em 1601, cujo objetivo era repreender a mendicância de pessoas capazes de trabalhar e obrigá-las a trabalhar (FILGUEIRAS, 1997:31).

Bom, acho que contribui de várias formas. Com os cursos de capacitação, com a formação moral e ética, com o relacionamento grupal, o aumento da auto-estima... acho que o CEACA contribui de várias formas visando exatamente à inclusão de que falei anteriormente (R.S.).

O CEACA remete à inclusão do trabalho para R.S.: “com os cursos de capacitação ...contribui de várias formas, visando exatamente à inclusão...” Filgueiras (1997) é recorrente nas intervenções sociais dirigidas para as classes pobres, pois propõe a escola como centro de aprendizado e sujeição à organização do trabalho e de adestramento para o trabalho industrial.

A gente trabalha os valores, o respeito, a responsabilidade, o comportamento. A gente observa pelos alunos que saíram daqui para o mercado de trabalho. Pelo que eu vi aqui no CEACA, eles deram uma resposta positiva lá fora, não decepcionaram, mostraram que estão realmente preparados, levando a sério o trabalho onde estão. Acredito assim que, passando pelas várias convivências, os adolescentes podem estar vivenciando práticas que os preparam para o mundo do trabalho (A.M.R.).

Ainda segundo Filgueiras (1997), a escola teria a função de prevenir a delinqüência e habituar ao trabalho. A.M.R. assim se expressa sobre os egressos: “eles deram uma resposta positiva lá fora, não decepcionaram, mostraram que estão realmente preparados, levando a sério o trabalho onde estão”.

Através de prática de convivência, o resgate dos valores e a auto-estima. Oportunização de cursos de capacitação profissional nas diversas áreas que são o que os alunos vão fazer, e têm feito: manicure, a padaria, o estímulo ao processo de ensino e o estímulo ao processo de aprendizagem (L.M.C.).

Também é dada para eles oportunidade quando estão na Sala de Artesanato: o aprendizado de artefatos manuseados já na sala, como também na panificadora, na lavanderia, um aprendizado que eles aprendem para que quando deixarem o programa eles tenham algum conhecimento e juntamente com a família e a comunidade desenvolver este conhecimento que eles adquiriram aqui e fazer alguma coisa que eles possam ter algum rendimento, possam ganhar algum dinheiro com o que eles aprendem aqui. Eles podem às vezes até ajudar a família em casa. A comunidade ajudando, eles podem abrir um negócio com bijuteria, tricô, crochê, cestaria, estas coisas. A contribuição do CEACA com os adolescentes é prepará-los socialmente, psicologicamente para o trabalho (V.B).

Esses depoimentos entendem as convivências (oficinas integrantes do CEACA) como locais que preparam para o mercado de trabalho em uma dimensão social e psicológica, assim como reconhecem a importância desses locais como espaços de integração do adolescente no mercado de trabalho, ou, como diz V.B., um meio de “prepará-los socialmente, psicologicamente para o trabalho.”

O CEACA contribui com a sua parceria de todas as convivências. Bom, cada convivência tem uma maneira de trabalhar, um objetivo a desenvolver com a criança, dando para eles responsabilidade, encaminhando para outros trabalhos, e eles dando retorno para a gente de como eles se portam nesse trabalho. Às vezes são aptos para alguma atividade, então eles são mandados e lá nesse trabalho eles dão retorno a nós sendo educados, tendo uma boa convivência dentro da sociedade, em família. Então é mesmo um resgate de valores de cada um, dando importância a ele para que ele possa se impor numa sociedade. Que essa criança não pode ser sempre rotulada como criança de rua: ela tem que ser valorizada, não pode ficar sempre sendo diminuída (C.B.).

Para Machado (1989), a “escola do trabalho”, que procurou observar princípios básicos de introdução de atividades manuais e técnicas no currículo, teve sua origem nos anos de 1960 com as concepções educacionais desenvolvidas por Kerschensteiner. Nesse relato, C.B. identifica a convivência como os espaços onde a introdução de atividades manuais é apresentada para os adolescentes pobres.

Até mesmo dentro do próprio projeto através do artesanato, da panificadora, da lavanderia industrial. A gente tem alguns cursos de capacitação profissional e a passagem dos alunos pelas convivências faz com que eles aprendam a respeitar espaços de conviver com pessoas diferentes, de diferentes costumes, a cumprir horários e regras, e também faz com que eles definam algumas de suas habilidades para um trabalho futuro (A.M.S.).

Também existe a panificadora onde são capacitados; a lavanderia industrial; a Sala de Artesanato, onde aprendem trabalhos manuais, que isso pode servir para usar na vida prática lá fora. A passagem deles pelas turmas de convivência faz com que eles vivam com as pessoas de diferentes costumes e a cumprir certos horários, certas normas estabelecidas pelo CEACA, fazendo com que se torne mais fácil a integração deles num trabalho, numa profissão (S.P.D.).

Torna-se evidente nesses depoimentos que o CEACA contribuiu para a sociabilidade dos egressos que dele participaram ao garantir-lhes uma referência muito mais significativa do que a de contribuir para sua vida profissional, pois eles desenvolveram um sentimento de ligação com o CEACA, como uma referência de vida, de pertencimento.

Cursos profissionalizantes, ajudando as crianças a descobrirem seus dons, mesmo ajudando na própria família, a ser um adolescente diferente, mais comunicativo (R.B.S.).

Na contemporaneidade, a questão da sobrevivência humana é determinante para a inclusão precoce dos adolescentes no mercado de trabalho, pois a manutenção da família provém do ganho do trabalho de todos os seus membros.

Programa adolescente-aprendiz, que eu vejo os adolescentes no mercado de trabalho e que o CEACA auxiliou eles a encontrar trabalho. A profissão, aqui, ele aperfeiçoa, trabalha a formação do aluno, acredito que o CEACA é uma entidade maravilhosa. Espero que continue assim (R.R.).

A sociedade urbanizada, industrializada e comunicante tem o mercado de trabalho como campo de disputas entre as pessoas segundo sua classe, gênero, etnia e faixa etária. O adolescente disputará vagas nesse mercado, que produz um exército de sobrantes a quem se destinam o trabalho precário, a informalidade, o subemprego crônico.

A busca de programas sociais específicos à inserção ao mundo do trabalho é o grande desafio da proposta do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente – CEACA.

Porque hoje o emprego tem que ter um caráter social. É outra dimensão do trabalho, não só o trabalho por tarefas. Contribui de forma positiva. Eles saem daqui com quase uma profissão, porque aqui eles aprendem a ser um cidadão consciente de suas atitudes (H.B.).

O trabalho e sua função social, ligado à dimensão subjetiva, dão “para eles responsabilidade/ processo de aprendizagem/ ética no relacionamento grupal”.

Os relatos mostram, assim, que a contribuição subjetiva da relação entre o CEACA e os egressos tem um significado importante para os adolescentes que dele participam, e assim se firma como importante espaço de educação e de cidadania, apesar de que, para Abranches (1985),

Há uma assincronia estrutural no processo de avanço do capitalismo industrial no Brasil, associada ao seu caráter retardatário em relação à ordem capitalista global e à profunda heterogeneidade de sua formação social (...) Essa assincronia produz sérias perturbações econômicas e sociais que, à falta de firme determinação política para corrigi-las produzem desigualdade, maior pobreza e novos desequilíbrios estruturais.

Pesquisadores como Campino e Diaz, citados por Peres (2002:33), provam que o trabalho precoce é instrumento de manutenção da pobreza. Para chegar a essa conclusão, os pesquisadores quantificaram o valor da renda que o indivíduo com distintas idades de ingresso no mercado de trabalho obtém ao longo da vida profissional mais produtiva – entre os 21 e os 55 anos. Baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1995, eles obtiveram números que comprovam a tese de que, quanto mais tarde a pessoa entrar no círculo economicamente ativo, maior será seu salário durante os 35 anos de trabalho, tempo de recolhimento obrigatório para a aposentadoria.

Segundo aquele estudo, se uma criança começar a trabalhar aos 7 anos, deverá receber entre 36,8% e 37,7% a menos do que receberia se tivesse ingressado no mercado de trabalho aos 14. Se a comparação for com uma pessoa que começou a trabalhar aos 21 anos, o percentual de perda atingirá 50%. O mesmo estudo aborda também o impacto sobre o nível de escolaridade: quanto mais tardiamente se dá a entrada no mercado de trabalho, mais alto é o nível de escolaridade atingido.

Acredita-se que essa análise demonstra que o adolescente possui dificuldades devido à questão histórica da apropriação da mão-de-obra oriunda de famílias pobres, citada no Capítulo I. A reprodução da subalternização é um aspecto

preocupante, pois as oficinas oportunizadas são de panificação e de lavanderia industrial.

Evidencia-se, nesta análise, que o CEACA reproduz a precarização da formação para os pobres, pois todos os entrevistados, conforme a pesquisa, eram auxiliares de uma função. Essa situação de emprego reforça a tese de que a inserção precoce dos pobres no mercado de trabalho traz conseqüências para o adulto trabalhador, pois de todos somente uma pesquisada desligou-se do CEACA e não foi imediatamente para o mercado de trabalho.

O processo de pesquisa provocou reflexões abrangentes, pois em sua complexidade e diversidade tornou impossível apresentar todas as reflexões e inflexões dele emanadas.

Os dados apontados mostram que o CEACA tem sido um espaço significativo tanto para os egressos quanto para as professoras, pois os sentimentos de pertencimento evidenciaram-se nos relatos que identificaram o CEACA como uma referência na vida dos adolescentes pobres, um sentimento que se pode denominar de pertencimento.

As professoras demonstraram, nos relatos, a pluralidade de que fala Arendt (2004:16):

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir.

Os relatos da pesquisa acarretaram outras dimensões dos eixos e categorias de análise: são dimensões abstratas como convivência (o viver em comum) e os valores (o merecimento de uma coisa pela sua substância, pelo fim a que se presta, pela utilidade que se possa tirar dela).

4.3 A CONTRIBUIÇÃO DO CEACA PARA A VIDA PESSOAL DOS ADOLESCENTES

As dimensões abstratas também foram comprovadas pelos depoimentos dos egressos pesquisados, pois no contato com os egressos foi resgatado seu passado no CEACA foram muitas as indagações a respeito da

situação da escola e da organização atual da panificadora. Demonstraram eles um interesse tal que comprova o próprio envolvimento pessoal, um sentimento gerados pela sua participação no CEACA e não somente na Oficina de Panificação especificamente, mas os laços afetivos produzidos pelo convívio com a equipe de trabalho.

Outro referencial de análise: todos os egressos relataram a dimensão de “conviver” como contribuição do CEACA para suas vidas. Esse “conviver” é visto como produto das relações sociais produzidas no CEACA, como papel importante em sua socialização.

Os egressos contribuíram para a pesquisa ao transcenderem o eixo proposto na pesquisa. Arendt (2004:133) lembra que:

O fato é que a capacidade humana de vida no mundo implica sempre uma capacidade de transcender e alienar-se dos processos da própria vida, enquanto a vitalidade e o vigor só podem ser conservados à medida que os homens se disponham a arcar com o ônus, as fadigas e as penas da vida.

Reproduzem-se a seguir os depoimentos dos egressos sobre como a prática do CEACA valorizou o conviver com o outro, assim a prática da elaboração e da reelaboração das relações sociais inseridas em seu cotidiano.

Há uma coisa que eu penso sobre o CEACA: é que se aprende a conviver em grupo. Antes de ir lá eu só ficava em casa e na escola, depois eu comecei a participar e fazer amizade com os colegas. Gostei de trabalhar com colegas: era divertido, a gente tinha hora para tudo. Na panificadora eu gostava de atender o telefone, e anotar os pedidos. Isso foi bom. Eu sei falar no telefone. Acho que quem não participa não tem muita chance no emprego, a cidade é pequena e não tem muito emprego, o CEACA ajuda nisso... Meu irmão mais novo está no CEACA. Eram três, mas dois já saíram de lá, estão trabalhando, um como garçom e outro como vendedor numa loja. A gente ser do CEACA já é uma coisa boa pra gente falar no emprego. Hoje eu estou no Banco do Brasil, e foi através do CEACA. Acho que sem eu estar lá eu não iria estar aqui, sabe? É difícil entrar no Banco assim, sem referência. Penso que a responsabilidade que tenho é por causa do CEACA.

Sempre fui de ir nas coisas do colégio, a ajudar na festa junina e tudo, mas o CEACA foi diferente. Eu sei trabalhar com as pessoas, a atender o público. Eu faço isso hoje: estou no atendimento das máquinas, ajudo as pessoas a mexer nelas. Isso é muito bom, é o que eu mais gosto de fazer. A oportunidade de emprego? Quem não está lá, não tem oportunidade, não vai saber as coisas que se aprende lá (V.C.K.).

O trabalho precoce também é registrado no relato de V.C.K., que relatou o ingresso de seus irmãos no mercado de trabalho. O trabalho precoce, para Carvalho (1997), apresenta-se como círculo vicioso que aprisiona as novas gerações aos mesmos baixos padrões de qualidade de vida, pois o trabalho precoce fecha uma das poucas portas que a sociedade contemporânea abre para a mobilidade: a educação.

Os relatos evidenciam a valorização do conviver com o outro, de como essa relação foi importante na internalização de regras e normas que este processo refletiu no campo profissional, pois essa etapa, a de relacionar-se com o outro, com o diferente, já não representava para os egressos uma dificuldade da convivência.

Ninguém estuda só para ser empregado: estuda para tocar o seu próprio negócio. Por isso é que eu me dediquei na panificadora. Penso em um dia montar uma para mim. Para isso preciso fazer curso, estudar de novo. Acho que foi por causa do CEACA que sei mexer com a química dos alimentos.

Agora não posso, mas meu pai falou: 'quem sabe um dia a gente pode montar um negócio, nem que pequeno?' Mas eu queria muito isso. Posso trabalhar em outro lugar com o que eu aprendi, acho isso bom pra mim, preciso me preparar ainda. Na fábrica eu gosto de trabalhar, trabalho bastante, sabe? Acho que também conviver nas outras oficinas foi bom, mas a que eu mais gostei foi a da panificadora, por isso gosto do meu trabalho, que é na fábrica de biscoito, o cheiro me lembra o CEACA quando a gente fazia as bolachas, eu trazia para casa, aqui todo mundo gostava. Aprendi a atender o público em exposições. Eu sempre acompanhava quando o CEACA ia vender produtos nas feiras. Uma vez a gente foi lá em Matelândia: era bem movimentado, eu ajudava a atender e falava pra Sirlei fazer os sanduíches e eu que vendia as bolachas e cucas. Era bom. Eu perdi a vergonha de falar com as pessoas. Hoje eu não tenho mais medo de conversar com os outros. Acho isso importante, para mim no serviço ajuda muito: o mundo é pros mais espertos. Os que falam mais sempre conseguem as coisas... aprendi a lidar não só com as pessoas do CEACA (P.M.L.)

O relato de P.M.L. comprova que, como resultado do processo pedagógico do CEACA em relação à transformação da perspectiva de futuro profissional do egresso, a realidade não é mais a mesma (foi transformada quando fazia parte da Oficina de Panificação), nem o adolescente não é o mesmo (pois

aprendeu que estudar pode trazer uma mudança em seu mundo profissional), o que indica que “ninguém estuda só para ser empregado”.

Pode-se concluir, nesse referente de análise, com relato de P.M.L., que, ao contrário dos outros egressos, em seu depoimento revela uma perspectiva de rompimento com um sistema excludente que atinge os filhos de famílias pobres.

Relata P.M.L. que tem um objetivo ao estudar, e com base na participação na Oficina de Panificação do CEACA pretende se tornar um empreendedor, montar um negócio, pois não mantém a perspectiva de continuar sua vida de trabalhador em uma ocupação como auxiliar de produção.

Acho que amadureci mais rápido... como eu ficava sempre na rua olhando pro CEACA... eu era muito criança, não tinha compromisso. A minha mãe ficou doente, ajudou eu ser do CEACA. Meu irmão ia almoçar lá comigo todos os dias, lembra? Eu não esqueci: foi difícil... foi abrindo portas eu ser do CEACA. Não sei como seria minha vida se eu não fosse lá. Para mim foi um grande começo. Hoje, no meu emprego no frigorífico, eu gosto, é meio pesado, mas é melhor do que ficar sem emprego. Meu primeiro emprego ajudou bastante:, eu fui pro Correio como aprendiz, por isso acho um grande começo, e que eu amadureci, eu gostava do pessoal do CEACA e dos colegas, mas meu irmão que ainda está lá não é parecido comigo: ele não gosta muito de ficar no CEACA, é uma pena, não é? Penso no CEACA como um começo. Sempre lembro disso e dos colegas de lá. Gostei de ficar no CEACA (AM.R.)

Aprendi muito, a ter conhecimento com pessoas no trabalho. Para mim isso foi muito importante, hoje eu vejo isso... porque a gente tem que ter conhecimento de como falar com os outros. Tenho saudades do tempo do CEACA. Foi muito bom, faço em casa as coisas que eu aprendi lá na panificadora, para minha família; meus filhos gostam das bolachas e do pão, aprendi muito. Mas acho que é importante conviver com os amigos: a gente aprende sem saber, só sente quando vai trabalhar que já sabe falar com os outros e ser colega de trabalho. Gosto ainda de ver as crianças que vão no CEACA. Lá eu sei que vão ficar bem e ser bem tratadas. Lembro bem de como era divertido fazer as atividades da professora de Educação Física no dia da folga da panificadora. Mas eu sempre gostei de trabalhar com o pessoal de lá. Como moro perto sempre vejo o pessoal e converso com a Sirlei (I.C.).

O CEACA sem dúvida proporcionou uma referência de vida para os egressos, pois a maioria de seus depoimentos revela sentimentos como “saudade”, “gostava do que fazia”, “lembro de”... Fazer parte da memória boa da vida de pessoas, todas oriundas de famílias pobres, que, anos após o desligamento do CEACA, ainda lembram daquele cotidiano, indica que o trabalho realizado forma

vínculos de afeto entre os participantes.

No CEACA eu aprendi a respeitar os outros. Antes, sabe como é, eu sempre ficava na rua com a piaçada, os vizinhos, jogando bola. 'Isso não é futuro, disse a minha tia pra minha mãe', e pediu uma vaga pra mim. Lá eu passei em bastante lugar antes de ir na panificadora. Neste sim eu gostei de ficar, mais do que no artesanato. O que eu aprendi lá não esqueço: faço às vezes em casa. Aprendi também a fazer comida, fiz até computação, mas hoje não mexo nisso: só mexo com terra e mudas de jardim. É pesado e suja muito: fico sempre sujo, diferente da panificadora, que é tudo na limpeza. Penso no CEACA e na panificadora como um lugar bom. A gente pode sair de lá com uma profissão, mas tem que querer fazer parte da panificadora. A gente aprende a ter boa educação quando fica lá (L.C.D.S.).

Nesse relato, L.C.D.S. identifica a Oficina de Panificação como o espaço onde o CEACA proporciona a inserção no mercado de trabalho. Também quando diz que "a gente pode sair de lá com uma profissão" identifica a Oficina de Panificação como o espaço adequado para o acesso a uma profissão.

O CEACA ajudou a conseguir emprego. Aprendi a ter responsabilidade: cada tarefa tem seu tempo. Com os colegas eu ficava bem, mas mais eu gostei foi da panificadora. Este depois foi o emprego que mais gostei de ficar. Trabalhei dois anos numa panificadora. Eu fazia tudo o que fazia no CEACA: pão, bolachas e até bolo. No meu primeiro emprego eu já sabia como fazer porque aprendi no CEACA. Hoje estou desempregado porque só estou servindo no Exército. O CEACA ajudou a conseguir meu primeiro emprego. Ajudou a conviver com os outros, a ter rotina. Antes eu não tinha nada disso, mas a gente nem nota isso, só depois, quando saí de lá. Notei no trabalho da panificadora que eu não ficava perdido dentro do lugar: eu sabia as coisas. Eu e minha irmã, a gente era bem tratado no CEACA, a gente ficava lá porque gostava, gostava de participar das brincadeiras e de fazer as coisas nas salas, e das festas que tinha lá, e da comida também (M.L.S.)

Sei que conviver com os colegas no artesanato foi bom, e depois que entrei na panificadora eu gostei mais ainda. Aí meu irmão foi para a Caixa Econômica como aprendiz, e eu fiquei no lugar dele na panificadora com a Sirlei. Ela chorou quando eu saí de lá. Eu senti saudades no começo. Hoje às vezes eu vejo o pessoal do CEACA... A responsabilidade nas tarefas que faço hoje é por causa da panificadora do CEACA. Lá eu fazia bastante coisa diferente: aprendi muito que faço no meu trabalho hoje... Acho que o incentivo ao mercado de trabalho de quem vai panificadora do CEACA é bom. Não esqueci as receitas de lá, já sei fazer outras diferentes, desenvolvi muito, a cabeça da gente, a mente da gente. Não dá tempo para ir no CEACA, mas o horário de padeiro é diferente dos horários, para os pães ficarem prontos na hora, de manhã (C.G.).

A inserção no mercado de trabalho foi o objetivo de M.L.S. e C.G. ao entrarem na Oficina de Panificação, porém os depoimentos revelaram sentimentos, laços afetivos que se estabeleceram entre os egressos e as funcionárias da oficina:

“...ela chorou quando eu saí de lá”. Gostar da Oficina de Panificação foi fundamental para esse estabelecimento de relação afetiva e de identificação com o futuro campo de atuação, como os dois depoimentos explicitaram: “mas eu mais gostei da panificadora, gostei mais ainda”.

Conheço toda a fábrica onde eu trabalho. Que nem no CEACA: eu sabia como funcionava a panificadora e como tinha que fazer as coisas. Faltei um pouco, deu vontade de sair de lá uns tempos... Você foi conversar com a minha mãe, eu queria era trabalhar logo, aí você me explicou a coisa da idade... Eu não queria ficar de braços cruzados, sem fazer nada. Hoje eu gosto do meu trabalho na fábrica de vassouras... Os ricos têm poder, podem comprar; já o pobre ‘tá sempre lutando: se quer uma consulta, tem fila; o rico tem plano de saúde. O CEACA não tem disso: a gente é tudo parecido, por isso gostei de ir lá. Hoje eu tenho celular, comprei, mas no trabalho não posso usar, tem hora pra conversar lá, mas eu gosto de falar com os amigos. Gostei mesmo do CEACA porque aprendi a conviver com os outros, os amigos e as professoras, até da D. Maria, que implicava comigo e com todo mundo: era gritona, mas eu gostava dela. As pessoas são assim: umas boas, outras não (M.R.A.)

A manutenção da família depende do ganho de todos os seus membros, pais e filhos, como evidencia o depoimento de M.R.A. ao ressaltar a importância de sua entrada precoce no mercado de trabalho. A fala de M.R.A. revela que há predominantemente duas classes sociais: os pobres e os ricos. Os primeiros encontram dificuldades para exercer sua cidadania e sobreviver, já os segundos usufruem seus direitos, que lhes são garantidos pelo poder econômico que detêm.

A panificadora me fez ter educação; fiquei bastante no CEACA, desde pequeno, minhas irmãs também. A coisa lá em casa não era fácil: muita boca pra comer, e só o pai que trabalhava. Aí, depois que ele deixou a mãe, ficou pior: só a mãe e minha irmã mais velha trabalhavam nas casas, limpando. Daí minha irmã casou e só ficou a mãe trabalhando. Agora as coisas já melhoraram um pouco... eu ‘tou parado, estou procurando emprego...

Lembrando do CEACA... eu gostava de lá, da convivência com os colegas, e da comida também: essa era boa (risos). O que eu mais gostava era o feijão e o arroz: era caprichado mesmo... Sou meio quieto até hoje. Meu pai ainda trabalha na limpeza das ruas: ele recolhe os galhos de árvores que o pessoal corta e joga na calçada, mas eu moro aqui com a mãe. Quero ajudar ela. Ela ‘tá carpindo uns lotes por aí, e eu ‘tou indo junto até arrumar alguma coisa...

Eu gostava de fazer os trabalhos da Sala de Artesanato, e depois da panificadora eu trazia pra casa as coisas que fazia: trazia pão, bolacha, até bolo eu fiz no meu aniversário, você lembra? Penso bastante no CEACA... Minha irmã menor está lá desde os sete... Eu sei respeitar os outros (J.A.R.S.).

A forma asseguradora de sobrevivência do CEACA é evidenciada no depoimento de J.A R. S., que citou a importância de um local com acesso à alimentação, uma vez que a família vivia abaixo dos níveis de vida considerados socialmente satisfatórios. Assim, Lima (1999) afirma que “a família é contemplada como um mecanismo alicerçador de condições” no qual, em situações como a citada por J.A R.S., individualmente seus membros estão, temporariamente, impedidos de garantir o mínimo básico da vida.

Penso que conviver em grupo eu aprendi lá também. Isso na Caixa Econômica é bom: os colegas gostam de mim lá. Fui chamado de novo quando acabou o contrato, mas fiquei um tempo na panificadora Vipão. Lá eu gostei de trabalhar. Meu irmão está lá hoje como padeiro. Acho que, se a Caixa não tivesse me chamado, eu ficava lá mesmo. Foi fácil trabalhar na panificadora, mas o CEACA é importante para o primeiro emprego. A gente consegue alguma coisa boa, como eu na Caixa, e agora meu irmão lá na Vipão. Acho que é importante o primeiro emprego. Na panificadora do CEACA eu fazia as coisas que gostava, mas na Caixa Econômica é melhor o trabalho, e o salário também ajuda bastante a gente ganhar... Lembro bem das coisas que tinha que fazer: eu era bem responsável, a Sirlei gostava do meu trabalho, sempre falava bem. Eu levava as coisas pra casa, meu pai e minha madrastra gostavam e falavam bem das comidas (L.G.).

Aprendi a trabalhar em grupo no CEACA. Gostei da Datilografia e dos cursos que fiz. Ser do CEACA foi bom porque fica de referência de emprego: pega bem ter passado por lá. Eu aprendi a conversar com outro, a ter respeito, como tratar com o outro. Foi bom na entrevista da fábrica de móveis eu ter trabalhado no Correio: eles ficaram comigo. Eu acho que ser do CEACA é bom por isso. Também no Correio foi bom trabalhar: conheci pessoas diferentes. Eu nunca tinha entrado lá dentro, só fora do balcão. Depois, eu só trabalhava com as cartas e colocava nas caixas postal (sic). Se meu filho quiser, eu deixo ir no CEACA. Lá é bom. Foi muito bom eu ser do CEACA no meu emprego. Lembro sempre do pessoal de lá: era divertido, mas a gente tem que batalhar, correr atrás do que a gente quer. Às vezes a gente procura e não encontra emprego, é muito ruim, mas comigo ainda bem que não fiquei muito parado. Não gosto de ficar parado, não é bom. A minha mãe dizia que entra coisa ruim na cabeça se a gente fica parado, sem trabalhar, que isso é bom (V.R.).

O CEACA, por certo, propiciou para os egressos que participaram de programas de adolescentes aprendizes na Agência dos Correios, segundo V.R.; na Caixa Econômica, segundo L.G.; e no Banco do Brasil, segundo V.C.K., a

possibilidade de ingressar no mercado de trabalho de forma mais digna, pois foi respeitada sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Gostei do que aprendi lá, a conviver com as pessoas, a respeitá-las do jeito delas. Aprendi a respeitar meus pais, aprendi a muita coisa, a respeitar o próximo. Se falar com os outros, ser educada, falar com educação. Aprendi muita coisa porque, assim como responsabilidade, eu era meio parada, bicho do mato. Hoje tenho uma filha, penso em colocar ela lá no CEACA também. Meu irmão está lá no CEACA. Ele é meio bagunceiro, sabe? Acho que mudei depois de ir para lá. Eu acho que o CEACA é importante... Estou só em casa cuidando da minha filha. Penso em voltar a estudar e trabalhar...

A panificadora foi uma boa para mim: tem bastante trabalho. Hoje tenho responsabilidade, casa, família, bastante coisa pra cuidar... mas vou pegar o emprego que vier, qualquer coisa... Sei que tem bastante no frigorífico de Matelândia... minha vizinha trabalha lá, talvez eu consiga alguma coisa (I.R.L.S.).

Sabe, eu aprendi a me relacionar com as pessoas, os colegas. O CEACA para mim é um começo, uma base. Muitas coisas aprendi... E o convívio com as pessoas é importante. Hoje eu estou na fábrica de biscoitos, na embalagem, não é direto nas bolachas, é só embalando dentro das caixas as bolachas. Não parece com o que aprendi na panificadora, mas é importante ir no CEACA pra aprender as coisas. Eu aprendi a ter disciplina e organização. Hoje meus irmãos estão no CEACA, os dois menores, eles também gostam de lá. Às vezes falo que vou pedir pra mãe tirar eles de lá: eles brigam comigo, é só pra brincar com eles. Não gosto de ficar em casa. O CEACA foi bom nisso: a gente saía, fazia os passeios, mas também aprendia a fazer as coisas (I.A.R.).

Assim, o CEACA perpetua o atendimento às mesmas famílias, pois, segundo, os depoimentos de I.A.R. e I.R.L.S, seus irmãos permanecem no CEACA, ou seja, as condições financeiras e de vida de suas famílias não propiciaram qualidade de vida para todos, mesmo com os egressos contribuindo para sua manutenção, e por isso parte de seus membros continua no CEACA.

A convivência, conforme o relato dos egressos, diz respeito a viver em comum ou ter convivência com o outro para além da Oficina de Panificação, com o objetivo de inserção no mercado de trabalho os auxiliares de panificação.

Essas falas ressaltam também a dimensão pessoal conquistada pelos egressos, ou seja, o pertencimento, como se sua participação no CEACA fosse elemento nessa relação. As condições dadas na panificadora, o fazer-parte,

em qualquer oficina em que participassem, tudo se refere ao CEACA como um todo, em todas as atividades que compõem suas oficinas.

Condição tanto no sentido de que nos condiciona, nos inscreve num sistema já dado, quanto no sentido de que constitui um meio para alcançarmos outras realidades, ainda não dadas (KOUIMROUYAN, 1999: 103).

Esse fator condicionante, ou seja, o pertencimento ao CEACA como categoria integrante de sua vida pessoal, remete a Arendt (2004:17), que afirma:

A condição humana compreende algo mais do que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência.

Segundo essa autora, a convivência está mais presente no trabalho que em qualquer atividade, porém essa qualidade, longe de estabelecer uma realidade reconhecível e identificável para cada egresso, remete à sociabilidade que há nessas atividades:

Mas esta natureza coletiva do labor, longe de estabelecer uma realidade reconhecível e identificável para cada membro da turma, exige, ao contrário, a perda efetiva de toda consciência e individualidade e identidade; e é por esta razão que todos aqueles valores derivados do labor, além de sua função óbvia no processo vital, são inteiramente sociais e, em essência, não diferem do prazer adicional que se tem quando se comem e bebe em companhia dos outros (ARENDR, 2004:225).

Por meio da linguagem, durante os encontros com os egressos, estabeleceu-se o surgimento dessa segunda categoria de análise:

A linguagem, nessa perspectiva, é tomada como manifestação do pensamento, ou seja, o pensamento se revela, revelando o mundo através da palavra. E é nessa mesma perspectiva que o homem não é senão pensamento; é definido antecipadamente pelo pensamento (KOUIMROUYAN, 1999:99).

Para Koumrouyan (1999), a linguagem é representação, e representação do pensamento. Assim, tomou-se para esta pesquisa a linguagem dos egressos como pensamento, por meio das palavras proferidas durante os encontros, que revelam a outra categoria, ou seja, expõem como a Oficina de Panificação se refletiu na vida pessoal.

Os egressos, ao usarem expressões como “conhecimento com as pessoas no trabalho”, “conviver em grupo”, “trabalhar com colegas”, “respeitar os outros”, “trabalhar em grupo”, “conversar com o outro”, “convivência com os colegas”, “relacionar[-se] com as pessoas”, demonstram que o CEACA, por meio da Oficina de Panificação, teve outro papel na sua vida, na socialização deles, por meio das relações estabelecidas dentro da oficina.

Desse modo, o CEACA propiciou o desenvolvimento da sociabilidade dos egressos, pois esta favorece o exercício da cidadania e a superação da posição subalterna em que se encontram os excluídos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação das políticas sociais voltadas para a criança e o adolescente no Brasil ocorreu de maneira gradativa nos municípios do interior do Estado do Paraná.

A preocupação com a questão social ligada à criança e o adolescente, como se viu neste trabalho, porém, no Brasil remonta ao início da República, quando crianças e adolescentes foram alvo de uma tentativa de moldagem, pois se acreditava que os vícios, assim com as virtudes, eram hereditários.

A história da questão social no Brasil, segundo Filgueiras (1997), pode ser vista como a história das formas de trabalho, da formação e organização do mercado de trabalho e do disciplinamento dos grandes contingentes dos despossuídos.

Assim, a partir de 1988, com a Constituição Federal, novos contornos foram dados à cidadania brasileira, porém a efetivação da cidadania mediante as políticas sociais – materializadas no ECA, na LDB e na LOAS – encontrou muitas dificuldades em sua operacionalização. Destaca-se no plano político e institucional a descentralização das ações, com a conseqüente municipalização da formulação e da implementação de políticas sociais por meio dos conselhos criados com base nessa legislação.

Dessa forma, os serviços sociais públicos deveriam suprir minimamente a população despojada de condições de sobrevivência. Muitas ações, porém, foram marcadas pela expansão do clientelismo e dos programas assistenciais.

Com a promulgação do ECA, os serviços públicos viram-se com a atribuição de implementar a nova legislação voltada para a doutrina da proteção integral, dando nova face ao direito de cidadania a todas as crianças e os adolescentes, independentemente de sua condição de classe.

Sob essa óptica, o Estado do Paraná assumiu, a partir de 1993, orientação para a criação de escolas-oficinas como uma das propostas do Programa de Ação pela Infância e Adolescência.

As políticas sociais, todavia, não são por si mesmas instrumentos de igualdade ou mecanismos de acumulação e legitimação política, pois as

contradições da sociedade capitalista também estão representadas na implementação dessas políticas. Assim, as formas agudas da questão social, traduzidas pelos adolescentes de rua, no caso de Medianeira exigiram a ação da sociedade e do serviço público de maneira urgente, com a criação do Projeto Pirulito e posteriormente com o surgimento do CEACA e de sua proposta políticopedagógica pautada na inserção no mercado de trabalho para os adolescentes pobres.

O presente trabalho proporcionou um momento de reflexão sobre a prática pedagógica adotada no CEACA desde que foi criado como consequência do acirramento da questão social envolvendo os adolescentes pobres em situação de rua, até o ano de 2004.

A adoção do Programa de Ação pela Infância e Adolescência do Governo do Estado do Paraná determinou a implementação de oficinas, que visam desenvolver no aluno hábitos de trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho da escola deve estar ligado ao trabalho social, à produção concreta e útil, no sentido de que a oficina deve produzir objetos de utilidade prática, sem o que, segundo Pistrak (2000), esta perderia seu valor essencial.

O desafio do CEACA é avançar em sua caminhada histórica – cujos primórdios têm origem na retirada dos adolescentes das ruas e no seu adestramento para o trabalho – e dar ênfase a um projeto primordialmente pedagógico e à formação do cidadão.

Nesta dissertação, buscou-se desvendar em que medida a participação na Oficina de Panificação contribuiu para a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho.

Dessa forma, por meio dos eixos de análise do universo pesquisado – os egressos e as professoras –, pode-se concluir que:

- Em relação à contribuição da Oficina de Panificação para a vida profissional dos egressos, a referência do CEACA foi importante para sua vida profissional. Sem sua participação no CEACA, sua inclusão no mercado de trabalho seria efetivada com maior dificuldade, uma vez que, mesmo para o primeiro emprego, exige-se referência. A subalternização das funções que os egressos exerciam no momento da pesquisa, como auxiliares de uma atividade, contudo, leva esta autora a afirmar que a emancipação no sentido da concretização da cidadania não se efetivou;

- Em relação à contribuição da Oficina de Panificação para a vida pessoal – eixo mencionado pelos egressos durante a aplicação do questionário –, pôde-se confirmar a teoria de Arendt (2004) a respeito dos valores derivados do trabalho, pois, para essa filósofa, além de óbvio para o processo vital, estes são inteiramente sociais. Assim, a sociabilidade está presente no trabalho e na convivência, segundo os egressos, mais do que em qualquer atividade;
- Com as professoras, tentou-se apreender como o CEACA insere os adolescentes no mercado de trabalho e como a passagem pelo CEACA efetivava os direitos de cidadania. Já por meio do projeto político-pedagógico, buscou-se descobrir de que maneira a inclusão social, a cidadania, a educação e o trabalho foram operacionalizados. Os relatos evidenciaram que o CEACA produz mudanças nos profissionais, na medida em que os fez refletir sobre a postura profissional. Evidenciou-se também a inexistência de capacitação permanente voltada para o preparo dos profissionais, mas é de se ressaltar que essa carência é identificada e minimizada pelos encontros mensais da equipe pedagógica na construção de práticas voltadas para os adolescentes. A convivência foi a palavra mais mencionada pelas professoras: oito delas a citaram, independentemente do eixo questionado, assim como valores e auto-estima, revelando a dimensão social ligada ao trabalho. O social, porém, não fica claro nos relatos, o que parece confirmar as palavras de Baudrillard (1994), para quem o social não é um processo claro nem unívoco, mas sim construído em instâncias abstratas.

Convém lembrar que o mercado de trabalho tem exigências mínimas que um adolescente precisa cumprir, como a escolaridade e a orientação profissional de qualidade, para a competição desigual que este vai enfrentar.

Uma das grandes dificuldades para a implementação dessa prática remete ao financiamento que se exige para sua efetivação, e também à dificuldade que os adolescentes enfrentam na passagem da rua para o ambiente de trabalho, cujo salário muitas vezes é inferior ao recebido por serviços eventuais. Como exemplo, o Oeste do Paraná, onde se localiza Medianeira, dista sessenta quilômetros da fronteira para o Paraguai, local notório de trabalho informal que remunera muito melhor essa atividade que as similares no mercado formal no Brasil, fator que influencia sobremaneira o mercado de trabalho nessa região de fronteira.

Para Oliveira (1994), os programas sociais que encaminham adolescentes para o mercado de trabalho distinguem duas fases: a primeira, de preparação, de treinamento, que é uma “educação para o trabalho”; a segunda, de

acompanhamento, com todos os seus percalços e vicissitudes, é uma “educação pelo trabalho”.

Pode-se afirmar, com base no autor citado e na pesquisa realizada, que o CEACA trabalha na perspectiva da educação “para” o trabalho e não realiza a educação “pelo trabalho”.

Para que seja efetivada essa segunda fase, a dimensão deve compreender a política pública, que extrapola a dimensão do CEACA. Faz-se necessária, pois, uma política do emprego em geral, na qual sejam privilegiados com salário digno os pais dos adolescentes do CEACA. É preciso também que as interfaces entre as políticas sociais que visam à saúde, à educação, à habitação e ao lazer se concretizem com a política do trabalho.

Estratégias de combate ao trabalho precoce dos adolescentes, comprovado nesta dissertação, também devem ser adotadas, levando-se em consideração que a proposta de iniciação ao trabalho seja efetivada com as condições mínimas para que o adolescente possa enfrentar as exigências do mercado de trabalho, pois, segundo Oliveira, “...nada de meios pobres para atender o pobre”.

Com vistas à efetivação das práticas voltadas à emancipação dos sujeitos sociais e à efetivação da cidadania, propõe-se aqui que o CEACA adote as seguintes medidas de ordem operacional, as quais deverão ser articuladas e materializadas no seguinte conjunto de iniciativas:

- Planejamento das atividades pedagógicas por meio da construção de um projeto político-pedagógico do CEACA que contemple os eixos de cidadania, educação, trabalho e inclusão social;
- Elaboração, dentro do projeto político-pedagógico, de uma política de capacitação permanente para os profissionais do CEACA, bem como estabelecimento de requisitos mínimos para a inserção destes, como nível de escolarização e área de afinidade pessoal e profissional;
- Elaboração de metodologia que contemple oficinas que incentivem as funções de planejamento, controle e compreensão dos fundamentos científicos do trabalho em sua globalidade com vistas à inserção de adolescentes e articulação de fatores como as necessidades do mercado de trabalho e a qualificação da mão-de-obra;

- Elaboração de oficinas de vivências lúdicas, como teatro, música, canto, expressão corporal e de língua estrangeira com vistas à construção de sujeitos livres para exercer plenamente sua cidadania;
- Elaboração de oficinas cujos objetivos sejam socializar e qualificar os integrantes para o desenvolvimento dos atributos da personalidade de cada um. A fim de que sejam efetivadas essas oficinas, se faz necessária a construção da rede de serviços voltada ao atendimento do adolescente pobre no Município;
- Reelaboração do Plano Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente, em que o CEACA, como integrante da rede governamental de serviços, tenha definido seu papel nessa política, bem como seja organizada a rede de atenção integral à criança e ao adolescente com vistas ao enfrentamento da questão social ligada ao segmento. Essa reelaboração deve contemplar a consagração dos direitos de cidadania e inclusão social preceituados com a implantação da Política Nacional de Assistência Social na perspectiva do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

Reafirma-se aqui o que diz Carvalho (1997:111) a respeito dos programas sociais: eles fazem parte complementar da mobilidade social e não podem ter como proposta atividades repetitivas e lineares, que com o passar do tempo levam os adolescentes a perder a “capacidade motora fina que facilita a escrita, e as demais habilidades não se desenvolvem, pela ausência de estímulos cognitivos e culturais”.

Impõe-se ao CEACA, então, corrigir essas distorções historicamente explicáveis que adotou e adota ao inserir os adolescentes em atividades ocupacionais repetitivas, lineares e subalternizantes.

Pode-se então concluir que o CEACA tem um significado pessoal para seus egressos e para a equipe de professoras que dele participaram e participam. O CEACA está firmado como um local de práticas que valorizam a convivência com o outro, de elaboração e reelaboração das relações sociais inseridas em seu cotidiano.

Por conseguinte, tem o CEACA um caminho a seguir como espaço de efetivação da cidadania dos adolescentes oriundos de famílias pobres de Medianeira.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sergio H. Os Despossuídos. Crescimento e Pobreza no País do Milagre. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. "Dimensões da Crise e Metamorfoses do Mundo do Trabalho". Serviço Social e Sociedade. N.50, Abril, 1996, p.78-86.

_____. Crise Capitalista Contemporânea e as Transformações do Mundo do Trabalho. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: Modulo 1: Crise Contemporânea Questão Social e Serviço Social, Brasília: CEAD, 1999.

ARENDT, Hanna. A Condição Humana. 10 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

ARROYO, Miguel G. Assumir nossa diversidade cultural. In: Revista da Educação da AEC, Brasília, 25(98), jan/mar, 1996, p47.

ATAURI, Ilda Chicalé e SOUZA, Maria Inês Fontana P. de. "O Mundo do Trabalho e a Sociedade Global". Construindo o Serviço Social. N.4, Outubro, 1998, p. 9-22.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977.

BAUDRILLARD, Jean. À Sombra das Maiorias Silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas. 4 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BIESDORF, Silvia T. Projeto Pirulito. Medianeira, 1992.

BIESDORF, Elza e ROHDE, Hilegarde Maria. Resgate da Memória de Medianeira. Curitiba, CEFET, 1996.

CAMPOS, André. POCHMANN, Marcio. AMORIN, Ricardo. SILVA, Ronnie. (orgs). Atlas da Exclusão Social no Brasil. Vol 2. Dinâmica e Manifestação Territorial. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de . "Trabalho Precoce: qualidade de vida, lazer, educação e cultura." Serviço Social e Sociedade. N. 55, Novembro, 1997, p.105-113.

CASTEL, Robert. As Metamorfoses da Questão Social. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRUZ, Roberto Moraes. Formação Profissional e Formação Humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernadete W. (org). Educação para o (des) emprego (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). Petrópolis, Vozes, 1999.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. ECA. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico. Curitiba, IESDE, 2003.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. "Trabalho, Sociedade e Políticas Sociais". Serviço Social e Sociedade. N. 55, Novembro, 1997, p.29-42.

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo, Cortez, 1995, p32.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 26 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

GENTILLI, Pablo. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

GERMANO, José Willington. "Pobreza e educação: o avesso da cidadania". Serviço Social e Sociedade. N. 57, Julho, 1998, p.28-51

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUSTINA, Osvaldo Della. Educação e Capacitação para o Trabalho: administração e modelos operacionais. Florianópolis, Lunardelli, 1979.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.(org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

KOUMROUYAN, Elza. A pesquisa do indizível: a escuta do outro. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org). Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-Methodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LDB. Lei n.º 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

LIMA, Giselli de Almeida Tamarozzi. "A Família Pobre Contemporânea e suas Estratégias de Sobrevivência". Construindo o Serviço Social. N.5, Outubro, 1999, p. 123-140.

LIMA, Maria Elena M.S. de Souza. As Representações Sociais dos Jovens sobre o Trabalho entre "fazer o que gosta" e "gostar do que faz". Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

MACHADO, Lucília. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. São Paulo, Cortez, 1989.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffone. O projeto de pesquisa em Serviço Social. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 05: Intervenção e Pesquisa em Serviço Social, Brasília, CEAD, 2001.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social: Identidade e Alienação.7 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MARX, Karl. O Capital. Livro I, Volume 1, Crítica da Economia Política. 17 edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999,.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.(org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

MOREIRA, Eliana Monteiro e VASCONCELOS, Kathleen E. L. “Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos”. Serviço Social e Sociedade. N. 76, Novembro, 2003, p.165-180.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. São Paulo, Ática, 1992.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.(org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Oris de. O Trabalho da Criança e do Adolescente. São Paulo, LTr; Brasília, DF, OIT, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado do Emprego e Relações de Trabalho. Universidade Livre do Trabalho. Direitos do Trabalhador Adolescente: Perguntas e Respostas. Comissão do Grupo Temático sobre Trabalho Infantil e o Adolescente. Curitiba, Junho, 1998.

PARANÁ. Programa de Ação Pela Infância e Adolescência. Curitiba, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social. Indicadores Sociais da Região de Foz do Iguaçu. Curitiba, 2004. Disponível em : <http://www.setp.gov.pr.br>

PERES, Andréia. A Caminho da Escola, 10 anos de Luta pela Erradicação do Trabalho Infantil no Brasil. Instituto Souza Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

PISTRAK, M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo, Expressão Popular, 2000.

QUARENGUI, Maria Merlo e SILVA, Maristela Requião de Melo. O acontecer pedagógico de uma Escola Oficina. Curitiba, 1991.

RIZZINI, Irene. O Século Perdido. Rio de Janeiro, Universitária, 1997.

RODRIGUES, Neidson. Lições do Príncipe e outras lições. 19 ed. Questões da Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2001.

SETÚBAL, Aglair Alencar. Análise de conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org). Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo, Veras Editora, 1999.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina. etrópolis, RJ, Vozes, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. Globalização da Economia e Processos de Exclusão Social. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 1: Crise Contemporânea Questão Social e Serviço Social, Brasília: CEAD, 1999.

TURRA, Vânia da Fonseca. Pesquisas e Práticas Pedagógicas. Curitiba, IESDE, 2001.

ZIGLIOLI, Cláires Salete. Projeto Social do CEACA. Medianeira, 2001.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ ,
concordo em responder às questões da entrevista elaborada por Silvia Terezinha Biesdorf Sangaleti, o qual faz parte da dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, intitulada: A Perspectiva Pedagógica do Centro de Atendimento e Amparo à Criança e ao Adolescente/CEACA.

A presente entrevista tem como objetivo a compreensão que os professores tem do projeto político pedagógico do CEACA e do seu papel na formação educativa dos adolescentes.

Bisponho-me a ser entrevistada (o), desde que seja mantido o anonimato em relação ao meu nome e estou ciente que este trabalho será apresentado e defendido publicamente, assim como concordo que as informações por mim concedidas sejam publicadas. Compreendo que serei entrevistada (o) em local e horário a ser adequado para mim e para a entrevistadora.

Medianeira, ____ de _____ de 2004.

Assinatura da (o) entrevistada (o)

Assinatura da entrevistadora

ROTEIRO DE ENTREVISTA, PROFESSORES

Universidade Estadual de Londrina

Mestrado em Serviço Social e Política Social

Objetivo da Pesquisa: Definir quais os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática; e a contribuição do CEACA para a inclusão social e conquista da cidadania.

Pesquisadora: Silvia T. Biesdorf Sangaleti

Profa. Orientadora: Vera Lúcia Tieko Suguihiro

Tipo de instrumento de coleta de dados: entrevista semi-estruturada

Data da entrevista: _____ n.º do formulário: _____

Público Alvo: Bireção e Professores

Objetivo desta entrevista: qual a compreensão que os professores tem do projeto político pedagógico do CEACA e do seu papel na formação educativa dos adolescentes.

I - Identificação

Nome:

Cargo:

Quanto tempo de trabalho no CEACA:

II - Você pode falar um pouco do nosso projeto político pedagógico? Qual é o seu significado?

III - Em que medida os objetivos do CEACA contribuem para a formação dos adolescentes?

IV - Você tem idéia de qual é o significado de sua prática no cotidiano do CEACA com os adolescentes?

V - Qual é a prática de educação que você identifica no CEACA?

VI - Como é que as ações do CEACA contribuem para a iniciação do trabalho dos adolescentes?

Questionário dos adolescentes egressos

Os egressos da oficina de panificação Período compreendido entre 1997 à 2003 7 anos

Fonte de levantamento dos egressos: Livro Caixa do CEACA, informação fornecida pela responsável pela Oficina de panificação no período pesquisado.

Nome:

Idade:

Endereço: Rua

n.º

Bairro:

Período que frequentou o CEACA:

Período que permaneceu na Panificadora: - de 1 ano() 1 ano () 2 anos () de _____ à _____

Empregado: Sim () Não ()

Quantos empregos desde que saiu do CEACA teve até o momento?

Nível salarial (se empregado no momento): 1 salário mínimo () 2 salários mínimos () 3 salários mínimos () 4 ou mais () valor salário mínimo: R\$ 260,00

Quando saiu do CEACA quanto tempo levou para empregar-se?

Imediatamente () - de 6 meses () 1 ano ()

Área que trabalha hoje:

Continua estudando? Sim () não()

Parou em: _____

O que identifica que o CEACA/ a panificadora contribuiu para sua vida profissional?



PREFEITURA MUNICIPAL DE MEDIANEIRA ESTADO DO PARANÁ

"Projeto Piloto: Pirulito"

Justificativa:

A situação da penúria das famílias de baixa renda vem refletindo diariamente nas ruas de nossa cidade.

São meninos e meninas pedintes que perambulam sem destino e ocupação,

A solução está na união da sociedade, objetivando a retirada destas crianças das ruas, preparando-as para um futuro mais digno.

Este projeto piloto propõe um caminho a seguir, o treinamento das crianças em oficinas profissionalizantes e o reingresso na escola para as crianças que não frequentam sala de aula.

Objetivos:

Retirar as crianças das ruas que estejam pedindo em portas de mercados e de casas.

Retorno das crianças à escola.

Treinamento pelo trabalho em oficinas profissionalizantes. Oferecer reforço escolar para as que frequentam escola. Proporcionar lazer através de jogos, brincadeiras, passeios, filmes, etc.

Prestar atendimento de saúde às crianças que frequentarem o Integrar as crianças da SANEM ao projeto.

Trabalhar com as famílias das crianças, orientando sobre os objetivos do projeto e a importância da saída das crianças da rua.

Meta:

Atender inicialmente a 40 (quarenta) crianças e adolescentes, de ambos os sexos.

Local:

Centro de Treinamento do Parque de Exposições Tancredo Neves.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MEDIANEIRA ESTADO DO PARANÁ

Operacionalização:

As crianças já se encontram aproximadas da coordenadora (Celina Deitos), com local já definido os trabalhos serão iniciados.

O transporte municipal as lev/ara diariamente no início, pois estamos em férias escolares, para que permaneçam durante o período integral. Após o início das aulas serão dois turnos.

A definição das leis, horários, comportamento e a participação das crianças.

Primeira Etapa:

Conhecimento do local.

Limpeza e organização dos móveis.

Segunda Etapa:

Definição dos turnos na cozinha.

Elaboração das refeições e do cardápio.

Fabricação de pasteis para a venda na área industrial.

Terceira Etapa:

Limpeza do pátio, e início da horta. Cadastramento das crianças e famílias.

Avaliação do número e motivo da saída da escola.

Quarta Etapa:

Encaminhamento a Secretaria da Educação. Elaboração projetos de trabalho. Elaboração de agenda de lazer.

Visita dos pais a instituição com palestras sobre os objetivos e obrigações.

Quinta Etapa:

Contato com Secretaria da Saúde para implantação de programa específico para as crianças. Acompanhamento do desempenho escolar das crianças.

Sexta Etapa:

As etapas serão avaliadas separadamente, porém não terão suas ações separadas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MEDIANEIRA ESTADO DO PARANÁ

Cont. Operacionalização

Serão seguites as refeições: café da manhã, lanche, almoço, lanche e janta.

As crianças serão treinadas para ofícios como: pasteleiro, cozinheiro, garçom, office-boy, jardineiro, baba etc.

Parte da manutenção será oriunda da venda de produtos elaborados na cozinha como: macarrão, pasteis, lasanha etc.

Avaliação:

Este projeto será avaliado semanalmente, através de reuniões

Elaboração do projeto

Silvia Biesdorf Sangaleti Assistente Social

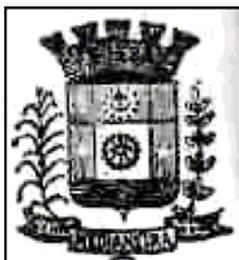
CRAS 1162

Responsável pelo Projeto:

Celina Terezinha Deitos

Coordenadora do Programa Meninos de Rua

Enfermeira



PREFEITURA MUNICIPAL DE MEDIANEIRA ESTADO DO PARANÁ

Projeto Pirulito

Recursos Humanos:

- 1 faxineira
- 1 enfermeira Celina Deitos
- 1 professor com 8 horas
- 1 merendeira com 8 horas
- 1 assistente social supervisão
- motorista ônibus

Pessoal cedido pela Prefeitura Municipal

Manutenção

Departamento de Promoção Social
Provopar Municipal
Associação Educacional Irio Manganelli
Clubes de Serviço
Sociedade em Geral

**ANEXO:
PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCENTE**



PROVOPAR-PR

A Ç Ã O S O C I A L



GOVERNO DO ESTADO DO PARANA



PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

INFORMAÇÕES



SUMARIO

- I APRESENTAÇÃO
- II O QUE É O PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA
- III PROCEDIMENTOS PARA SE INTEGRAR AO PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA
- IV ANEXOS:
 - 1. MODELO DE ANTE-PROJETO
 - 2. MODELO DE OFÍCIO PARA ENCAMINHAMENTO DE ANTE-PROJETO
 - 3. ROTEIRO DA DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA CADASTRAMENTO DAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS E COORDENAÇÕES MUNICIPAIS JUNTO AO PROVOPAR-AÇÃO SOCIAL/PR
 - 4. MODELO DE OFÍCIO PARA SOLICITAÇÃO DE CADASTRAMENTO JUNTO AO PROVOPAR-AÇÃO SOCIAL/PR
 - 5. PROCEDIMENTO PARA OBTENÇÃO DOS TÍTULOS DE UTILIDADE PÚBLICA
 - 6. MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR DECLARAÇÃO DE UTILIDADE PÚBLICA MUNICIPAL
 - 7. MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR DECLARAÇÃO DE UTILIDADE PÚBLICA ESTADUAL
 - 8. MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR DECLARAÇÃO DE UTILIDADE PÚBLICA FEDERAL
 - 9. MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR REGISTRO NO CNSS
 - 10. MODELO DE QUESTIONÁRIO DO CNSS
 - 11. ROTEIRO PARA RECONHECIMENTO JURÍDICO DO PROVOPAR MUNICIPAL
 - 12. MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR REGISTRO DOS ESTATUTOS DO PROVOPAR MUNICIPAL
 - 13. ENDEREÇOS IMPORTANTES

I. APRESENTAÇÃO

O PROVOOPAR-AÇÃO SOCIAL / PR, com o objetivo de operacionalizar as medidas instituídas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, integrou-se ao Plano do Governo do Estado do Paraná, elegendo como prioridade em sua proposta de trabalho, a criança e adolescentes vitimizados, constituindo-se em um órgão de Consultoria Social, através do assessoramento técnico-pedagógico às Coordenações Municipais, conforme o estabelecido nas Diretrizes de Ação para o período de 1.991 a 1.994.

Em especial, propõe-se a assessorar os municípios para a implantação ou reordenamento de programas e projetos para os denominados "meninos de rua" e/ou crianças e adolescentes das famílias de baixa renda, oferecendo sua experiência para a avaliação e planejamento de ações e de recursos (físicos, financeiros e humanos) e para a viabilização técnica de novas formas de atendimento que tenham impacto sobre a realidade local.

Em agosto de 1.991 o PROVOPAR Estadual lançou o Programa de Ação pela Infância e Adolescência cuja proposta pedagógica tem como finalidade maior a conquista da cidadania destas crianças e adolescentes.

Esse Programa tem como referência o trabalho desenvolvido na ASSOMA Associação dos Meninos de Curitiba, fundada em 1.985, no Governo Municipal do então Prefeito ROBERTO REQUIÃO, tendo como proposta atender meninos e meninas de rua da cidade de Curitiba.

Como empreendimento pedagógico, a ASSOMA foi viabilizada pelo PROVOPAR Municipal sob a presidência de MARISTELA REQUIÃO. Até o ano de 1.990 foi dirigida pela educadora MARIA QUARENGHI, atual Diretora do PROVOPAR Estadual.

O saber construído com a experiência da ASSOMA está sendo ampliado e

enriquecido por dois anos de prática junto aos programas desenvolvidos nos municípios paranaenses que assumiram o desafio de apostar em novos modos de trabalhar com crianças e adolescentes vitimizados. Esta situação impulsiona o PROVOPAR Estadual a buscar aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensinar e de aprender, de agir e de se relacionar com o mundo, tendo o educador e o educando como prioridade neste processo.

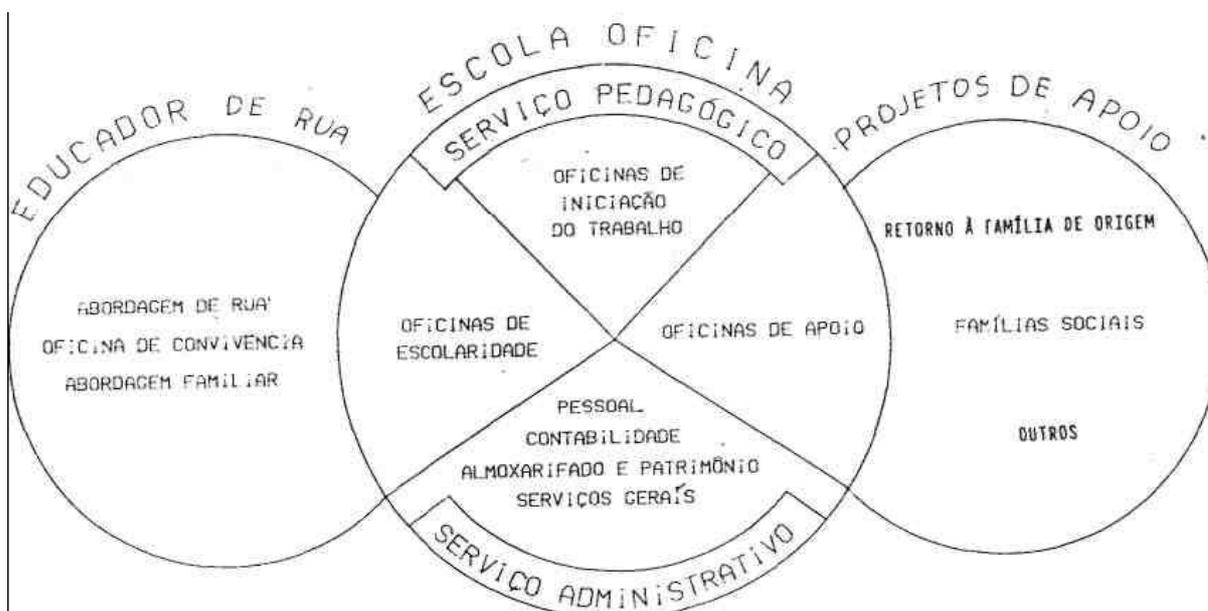
Este documento faz parte desse objetivo e vem em substituição ao Manual de Informações publicado em 1.991 e distribuído a todas as Coordenações Municipais.

II. O QUE É O PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:

1. DESCRIÇÃO

O Programa de Ação pela Infância e Adolescência está voltado para o atendimento social e educativo de crianças e adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, excluídos de direitos e em situação de risco pessoal e/ou social-Meninos e meninas de rua.

Esse Programa pode ser entendido pela seguinte representação:



Procuramos, com essa proposta, resolver duas grandes questões que envolvem os seus destinatários.

Na área da Educação, a questão da escolaridade, pois muitas dessas crianças e adolescentes são analfabetas e vítimas do processo de expulsão da escola.

Na área do Trabalho, a falta de qualificação profissional e a necessidade premente de se inserirem em atividades que lhes possibilitem ganhos financeiros de forma articulada com o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente do mundo do trabalho e de sua condição de cidadania.

Tendo como premissas o respeito às características e às necessidades do município e da clientela e uma contínua articulação entre a proposta e a realidade, ou seja, entre a teoria e a prática, o Programa apresenta uma estrutura básica que é flexível, permitindo reformulação de seu funcionamento.

Podem, assim, serem definidos os projetos que integram o Programa:

À) EDUCADOR SOCIAL

Abordagem de Rua: desenvolvida na rua onde as crianças e adolescentes convivem em grupos, utiliza como estratégia o processo de Abordagem, caracterizado pela aproximação do Educador Social de Rua junto a

meninos (as) através do diálogo franco e espontâneo. O Educador propõe a eles atividades pedagógicas que fortalecem o vínculo inicial e a confiança, buscando um conhecimento imediato sobre as suas aspirações e possibilidades, ajudando-os a escolher novos modos de vida.

O processo de Abordagem é marcado por momentos de recreação nas praças públicas, reuniões informais e passeios, com o objetivo de fortalecer os vínculos afetivos e conduzi-los, pela sua própria opção, à Oficina de Convivência.

Oficina de Convivência: integrada ao Programa de Rua essa Oficina é um espaço que oportuniza a meninos (as) de rua a possibilidade concreta de conhecerem a proposta pedagógica e de adquirirem, gradativamente, os pré-requisitos necessários à adaptação na Escola Oficina, etapa imediatamente posterior.

A Oficina de Convivência deve ter condições mínimas de funcionamento, o que exige cozinha, banheiros, salas de atividades e refeições, e um pequeno almoxarifado para guarda de materiais. Pode oferecer, inclusive, atividades que gerem renda e substituam, mesmo que parcialmente, o ganho financeiro da rua. É um instrumento de internalização de hábitos básicos de higiene, alimentação e cumprimento de normas, assim como de estímulo ao exercício da reflexão e da participação nas escolhas individuais e coletivas.

A partir de acompanhamento e avaliações sistemáticas . o Educador, ao perceber que o(a) menino (a) ou o grupo estão amadurecidos para uma nova opção de vida, encaminha-os para a Escola Oficina.

B) ESCOLA OFICINA:

A Escola Oficina é um espaço físico-pedagógico, de criação e construção tanto de objetos quanto de conhecimento, valores e hábitos, respeitando alguns princípios básicos:

- a) conteúdos educativos relacionados com a cultura do educando;
- b) incorporação, ao processo educativo, da iniciação ao trabalho;
- c) participação de todos os educandos nas diversas etapas da ação pedagógica;
- d) flexibilidade de ação que permite mudanças e reformulações a cada momento do projeto;
- e) aprendizagem contínua, individual, gradativa, global e dinâmica.

Compõe-se de Oficinas de Escolaridade, Oficinas de Iniciação ao Trabalho e Serviços de Apoio, estes relativos a atendimento médico, odontológico, psicológico e assistência social.

Os conteúdos das Oficinas de Escolaridade são contemplados com todas as áreas de conhecimento proposto pelo Currículo Básico da Escola Pública do Paraná e são articulados com as Oficinas de Iniciação ao Trabalho, que levam em consideração as tendências e peculiaridades do mercado consumidor local e regional, tendo em vista a colocação e venda dos produtos das oficinas e a inserção do educando no mundo de trabalho.

As Oficinas de Iniciação ao Trabalho concretizam a vivência de situações práticas de trabalho, baseando-se na Informação Tecnológica, que propicia o acesso ao conhecimento teórico das tarefas que estão sendo desenvolvidas.

No contexto desta educação e viabilizando os princípios da cidadania, a Dimensão Produtiva está subordinada à Dimensão Formativa. Sem negar a importância da produção eficiente e organizada, o processo formativo assume o papel principal, uma vez que a aprendizagem tem prioridade sobre a produção. No interior desse processo busca-se a unidade entre o fazer e o saber, a ação e a concepção, o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Ao lado do Programa de Aprendizagem, a Escola Oficina permite, no decorrer do dia, que os educandos possam "ser crianças": espaços de tempo livre, brincadeiras, esporte, lazer, recreação, passeios, entre outras atividades.

A pedagogia adotada pela Escola Oficina propõe a Metodologia da Educação pelo Trabalho, que instaura a prática do Princípio das Três Participações, a saber:

- a) a participação do Educando no Planejamento, na Execução e Avaliação do Trabalho;
- b) a participação do Educando no Conhecimento do Trabalho;
- c) a participação do Educando no Produto do Trabalho.

Vivenciando esta proposta o educando passa a assumir, diante do mundo, uma atitude de não indiferença, atribuindo-lhe valor. Nesse processo ocorre gradativamente, a conscientização. O mundo passa a ter um valor não imposto de fora para dentro, mas que ele extraiu de sua própria experiência de vida. Tal valor passa a constituir-se como suporte de sua atuação, concorre para a incorporação - de atitudes cada vez mais associativas e construtivas, faz surgir nele um projeto de vida.

A Educação pelo Trabalho não se inscreve no rol das pedagogias não diretivas. Ela opta por um direcionamento democrático onde o educando tem voz e vez para se colocar sem que o educador abra mão do seu papel. A liberdade se faz presente, na participação no ato criador das normas práticas da Escola Oficina que regulam as relações sociais, e se concretiza na emergência do homem novo, comprometivo e consciente.

C) PROJETOS COMPLEMENTARES DE APOIO

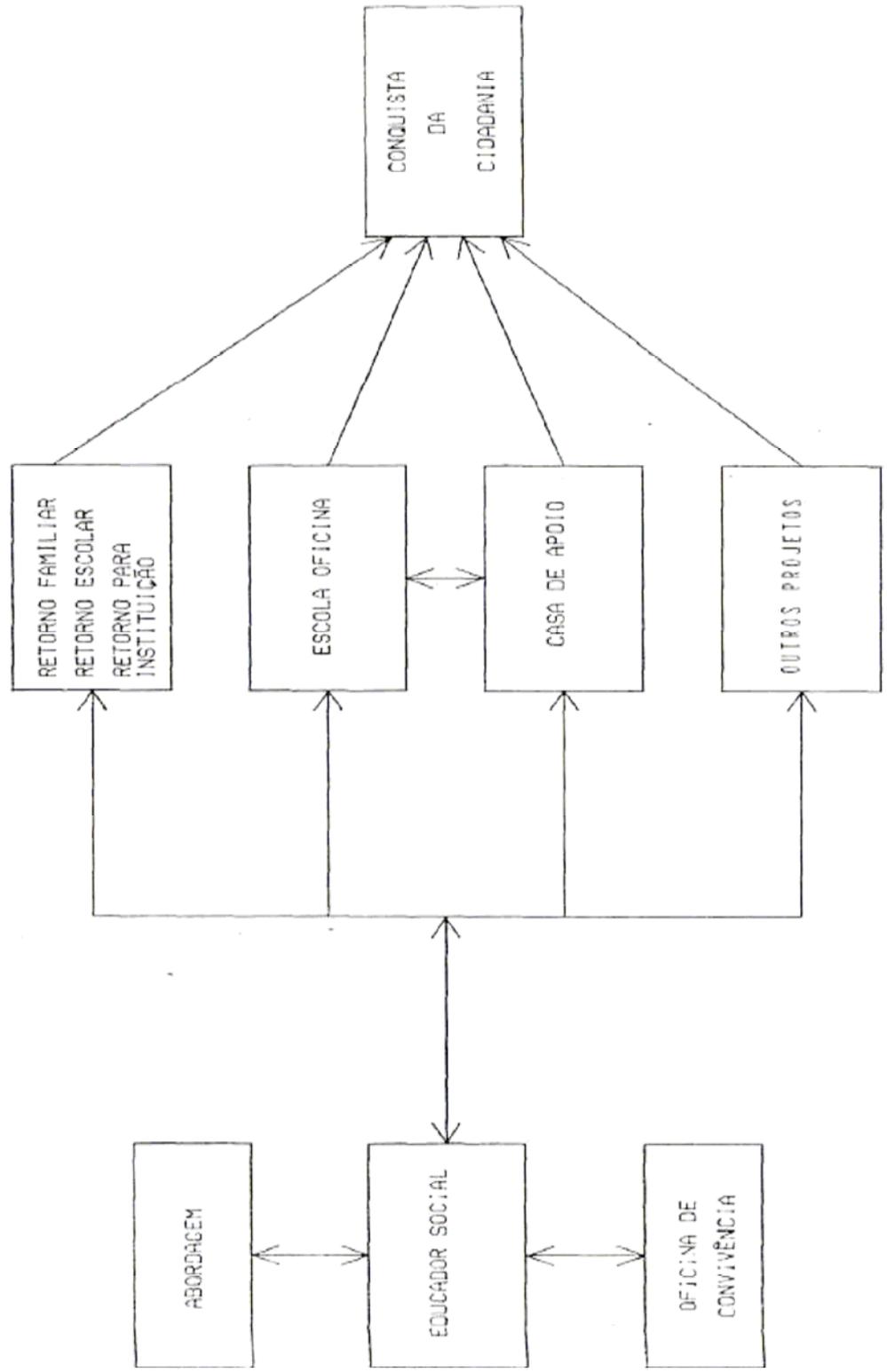
Considerando as características da clientela, constituem-se programas fundamentais para o alcance do objetivo maior, a "conquista da cidadania":

- a) acompanhamento, orientação, estímulo e apoio à família de origem ou parente próximo, objetivando o fortalecimento do vínculo com a família e o retorno do menino ao lar;
- b) organização de "famílias sociais" ou casas de apoio destinadas ao acolhimento das crianças e jovens órfãos, abandonados ou vitimizados pela família de origem;
- c) estabelecimento de relações com a comunidade e com as instituições que envolvem a Justiça da Criança e do Adolescente, mercado de trabalho, escolas regulares, Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, Conselhos Municipais de Defesa da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares;

Os Projetos de Apoio são de responsabilidade da equipe multidisciplinar de educadores, integrada por professores, assistentes sociais, psicólogos, médicos, dentistas e outros profissionais identificados com o Programa Maior.

O quadro a seguir dá uma idéia de como estes componentes se relacionam no fluxo de atendimento à criança e adolescentes do Programa.

FLUXOGRAMA DO PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA



III - PROCEDIMENTOS PARA SE INTEGRAR AO PROGRAMA DE AÇÃO PELA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A solicitação da Consultoria Social ao PROVOPAR Estadual e a sua incorporação ao Programa de Ação pela Infância e Adolescência, com todos os seus componentes ou com parte deles, obedecem a algumas etapas:

1) Avaliações Preliminares

Esta etapa inicia-se com a manifestação do interesse, pela instituição, em participar do Programa.

Através de contatos e/ou reuniões, são trocadas informações, solicitando-se à instituição um Ante-Projeto. Este Ante-Projeto consiste em uma sistematização preliminar da proposta e deve ser enviado com a documentação legal da instituição para cadastro junto ao PROVOPAR Estadual.

2) Definição do Projeto

Esta etapa caracteriza-se pela sistematização da proposta da instituição, atingida mediante um processo de discussão entre as equipes do PROVOPAR Estadual e da instituição proponente do Projeto, obedecendo aos seguintes passos:

- análise da documentação e cadastramento da instituição proponente;
- análise e parecer técnico referente ao Ante-Projeto e definição do apoio técnico-financeiro;
- solicitação do Projeto Físico e/ou Pedagógico à Instituição proponente;
- assessoria do PROVOPAR Estadual à Instituição proponente para a elaboração do Projeto;
- celebração do Termo de Cooperação Técnica e Financeira entre a Instituição e o PROVOPAR Estadual.

3) Assessoria e Acompanhamento Contínuos

A partir da implantação do Projeto, o PROVOPAR Estadual estará permanentemente acompanhando as ações, de forma a garantir o alcance dos objetivos propostos pelo Programa de Ação pela Infância e Adolescência e pelo Projeto da Instituição.

Nesta etapa, o PROVOPAR Estadual e a Instituição estarão observando a dinâmica desenvolvida pelo projeto e os resultados alcançados.

IV - ANEXOS

ANEXO 1 MODELO DE ANTEPROJETO

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ PROVOPAR-AÇÃO SOCIAL/PR	PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS-1991-1994
--	---

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ANTE PROJETO A.

INFORMAÇÕES SOBRE O (A) SOLICITANTE:

1.MICRORREGIÃO	2.MUNICÍPIO
3.NOME DA ENTIDADE	
4.C.G.C.	

5.ENDEREÇO	6.CEP	7.TELEFONE
8.CONTA BANESTADO		

B. INFORMAÇÕES SOBRE O RESPONSÁVEL PELO PROJETO:

9.NOME	
10.ENDEREÇO RESIDENCIAL	11.CEP
12.TELEFONE	13.CARGO NA ENTIDADE
C.P.F.	15.RG

C. INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO:

16.ASSUNTO (DESCRIÇÃO)

17.JUSTIFICATIVA

F. OUTRAS ENTIDADES ENVOLVIDAS NO PROJETO:

24. NOME (S)	25. TIPOS DE PARTICIPAÇÃO (COMO VAI SE INTEGRAR)

Local e Data

Endereço: PROVOPAR-AÇÃO SOCIAL
Rua: Paraguassu, 478 - Juvevê
CEP: 80030-270 Curitiba - Pr
Fone: (041) 253-6935

ANEXO 2
MODELO DE OFICIO PARA ENCAMINHAMENTO DO ANTE-PROJETO

Of. nº

(Nome do Município e data)

PREZADA SENHORA:

Pelo presente venho solicitar as providências cabíveis no sentido de que o PROVOPAR-AÇÃO SOCIAL/PARANÁ proceda a análise e apreciação do (título do programa ou projeto social) desta Coordenação Municipal, para o qual solicito (especificar o tipo de auxílio) tendo em vista a prioridade que o mesmo representa para o trabalho a ser desenvolvido em benefício da comunidade local.

Nessa oportunidade renovo meus protestos de estima e consideração, subscrevendo-me,

atenciosamente,

Coordenadoria Municipal do PROVOPAR

A Excelentíssima Senhora MARISTELA REQUIÃO DE MELLO E SILVA Presidente do PROVOPAR - Ação Social/Pr Rua Paraguassu, no 478 - Juvevê Curitiba - Paraná CEP 80030-270

ANEXO 3
ROTEIRO DE DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA CADASTRAMENTO DAS
INSTITUIÇÕES SOCIAIS E COORDENAÇÕES MUNICIPAIS JUNTO AO
PROVOPAR-AÇÃO SOCIAL/PARANÁ

- 1) Estatuto da Entidade;
- 2) Ata de Posse da Diretoria Atual;
- 3) Certidão Negativa do Tribunal de Contas, relativa a dois (02) exercícios anteriores (anos);
- 4) Xerox negativa de C.G.C. da Entidade;
- 5) Regimento Interno da Entidade ao tratar-se de Atendimento a Crianças e Adolescente;
- 6) Declaração de Utilidade Pública Municipal;
- 7) Declaração de Utilidade Pública Estadual;
- 8) Registro no Conselho Nacional de Serviço Social - CNSS.

Observações:

- a) Para a obtenção das Declarações de Utilidade Pública Municipal e Estadual e do Registro no CNSS, verificar os anexos 5, 6, 7, 9 e 10.
- b) Caso sua instituição não esteja constituída legalmente, consulte os anexos 11 e 12

ANEXO 4
(PARA O PROVOPAR - AÇÃO SOCIAL/PARANÁ) MODELO DE OFÍCIO PARA
SOLICITAR CADASTRAMENTO

Of. nº _____ / _____

de_ de 199 .

(Nome do Município)

Prezada Senhora:

(Nome da Entidade por extenso) entidade constituída que vem desenvolvendo uma ação social junto à comunidade de (Nome do Município) solicita o seu cadastramento junto ao PROVOPAR-AÇÃO SOCIAL/PR, para a qual junta ao presente os documentos necessários.

Nessa oportunidade, renovo meus protestos de estima e consideração, subscrevendo-me

atenciosamente

Coordenadora Municipal do PROVOPAR

À Excelentíssima Senhora MARISTELA REQUIÃO DE
MELLO E SILVA Presidente do PROVOPAR - AÇÃO
SOCIAL/PARANÁ Rua Paraguassú, nº 478 - Juvevê Curitiba -
Paraná CEP 80030-270

ANEXO 5

PROCEDIMENTO PARA OBTENÇÃO DOS TÍTULOS DE UTILIDADE PÚBLICA

Os títulos de Utilidade Pública e os registros em órgãos públicos são importantes para a vida do PROVOPAR MUNICIPAL, pois o habilitam a solicitar verbas, insenções e outros benefícios dos governos, quer municipais, estaduais ou federais.

Pública: São requisitos básicos para se obter a Declaração de Utilidade

Pelo Município:

- 1 - Requerimento a um Vereador do Município em papel timbrado (Modelo de Requerimento no Anexo 6) ;
- 2 - Prova da Personalidade Jurídica (Certidão de Inscrição no Registro de Títulos e Documentos);
- 3 - Relatório de atividades do PROVOPAR MUNICIPAL que comprovem seu funcionamento e serviços prestados há mais de um (01) anos;
- 4 - Cópia do Estatuto do PROVOPAR MUNICIPAL que indique a não remuneração da Diretoria.

Pelo Estado:

pelos Estado: São requisitos para obtenção da Declaração de Utilidade Pública,

- 1 - Requerimento dirigido a um Deputado Estadual, em papel com timbre do PROVOPAR MUNICIPAL ou carimbo, (Modelo de Requerimento no Anexo 7);
- 2 - Registro da Secretaria do Trabalho e Ação Social;
- 3 - Prova de Personalidade Jurídica (certidão de inscrição do Registro de Títulos e Documentos);
- 4 - Relatório de atividades que comprovem o funcionamento do PROVOPAR MUNICIPAL por mais de dois (02) anos imediatamente anteriores, dentro de suas finalidades;
- 5 - Cópia do Estatuto, do qual deverá constar que o PROVOPAR MUNICIPAL não remunera sua Diretoria e não distribui, a qualquer título, lucro, bonificações ou vantagens a seus diretores, mantenedores ou associados;
- 6 - Atestado de Registro no Departamento de Serviço Social da Secretaria de Saúde Pública;

- 7 - Preenchimento de questionário fornecido pela Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social;
- 8 - Publicação do último balanço do PROVOPAR MUNICIPAL em jornal - aguardar a publicação do Decreto no Diário Oficial do Estado.

Pela União:

São requisitos para obtenção da Declaração de Utilidade Pública, pela União:

- 1 - Requerimento dirigido a um Deputado Federal, em papel com timbre do PROVOPAR MUNICIPAL ou carimbo (Modelo de Requerimento no Anexo 8);
- 2 - Prova de que o PROVOPAR MUNICIPAL está constituído no Município. Esta declaração será fornecida pelo Delegado de Polícia ou Juiz da Comarca;
- 3 - Prova de Personalidade Jurídica, (certidão de inscrição no Cartório de Títulos e Documentos);
- 4 - Prova de que esteve funcionamento nos três (03) últimos anos, de acordo com as linhas do seu Estatuto e, também, mediante os seus relatórios anuais. A COORDENAÇÃO MUNICIPAL deve comprovar que promove atividades de carácter educacional ou filantrópico.
- 5 - Declaração de que se obriga a publicar, semestralmente, a demonstração da receita obtida e da despesa realizada no período anterior;
- 6 - Aguardar publicação no Diário Oficial da União;

Obs: Após a declaração de Utilidade Pública, o PROVOPAR MUNICIPAL, estará condicionado a apresentar ao Ministério da Justiça, relatório circunstanciado dos serviços que houver prestado à coletividade no ano anterior.

Pelo Conselho Nacional de Serviço Social:

São requisitos para obtenção do Registro no Conselho Nacional de Serviço Social, do Ministério de Educação:

- 1 - Requerimento ao Sr. Presidente do Conselho (Modelo no Anexo 9);
- 2 - Prova de mandato da atual Diretoria (atestado de Autoridade Judiciária, com firma reconhecida, esclarecendo que o

PROVOPAR MUNICIPAL funciona atendendo às suas finalidades legais, à rua, número, cidade e trazendo o nome dos diretores);

- 3 - Certidão dos Estatutos, fornecida pelo Cartório de Registro de Títulos e Documentos ou cópia com as folhas autenticadas;
- 4 - Questionário devidamente preenchido ao Conselho Nacional de Serviço Social (ver Modelo Padrão no Anexo 10);
- 5 - Relatório das atividades assistenciais dos dois últimos anos, bem como balanços financeiros e patrimonial, assinados pela Coordenação Municipal, Tesoureiro e Contador registrados, revisados pelo Juiz de Direito.

ANEXO 6
MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR DECLARAÇÃO DE
UTILIDADE
PÚBLICA MUNICIPAL

Prezado Senhor Vereador do Município

(Nome do Município)

O PROVOPAR MUNICIPAL de (Nome do Município') sediado à (Rua. nº e bairro), nesta cidade, vem respeitosamente solicitar de Vossa Senhoria o encaminhamento do processo de seu reconhecimento de utilidade pública no âmbito municipal.

Nestes termos Pede
Deferimento

_____, _____ de _____ de 199 .
(Município, data)

Coordenação Municipal do PROVOPAR

ANEXO 7
MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR DECLARAÇÃO DE
UTILIDADE PÚBLICA ESTADUAL

Prezado Senhor Deputado Estadual

(Nome do Deputado)

O PROVOPAR MUNICIPAL de (Nome do Município) sediado à, (Rua, nº e bairro), na cidade de, (Nome da cidade) vem respeitosamente solicitar de Vossa Senhoria o encaminhamento do processo de seu reconhecimento de utilidade pública no âmbito estadual.

Nestes Termos Pede
Deferimento

_____, _____ de _____ de 199 .

Coordenação Municipal do PROVOPAR

ANEXO 8
MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR DECLARAÇÃO DE
UTILIDADE PÚBLICA FEDERAL

Prezado Senhor Deputado Federal

(Nome do Deputado)

O PROVOPAR MUNICIPAL de (Nome do Município) sediado à (rua, número e bairro) na cidade de (nome do município) vem respeitosamente solicitar de Vossa Senhoria o encaminhamento do processo de seu reconhecimento de utilidade pública no âmbito federal.

Nestes Termos Pede

Deferimento

_____, _____ de _____ de 199 .
(Município, data)

Coordenação Municipal do PROVOPAR

ANEXO 9
MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR REGISTRO NO CNSS

Ilustríssimo Senhor Presidente do Conselho Nacional de
Serviço Social.

PROVOPAR Municipal (Município) com sede nesta cidade, estado do
Paraná, pelo seu representante legal abaixo assinado, vem respeitosamente,
requerer e Vossa Excelência, o registro no Conselho Nacional de Serviço Social,
juntando para esse fim s documentos necessários.

Nestes Termos Pede
Deferimento

_____, _____ de _____ de 199 .
(Município, data)

(Coordenação Municipal do PROVOPAR)

Obs: firma reconhecida e indicação do Tabelião do Distrito Federal que reconheça o
sinal úblico do Tabelião local.

ANEXO 10
MODELO DE QUESTIONÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL

MAS - MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL

CNSS - CONSELHO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL

QUESTIONÁRIO

I – QUALIFICAÇÃO

- 01 - Denominação (de acordo com o estatuto): _____
 2 - Município _____
 3 - UF: _____ 04 - Av./Rua: _____
 05 - CEP: _____ 06 - Cx.P: _____ 07 - Fone: _____ 08 - DDD _____
 09 - C.G.C.: _____ 10 - Data de Fundação: _____
 11 - Livro: _____ 12 - Fls: _____ 13 - Nº Reg.Cart.: _____
 14 - Cartório: _____
 15 - Denominação(ões) anterior(es): _____
 a) _____
 b) _____

II - DO ESTATUTO

01 - Verifique e responda, em quais artigos do estatuto estão localizado os seguintes itens:

a) "A entidade é constituída por número ilimitado de sócios, sem distinção de cor, sexo, nacionalidade, profissão, credo religioso ou político".

Art. : _____ Não consta no Estatuto: _____

b) "A entidade não remunera os membros de sua diretoria, não distribui lucros, vantagens ou bonificações a dirigentes, associados ou mantenedores, sob nenhuma forma".

Art. : _____ Não consta no Estatuto: _____

c) "No caso de extinção, o seu patrimônio social converterá em benefício de uma instituição congênere DEVIDAMENTE REGISTRADA NO CONSELHO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL".

Art.: _____ Não consta no
Estatuto: _____

III - FINALIDADE ESPECIFICA DA INSTITUIÇÃO

Atividade Principal _____

IV - OUTRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Assinale "X", para outras atividades instituição, conforme quadro abaixo:
desenvolvidas pela

AREA EDUCACIONAL

- Pré-Escolar
- Educação de Surdos-Mudos
- Educação de Adultos
- 1º Grau (completo) 1ª a 8ª
- Pós-Graduação
- Educação de Excepcionais
- Ensino de Suplência
- 1s Grau (incompleto) 1ª a 4ª
- 3º Grau
- Educação de Cegos
- 2º Grau
- Pesquisas

AREA SOCIAL

- Albergamento
- Assistência Jurídica
- Atendimento a Alcoolatras
- Atendimento a Crianças
- Atendimento a Deficiente Físico
- Atendimento a Egressos da Penitenciária
- Atendimento a Famílias
- Atendimento a Favelados
- Atendimento a Toxicômanos
- Atendimento a Gestantes
- Assistência ao Idoso
- Fornecimento de Alimentação
- Fornecimento de Consultas
- Grupo de Voluntariado
- Guarda Mirim
- Internato de Adultos Excepcionais
- Internato de Menor Excepcional
- Internato de Menor
- Serviço de Triagem
- Outras (especificar)

AREA CULTURAL

- Artesanato
- Artes Cênicas
- Circo
- Música
- Outras (especificar)
- Ambulatório
- Laboratório
- Posto de Saúde
- Sanatório
- Outras (especificar)
- Artes Plásticas
- Cinema
- Literatura
- Teatro e Dança

ÁREA DE SAÚDE

- Hospital
- Maternidade
- Pronto Socorro
- Puericultura

V - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

01 - Possui pedido de registro anterior no CNSS _____ Caso positivo, mencione o nº do processo _____

02 - A entidade é reconhecida de Utilidade Pública:

- a) Federal _____ em _____ Publicado no D.O. _____
- b) Estadual _____ em _____ Publicado no D.O. _____
- c) Municipal _____ em _____ Reconhecida em _____

03 - Possui registro em algum Órgão de Promoção Social do Estado ou Município (responda SIM ou NÃO. Caso positivo, especificar)

- a) Estadual _____
- b) Municipal _____

04 - Atende:

- a) somente aos sócios

- b) aos sócios e seus dependentes

- c) a qualquer pessoa

5 - Quantos sócios possui atualmente _____ (Anexar relação)

ANEXO 11

ROTEIRO PARA O RECONHECIMENTO JURÍDICO DO PROVOPAR MUNICIPAL

Para concretizar a organização e legalização do PROVOPAR MUNICIPAL é necessário seguir o roteiro adiante especificado:

1º) Convocação de Assembléia Geral

A convocação livre de pessoas da comunidade, por Edital ou Correspondência (mala direta) deverá ser feita com antecedência de até 3 (três) dias antes da data de realização da Assembléia.

2º) Assembléia Geral

Na Assembléia Geral deverão ser discutidos os termos do Estatuto de Constituição do PROVOPAR MUNICIPAL. O Estatuto deverá ser elaborado como ante-projeto, em fase anterior à realização da Assembléia Geral, para durante a mesma serem debatidos todos os artigos.

3 º) Diretoria

A eleição da Diretoria será feita na Assembléia Geral, com duração de mandato prevista no Estatuto. A posse dos membros da Diretoria poderá ocorrer durante a Assembléia de Eleição, ou posteriormente.

4º) Estatutos

Os Estatutos deverão conter os seguintes itens:

Capítulo I

- Da Denominação, da Sede e da Duração.

Capítulo II

- Das Finalidades

Capítulo III

- Da Organização
- . Da Assembléia Geral
- . Da Diretoria
- . Do Conselho Fiscal

Capítulo IV

- Dos Sócios
- . Dos Direitos e Obrigações

Capítulo V

- Das Eleições e da Posse

Capítulo VI

- Das Disposições Gerais

5º) Registro dos Estatutos em Cartório de Títulos e Documentos

Toda Sociedade Civil, para ter existência legal, necessita de inscrição no Registro de Títulos e Documentos, sem a qual terá apenas existência de fato e não de direito.

Os documentos necessários para o registro são os seguintes:

- 1 - Registro dirigido ao Oficial do Registro de Títulos e Documentos, solicitando Registro do PROVOPAR MUNICIPAL;
- 2 - Ficha de Inscrição no C.G.C.

Após o registro do PROVOPAR MUNICIPAL, preencher as Fichas de Inscrição no C.G.C. (disponíveis em livrarias), em três vias e entregar na Delegacia da Receita Federal, anexando os documentos:

- a) Certidão dos Estatutos ou Cópia Autenticada.
- b) Comprovante de residência da Coordenação Municipal (conta de luz, água ou telefone).

6º) - Certidão da Ata de Eleição da Diretoria:

Por ocasião da eleição de cada Diretoria, faz-se necessário xerocar a ata e autenticá-la junto ao Cartório de Títulos e Documentos, enviando cópia para cada órgão com o qual está conveniada ou pretende conveniar.

7º) - Relação dos Membros da Diretoria:

Contendo nome, número do Registro Geral-RG, nacionalidade, estado civil, comprovante de endereço (conta de água, luz ou telefone) e telefone residencial.

Após a inscrição no C.G.C. (Cadastro Geral do Contribuinte) a Coordenação do PROVOPAR MUNICIPAL deverá providenciar um carimbo oficial de acordo com o padrão determinado pelo Ministério da Fazenda.

Poderá ser solicitado ao PROVOPAR-Ação Social/PR cópia do Estatuto

Social para consulta.

ANEXO 12
MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAR REGISTRO DOS ESTATUTOS
DO PROVOPAR MUNICIPAL

Excelentíssimo Senhor Oficial de Registro de Títulos e
Documentos:

(Nome da Coordenadora Atual), Coordenadora Municipal do
PROVOPAR (Município) , requer a Vossa Senhoria, o Registro dos Estatutos deste
PROVOPAR, os quais, foram aprovados em Assembléia Geral, realizada em
_____/_____/199 , conforme comprova a
documentação em anexo.

Nestes Termos Pede
Deferimento

Nome do Município - data de _____ 19 9

Nome da Coordenadora Municipal

ANEXO 13
ENDEREÇOS IMPORTANTES

PROVOPAR - AÇÃO SOCIAL/PARANÁ

Rua Paraguassu, 478 - Juvevê - Curitiba - Paraná Telefone: (041) 253-6935 CEP
80.030-270

SECRETARIA DE ESTADO DO TRABALHO E DA AÇÃO SOCIAL - SETA

Rua Marechal Hermes, 751 - 2º andar
Edifício Afonso Alves de Camargo - Centro Cívico
Curitiba - Paraná
Telefone: (041) 254-1288
CEP 80.530-230

CENTRO BRASILEIRO PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - CBIA

Rua Ermiliano Pernetá, 680 - 17º andar Centro - Curitiba - Paraná
Telefone: (041) 224-4409 CEP 80.420-040