



1290001126



FE

TCC/UNICAMP Sa59e

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ÂMBITO DA SMAS:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E DINÂMICAS DE
ATUAÇÃO

CIBELE CRISTINA SANTIEFF

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

-2002-

059101002

Profª Drª Olga Rodrigues de Moraes von Simson

- Orientadora-

Profª Drª Margareth Brandini Park

- Segunda Leitora -

Trabalho de conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a graduação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orientação da Profª Drª Olga Rodrigues de Moraes von Simson.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Santieff, Cibele Cristina.
Sa59e Educação não formal no âmbito da SMAS : propostas pedagógicas e
dinâmicas de atuação / Cibele Cristina Santieff. -- Campinas, SP: [s.n.],
2002.

Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação não-formal. 2. Associações comunitárias. 3. Bairros –
Campinas. 4. *Proposta pedagógica. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes
von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

02-248-BFE

"Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida."

(ANDRADE, Carlos Drummond, 1998)



AGRADECIMENTOS:

À Lorna, sempre presente em minha vida (mesmo nos momentos de ausência), com quem aprendi que o Amor é pleno e forte em si mesmo; e que só se aprende a amar, amando...

Às crianças e adolescentes do NCCA JD Nilópolis, por tudo que continuam me ensinando a cada dia.

À Márcia Ripari, Ucha e equipe do NCCA Jd Nilópolis, por acreditarem nos possíveis frutos do meu trabalho e me permitirem seguir adiante.

Aos profissionais e crianças dos núcleos Costa e Silva e Vila Rica, por terem aberto suas portas e compartilhado comigo a riqueza dos seus cotidianos.

À minha família, por todo o apoio nos piores e melhores momentos da minha vida.

Ao André, por nossa história, por sua companhia, seu sorriso, seu olhar...

À Fabiana, Cristiane, Claudio, Amélia, Elaine, Daniela, Adriana e Roberta: amigos do coração, por serem especiais, pelas nossas trocas e por tudo que construí, de formas diferentes, ao lado de cada um de vocês.

À Professora Olga R.M. von Simson, pela orientação, apoio, dedicação, ensinamentos e, acima de tudo, por ser responsável pela minha paixão, ainda maior, pela educação não formal.

INTRODUÇÃO.....	06
OBJETIVOS.....	08
O NÚCLEO COMUNITÁRIO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Assistência Social.....	09
REFERENCIAL TEÓRICO	
Conceituando Educação Não Formal.....	22
Concepções de Infância e Adolescência.....	28
Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente.....	33
METODOLOGIA.....	39
DINÂMICAS DE ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS EM CAMPINAS	
Vila Costa e Silva e Vila Rica: resgate histórico dos bairros.....	45
O núcleo da Vila Rica.....	50
O núcleo da Vila Costa e Silva.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
ANEXO.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ÂMBITO DA SMAS

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E DINÂMICAS DE ATUAÇÃO

INTRODUÇÃO

Na disciplina Educação não formal do oitavo semestre do curso de pedagogia da Faculdade de Educação Unicamp pude encontrar subsídios teóricos para discutir e refletir sobre minha prática profissional nesse campo da educação não formal. A partir desses novos conhecimentos, tive oportunidade de enriquecimentos em minha formação, o que despertou em mim uma série de questionamentos e descobertas a respeito do meu trabalho e do programa de núcleos comunitários de Campinas, de um modo geral.

Os Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, por constituírem-se enquanto espaço de educação não formal e, portanto, um ambiente educacional diferenciado da escola, têm a proposta de contribuir para a formação ampliada da criança, ou seja, possibilitar que essa se desenvolva em diversos aspectos: intelectual, emocional, artístico, físico e social. No entanto, observa-se freqüentemente a saída das crianças desses equipamentos para a entrada no mundo do tráfico e do consumo de drogas, ou simplesmente para uma ilusória liberdade das ruas. Os núcleos, que de um modo geral deveriam atender adolescentes até quatorze anos, atendem, na maioria das vezes crianças até doze anos. Os adolescentes, quando presentes nessas instituições, são em número reduzido e são também motivo de reclamações por parte dos funcionários dos equipamentos. A questão da indisciplina, de um modo geral, constitui também uma das

principais queixas dos profissionais que atuam nesse espaço, justificados pela suposta falta de interesse dos pais pela educação dos seus filhos. Sendo assim, faz-se necessário um olhar mais crítico sobre as propostas pedagógicas e planos de trabalho desses espaços, afim de apreender suas estruturas e formas de atuação, para, posteriormente, partirmos para uma discussão a respeito das suas contribuições, favoráveis ou não, no processo educacional (tanto a formal escolar quanto a não formal) das crianças e adolescentes que o freqüentam.

As visões das crianças e daqueles profissionais que atuam junto ao programa, podem mostrar até que ponto - ou em quais pontos - o programa público municipal de núcleos comunitários cumpre os objetivos propostos, em quais momentos o cumprimento desses objetivos responde às necessidades e expectativas do público que atende (comunidade local), e em que circunstâncias e momentos são observadas lacunas e ausências tendo em vista a proposta oficial de trabalho dos núcleos.

Tais respostas constituem dados para uma primeira avaliação do trabalho desenvolvido nesses espaços, uma vez que diversas visões são apresentadas a respeito do mesmo programa, correspondendo à clientela atendida (crianças e adolescentes) e aos profissionais envolvidos nesse atendimento.

OBJETIVOS

Mais especificamente, temos como objetivo acompanhar o cotidiano de trabalho dos núcleos comunitários da Vila Rica e da Vila Costa e Silva, em Campinas e, dentro deste contexto identificar as diversas visões a respeito do atendimento desenvolvido nesses espaços, a partir daqueles que possuem um contato mais próximo com as crianças e adolescentes nas instituições e das visões dos mesmos a respeito do local que freqüentam.

De uma forma mais ampla, o objetivo desse projeto consiste em conhecer as bases teóricas da educação não formal no que diz respeito ao atendimento à criança e adolescente provenientes das classes populares, bem como apresentar uma visão das políticas de atendimento à essa criança e esse adolescente em Campinas. Além disso, busca-se construir historicamente o processo de criação dos núcleos em Campinas, suas propostas e concepções ao longo dos seus dezoito anos de existência..

Além disso, busco também aprimorar minha formação no campo da educação não formal, uma vez que atuo nessa área desde Agosto de 1998 e percebi, na reflexão a respeito do trabalho desenvolvido em núcleos diferentes, um modo de refletir sobre meu próprio trabalho e papel de educadora.

O NÚCLEO COMUNITÁRIO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Assistência Social

Os Núcleos Comunitários foram criados em 1984, sendo que não constam nos arquivos da SMAS documentos com datas anteriores a 1985. Na época de sua criação, eram chamados Núcleos Comunitários de Menores.

O primeiro núcleo em Campinas, criado em 1984, funcionava no Parque São Quirino. Na seqüência entraram em funcionamento os núcleos do Jardim São Marcos e da Vila Nogueira.

Hoje, Campinas conta com 16 núcleos: Jardim São Marcos, Vila Ipê, Vila Esmeraldina, Jardim Carlos Lourenço, Vila Formosa, Vila Rica, Vila Costa e Silva, Vila Nogueira, Vila 31 de Março, Jardim Nilópolis, Jardim Maria Rosa, Jardim Profilurb, Vila União, Jardim Santa Rosa, Parque Floresta e Vida Nova.

"Em 1984, devido à realidade de pobreza, subnutrição e desagregação familiar, onde a marginalidade e a marginalização são respostas a esse quadro, a PMC implanta o Programa Núcleo Comunitário de Menores.

"O principal objetivo destes núcleos é facilitar na inteligência da criança e do jovem o aprendizado para a vida através do desenvolvimento de atividades planejadas (...).

O desenvolvimento do trabalho objetiva ocupar o tempo 'ocioso' da criança com atividades que facilitem a socialização e o afloramento de características próprias à personalidade social e cultural de suas famílias. O estímulo educativo que a criança usufrui nos núcleos repercute no seu desempenho escolar, facilitando as apreensões (SIC) que a escola exige dela."

(SMAS, 1985)

É bastante explícito o perfil assistencialista do programa, uma vez que visa apenas 'ocupar o tempo ocioso' das crianças e adolescentes, acompanhando de perto o crescimento daqueles oriundos de famílias "desequilibradas e pobres", sem nenhuma preocupação com os aspectos e possibilidades de uma educação que se caracterizaria pelo envolvimento e prazer de aprender.

De acordo com documentos pesquisados, elaborados pela Secretaria de Promoção Social, em 1985, os núcleos foram criados a partir de reivindicações da população dos bairros periféricos, pelo fato dessas crianças não terem um lugar seguro para ficar no horário de trabalho dos pais.

"O projeto NCC¹ nasceu da luta de moradores da periferia de Campinas, partindo da necessidade de se atender à população infantil de 07 a 14 anos, no período extra-escolar. Essa população em sua grande maioria, passa um período muito curto na escola, ficando a maior parte do seu tempo nas ruas ou trancadas em casa, surgindo daí uma preocupação legítima por parte de seus pais que, tendo que desenvolver uma atividade

¹ Núcleo Comunitário de Crianças, nomenclatura adotada a partir de 1989.

produtiva fora do lar (como se as classe média e alta não trabalhasse fora do ambiente doméstico cabendo somente os filhos das classes populares a necessidade de assistência e cuidados, resumindo a educação não formal ao assistencialismo, enquanto que ela deveria ser acessível a todas as classes sociais, pela suas especificidades e possibilidades de proporcionar crescimentos e experiências variadas aos sujeitos que com ela se relacionam)(...) **deixam seus filhos entregues à própria sorte.**

A SPS² de Campinas, procurando atender às reivindicações desse segmento propõe tal serviço à comunidade (...)

(SMAS, 1985)

Nesse período, em Campinas, muitas reivindicações da populações se concretizaram por consistirem em movimentos de organização popular inspirados e, muitas vezes, com o apoio da Assembléia do Povo.³

Nessa época, nos núcleos aconteciam atividades ligadas ao reforço alimentar, reforço escolar, atividades sócio-educativas e culturais, atividades de educação física,

² Secretaria de Promoção Social, atualmente denominada Secretaria Municipal de Assistência Social, por uma questão de concepções de Serviço Social, que de agora em diante será mencionada através da sigla SPS.

³ A Assembléia do Povo consistiu num movimento popular dos moradores de favela de Campinas que reunia - se periodicamente para discutir questões de interesse do grupo, como reivindicações para o bairro e também questões mais gerais, como as razões da existência da favela, custo e qualidade de vida. Esse movimento se fortaleceu durante o governo de Francisco Amaral devido à sua campanha de apoio à população carente e freqüentes visitas às favelas. Com isso, esses bairros recebiam benefícios mais rapidamente que os demais do município, devido à força política dessa organização e à pressão exercida por parte da Assembléia do Povo nas negociações entre a periferia e o poder público. Para maiores informações a respeito desse movimento de organização popular consultar TAUBE, Maria José Mattos, "Pobre é que nem abelha, cada dia zune num canto", Campinas, 1986, Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp.

além das chamadas atividades de desenvolvimento de habilidades para a vida e iniciação profissional.

Quando foram criados, os núcleos seguiam uma rotina de atividades, na qual obrigatoriamente as crianças tinham reforço escolar, como uma das principais atividades do dia, dentro de uma visão já superada de que as atividades extra - escolares devem repor lacunas da formação escolar regular. Infelizmente, ainda hoje, não percebemos essa visão superada. Ela continua em vigor em muitos espaços da chamada educação não formal.

A equipe técnica, formada por psicólogo, assistente social, professores de educação física e educação artística, e nenhum pedagogo, era responsável por elaborar o planejamento de todas as atividades, supervisionar sua execução e avaliar resultados. É importante ressaltar que tais profissionais eram responsáveis por todos os núcleos de Campinas, (por volta de 13 núcleos, nessa época) e portanto, não tinham um contato diário com cada um dos equipamentos, sendo que o cotidiano dos núcleos era desenvolvido por monitores de quem, a princípio, não era exigido nem a formação de Ensino Médio.⁴

De acordo com a SPS, os principais objetivos do núcleo eram:

- *Garantir, através das atividades desenvolvidas, que as crianças e adolescente permaneçam junto à família e à comunidade, no sentido de prevenir a internação e marginalização de menores.*

- Priorizar atividades de recreação e expressão, de forma a permitir melhores *condições de enfrentamento da vida*.
- Ocupar o tempo ocioso da criança e adolescente introduzindo formas concretas de *apoio sócio-comunitário*.(não especificadas)

Além disso, percebemos as baixas expectativas quanto às possíveis trajetórias profissionais para os adolescentes, uma vez que as chamadas "atividades de desenvolvimento de habilidades para a vida"⁵ constituíam um aprendizado de profissões que pouco exigiam em termos de desenvolvimento intelectual e reflexão. E, além disso, nada garantiam em termos de crescimento profissional, uma vez que consistiam no aprendizado de profissões pouco valorizadas economicamente. Segundo documentos de apresentação do programa, tais atividades tinham como objetivo "*desenvolver habilidades para o enfrentamento da vida, no seu cotidiano e ajudá-los na descoberta de interesses vocacionais.*"

Em 1989, após uma discussão que permeou a sociedade sobre a estigmatização que o termo "menor" propiciava os Núcleos Comunitários de Menores passam a se chamar Núcleos Comunitários de Crianças culminando na reformulação de sua proposta pedagógica. Aparecem algumas intenções educacionais baseadas em Freinet:

⁴ Segundo o documento Núcleo Comunitário de Menores de Campinas, (mimeo), elaborado pela SPS em 1987 e segundo depoimento de monitores ainda hoje atuando com ensino médio incompleto.

⁵ Entre elas foram citadas como atividades profissionalizantes: jardinagem, confecção de roupas, conserto de eletrodomésticos, confecção de lanches, refeição, serviços de copa e faxina, pintura e construção civil, não colocando para os adolescentes das classes populares possibilidades de ascensão profissional através de uma melhor formação educacional que lhes permitisse alçar postos mais elevados numa gama mais ampla de oportunidades de trabalho.

Estavam envolvidos nesse projeto trabalhadores sociais de diversas áreas: pedagogos, psicólogos, professores de educação física, educação artística, nutricionista, monitores e assistente social, utilizando como metodologia a pedagogia criada por Celestin Freinet, onde 'o educando é visto como sujeito de conhecimento, é quem escolhe os conteúdos e as etapas de seu aprendizado, e ao escolher, ele se auto-constrói e se faz sujeito de sua própria história, ao mesmo tempo em que vai (se) percebendo inserido num contexto mais amplo, que é o (contexto) da história propriamente dita.

Aparece ainda, na proposta de 1989, a preocupação com a adequação das atividades às faixas etárias, interesses e necessidades da criança.

No entanto, neste mesmo ano, é produzido um documento, escrito por psicólogas atuantes nos núcleos, com a intenção de avaliar características cognitivas, psicológicas e emocionais das crianças que freqüentavam o programa. Posteriormente, em 1991, essa pesquisa se repete, com as mesmas características da primeira versão, na qual são apontados diagnósticos altamente discriminatórios em relação às crianças, que são encaixadas em níveis e padrões de normalidade:

" A grande maioria apresenta potencial intelectual compatível a uma boa aprendizagem(...)

*Maturidade visual motora: 70% apresentam atraso em relação à idade cronológica.*⁶

Em 1985 observamos que não havia nenhum pedagogo na equipe técnica. Já em 1989, pedagogo e psicólogo estão presentes. Apesar disso, embora a proposta pedagógica do programa incorpore uma visão moderna no campo educacional percebemos que há uma predominância de uma linha psicologizante das crianças, que são enquadradas em padrões de normalidade e exceção que beiram uma visão estigmatizadora.

Tal postura constitui mais um indício das discordâncias entre o programa e a sua proposta teórica, uma vez que, para Freinet, o educando só pode ser avaliado segundo ele mesmo, e não segundo parâmetros externos de avaliação e desempenho.

Segundo a última Proposta dos Núcleos, escrita em 1993, o programa é definido enquanto equipamento sócio-educativo, sendo ambiente formativo, que atende crianças de 7 a 14 anos, cujo objetivo é *"propiciar proteção, alimentação e formação da criança, através da mediação de um adulto e dos recursos educativos criados para esse fim."* (SMAS - CAMPINAS - 1998)

De acordo com o ECA (1999), os núcleos constituem-se como *"programas de apoio sócio-educativo em meio aberto"* (Art. 90). No entanto, tal definição não constitui-se como diretriz de atendimento. Define, apenas, o modo de atendimento: em meio aberto,

⁶ Trecho extraído do documento "Estudo das características cognitivas e emocionais da clientela atendida pelo Serviço de Núcleo Comunitário de Crianças", seguindo as seguintes faixas de desenvolvimento: limite da deficiência, médio inferior, normal ou médio.

uma vez que a criança e o adolescente passam apenas um período do dia na instituição, não pernoitando na mesma.

Para a SMAS⁷, o núcleo se propõe a trabalhar com a diversidade, garantindo a participação dos pais na ação educativa, voltada para uma criança definida como ser *"crítico, criativo, inteligente, capaz de interpretar a realidade e influir sobre ela"* (SMAS - CAMPINAS - 1998). Para tal criança, busca-se uma educação na qual adultos e crianças sejam sujeitos em interação, numa constante construção do conhecimento.

Com base nos documentos oficiais apresentados pela SMAS, levanto a necessidade de explicitar a existência ou não de uma diretriz teórica que sustente o programa, uma vez que a ausência de uma diretriz consistente poderia comprometer o desenvolvimento de tal proposta. Além disso, será que o ECA, enquanto instância superior relacionada à política de atendimento à criança e ao adolescente, e a proposta oficial do programa de núcleos, elaborada pela SMAS são condizentes com a realidade de recursos e de atuação desses equipamentos. Levando em conta que a última proposta data de 1998, e que desde então ela não foi revisada ou reformulada, e nela não há nenhuma menção ao ECA, aprovado em 1990, percebe-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso para tal programa, visando situá-lo dentro de suas lacunas, limites e possibilidades de mudança.

Desde 1993 os núcleos atendem crianças e adolescentes na faixa etária de 07 a 14 anos. A partir dessa delimitação de idades, percebemos também que o adolescente, entre 15 e 16 anos, está desassistido, já que não pode mais (segundo a proposta da SMAS)

⁷ Secretaria Municipal de Assistência Social

frequenter o núcleo, mas também não tem idade para matricular-se em cursos profissionalizantes oferecidos pela rede municipal, nem trabalhar como aprendiz, segundo o ECA. Onde então esse adolescente, com mais de 14 anos e 11 meses e menos de 16 anos estaria inserido?

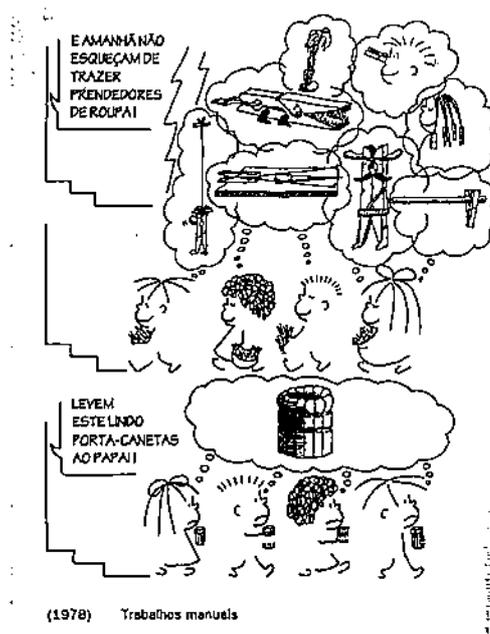
Percebe-se que, mesmo após ter passado por tantas reformulações, a proposta pedagógica dos núcleos de Campinas precisa de revisões gerais. Um dos indícios dessa necessidade é que muitos dos monitores, inclusive alguns que já têm um certo tempo de trabalho, não sabem da existência da proposta de atuação, que deveria, além de orientar todas as atividades dentro dos equipamentos, ser utilizada como material de consulta por parte dos monitores no momento de pensar e planejar o próprio trabalho.

Dentro da educação não formal encontramos grandes possibilidades de orientação do trabalho desenvolvido pelos núcleos, uma vez que a conceituação deste tipo de educação caracteriza-se, entre outros fatores, por poder escolher seus conteúdos, métodos e objetivos, sem maiores imposições relacionadas a currículos, além de não estar relacionada à escola, com sua preocupação de avaliação e certificação, o que muito se parece com o cotidiano dos núcleos comunitários.

Na proposta não formal de educação, identificamos situações e relações diárias, bastante pertinentes ao dia-a-dia dos núcleos, tais como:

A roda, que enquanto uma atividade diária, deveria ser uma espécie de assembléia onde todos têm direito à palavra.

Dentro da proposta não formal, nesse espaço são trabalhadas coletivamente as regras, feito o planejamento e a avaliação das atividades. Ainda no aspecto de organização do trabalho, os planejamentos são abertos para a participação das crianças e adolescentes, que poderiam interferir nas decisões dos conteúdos e processos pedagógicos. As regras são constituídas no processo de diálogo entre as partes envolvidas no ato de conhecer, desde as mais simples, como a forma pela qual o almoço seria servido, sugestões para esse cardápio, até os temas de conteúdo e os tipos de atividades a serem desenvolvidas.



TONUCCI, 1997.

O reforço escolar, dentro da educação não formal deve acontecer a partir dos temas escolhidos para a organização e desenvolvimento das atividades, realizando-se exercícios de problematização crítica e de construção de habilidades mínimas para o desempenho escolar, como leitura, escrita, raciocínio, sem que sejam repetidas no espaço

não formal atividades típicas da escola formal, pois ambos os tipos de educação devem ser complementares e não substitutas.

O objetivo é tentar superar a limitação da escola formal nos conteúdos e na forma, ao mesmo tempo dando suporte para um bom desempenho na mesma.

O educando, sentindo prazer no aprendizado, passará, muitas vezes a questionar a estrutura e metodologia da escola formal, podendo, talvez, contribuir com sugestões para a reestruturação da mesma.

" Os adolescentes começam a perceber a possibilidade de um espaço educativo diferente e prazeroso, até então julgado impossível, e começam a questionar, até sob forma de 'indisciplina', a estrutura rígida e antidemocrática da escola. Os elementos que caracterizam essa diferença são interessantes de serem questionados, para até mesmo consolidá-los numa proposta que faça o movimento prática-teoria-prática.(...)

Percebemos aí que a consciência crítica não é apenas o jargão, tão em moda no universo educacional atual, mas consiste em dar acesso às relações educacionais igualitárias e abertas, para que se comece estabelecer paralelos entre esse contexto e a realidade concreta. A questão que começa a aparecer nas crianças e adolescentes é: se aprender pode ser prazeroso nos projetos de educação não formal, por que não pode ser na escola também?" (BEZERRA, 2000, p. 82, sobre o Projeto Direito de Ser)

O horário livre é o momento garantido à criança de exercer seu direito à infância, brincar, expressar-se livremente, explorar o espaço. Sendo assim, o momento da

brincadeira consiste num dos mais importantes do dia-a-dia do núcleo, uma vez que a criança pode, diferente do que acontece na escola, expressar-se com liberdade, explorar e conhecer o ambiente e relacionar-se livremente com outras pessoas. A brincadeira possibilita expressões do imaginário e situações que levam a desenvolver a criatividade. Além disso, a brincadeira consistiu-se como momento de aprendizagem, permitindo o exercício da imaginação, da imitação e da regra, elementos necessários para as relações com os conteúdos escolares a serem construídos posteriormente.

A criança, ao brincar, é introduzida nas experiências sócio-culturais e imaginárias dos outros e, desse modo, apropria-se e recria conhecimentos e significados do contexto social em que vive.

Através da atividade de brincar manipulam-se símbolos e significados sociais e culturais e interage-se e confronta-se com diferentes pontos de vista. (...) As brincadeiras e os jogos são meios de comunicação social e estão impregnados de imaginário. Por isso, o brincar extrapola os limites dados concretamente pelo real, ou seja, justamente por possuir dimensão simbólica.

As situações imaginárias envolvidas nos jogos e nas brincadeiras permitem liberdade para a criança agir e interagir de maneira distanciada daquilo que é determinado e limitado, na realidade, pelo espaço e tempo.

(FERNANDES, 1998)

São esses os motivos que destacam a importância do momento do jogo e da brincadeira, em especial em instituições de educação não formal, apresentando possibilidades de conhecer melhor as particularidades lúdicas, sociais, culturais,

emocionais das crianças e adolescentes e, por esse motivo, contribuindo para repensar as práticas cotidianas dos adultos em relação às crianças e jovens dos grupos com os quais as atividades dirigidas são desenvolvidas.

Muitas vezes, as brincadeiras e jogos de imitação e faz de conta, por não serem estimuladas, acabam perdendo espaço para as brincadeiras e atividades dirigidas, comprometendo o desenvolvimento de algumas das habilidades por elas estimuladas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceituando educação não formal:

Entende-se por educação formal *"o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escola, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa sua finalidade), diverge da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto."* (AFONSO, 1989, p.86).

Apesar da educação não formal abranger as mais variadas faixas etárias, grupos sociais e espaços de atuação, vamos focalizar às suas contribuições no que diz respeito ao atendimento à criança e adolescente, em período contrário ao da escola, dentro de instituições públicas.

Nessa proposta educacional, uma das características mais marcantes e democráticas está em *"poder escolher seus conteúdos, métodos e objetivos, livres dos constrangimentos das instituições oficiais, se dirige a um público não cativo e não participa dos jogos de atestados sociais que os diplomas estabelecem"* (JACOBI & SCHIELE apud SIMSON, 2001), ou seja, os conteúdos são propostos, discutidos e

construídos, independentemente do objetivo de aquisição de diplomas ou promoções, mas pelo prazer do aprendizado.

Os principais objetivos em relação aos seus educandos também são livremente escolhidos, podendo ser o de *"informar, provocar emoções, fazer os educandos sonharem ou levá-los a criar algo novo em qualquer campo da ciência, arte, domínio do corpo ou ainda da política."*(SIMSON, 2001, p.62).

Dentro das instituições de educação não formal, tanto a frequência quanto a decisão de aprender são voluntárias. Sendo assim, os educandos participam das atividades por questões pessoais, seja por interesse no que está sendo discutido, ou por curiosidade em aprender, por afinidade pelo ambiente ou pelas relações estabelecidas no espaço.

Desse modo, o grande desafio das instituições educacionais não formais constitui-se em serem capazes de atrair e cativar seus educandos para poder realizar o trabalho educativo.

Por isso, *"as atividades de educação não formal precisam ser vivenciadas com prazer, em um local agradável, que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de trocas de experiências, de formação de grupos (de proximidade, de brincadeiras e de jogos, no caso das crianças e jovens), de contato e mistura de diferentes idades e gerações"*.(SIMSON, PARK E SIEIRO, 2001, p. 10)

É preciso destacar ainda, que embora não seja o objetivo principal da educação não formal complementar o trabalho da escola, isso acaba acontecendo de formas variadas, através das próprias atividades desenvolvidas nesses espaços. Além disso, a relação educador-educando dentro desse espaço, possibilita discussões e reflexões dos mais variados temas, desenvolvendo no educando sentimentos de pertencimento social, bem como reconhecimento do seu papel social ativo no espaço onde vive.

São as atividades de educação não formal que, oferecidas no período contrário ao da escola formal permitirão não só a manutenção desses estudantes na escola como muitas vezes uma espécie de reintegração e revalorização dos conteúdos escolares por parte desses adolescentes.

Um aspecto muito importante da proposta é a valorização da bagagem cultural trazida por cada uma das partes, em especial o educando e, através desse caminho fazer com que ele se sinta integrado e participante dentro do espaço não formal.

Neste tipo de educação, o aprendizado acontece especialmente através das relações estabelecidas: seja com o espaço, com os profissionais ou entre educandos. Desse modo, é importante pensarmos a respeito da postura e formação do educador em relação ao educando ou ao próprio desenvolvimento e planejamento das atividades.

Dentro desse contexto, algumas características se destacam como importantes na postura do educador não formal:

ativit que propicia a is

Pensando na participação ativa do educando no processo de aprendizagem, o educador pode propiciar situações para diferentes vivências em conjunto, aproveitando as já existentes ou criando novas, numa tentativa de promover a autonomia e interação entre os educandos e destes com o educador.

Além disso, o educador não formal não necessita, em seu trabalho, preocupar-se com a escolarização das atividades, uma vez que o aprendizado, dentro da educação não formal, acontece de forma espontânea nas atividades realizadas, sem que se necessite, para isso de uma preocupação com o reforço escolar, caracterizado pelo acompanhamento paralelo às atividades escolares.

"É importante afirmar que a educação não formal exige uma postura política do educador perante a realidade, pois ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar um certo determinismo que a visão histórica de longa duração possa sugerir. Ela pressupõe a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas, sim, capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de 'resistência inteligente'.

Nesse sentido, encaramos as práticas da educação não formal como possíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos, gerando oportunidades de crescimento individual e grupal pela participação em processos de transformação social engendrados por tais experiências educativas". (SIMSON, PARK E SIERO, 2001, p.18).

Acreditando na importância do constante processo de formação e aprendizado profissional, é importante que o educador tenha espaço garantido para refletir criticamente sobre suas ações, pois a educação se constitui enquanto auto-educação. Nesse processo, ensinar significa, acima de tudo, aprender; seja refletindo sobre o próprio papel de educador, seja estando aberto para aprender com o educando. *"Pensando criticamente na prática de ontem e de hoje, é que podemos melhorar nossa próxima prática educativa."* (FREIRE, 2001, p.43).

Nas relações estabelecidas entre educador e educando dentro da educação não formal, é muito importante a construção do vínculo afetivo, pois esse vínculo garantirá um trabalho no qual a aprendizagem aconteça com base no envolvimento do educando em relação ao objeto de aprendizagem. Essas emoções somente serão provocadas a partir da confiança e do afeto estabelecidos entre este e o educador.

"Faz-se necessário garantir a construção de um vínculo entre as partes que participam dessa proposta visando a elaboração de práticas significativas para a população envolvida. As práticas educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão: corporal, artística, escrita, teatral, imagética, envolvendo, por exemplo, áreas ligadas ao meio ambiente, ciências naturais e lógico-matemáticas. Nessa multiplicidade de práticas, encontram-se maneiras de se reelaborar a valorização da auto estima da população com a qual se trabalha, fornecendo uma pluralidade de possibilidades de comunicação e, assim, abrindo-se 'canais' para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos." (SIMSON, PARK E SIERO, 2001, p.13).

Logo, percebemos mais uma vez a importância da relação educador educando na qualidade do trabalho desenvolvido.

O papel do educador, nesse contexto de educação para a autonomia, seria o de agente, em vez de mero espectador (como na escola nova) ou déspota (como na educação tradicional). Caberia a ele auxiliar no processo de construção da liberdade, a partir até mesmo do seu exemplo. Deveria ser alguém comprometido com a transformação social.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:

"Na mesma medida em que o trabalho passa a ser cada vez mais distante do ambiente da família, há tentativa de prolongar o tempo da infância e aí a infância passa a ser uma categoria que ocupa mais tempo de nossas vidas, conseqüentemente, ela cresce em termos de relevância social" (ARROYO, 1995, p.18).

A concepção de criança como um vir a ser sustentou-se na nossa sociedade por muito tempo. Dentro dessa concepção, percebe-se a criança como um ser incompleto, que necessita ser fortalecido pelo desenvolvimento do caráter e da razão.(MARCELLINO, 1990). Percebe-se ainda, dentro dessa visão da infância, apenas uma preocupação com o futuro em si, com o adulto que ela será e com a sociedade que ele construirá, desconsiderando qualquer importância relacionada ao presente, onde a criança é um ser sem identidade, sem personalidade própria.

Apenas recentemente, na década de 80, do século passado (ARROYO, 1995) a criança passou a ser sujeito de olhares e preocupações públicas. Agora, a infância aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público e social de direitos. É por isso que, ultimamente os olhares científicos estão tão voltados à infância.

E dentro dessa valorização da infância, encontramos também uma valorização dos momentos da infância, como o momento lúdico, por exemplo, que tem sua importância reconhecida nos discursos, mas que na prática muitas vezes não tem espaço para

concretizar-se. E essa falta de espaço real para o lúdico e para o lazer da infância pode ser historicamente contextualizada.

De acordo com MARCELLINO, (1986 p. 17) "*O discurso moralista alertava para aos perigos da ociosidade e da criminalidade infanto-juvenis. Em 1912 o Departamento Estadual do Trabalho afirmava que os menores eram aceitos em fábricas, por empenho de seus pais, como meio de evitar os perigos das ruas e da vagabundagem*".

Também a concepção de que a criança é um ser que precisa de cuidados para poder se desenvolver também foi superada por outra que reconhece as especificidades e importância de cada faixa etária, em vez de considerá-las apenas como estágios preparatórios à idade adulta. "*Cada fase da idade tem sua identidade própria, sua finalidade própria e tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total, sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude.*" (ARROYO, 1995, P.19)

Por considerar infância como *tempo em si*, como vivência em si, discordando da concepção que por muito tempo foi difundida, de que infância é *tempo para*, acreditamos numa visão mais atual na qual a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos.

A definição de adolescência surge historicamente a partir de uma necessidade de prolongamento da infância, relacionada às questões trabalhistas e de exploração do trabalho infantil.

O adolescente por muito tempo, e ainda nos dias de hoje, foi visto como um ser que ameaça à ordem e os padrões de comportamento social, sendo função da educação controlá-lo e moldá-lo de acordo com os padrões adultocêntricos.

Em meados do século XX, o adolescente ainda era visto, como um problema, devido à resistência à adequação aos padrões sociais e morais, marcados por delinquência, rebeldia e sexualidade desviante. (MAGRO, 2002).

A psicologia, ainda nos dias atuais pensa a adolescência como uma fase de transição da infância para a idade adulta, marcada por conflitos emocionais relacionados às perdas da infância e crise de identidade.

"(...) A formação de grupos juvenis, seus atos transgressivos e rebeldes, seu autoerotismo e oscilação entre heterossexualidade e homossexualidade, uso de drogas e críticas fervorosas às normas sociais são problemas justificados pela própria crise pela qual os adolescentes passavam.

A tendência para grupos na adolescência é analisada nestas premissas teóricas como relacionada à procura de novas identificações, diferentes daquelas acontecidas durante a infância, que transmitiriam ao ego uma vivência de poder através do grupo, por meio de criações de atitudes, símbolos, modas, atividades, estilos, linguagens; que os

instrumentalizariam para a formação de sua identidade pessoal, e sua chegada à idade madura."(MAGRO, 2002 p. 24).

MAGRO (2002) afirma que, de acordo com Lesko, 1996, são três os tipos predominantes de representação da adolescência: o primeiro que enfatiza a adolescência como fase de transição e como uma pessoa subdesenvolvida, que passa por mudanças incontroláveis, outro que enfatiza na adolescência as mudanças hormonais e fisiológicas responsáveis pelos comportamentos rebeldes e transgressivos, e ainda uma terceira, que enfatiza o grupo como fundamental, por serem os adolescentes ainda bastante imaturos e dependentes.

No entanto, estudos sociológicos, apresentam a resistência adolescente não só como uma busca à própria identidade, mas também como posturas utópicas, inovadoras e idealistas, capazes de promover modificações sociais.

Quanto à juventude da periferia, e sua freqüente relação com contextos de violência, estes são alvo certo da mídia, onde são vistos, juntamente com suas manifestações culturais, como dotados de *"uma certa vocação para a criminalidade da juventude que vive em bairros periféricos."* (MAGRO, 2002, p. 27).

No entanto, o fenômeno da violência é mais complexo, e pode ser vista como um meio de reivindicar condições sociais mais justas.

Já os movimentos e grupos de jovens, mais do que representação de maturidade e busca de identidade, podem ser entendidos como a construção de novas identidades culturais, em contestação à situação de normalidade e como forma de atenuar a exclusão social, pois dentro dos grupos os jovens têm sua auto-estima reconstruída e sua cultura valorizada.

As instituições, tanto formais como não formais que atendem aos adolescentes necessitam, portanto, rever seus conceitos a respeito da adolescência e das manifestações culturais da juventude como caminhos para aproximar-se dos jovens, em vez de afastá-los, reproduzindo a exclusão e reforçando as ruas como único espaço onde o jovem de periferia consegue ser respeitado dentro de seus valores.

Políticas de atendimento à criança e adolescente:

Para podermos entender as instituições de educação não formal hoje, faz-se necessário pensarmos um pouco sobre suas origens, bem como as formas de atendimento à criança e adolescente ao longo da história.

Em 1901 é criado, em Belo Horizonte, a primeira instituição oficial de atendimento à criança: o Instituto João Pinheiro. Nesse momento histórico a pobreza era vista como uma questão cultural e, para isso, políticas higienistas eram adotadas para erradicá-la, preparando os meninos para a profissionalização e as meninas para o casamento ou para o trabalho em casas de famílias.

A partir da concepção de que a família é importante para o desenvolvimento da criança, começam a surgir os primeiros ensaios de política social e programas de assistência. Em 1927 é criado o Código de Menores, assumindo a concepção de menor para a infância pobre. Essa diferenciação é notória, pois temos, dentro da política pública a Vara da Família, assumindo os cuidados com as crianças e o Juizado de Menores, cuidados dos chamados 'menores'.

"...é a parcela pobre, advinda das camadas populares, vítimas de sua situação sócio-econômica, submetida aos mais diversos tipos de violência, abrangendo do universo doméstico à rua..." "As crianças das camadas média e alta da população nunca são designados como 'menores'. suas identidades e estatuto social são outros. Associados ao termo menor, outras representações permeiam o imaginário social, tais como: infrator,

trombadinha, moleque de rua, marginal, ladrãozinho, pivete, batedor de carteira, pixote, delinqüente, abandonado, etc."(GOHN apud BEZERRA, 1996)

Após a década de 20, o Estado passa a proteger tanto as crianças quanto as mães: são criadas as creches, dispensários, jardins de infância.

A partir dessas noções, pode-se entender que as crianças assistidas pelo Estado eram as totalmente abandonadas, não existindo nesse contexto, uma política de prevenção ao abandono, limitando os programas ao caráter de recuperação das crianças em situação de risco.

Nos anos 40, em nível internacional, temos a criação da UNICEF e, nacionalmente, a LBA, que surgiu para cuidar dos combatentes da primeira guerra mundial, mas acaba exercendo a função de assistência à criança até a década de 80.

Em 1964 é criada a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor), que tem suas funções regularizadas em 1979, com a promulgação do Estatuto do Menor. Nesse período, o enfoque correcional repressivo (que via a criança como ameaça social) é substituído pelo enfoque assistencialista, que possa percebê-lo como carente.(BEZERRA, 2000)

"A FUNABEM colocava como necessidades básicas do menor: saúde, amor, compreensão educação, recreação e segurança nacional", como uma preocupação da

sociedade em geral em relação aos menores em situação de risco vistos como ameaça à sociedade organizada.

A família continua sendo vista como responsável pelo abandono dos filhos e a distribuição da renda e desigualdade não são consideradas. A marginalidade é vista como disfunção e a análise que fazem da sociedade é totalmente funcionalista.” (BEZERRA, 2000, p.36).

Nas décadas de 60, 70, 80 são fortemente difundidos os trabalhos comunitários alternativos, inspirados em Paulo Freire, que vêem a criança como sujeito da ação educativa. Sua tese de "educação com o homem e não para o homem", questiona as relações de poder do sistema educacional. Sua contribuição foi muito importante nesse período: movimentos que buscavam a transformação social proliferaram até a ditadura militar, com concepções de educação voltadas para o universo do educando, valorizando a cultura popular, nas quais o aluno podia se perceber enquanto agente da sua própria educação e transformação.

Em 1979 é criada pela Igreja Católica a Pastoral do Menor, que passa a desenvolver um trabalho diretamente com crianças e adolescentes nas ruas e comunidades mais carentes.

Com importante contribuição à denuncia da preocupante realidade da infância brasileira e atuação junto ao Processo Constituinte temos, em 1985 a criação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua.

Em 1998, com o Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, percebemos o peso das mobilizações para que a criança e o adolescente tivessem seus direitos reconhecidos na Constituição.

Com o ECA, em 1990, que deveria constituir documento revolucionário na questão da criança, criam-se espaços para denúncias de questões relacionadas aos adolescentes e crianças. Dentro desse documento, os programas de apoio sócio educativos em meio aberto apresentam-se como forma de extensão ao atendimento das creches. O ECA não mais culpa a família pela situação de abandono da criança, enfatizando a questão político-social como responsável por esse problema. A partir desse momento, a criança e o adolescente são reconhecidos como "sujeitos de direitos" (ECA, 1999). Os espaços educativos tornam-se direitos dessa criança, e não mais um antídoto ao crime.

"A atuação do Estado brasileiro no social tem sido cada vez menor, fruto de uma concepção neoliberal da não intervenção, deixando as ações para a iniciativa privada. As organizações não governamentais têm, nesse contexto, um papel fundamental, tentando preencher as lacunas deixadas pelo Estado".(BEZERRA, 1996) Em Campinas, são muitas as instituições de educação não formal não governamentais, que fazem um trabalho bastante significativo junto às crianças e adolescentes da periferia da cidade.

De acordo com SIMSON (2001), o atendimento para crianças em situações de risco tem diversas origens: pública, confessional, da sociedade civil, sendo as confessionais as primeiras a surgirem ao longo da história e as públicas as mais recentes.

Em Campinas, o atendimento à criança e adolescente possui o seguinte perfil, no que diz respeito às instituições de educação não formal:

As instituições religiosas têm predominantemente um caráter reformador em relação ao público atendido, assumindo essa postura com base na *"crença da privação cultural e enfatizando o atendimento no assistencialismo"* (SIMSON, 2001). Em contraposição, aquelas que possuem caráter transformador se destacam pela *"valorização e ressignificação das práticas culturais em seus diversos contextos"*(IBIDEM) Dentre os três tipos de instituições, as religiosas são as que possuem mais recursos em termos de infra-estrutura, embora desenvolvam um trabalho educativo no qual o sentido da autoridade se faz muito presente.

Quanto às instituições de educação não formal públicas, é exigido da criança ou adolescente, como pré-requisito ao atendimento, a frequência à escola formal e fazem controle das faltas dos matriculados nas instituições. Quanto à educação, possuem um caráter pedagogizante e apresentam preocupação com o reforço escolar. De acordo com os estudos apresentados, possuem mais um caráter reformador que transformador.

As instituições da sociedade civil apresentam como objetivo principal evitar que as crianças permaneçam nas ruas, algumas têm caráter assistencialista e outras são transformadoras. Também exigem frequência escolar dos matriculados, atendendo,

muitas vezes, não crianças de rua, mas filhos de famílias de baixa renda, possuindo, portanto, um caráter mais preventivo.

Todas assumem como busca prioritária a reconstrução da auto-estima para que seja possível colocar em debate questões ligadas ao bem estar social. Atendem crianças e adolescentes na faixa etária entre 07 e 17 anos, mas muitas interrompem o atendimento aos 14 anos. Geralmente o atendimento se dá em dois períodos, opostos ao da escola. (SIMSON, 2001).

METODOLOGIA:

Este trabalho se propõe a realizar um estudo comparativo entre as instituições públicas municipais denominadas: Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Vila Rica e Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes da Vila Costa e Silva, traçando o perfil de atuação dessas instituições e buscando a visão das pessoas que com tais instituições estabelecem algum tipo de vínculo (pais, crianças e profissionais). Tais núcleos foram escolhidos por estarem situados em bairros populares, que convivem com diversos tipos de violência e que surgiram na mesma época, década de 60, a partir dos programas de casa própria promovidos pela COHAB e governos federal, estadual e municipal.

Apesar de tantas semelhanças, os dois bairros abrigam públicos diferenciados atualmente, com características sócio - econômicas distintas: a Vila Costa e Silva sendo um bairro de classe média baixa e o Vila Rica um bairro mais periférico, onde moram famílias com uma carência econômica mais acentuada.

Enquanto pesquisadora, destaco a importância de verificar as atitudes, os valores, e a cultura das crianças e do núcleo de um modo geral, dentro de suas especificidades, para que haja maior compreensão do tipo de interação que irá se estabelecer entre o pesquisador e as crianças e funcionários dos equipamentos, para que as relações de estranhamento ante a presença de alguém que não faça parte do cotidiano do núcleo sejam suavizadas.

Sendo assim, essa pesquisa tenta apresentar diversas visões a respeito de um trabalho sócio - educativo e das relações estabelecidas no espaço da educação não formal.

A preocupação com a relação pesquisador - pesquisado e também com a qualidade da coleta de dados leva à opção pela observação participante, por facilitar o estreitamento da interação, auxiliando no entendimento da identidade do grupo, dos seus objetivos, expectativas, possibilitando, nas entrevistas, o acesso às opiniões das pessoas-objeto dessa pesquisa.

Durante a observação participante, desde o início foram apresentados os objetivos da pesquisa na instituição, aos funcionários e às crianças, por acreditar na importância de manter um bom relacionamento com o grupo pesquisado. De acordo com KOMINSKY (1992, p. 63), *"(...) os problemas que os pesquisadores se defrontam na sua relação com os pesquisados se expressam na desconfiança manifestada, na dificuldade de estabelecer contatos prolongados, nas respostas curtas e rápidas e no uso da mentira. A desconfiança e a agressividade são contornadas nas pesquisas através da preocupação em se explicitar objetivos e também com a manutenção, por parte do pesquisador, de uma conduta que desperta a confiança."*

↑ As técnicas utilizadas para o desenvolvimento desse estudo compreendem: levantamento bibliográfico, registro de todas as observações em diário de campo, realização de entrevistas, de registros fotográficos do cotidiano dos núcleos, além de analisar o produto das atividades realizadas pelas crianças. ↗

As visitas às instituições ocorreram com uma periodicidade semanal e seguiram um roteiro⁸ previamente definido, numa tentativa de direcionar e organizar o olhar ao objeto.

O conteúdo de minhas observações constitui-se por: descrição de situações, de equipamentos, reconstrução de diálogos, de ambientes, de atividades, de posturas das pessoas pesquisadas.

No momento da entrevista, procurei, a todo momento manter a clareza de que necessitava abandonar minhas concepções de infância, de adolescência e das instituições para captar o ponto de vista da criança a respeito de sua vida e seu mundo dentro dos ambientes pesquisados.(KOMINSKY, 1992). Preocupei-me também em captar as visões dos adolescentes e dos funcionários sobre a atuação dos núcleos.

As entrevistas foram desenvolvidas num sistema contrário à hierarquia funcional, partindo daqueles que estabelecem relação direta com a criança, no caso os monitores, e, posteriormente o técnico, que responde pelo núcleo de um modo mais abrangente (incluindo a responsabilidade pelos funcionários, crianças, comunidade, dentre outras atribuições), numa tentativa de conseguir o respaldo dessas pessoas que fazem parte da base, em busca de respostas mais significativas e próximas do real.

⁸ Roteiros de entrevista e observação em anexo.

Tais entrevistas seguem um roteiro flexível, procurando seguir uma ordem lógica entre os assuntos, evitando uma mudança brusca de temas. No entanto, nem sempre foi possível uma seqüência lógica dos temas, pois procurei priorizar a livre expressão do entrevistado, descartando o risco de falas induzidas. Utilizei, para isso, o gravador, pois a gravação permite que toda a atenção seja dispensada ao entrevistado, evitando pausas durante a conversa, que muitas vezes comprometem a qualidade da entrevista.

No momento de reprodução das falas, optou-se por substituir os nomes dos entrevistados por letras, para que as identidades dos mesmos fossem preservadas.

As opiniões e sentimentos das crianças, nas suas várias formas de expressão foram de extrema importância na definição do perfil de atuação dos núcleos da Vila Rica e Vila Costa e Silva. Para isso, foram utilizados desenhos, entrevistas e registros fotográficos.

A escolha das crianças para o depoimento oral aconteceu a partir das observações anteriores, levando em consideração características de destaque, questionamento, enfrentamento e liderança dentro do grupo.

Esse instrumento, ao contrário do que imaginava, foi um grande aliado no momento de entrevistar as crianças, pois a curiosidade em ouvir a própria voz estimulou a fala dos mesmos, sendo utilizado como elemento de aproximação entre pesquisador e pesquisados.

Eventualmente, os funcionários que não são responsáveis pelas atividades com as crianças foram ser entrevistados, caso estabelecessem uma relação mais próxima com as crianças. Todo esse material coletado foi de grande importância para confirmar informações e complementar observações.

Algumas vezes não foi possível utilizar gravador, e as informações foram portanto registradas imediatamente após a conversa. Essa foi uma das funções do diário de campo como instrumento importante do registro da pesquisa. A consulta ao diário me permitiu relembrar conceitos e momentos fundamentais para a análise do trabalho nos núcleos.

Durante as conversas com os profissionais dos núcleos, procurou-se apreender as concepções e estruturas de atuação dos núcleos, formação dos profissionais, tempo de atuação dentro do espaço, relação com a criança e concepções de educação adotadas em cada um dos equipamentos.

Além disso, está incluída na metodologia a consulta a documentação interna dos núcleos, como planejamentos, relatórios mensais das atividades, e outras fontes de registros históricos da instituição e do bairro.

Na análise documental, consultamos atividades das crianças, atas de reuniões, arquivos de fotos e documentos, que permitiram fundamentar o contexto estudado e reconstruir a história dos núcleos.

Foram utilizados ainda registros fotográficos das instituições, priorizando imagens do cotidiano, como almoço, desenvolvimento das atividades e horário livre.

A análise da bibliografia levantada em muito contribuiu para a análise dos dados coletados e para a construção do referencial teórico.

Além disso, enquanto profissional de núcleo, muitas vezes me vali de conversas informais e reuniões de formação profissional como complementos ao trabalho de campo, mas sempre com a preocupação de manter o caráter objetivo do trabalho científico.

DINÂMICAS DE ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS EM CAMPINAS

Vila Costa e Silva e Vila Rica - Uma Reconstrução Histórica dos Bairros⁹

Levando em consideração que a cidade de Campinas, desde o final do século XIX foi caracterizada por um processo de obtenção gradativa das melhorias urbanas com destaque de vários serviços, como ferrovias, iluminação à gás e água encanada que foram muitas vezes conquistados através da organização política dos moradores da periferia em movimentos sociais. Além disso, Campinas teve um destaque significativo nesse momento com o crescimento da indústria têxtil, sendo instalada na cidade, nesse período, a primeira fábrica de tecidos e elásticos da América Latina, a empresa Godoy e Valbert, localizada nas proximidades do bairro Ponte Preta, oferecendo inúmeros empregos à população da área central e da região da Ponte Preta, extremamente pauperizada.

Foram dois os momentos de chegada da população de origem afro-brasileira em Campinas:

No período que compreende o final do século XIX e início do século XX, essa população começou a habitar a região dos bairros Ponte Preta, São Bernardo e Vila Marieta. Com a valorização dos referidos bairros, esses grupos são levados a vender suas propriedades, devido à elevação do custo de vida nessas regiões e mudam-se para regiões periféricas da cidade.

⁹ Ao pesquisar sobre os bairros de Campinas foi muito grande a dificuldade em encontrar materiais escritos sobre isso, restringindo esta pesquisa praticamente aos relatos da imprensa local da época (jornais).

Entre as décadas de 50 e 60, populações de outras regiões do país chegam a Campinas, alimentando a esperança de oportunidades de emprego nessa cidade, objetivo que nem todos conseguiriam alcançar.

Aqui chegando, passam a habitar os velhos casarões das regiões centrais, transformados em cortiços.

Com a reconstrução da região central e alargamento das ruas, o governo municipal, na gestão de Ruy Novaes, busca-se fazer uma "higienização" do centro de Campinas, retirando-se, dessas regiões a população pobre e negra que o habitava. Para a concretização dessa proposta, unem-se os governos federal e municipal para a implantação da COHAB, onde Campinas foi escolhida como ponto de experimentação do projeto, que é apresentado à população como a grande oportunidade de aquisição da casa própria.

Essas casas foram construídas na periferia da cidade, nas regiões da Vila Costa e Silva e Vila Rica, para onde mudam-se essas famílias que antes habitavam o centro.

Logo que essas regiões foram habitadas, não possuíam infra-estrutura básica, como asfalto, rede de água e transporte. Além disso, muitas das famílias, ao se mudarem para esses bairros, perderam seus empregos, muitas vezes temporários, no centro de Campinas, não conseguindo recuperá-los nas novas regiões habitadas.

Para os moradores da Vila Costa e Silva, essa situação de desemprego é revertida com a construção da Unicamp, próxima ao bairro.

A COHAB Costa e Silva é concluída em 1970, apesar da falta de infra-estrutura básica, como asfalto, água encanada, energia elétrica, telefones públicos e meio de transporte que a interligasse o bairro às demais regiões da cidade.

A criação do Conselho de Moradores da Vila Costa e Silva aconteceu na mesma época da construção do bairro e teve como objetivo estabelecer uma mediação entre a prefeitura e o bairro, buscando, junto ao poder público, melhorias para a região. As reivindicações iniciais foram: grupo escolar (conquistado somente 6 anos depois da construção do bairro) e asfalto. Além disso, o bairro ainda luta, atualmente, por posto policial e praça de esportes.

Mesmo tendo se tornado um bairro melhor estruturado, a questão da segurança permanece como um velho problema, junto com o tráfego e a marginalidade, que são acentuados pela falta de espaços de lazer para jovens, reduzidos à Praça Central do bairro e alguns estabelecimentos comerciais.

Uma das reivindicações antigas dos moradores da Vila Costa e Silva, que foi conquistada recentemente, é a construção da passarela sobre a Rodovia Milton Tavares de Lima. O atropelamento de um garoto de oito anos em 1995 levou a manifestações de moradores, com repercussão nacional.

Fundada em 1966, a Vila Rica foi o primeiro bairro campineiro a ser urbanizado pela Cohab.

Os afro-descendentes e os migrantes formavam a parte da população que, devido ao ônus da escravidão, possuíam dificuldade de conseguir trabalho fixo e regular, por isso viviam de serviços temporários (biscates) e só conseguiam habitar moradias precárias em sua maioria no centro da cidade.

Isso fez com que a Vila Rica se formasse predominantemente de famílias negras, de nível escolar mais baixo e conseqüente dificuldade de se integrar ao mercado regular de trabalho, o que trouxe para a região uma identidade cultural marcante, mas que foi sendo diversificada com a migração que sofreu de outros estados do Nordeste, Sul, Centro-Oeste e da própria região Sudeste, incluindo interior de São Paulo.

Os moradores desse bairro, por não encontrarem nenhum local nas imediações onde possam conseguir novos empregos, como aconteceu com os moradores da Vila Costa e Silva, encontram no tráfico e na criminalidade uma fonte de renda.

Na atualidade a Vila Costa e Silva constitui-se como um bairro de classe média baixa, enquanto a Vila Rica continua sendo um bairro que abriga uma população bastante empobrecida, sendo reconhecida pelos seus traços de violência, marginalidade e tráfico.

Apesar de várias as conquistas da população dos dois bairros, como escolas, centros de saúde, núcleos e casa de atendimento integral ao idoso (apenas na Vila Costa e

Silva), a questão da falta de segurança nos dois bairros se estende desde a sua criação, preocupando as famílias moradoras das regiões, devido à violência provocada pelo tráfico e freqüentes "toques de recolher" nos bairros, que se apresentam como uma atraente opção às crianças e adolescentes destas áreas, que amparadas pelo escasso orçamento familiar e incentivadas pelos apelos da mídia buscam meios para conseguir consumir em maior escala.

O NÚCLEO DA VILA RICA:

Quanto ao equipamento arquitetônico e do espaço envoltório reservados ao trabalho do núcleo da Vila Rica, ele é um dos mais privilegiados: Ampla área externa, espaço interno com várias janelas, refeitório separado dos demais espaços, banheiros grandes. No entanto, esse espaço, que deveria ser ideal para desenvolver atividades de educação não formal com crianças e adolescentes, encontra-se sucateado, com mato crescendo, janelas quebradas, um grande salão interno completamente ocioso, não utilizado pelas monitoras e pelas crianças e adolescentes do núcleo. Este salão é um espaço que serve apenas como passagem, exceto quando os professores de teatro e escultura (que são voluntários) ali realizam suas aulas semanais.

Na época de sua criação, o chamado Clube da Turma, da Secretaria Estadual do Menor era mantido pela CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz), com infra-estrutura bastante adequada ao público jovem e infantil que atendia.

Contava com vários educadores que coordenavam as oficinas que ali aconteciam, como danças populares, teatro, música, capoeira, ginástica e atividades esportivas que eram desenvolvidas na quadra. Além disso, existiam monitores que os acompanhavam diariamente as crianças e adolescentes, contavam com o apoio de uma psicóloga, que exercia sua função junto às crianças e junto às famílias.

Ali as crianças faziam duas refeições diárias, tomavam banho e tinham oportunidade de exercer seus direitos à educação, cultura, esporte e lazer, como assegura o cap.IV do Estatuto da Criança e do Adolescente.

↑ Além dessa equipe profissional, dispunha de segurança 24 horas, em vários pontos do prédio. Possuía também infra-estrutura material, como equipamentos de som, vídeo, livros e materiais pedagógicos. ↑

Com a extinção da Secretaria estadual do menor e a partir do momento em que a manutenção do programa é assumida pela Prefeitura Municipal de Campinas, começam os problemas, quando a proposta de trabalho é empobrecida e a comunidade passa a invadir com frequência esse local, depredando-o e roubando-o. Os funcionários que ali atuavam são mandados embora e por um bom tempo o local permanece aguardando a chegada de funcionários públicos municipais que retomem o trabalho com as crianças e adolescentes.

Atualmente, depois de um longo período de reestruturação, o núcleo conta com uma equipe profissional formada por duas monitoras¹⁰, uma assistente social, uma cozinheira, um guarda contratado por empresa terceirizada e um auxiliar de serviços gerais, responsável pela limpeza do espaço.

O núcleo com capacidade para 120 crianças, segundo a SMAS, atende 80 crianças, divididas em dois períodos.

Pensando um pouco na história daquele espaço, percebemos que o abandono do prédio é apenas um reflexo da qualidade das relações educacionais ali existentes.

¹⁰ Recentemente, o núcleo conta com três monitoras, em caráter provisório, pois a SMAS (Secretaria Municipal de Assistência Social admite apenas dois monitores por núcleo)

Atualmente o núcleo assumiu uma função escolarizante, incluindo em sua prática educacional práticas compensatórias de premiações e punições junto às crianças, negando assim o espírito da proposta de educação não formal.

A rotina diária do período vespertino, que foi observado, se inicia com o almoço. As crianças entram e já se sentam no refeitório. É nesse momento que começam as ameaças de ficar sem horário livre, ou de levar bilhete para casa, ou ficar fora de algum possível passeio. As crianças das mesas são chamadas para servirem-se dos alimentos de acordo com o silêncio reinante entre eles. Do mesmo modo acontece no lanche.

Durante o almoço as monitoras discutem entre elas o que vão fazer com as crianças naquele dia, o que revela a inexistência de um planejamento adequado das atividades a serem desenvolvidas.

Neste núcleo o planejamento ocorre sem uma periodicidade pré estabelecida e, segundo depoimentos de uma das monitoras, pensa-se no tema que será trabalhado durante o mês, mas não são definidos os tipos de atividade e formas de abordagem daquele tema.

Durante o período de observação detectamos graves problemas de relacionamento interpessoal dentro do núcleo, provavelmente devido à falta de diálogo entre a equipe e devido às relações hierárquicas fortemente marcadas.

Percebemos a existência de um líder dentro do grupo de profissionais, que, por ter muitos anos de experiência com o trabalho nos núcleos de Campinas controla todas as decisões assumidas pela equipe. Além disso, essa profissional se mostra bastante resistente a novas posturas, a ponto de descontrolar-se diante de alguém que possa ameaçar qualquer rotina que tenha sido pré estabelecida por ela.

Atualmente o núcleo encontra-se prestes a perder as oficinas de teatro e escultura, porque segundo a visão dessa funcionária, que acabou contaminando a equipe



TRABALHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES, NAS OFICINAS DE ESCULTURA

com sua visão autoritária a respeito das relações educacionais, a prática de oficinas desenvolvidas por outros educadores promovem a desordem dentro do núcleo, permitindo que as crianças fiquem muito soltas e desorganizando a rotina de trabalho. É importante destacar que, junto com a perda das oficinas, perde-se também dentro desse núcleo, uma possibilidade de transformação das relações educacionais que ali foram estabelecidas, baseadas no autoritarismo e no desrespeito ao

educando enquanto ser participante do processo educacional.

Além de perder os profissionais das Artes, o núcleo está também prestes a perder uma monitora que há pouquíssimo tempo assumiu seu cargo de educadora ali dentro e que mal consegue estabelecer uma relação de proximidade com as crianças devido à interferência da outra profissional, que julga não ser esta educadora um bom exemplo para as crianças, devido às suas condutas menos presas às práticas conservadoras de educação.

Dando continuidade à rotina diária, as crianças, após todos terminarem o almoço, saem duas a duas, escolhidos pela monitora, escovam os dentes e voltam ao refeitório, onde devem aguardar a divisão das turmas, por idade e por maturidade¹¹ realizada pelas



HORÁRIO DA BRINCADEIRA - FIGURA 1

monitoras, e para dar início às atividades do dia.

As atividades, quando acontecem, não seguem um planejamento e têm como objetivo principal garantir que as crianças fiquem ocupadas até às 15 horas, quando saem para a

brincadeira.¹²

¹¹ Outra forma de segregação e punição encontramos na divisão das turmas, onde os 'mais maduros', ou seja, que possuem o comportamento esperado pelos educadores, desenvolvem suas atividades no grupo dos adolescentes, assim como adolescentes que demonstram comportamentos de resistência ou agressivos permanecem na turma das crianças, independente da sua idade, pois são considerados 'imaturos' para freqüentar o grupo condizente com sua faixa etária.

¹² A rotina diária de atividades é definida da seguinte forma:

13:00	entrada e início do almoço
14:00	início da atividade dirigida
15:00	início do horário livre
15:40	lanche

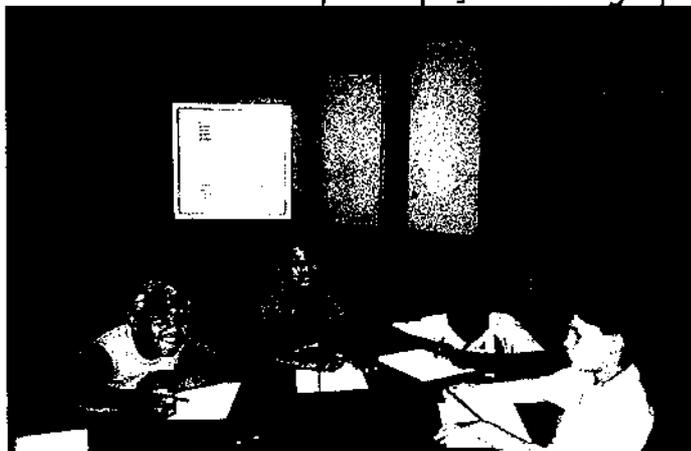


HORÁRIO DE BRINCADEIRA - FIGURA 2

"Depois do almoço, eles fazem atividade antes de ir pro horário livre, porque também não é só brincar, né? Eles precisam ficar um pouco aqui dentro. Não pode ficar tudo solto desse jeito." (monitora)

Durante o período observado, as atividades foram voltadas para o desenho segundo um tema determinado pela monitora, ou alguma brincadeira com o grupo, sem uma seqüência ou relação entre uma atividade e outra. As atividades são apresentadas e imediatamente iniciadas.

Não existe participação do grupo na escolha, embora demonstrem o



GRUPO DE CRIANÇAS EM ATIVIDADE DIRIGIDA

descontentamento, seja reclamando, seja pedindo para sair, ou provocando tumulto nesse momento, o que nos leva acreditar numa possível inadequação das atividades à faixa etária e a desconsideração da cultura dos educandos ao planejar as atividades a serem oferecidas.

16:00	saída
-------	-------

Mais um fator que demonstra a inexistência de uma preocupação com as demandas dos educandos, é o fato das rodas diárias não acontecerem. Segundo relatos das monitoras e das crianças, as rodas de conversa só acontecerem quando se faz necessário. Ou seja, a roda, a conversa só acontecem num momento em que as crianças e adolescentes precisam ser repreendidas ou comunicadas de algum acontecimento importante. Desse modo, todos dizem não gostar da roda, que perdeu sua principal característica dentro de um programa de educação não formal, de permitir amplo e sincero diálogo entre educadores e educandos e a geração de propostas de trabalho interessantes e significativas para as crianças e jovens.

Percebemos uma relação fortemente autoritária e punitiva dos educadores aos educandos, na qual a concepção de criança é de alguém que precisa de ajuda, precisa ter os olhos abertos para a realidade, que precisa aprender o que é certo ou errado ou seja, alguém que será moldado, segundo valores e cultura dos educadores, alguém que não traz consigo, quando chega ao núcleo, uma bagagem cultural ou história de vida que mereceria ser conhecida, valorizada e incorporada ao projeto educacional ali desenvolvido.

Durante as rodas que acontecem, as crianças podem falar para se defender das reclamações dos monitores, embora não exista nenhuma mudança de atitude dos profissionais em função desse posicionamento das crianças. Após o conflito não resolvido a roda se encerra frustrando as crianças nesse diálogo sem retorno. Essa frustração é explícita pelas relações agressivas das crianças imediatamente após a roda e durante todo o decorrer das atividades.

Percebemos uma tentativa de formalizar esse espaço educacional que deveria estar baseado na não formalidade de sua organização e na construção de vínculos significativos entre educadores e educandos. Se dentro da educação não formal prioriza-se o prazer pelo aprendizado, seria imprescindível a participação e a veiculação da opinião das crianças e adolescentes no desenvolvimento e organização do trabalho e dos temas discutidos, diferentemente do que acontece em tal núcleo, onde cabe aos educandos fazer as atividades, caso não queiram perder o direito ao horário livre, rigidamente controlado pelos educadores.

Durante as atividades, a todo momento direcionadas pelos educadores, no que diz respeito à tomada de atitudes e passos previamente definidos, cabendo aos educandos apenas cumpri-los, não pudemos observar a existência de espaços para o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças.

Se, segundo AFONSO, 1989, as instituições de educação não formal promovem a socialização, qual o conceito de sociedade que é transmitido a essas crianças que crescem tendo que obedecer e aceitar regras pré estipuladas, que em nenhum momento fazem escolhas e têm sempre alguém cobrando atitudes? Será que uma sociedade mais livre, mais crítica e autônoma se constrói a partir desse tipo de formação dada às crianças?

Percebemos, como característica predominante entre as crianças e adolescentes deste núcleo a agressividade, seja física, verbal ou gestual.

Sabendo das características de violência que marcam a vida do bairro da Vila Rica como um todo; e pensando nas histórias de agressão às crianças, freqüente nas famílias moradoras de tal bairro¹³, somando-se a isso a lei do tráfico, que vigora no bairro baseada na lei do mais forte, do mais poderoso, sem esquecer também da escola formal, que reproduz e reforça no aluno negro e pobre (maioria na população local) toda sua história de discriminação social, transferida à educação e aprendizagem na forma de fracasso escolar. Seria função da educação não formal, realizada pelo núcleo, mostrar justamente a essa criança e a esse adolescente, suas capacidades e talentos abafados e novas formas de pensar a própria vida, com base na solidariedade, no respeito e na autonomia, cumprindo assim seu compromisso com a mudança social (AFONSO, 1989).

Mesmo que tenhamos observado a existência de vínculos entre alguns dos educadores e alguns dos educandos, esses vínculos se baseiam no medo gerado pela autoridade e no tempo de trabalho ali exercido. Um educador que está há menos tempo é menos respeitado e menos ouvido do que aquele que está há mais tempo dentro do equipamento. No entanto, a longevidade no local não garante a qualidade das relações nem o estabelecimento de um vínculo afetivo, pois em nenhum momento foram observadas demonstrações de carinho entre educadores e educandos.

Talvez seja esse o motivo porque existam tão poucos adolescentes freqüentando este núcleo, pois, como se sabe, esse período da vida é marcado pela contestação. Se o adolescente está num espaço no qual não lhe é permitido discordar, nem construir laços

¹³ A minha atuação desde 1998 no Programa de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes de Campinas me permitiu conhecer relatos de casos de diversas formas de violência doméstica ocorridos

afetivos que os aproximem desse espaço, cujas relações sejam apenas hierárquicas, tal adolescente perde o interesse e a vontade de estar neste local, que deveria funcionar como uma espécie de antídoto para a atração forte que o mundo do tráfico representa para os jovens deste bairro.

naquela região, como abuso sexual, espancamento e abandono, denunciados oficialmente ao Conselho Tutelar e ao CRAME.

O NÚCLEO DA VILA COSTA E SILVA:

O Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes da Vila Costa e Silva funciona num espaço bastante pequeno e apertado. São duas salas para a realização das atividades, sendo que uma delas funciona também como refeitório. A sala onde a psicóloga trabalha também é bastante pequena. Devido à falta de espaço, todos os cômodos são utilizados para guardar materiais, o que provoca um ambiente bastante poluído visualmente e espacialmente ainda mais restrito.¹⁴



ÁREA LIVRE RESERVADA ÀS BRINCADEIRAS

"Eles brincam aí na frente, mas é um espaço restrito. O horário é um dia de vôlei, outro de futebol, um dia de basquete. Então tem que ser tudo controlado e separado, porque não dá para dar tudo junto. Fica difícil conciliar tudo no mesmo horário, aí nem todo mundo fica contente. Precisava de uma reforma ampla, de preferência mudar de

prédio. (...)

O que tem de espaço é nas salas e lá fora. Não tem lugar para guardar material de limpeza, material didático."

(zeladora)

Diferente da Vila Rica, o número de crianças é bastante reduzido, contando com 50 declarados pela instituição e 25 observados durante a pesquisa de campo. Além disso,

¹⁴ Considerando-se a exiguidade espacial do núcleo salientamos que o número adequado de crianças para o bom desenvolvimento das atividades de educação não formal é o que realmente frequenta o núcleo.

Não identificamos problemas mais sérios de relacionamento interpessoal entre funcionários. Esses dois fatores permitem afirmar que a relação construída com as crianças neste espaço de trabalho se aproxime um pouco do que se pretende dentro de uma proposta de educação não formal.

As crianças não têm tempo marcado para finalizar as atividades, e também podem utilizar todos os espaços do núcleo. Essa proximidade com o espaço e com os funcionários também faz com que as crianças sintam-se parte do núcleo, ajudando na organização das salas após as atividades, cuidando dos equipamentos e se organizando voluntariamente para realizar tais tarefas.



EDUCADORA COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MOMENTO DA REFEIÇÃO

O núcleo conta com cinco funcionários, sendo: duas monitoras, uma zeladora, uma psicóloga, um guarda e uma cozinheira. A relação destes com as crianças é bastante marcada pelo afeto. Mais de uma vez observei situações nas quais o guarda jogava bola com as crianças. Além disso, a zeladora, por ser uma moradora do bairro, também estabelece uma relação de proximidade com o grupo, chegando inclusive a ficar com as crianças na ausência das monitoras, apesar de não participar do planejamento, o que seria desejável, dada sua função de substituta voluntária.

A psicóloga também, por várias vezes, segundo uma das monitoras, se propõe a ficar com o grupo quando necessário, o que demonstra o sentido de equipe alcançado por esse grupo de profissionais. A não delimitação de funções é algo bastante difícil de

acontecer dentro dos núcleos, pois existe sempre a tendência em hierarquizar o trabalho. Essa relação horizontal favorece a construção do sentimento de respeito e solidariedade pelas crianças. Seria de suma importância que os núcleos investissem nesse trabalho mais descentralizado, fazendo de fato ter significado o discurso, tão bem difundido por toda a SMAS, de que todos os profissionais que atuam no núcleo são educadores. Muitas vezes percebe-se que são educadores, mas são capacitados diferentemente. Enquanto os monitores pensam o trabalho, fazem cursos de capacitação, outros apenas suprem eventuais lacunas funcionais.



CRIANÇAS EM ATIVIDADE DIRIGIDA

Com relação às atividades, percebemos que, embora tenham um caráter bastante escolarizado, como pintura de desenhos prontos, cópias, entre outros, em conversa com as crianças, algumas disseram que elas podem escolher o que vão copiar. Além

disso, muitas dessas atividades são relacionadas a um contexto da vida da criança, como, por exemplo, cruzadinhas com os nomes das crianças e funcionários do núcleo, ou ainda cruzadinhas com os nomes dos candidatos à presidência.

Devido ao espaço restrito, algumas atividades acabam não acontecendo de acordo com a vontade do grupo. O espaço livre que as crianças têm para brincar e para realizar

atividades é uma área cimentada de aproximadamente 8,00 X 5,00m. A fala de dois profissionais do núcleo destaca o problema e propõe soluções:

“Tem dia que joga vôlei, tem dia que joga futebol, porque aqui o espaço é pequeno, mas também tem o dia da camaradagem. Eles falam: ‘tia, será que a gente pode trocar?’ Daí a gente conversa, troca com o que eles pedem”.

(monitora)

Existe ainda, uma prática muito interessante, como forma de estimular a reconstrução da auto-estima das crianças, que é o *'monitor do dia'*. Nesse momento, a criança que desejar pode ensinar ao grupo algo que saiba. Para isso, basta que avise com um dia de antecedência, para que os monitores separem o material a ser utilizado. Nesse dia, os monitores assumem uma função de auxiliar a criança que dirige a atividade. Uma das profissionais enfatiza tal atividade como uma forma de diversificar o trabalho, para que ele não se torne repetitivo:

Nesse dia a gente fica só de apoio. E é legal que eles ensinam mesmo, não tem aquele negócio de querer bater. E é diferente para eles. E é legal porque o trabalho da gente fica meio repetitivo, e aí a criança ajuda [a diversificar].

(monitora)

Quanto ao planejamento, acontece mensalmente, mas não se concretiza de forma inflexível. Além disso, busca-se pensar as atividades de acordo com a necessidade momentânea das crianças e busca-se também fugir daquilo que pareça com a escola.:

" A gente sempre conversa. Tem período que eles estão muito agressivos. Daí a gente sempre procura ver atividades [para que] que eles fiquem mais calmos.(...)

Antes a gente fazia por datas, mas ficou muito parecido com uma escola. Era cansativo para as crianças e pra gente. Eles viam na escola. Chegava aqui [e viam] de novo. A gente sempre pega uns três temas no mês, mas às vezes a gente muda também."

(monitora)

O núcleo da Vila Costa e Silva atende um número bastante reduzido de crianças. Durante o tempo de observação a frequência era entre 10 e 12 crianças por período. Percebi também que não existem adolescentes. A faixa etária das crianças não passa dos 12 anos. A criança mais velha tem 13, e se sente bastante sozinha. Se pensarmos em adequação do espaço ao público atendido, realmente não existem condições reais para se construir um trabalho de qualidade naquele espaço, se incluirmos um número maior de crianças. Segundo a SMAS¹⁵, este núcleo teria capacidade para atender 50 crianças, divididas em dois períodos. No entanto, a estrutura não permite mais do que 15 ou 20 por período, uma vez que não conta com salas amplas, nem banheiros suficientes, nem área livre para que as crianças possam brincar. O maior exemplo dessa falta de espaço é que, mesmo no horário de brincadeira, muitas das crianças permanecem dentro do prédio. E as que optam por jogar bola ou correr usam a área frontal do núcleo, bastante reduzida em termos de espaço.

As relações com a comunidade estão começando a se intensificar agora. Em frente ao núcleo existe uma praça, e próximo à praça funciona a Casa do Idoso, um equipamento

¹⁵ Secretaria Municipal de Assistência Social

público de abrigo de idosos. Próximo ao núcleo também existem: Centro de Saúde, Escola Municipal de Educação Infantil e Escola de Ensino Fundamental. Segundo a psicóloga do núcleo, existe trabalho de parceria com o centro de Saúde e está sendo iniciado um trabalho conjunto com a Casa do Idoso.

No período em que as observações foram realizadas, uma das atividades do núcleo era fazer os preparativos para uma festa que aconteceria na praça, junto com a Casa do Idoso, onde teriam brincadeiras, exposição de trabalhos, entre outras atividades, numa proposta de integração entre os dois espaços.

Afirma também as dificuldades em estabelecer contato com a escola. Admite que com a escola realmente não existe nenhum contato ou trabalho construído.

Existe ainda uma parceria com o Parque Portugal, onde, no verão, as crianças usam a piscina quinzenalmente. Segundo relato da monitora, há um tempo atrás as crianças utilizavam a praça do bairro, que fica em frente ao núcleo, para jogar bola ou brincar no parquinho. No entanto, como há um ano atrás iniciou-se uma rotina de 'toque de recolher' no bairro, determinada pelos traficantes, esse momentos se tornaram inviáveis, tanto pelo medo dos funcionários quanto pelos riscos reais de expor as crianças a situações perigosas.

(criança, 8 anos)

Percebemos, a partir das falas dos educandos que esse espaço, para atender e satisfazer seu público, não pode ter um conteúdo escolarizante, nem práticas repressivas ou apresentar uma organização interna com hierarquias fortemente marcadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Seria de extrema crueldade apontar os problemas dos núcleos em relação às crianças e à dinâmica do trabalho desenvolvido como responsabilidade dos profissionais que neles atuam, sem pensar a respeito da formação dos mesmos para o exercício da educação não formal. No contato mais próximo com os profissionais dos núcleos e através da reflexão a respeito das práticas destes, bem como da minha própria prática, percebe-se um certo despreparo dos mesmos porque não existe investimento adequado na capacitação e formação dos educadores que atuam nesses espaços.

Encontramos dentro dos núcleos, pessoas extremamente comprometidas com o trabalho que desenvolvem, seguras de que estão fazendo o melhor para seus educandos, com base naquilo que têm como importante a ser transmitido. E dentro dessa perspectiva, dão o melhor de si nesse trabalho. Dentro desse comprometimento, encontra-se a consciência das limitações individuais, da própria formação assim como estruturais da própria SMAS. É bastante claro que, por parte dos monitores, existe o desejo de mudança e a insatisfação com o programa da forma como se apresenta na atualidade:

"A gente tem um espaço legal [com a criança] mas é angustiante porque você não tem como ajudar. Você sabe que a criança tá sofrendo, mas não tem como você mexer. (...)

A gente é muito sozinho. Fica difícil. Por exemplo: tem trabalho na família. Você trabalha com a criança mas sabe que ela vai voltar para casa e não é feito nenhum trabalho com a família, mas a família também precisa ser assistida. É o tal do trabalho em rede que não funciona. (...)

Esse curso que nós estamos fazendo não acho que seja voltado para gente. Tem que ser mais coisa do dia a dia. Acho que devia ter troca de idéias entre os monitores.(...)

Para trabalhar como monitor acho que curso superior ajuda bastante porque você acaba estudando um pouco de psicologia.”

(monitora)

O papel do monitor. Acho que não tá muito definido. O núcleo como tá hoje, o monitor é tudo. Eu já ouvi uma frase: se ele é tudo, ele não é nada. Não tem um papel definido. Ora tá lidando com questões familiares. Vira uma coisa só. Você se acha meio mãe, meio dona, meio tia, meio bruxa.

Eu acredito no projeto de núcleo. Acho que é um programa que se fosse investido [nele] teria tudo para dar certo, porque é um programa de prevenção(...).

É uma carga muito pesada e você precisa estar se atualizando. Eu sinto muita falta, porque essas crianças tão me deixando de cabelo em pé. Mudaram. Não é mais a criança de quando eu comecei a trabalhar.

Eu acho que seria legal que cada monitor tivesse a experiência de trocar. Você vê outros contextos. Hoje eu sei que muito da violência deles, é uma questão do lugar, não da criança.

(monitora)

E justamente nessa tentativa de fazer o que julgamos ser melhor para os educandos é que tentamos reproduzir os modelos educacionais que conhecemos. Ou seja, reproduzimos, dentro da educação não formal os modelos - já fracassados - da escola formal. E a insistência dessa reprodução da escola faz dos espaços de educação não formal propostas não bem sucedidas porque, reservados apenas à proteção em relação aos perigos da rua.

Precisamos, nesse momento, de um ouvido mais atento para a voz dos educandos, que muitos caminhos têm a nos sugerir sobre como o trabalho pode ser desenvolvido:

"O que mais gosto é a hora que a tia deixa a gente jogar bola. E demora.

O que não gosta: redação, porque manda escrever e eu não gosto de escrever.

Não gosto quando elas começam a chamar nossa atenção. Ruim porque ela começa a gritar com a gente e a gente fica meio sem graça. Dá vergonha. Fala assim que pode parar e começa a falar alto, fala para gente ficar um dia em casa. Isso é ruim também. Acho que devia de falar baixo."

(adolescente, 13 anos)

"O que mais gosta: ficar correndo pelo núcleo inteiro. É legal mas só que se machuca.

Atividade que não gosta é quando a Dona faz um desenho de canetinha e manda a gente colar aqueles papelzinho. [colagem de crepom]. É chato."

(criança, 8 anos)

"Tia legal é que brinca, dá atividade, ensina brincadeira que nós não sabe, deixa fazer alguma coisa que a gente quer, tipo deixa trazer brinquedo, bola.

Queria que elas brincassem. Elas não brincam. Quem brinca de vez em quando é a (...) e a (...) fica sentada olhando a gente. É mais legal quando brinca."

(criança, 9 anos)

"Aqui pode brincar de boneca, mas mesmo quando a E tá nervosa ela não deixa trazer. Ela fica nervosa porque nós faz muita bagunça, desobedece, responde, briga. Ela fica nervosa mas depois ela conversa, fala que não pode. Que se for para fazer isso é pra fazer do portão para fora. Eu não gosto dessas conversas. Eu gosto que eu falo, não que ela fale. Ela fala muito. Ela tinha que

perguntar primeiro e me deixar falar até onde nós entendemos a briga, depois ela fala. Eu vou desmaiar de tanto que ela fala."

(criança, 10 anos)

"Acho mais legal a (...) porque ela não é histérica, ela não grita com os outros, ela sabe falar com os outros. Ela fala com educação, não grita".

(criança, 11 anos)

Percebemos também, na fala das crianças, que não existe para elas, clareza com relação ao papel do técnico (psicóloga ou assistente social) dentro do núcleo. Se por um lado todos os entrevistados sabem o que esperam do monitor, a maioria não consegue entender qual a real função do técnico, muitas vezes atribuindo à este o papel de diretor, como na escola, talvez por este não estabelecer uma relação mais próxima com as crianças e adolescentes:

"Ela fica aqui sentada, escrevendo coisas pessoais dela. Quando ela termina ou se dá um tempinho ela vai falar com a gente".

(criança, 11 anos)

"Ela é a diretora. Ela conversa quando a criança não obedece a monitora, às vezes ela faz uma roda para conversar, porque às vezes a gente faz muita bagunça. Às vezes ela fica com a gente e fala o que faz de bom e de ruim."

(criança, 10 anos)

É fundamental pensarmos em construir a partir das experiências dos educadores, instrumentos de atuação baseados em avaliações e discussões a respeito do próprio

trabalho, uma das principais maneiras de garantir a qualidade através da revisão de idéias e atitudes.

"Por isso é que, na formação permanente dos professores, momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (FREIRE, p. 43, 2001).

Além disso, precisa ser revisto, ou quem sabe apresentado, o conceito de educação não formal, seus objetivos, propostas e métodos, bem como uma nova concepção de educação baseada no respeito mútuo, na troca de experiências, na valorização da cultura do educando. A abertura dos horizontes teóricos aos profissionais que atuam nos núcleos é um meio garantido de transformação do programa, e, a longo prazo, de transformação, da sociedade, uma vez que este é o objetivo primeiro da educação. Mais uma vez lembrando Paulo Freire (2001, p. 85), *"Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar"*. Toda a ênfase que vem sendo imprimida ao processo educativo, tanto não-formal, quanto formal, é no sentido de transmissão da herança cultural, para a continuidade. E com isso a criação e a verdadeira participação cultural caem para planos muito inferiores, sendo desconsideradas as possibilidades de transformação, de mudança. (MARCELINO, 1986)

Um espaço de troca e aproximação, como a roda, na maioria das vezes não acontece nos núcleos ou, quando acontece, recebe um caráter de "bronca coletiva". A partir disso,

temos, por parte das crianças, um sentimento de aversão em relação à roda, devido a esse desvirtuamento de seu caráter original.

"Às vezes fala de passeio, às vezes quando tem gente que tá brigando muito. Às vezes por causa do refeitório, que come comida e não limpa, não arruma a cadeira. É chato porque fica lá sentado ouvindo os outros falar."

(criança, 11 anos)

Percebemos também, que em alguns casos, os conflitos vão além das relações com as crianças, chegando a atingir as relações entre os profissionais. Acredito que, a falta de discussão a respeito do próprio papel de educador não formal leva a conflitos que desestruturam ainda mais o trabalho, refletindo até mesmo no comportamento das crianças e adolescentes, através da agressividade e resistência às atividades dentro do núcleo.

Percebemos, ainda sobre a formação profissional, que a criança sente quando o monitor está preparado para recebê-lo ou quando não têm prazer no que faz:

"O que é legal na monitora é quando sabe conversar, dá risada."

E elas sempre dão risada?

Não muito.

Por que?

Sei lá. Acho que elas é velia já. Não dá muita risada que nem nós que é criança."

(criança, 11 anos)

Além disso, estruturas espaciais precárias, falta de recursos materiais e humanos e inadequação de atividades oferecidas aos grupos atendidos, em especial aos adolescentes, tornam a proposta oficial, produzida pela secretaria, algo longe de ser alcançado. Outro fator que compromete a qualidade do trabalho é, muitas vezes, uma postura centralizadora por parte do monitor. Se buscamos, dentro da educação não formal, que seja desenvolvida e estimulada a autonomia de nossos educandos, então devemos prepará-los para caminhar sozinhos, com autonomia e responsabilidade e não em função de nossas ordens, de nosso controle.

“Tem coisas que eu não concordo. Cada um é de um jeito. Eles tão acostumados em casa de um jeito, com grito, com ameaça. A idéia é que aqui não fosse assim. Tem que ter regras, mas não tantas regras. Tem que ser um espaço onde a gente e eles ficassem à vontade. Não um tipo de quartel.”

(monitora)

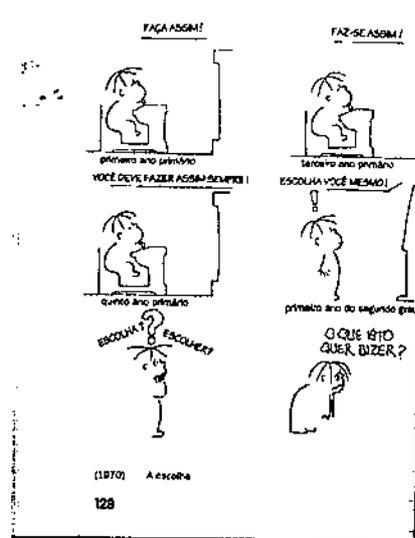
Sobre um projeto desenvolvido com crianças em situação de rua, da Praça da Sé, CAMARGO (1996) constata que tal projeto tinha como proposta dar às crianças abrigo, alimentação, esportes, mas sem interagir com as mesmas, tratando-as apenas como “receptoras passivas desses benefícios”. Obviamente tal projeto fracassou.

Para que as relações educacionais dentro dos núcleos aconteçam de acordo com a proposta não formal, busca-se um *“trabalho coletivo em que se procura construir uma linguagem capaz de dar novos significados a conteúdos culturais que já fazem parte do repertório de experiências que trazem de seu meio de origem. É nesse processo que se tornam capazes de reconstruir sua auto-estima, elemento básico para que eles possam*

engajar-se em qualquer projeto próprio: o ponto de partida básico para a sua constituição como sujeitos de direitos e produtores de cultura' (CAMARGO, 1996, p. 54).

CAMARGO (1996, p.55) cita, como exemplo de trabalho baseado no respeito à cultura do educando o projeto Flor do Amanhã, na favela de Nilópolis, no Rio de Janeiro, coordenado por Joãozinho Trinta, onde o sentimento de pertencimento era devolvido aos meninos e meninas a partir da integração no trabalho de criação dos barracões da escola de samba. Desse modo, conseguiu *"reorganizar a experiências desses meninos a partir de referências que eram de seu mundo cotidiano (...), criando também um sentimento de continuidade, de segurança e rotina"*.

Valorizando a cultura da criança dentro do espaço educacional, reconhecemos também que ela constitui-se enquanto produtora de cultura. E, enquanto produtora de cultura, necessita de espaço para essa criação. e, na maioria das vezes, as atividades, além de reproduzir a escola, tem a capacidade de abafar toda e qualquer inspiração criativa das crianças.



TONUCCI, 1997

Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, independente das classes sociais, as crianças não têm tempo e espaço para vivências da infância, como produtores de uma cultura infantil (MARCELLINO, 1986). Eis então mais um dos papéis dos núcleos: o de proporcionar à criança a vivência da sua infância, e a produção de uma cultura que lhes diga respeito.

ANEXO

ROTEIRO DE VISITAS:

Verificar visões das crianças, pais e profissionais a respeito do núcleo (média de dois dias de visita em cada um dos núcleos).

- Apresentação da proposta de pesquisa e acompanhamento da rotina diária.
- Observação participante, destacando características do espaço, das relações educador/educando, das atividades desenvolvidas. Contato com produções anteriores das crianças e adolescentes (projetos desenvolvidos, trabalhos, fotos, registros de planejamentos, registros de reuniões, etc.)
- Entrevistas com funcionários, crianças e adolescentes
- Registro fotográfico das atividades

- **Roteiro de observação:**
 - Existe trabalho com a diversidade cultural, disciplinar, etc.?
 - Existe incentivo à participação dos pais na ação educativa?
 - Quais são os objetivos propostos ao trabalho e às atividades?
 - São cumpridos os objetivos propostos?
 - As atividades desenvolvidas são prazerosas? São adequadas à faixa etária?
 - A criança tem oportunidade de exercer sua infância: brincar, expressar-se livremente, explorar o espaço? Como isso acontece?
 - Qual a estrutura e organização do trabalho (rotinas diárias)?
 - Como é a relação educador/educando?
 - A cultura do educando é levada em consideração? É valorizada?
 - O educando se sente integrado ao espaço? Sente-se à vontade para participar, opinar, discutir e relacionar-se com os demais? Existe roda de conversa? Como ela acontece?
 - Existe roda ou outra forma de socialização de opiniões? Como ela é?
 - Posturas dos educadores em relação ao educando (autoritário, centralizador, mediador, espectador, participante?)

- O educador tem espaço garantido para refletir criticamente sobre o próprio trabalho?
- Existem reuniões periódicas, planejamento anual, semestral, mensal?

Os roteiros são elaborados para garantir que os temas elencados sejam discutidos, mas devem sofrer adequação de linguagem de acordo com o entrevistado em questão:

- Roteiro de entrevista com a técnica:

- Qual (se existir) diretriz teórica que sustenta o trabalho?
- Existem cursos de capacitação/formação profissional? Atendem às expectativas?
- Como é a estrutura espacial, recursos materiais e humanos?
- Existe planejamento? E avaliação do trabalho desenvolvido? Como acontecem?
- Qual a estrutura e organização do trabalho (rotinas diárias)?
- Existe controle de frequência e participação nas atividades?
- Como é a relação educador/educando?
- O educador tem espaço garantido para refletir criticamente sobre o próprio trabalho?
- Você gostaria de desenvolver um trabalho diferenciado daquele que já exerce? Como seria? O que falta para que seja desenvolvido?

- Roteiro de entrevista com as monitoras:

- Qual (se existir) diretriz teórica que sustenta o trabalho?
- Existem cursos de capacitação/formação profissional? Atendem às expectativas?
- Como é a estrutura espacial, recursos materiais e humanos?
- Existe planejamento? E avaliação do trabalho desenvolvido? Como acontecem?
- Qual a estrutura e organização do trabalho (rotinas diárias)?
- Existe controle de frequência e participação nas atividades?
- Como é a relação educador/educando?
- O educador tem espaço garantido para refletir criticamente sobre o próprio trabalho?
- Você gostaria de desenvolver um trabalho diferenciado daquele que já exerce? Como seria? O que falta para que seja desenvolvido?

- **Roteiro de entrevista com as cozinheiras, zeladoras e guardas:**

- Qual a sua participação no trabalho?
- Essa participação poderia ser diferente? Como?
- Existem cursos de capacitação/formação profissional? Atendem às expectativas?
- Você tem espaço garantido para refletir criticamente sobre o próprio trabalho?
- Você gostaria de desenvolver um trabalho diferenciado daquele que já exerce? Como seria? O que falta para que seja desenvolvido?

- **Roteiro de entrevista/atividade com as crianças e adolescentes.(dentro das observações, perceber líderes, rebeldes, retraídos)**

- Como é o dia -a- dia do núcleo?
- O que você mais gosta de fazer aqui?
- O que você menos gosta de fazer?
- Qual espaço você mais gosta? Por quê? (registro fotográfico)
- Sobre os educadores que atuam no núcleo:
- Você gostaria de mudar alguma coisa no núcleo? O quê?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AFONSO, Almerindo J.: Sociologia da Educação não escolar: Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antonio Joaquim & STOER, Stephen R. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Bibl. Das Ciências do homem, Ed. Afrontamento, Porto, p. 83 - 96, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. In: *Criança*, nº.28, 1995. São Paulo.

BEZERRA, Silvana: *Do assistencial ao educacional*: por uma fundamentação filosófica da educação não formal, Campinas, 1996, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Unicamp.

CAMARGO, Jaquelina. Crianças na cidade: políticas públicas e universo cultural. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 96, São Paulo, p. 50-57, 1996.

CAMPINAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: *Projeto Núcleo Comunitários de menores da Secretaria de Promoção Social* (mimeo), 1984, Campinas.

CAMPINAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: *Núcleos Comunitários de Menores e Campinas* (mimeo), Campinas, 1987.

CAMPINAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: *Serviço de Núcleos* (mimeo), 1989, Campinas.

CAMPINAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: *Estudo das características cognitivas e emocionais da clientela atendida pelo Serviço de Núcleos Comunitários de Crianças* (mimeo), 1989, Campinas.

CAMPINAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: *Proposta pedagógica do programa núcleos comunitários de crianças e adolescentes* (mimeo.), Campinas, 1998.

CARVALHO e PEDROSA Caderno de Pesquisa, nº. 87 - 1993

CHISTE, Lissandra: *Educação não formal, uma análise das práticas educacionais voltadas para a criança sem infância de uma instituição pública - Projeto Sol João Aranha/Paulínia* - Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia Unicamp, Campinas, 1997.

CMDCA CAMPINAS, *Estatuto da Criança e do Adolescente*, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Renata Siero. "*Entre nós o Sol: Um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico em atividades de brincar em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia - SP*", Campinas, 1998 - Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação - Unicamp.

FREIRE, Paulo: *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1990.

_____. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 2001.

GOHN, Maria da Glória: Educação não-formal, In: *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor*. São Paulo, Cortez, 1999, p.91-111.

GOUVEA, Maria Cristina S. : A criança da favela em seu mundo de cultura. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 86, São Paulo, p. 48-54, 1993.

INÁCIO FILHO, Geraldo : *A monografia na universidade*. São Paulo, Papirus, 1995.

KOMINSKY, Ethel Volfzon. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças "assistidas". In: LANG, Alice Beatriz S. G. (Org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. CERU, série 2, nº. 3, São Paulo, 1992.

MAGRO, Viviane Mello de Mendonça. *MENINAS DO GRAFFITI: identidade pessoal, gênero e nomadismo nas culturas juvenis contemporâneas*. Campinas, 2002, Projeto de tese para qualificação de doutorado, Faculdade de Educação - Unicamp.

MARCELLINO, Nelson C. - O lazer e o uso do tempo na infância. In: *Comunicarte*, IAC. ano 4, nº. 7, Campinas, 1986.

MARCELLINO, Nelson C. Lazer e Infância - o furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: *Pedagogia da Animação*, Papirus, Campinas, 1990.

MARCÍLIO, Maria Luiza : *História social da criança abandonada*. São Paulo, Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Cristiane Gonçalves; *Arquitetura e Educação Não Formal: uma análise das instalações físicas dos Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes da Prefeitura Municipal de Campinas*, Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia Unicamp, Campinas, 2002.

SIMSON, Olga R.M., PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S.(orgs.): *Educação não formal - cenários da criação - Campinas*, Ed. da Unicamp, 2001.

SIMSON, Olga R. M.: *Identidade na Quebrada: educação não formal, hip-hop e história oral* (mimeo), 2001.

SIMSON, Olga R. M.: Bairros, *Identidade e Memória de espaços Negros de Campinas: da bastilha negra à proletarização.*, v.1, Relatório Parcial de Projeto CNPQ - julho/2001.

TAUBE, Maria José de Mattos, "*Pobre é que nem abelha, cada dia zune num canto*", Campinas, 1986, Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp.

TONUCCI, Francesco. *Com Olhos de Criança*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

!