PROJETO ESPORTE TALENTO

Run & Run Esporte Solidário

Programa Avizinhar Universidade de São Paulo

III SEMINÁRIO

TEORIAS E PRÁTICAS SOCIAIS

COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

06 e 07 de outubro

2006

APOIO:

CEPEUSP

FCEx
Fundo de Cultura e Extensão Universitária da USP

Apresentação

Com imensa satisfação, o Projeto Esporte Talento, a Associação Esporte Solidário e o Programa Avizinhar apresentam a publicação do "III Seminário Teorias e Práticas Sociais com Crianças e Adolescentes: políticas públicas", evento realizado nos dias 06 e 07 de outubro de 2006, nos dois auditórios do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo.

Após propormos em 2004 o tema "Compartilhando experiências e aprendizados"[1] e, em 2005, "Educação e Comunidade"[2]; em 2006 o eixo das apresentações e diálogos foi "Políticas públicas"; conforme art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, políticas públicas para "efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária."

Essa publicação procura captar a riqueza das mais de 20 horas de apresentações e discussões que possibilitaram compartilhar experiências e trocar idéias sobre o tema proposto e objetivos principais do Seminário.

Essa publicação é composta pelas seguintes partes:

✓ Mesa de abertura "Políticas Públicas para a Infância e Juventude", transcrição das falas dos palestrantes: Sr. Marco Antonio Manfredini, chefe de gabinete do deputado estadual Carlos Neder; Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Sr. Agnaldo dos Santos, do Observatório dos Direitos do Cidadão do Instituto Pólis e; Sr. Gilberto de Palma, diretor institucional do Instituto Ágora, que exerceu a função de mediador do debate entre os palestrantes e a platéia;

[1] O Seminário começou como um evento interno do Projeto Esporte Talento, tendo em sua 1ª edição a participação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Nava e do Programa Avizinhar.

[2] Com a co-organização da Associação Esporte Solidário, reuniu em sua 2ª edição relatos de escolas públicas da região e de organizações com ações complementares à escola.

✓ Blocos de relatos “Articulação e Assistência Social”; “Educação I”; “Saúde” e; “Educação II”, 25 textos que representam as apresentações ocorridas durante o Seminário; experiências das mais variadas - do setor público, de estudantes universitários, de ONGs, de Associação de Moradores - que se dispuseram a manter um diálogo com o tema e enfrentar alguns questionamentos: como órgãos públicos e ONGs recebem e implementam políticas públicas? Como desenvolver propostas que possam se tornar políticas públicas? Como analisar a viabilidade de um trabalho se tornar política pública? Qual o papel da Universidade e das ONGs na formulação de políticas públicas? Como as políticas públicas são avaliadas para ter continuidade ou ser substituídas? Como garantir a continuidade de políticas públicas com resultados positivos?;

✓ Apresentação dos resumos de cada bloco de relatos, 4 breves relatos feitos por educadores das instituições organizadoras. Durante o evento, esses relatos permitiram que todos os participantes do Seminário tivessem uma breve idéia do que ocorreu no auditório em que não puderam estar presentes, pois os blocos de relatos ocorreram simultaneamente, de dois em dois. Para a publicação, consideramos que essa parte traz alguns elementos das 3 horas de debate entre o público e os palestrantes e apresentadores (optamos por não transcrever os debates), permitindo ao leitor elaborar suas reflexões e aproveitar melhor o conteúdo dos textos;

✓ Mesa de encerramento “Considerações e conclusões”, transcrição das falas do Sr. Fábio Silvestre, diretor do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Interlagos e; do Sr. Francisco Eduardo Bodião, orientador pedagógico da Escola da Vila e co-fundador do Fórum em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Butantã; convidados pela organização para participarem de todo o Seminário com a finalidade de articular as falas e os relatos com as questões que o tema “Políticas Públicas” demanda, propondo reflexões e ações aos participantes para um avanço em seus trabalhos e para um fortalecimento coletivo.

Agradecemos a todos que apoiaram e se envolveram com a realização desse evento; dando suporte à organização; expondo as suas práticas e reflexões através dos relatos; compondo as mesas de abertura e encerramento para nos subsidiar com

conceitos, sugestões, orientações e críticas e; participando como ouvintes, mas também propondo questões e se envolvendo nos debates.

Agradecemos em especial aos membros do Fundo de Cultura e Extensão Universitária da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, que consideraram importante o evento e essa publicação, apoiando-nos financeiramente para que pudéssemos ter uma tiragem de 200 exemplares de boa qualidade. Com isso, complementamos a missão de disseminar os relatos e as discussões para garantir que as informações geradas no evento não fiquem apenas no âmbito pessoal, mas que, além de gerarem reflexões e possíveis mudanças de prática em cada um dos participantes do Seminário, possam agora ser uma referência e uma lembrança a se recorrer para essas e outras pessoas que venham a ter contato com o presente material.

Desejamos a todos uma boa leitura,

Comissão Organizadora

Mesa de abertura

“Políticas Públicas para a Infância e Juventude”

Mesa de abertura "Políticas Públicas para a Infância e Juventude"

Mediador: Sr. Gilberto de Palma [*]

Eu queria iniciar agradecendo muitíssimo o convite ao Instituto Ágora para participar desse evento, ressaltando sua importância. Em um país cujas instituições ainda têm que trabalhar muito para serem consolidadas, sobretudo as instituições democráticas, não se pode prescindir de dois segmentos, de dois atores importantíssimos: a Universidade e o chamado setor social, setor cidadão através das suas iniciativas.

É muito conveniente que durante o período desse encontro que agora se inicia, possamos ter sempre em mente os instrumentos efetivos de participação da sociedade, aqueles que são garantidos por lei, aqueles tão dogmatizados, e que, sendo lei, como toda lei, tem o seu texto, a sua postulação para a sociedade, o seu ponto final - porque se a lei é para todos, tem que ser genérica. Mas não esquecer também de pensar nos instrumentos e nas ferramentas inventivos e os que estão para serem inventados, e aí, a referencia não é de um ponto final, senão de uma reticência.

Eu imagino que o trabalho que começou agora e tende a ir até o dia de amanhã é essa figura de linguagem tão bonita da reticência, para que possamos, nesse espaço, criar idéias e não se satisfazer apenas com os instrumentos já criados de participação. Esses precisam ser utilizados efetivamente em sua plenitude, mas sem se fechar nesse horizonte do que está para ser criado, porque aí, nesse ponto, se houver uma colaboração deste evento para a sociedade brasileira, ele terá cumprido parte do seu papel.

Então, começo cumprimentando todos os promotores desse evento, dizendo que o Instituto Ágora em defesa do eleitor e da democracia tem uma grande satisfação de estar aqui.

[*] Diretor Institucional do Instituto Ágora.

Mesa de abertura "Políticas Públicas para a Infância e Juventude"
Políticas Públicas e Participação Popular

Sr. Marco Antonio Manfredini [*]

Inicialmente, agradeço o convite que foi formulado pelas instituições que estão organizando esse evento. Acho que, na realidade, a possibilidade de estarmos aqui debatendo - com o Gilberto (de Palma), o Romualdo (Portela) e o Agnaldo (dos Santos) - é muito importante, inclusive por trazer para a reflexão das políticas públicas o espaço do legislativo. Sou chefe de gabinete do deputado estadual Carlos Neder, que não pôde comparecer a este evento por um problema envolvendo a saúde da sua mãe e teve que viajar com urgência para Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

Na realidade, como há 10 anos nós trabalhamos em conjunto - 8 anos como vereador na Câmara Municipal de São Paulo e depois, 2 anos como deputado estadual -, grande parte do debate é o que nós fazemos no espaço do legislativo, em especial envolvendo a questão das políticas dirigidas, pensadas para a questão da educação, para a questão da saúde, para a questão da assistência social e, fundamentalmente, para a defesa dos direitos da criança e do adolescente. E uma questão que eu acho que deveríamos debater inicialmente é justamente essa questão do papel do legislativo.

O Romualdo citou para vocês que em 1993 nós tivemos um plebiscito no Brasil que definiu a questão do nosso sistema de governo e, naquele momento, houve um debate que eu julgo ter sido pouco aprofundado, entre o presidencialismo e o parlamentarismo. E o presidencialismo acabou vencendo. Nós vivemos numa sociedade presidencialista e isso acaba trazendo um papel, do ponto de vista político, que acaba sendo a questão do esvaziamento do poder legislativo na formulação das políticas públicas e no papel do exercício do legislativo.

Grande parte dos países do mundo adota hoje o sistema parlamentarista, aonde, através da construção de maiorias no ambiente do parlamento, passa-se a ter a

[*] Chefe de Gabinete, representando o Deputado Estadual Carlos Neder, da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, que não pode comparecer por motivos particulares.

definição das políticas públicas. No caso do Brasil, a nossa opção política em 1993 foi pela manutenção do sistema presidencialista. Portanto, quem acaba definindo a pauta política e a agenda é o executivo nas suas três frentes de governo: na esfera municipal, através dos prefeitos; na esfera estadual, através dos governadores e; na esfera nacional, através do presidente.

Então, na realidade, o papel do legislativo seria - e isso eu sempre gosto de citar, quer dizer, para que serve um deputado, para que serve o vereador e para que serve o senador - a idéia que temos trabalho de três funções para esse tipo de parlamentar.

A primeira função é a questão da legislação, quer dizer, propor iniciativas legislativas que possam caminhar no sentido de uma melhoria da qualidade de vida, no sentido de que as políticas públicas tenham perenidade no Brasil, porque um aspecto importante que nós temos hoje na cultura política brasileira é essa questão da não continuidade das políticas públicas, então, toda vez que eu mudo um governo, seja ele municipal, estadual ou federal, eu interrompo as políticas públicas que estavam sendo feitas pelo governo anterior ou, então, renomeio a política pública que estava sendo feita anteriormente porque eu não posso deixar uma marca daquele governo anterior, em especial quando se têm mudanças entre partidos políticos diferentes.

Uma segunda função do parlamentar é justamente a questão da fiscalização do executivo e do próprio legislativo. E eu acho importante ter claro isso, porque normalmente a gente pensa no papel do vereador, do deputado e do senador apenas fiscalizando o executivo, mas também há o papel de fiscalização do legislativo. E, considerando o legislativo brasileiro, temos uma história de cultura política de várias aberrações. Por exemplo, aqui na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, uma pessoa que exercesse um mandato de deputado estadual por 4 anos tinha direito a uma aposentadoria vitalícia; quer dizer, em um país que nem esse, nós temos uma previdência pública que tem sérias dificuldades e que paga, do ponto de vista da média dos seus benefícios, um valor extremamente baixo, e que geralmente, na média, os servidores públicos, dependendo da sua história de governo, acabam tendo uma remuneração maior, mas para a grande parte dos beneficiários da previdência pública no Brasil o valor das contribuições é extremamente baixo. E no caso, então, da

Assembléia Legislativa, o fato de você exercer um mandato de deputado estadual durante 4 anos lhe assegurava uma pensão vitalícia na ordem de R$10.000,00 por mês, considerando o salário atual de um deputado. E isso só foi extinto no início dos anos 90. Para vermos um pouco das aberrações que existem no interior do legislativo.

Em terceiro lugar, outro papel importante do parlamentar é a questão de poder apoiar as lutas e movimentos sociais. Na realidade, o que nós sentimos hoje é que há uma grande dissintonia entre as lutas dos movimentos sociais e o espaço do legislativo. Nós não temos uma cultura de acompanhamento por parte da sociedade civil das ações de legislativo. Nós temos, por exemplo, alguns tipos de movimentos de instituições, como o movimento Voto Consciente, o Instituto Ágora, mas ainda são movimentos isolados, pontuais e que não respondem à realidade da situação do controle público que deveria haver sobre o Legislativo. Então, só para citar um exemplo para vocês, geralmente, quando são feitas as avaliações do desempenho dos parlamentares, o Instituto Ágora tem feito esse tipo de trabalho; o movimento Voto Consciente faz também com periodicidade. Geralmente, a repercussão que a imprensa dá nunca é para os parlamentares que tiveram bom desempenho parlamentar, tanto é que esses parlamentares somem. Posso citar, por exemplo, o caso do Néder, que durante o seu mandato como deputado estadual (de dois anos, como suplente), numa avaliação do movimento Voto Consciente, foi eleito um dos melhores deputados da Assembléia, e tinha sido eleito o melhor vereador de São Paulo. E essa informação não circulou na imprensa. A informação que circulou foi: 60% dos deputados são reprovados; fulano ou sicrano é o pior vereador. E, na realidade, você não mostra para a sociedade efetivamente o papel dos bons legisladores, que existem em todos os partidos políticos, quer dizer, nós temos hoje bons parlamentares em todos os partidos políticos, e se a gente for fazer efetivamente uma avaliação recente, por exemplo, com relação ao processo eleitoral no estado de São Paulo, o que a gente observa é que a maioria dos parlamentares melhor avaliada não foi reeleita, enquanto que os parlamentares que eram piores avaliados ou que tinham efetivamente denúncias de corrupção, seja no legislativo ou no executivo, grande parte foi reeleita. Quer dizer, todos demonstram claramente o que? Que há hoje na sociedade brasileira pouco acesso à informação quanto ao desempenho do mandato dos parlamentares.

Um segundo aspecto que eu queria trazer para o debate com vocês, pensando as políticas públicas e traduzindo para uma questão que eu julgo que é central quando pensamos o futuro do estado brasileiro, é o aspecto da intersetorialidade.

Eu sou da área da saúde - me formei aqui na odontologia da USP, participei ativamente, enquanto estudante, do movimento estudantil - e é interessante que se eu fizesse uma fala em cima da situação da saúde, repetiria grande parte do que o Romualdo falou em relação à educação. Só agregaria um ponto ao que foi dito: a questão de que além da necessidade de ter mais recursos, nós também temos que gastar melhor.

Eu acho que temos que lutar efetivamente para que, além de termos mais recursos para as políticas públicas, também tenhamos um firme controle na corrupção que existe hoje dentro do estado brasileiro em todos os seus níveis. Eu sempre gosto de caracterizar o que entendemos por corrupção, por exemplo, na área da saúde - a idéia de corrupção que se tem é a da sanguessuga, é o "cara" que está envolvido na grande licitação -, mas o médico, o dentista, o psicólogo, o enfermeiro que não cumpre a jornada de trabalho dentro de uma unidade de saúde também está fazendo corrupção, porque se ele é pago pelo estado brasileiro para trabalhar 4 horas naquele serviço e só fica meia hora, atende os seus 16 doentes e vai embora, também significa uma pequena corrupção que está incrustada na nossa cultura política.

Então, na realidade, quando pensamos hoje essa questão do futuro das políticas públicas, uma questão que eu vejo, uma dificuldade muito grande para conseguirmos articular são as ações intersetoriais. Eu queria pegar um exemplo que remete a uma iniciativa do legislativo na possibilidade de termos uma política intersetorial.

Quando o Carlos Neder assumiu o primeiro mandato como Vereador em São Paulo, em 1997, nós estávamos na gestão do Celso Pitta (prefeito de 1997 até 2000). Em janeiro de 1997, o Neder fez uma visita ao Ministério Público Estadual (MPE). Naquela época, a Promotoria do MPE que cuidava das questões de crianças e adolescentes ainda se chamava Promotoria da Infância e da Juventude. Na conversa com o promotor discutimos, inclusive, possíveis iniciativas parlamentares que poderíamos ter no âmbito da Câmara Municipal para melhorar as ações que envolvessem os aspectos da criança e do adolescente. O promotor nos falou sobre um

programa iniciado na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) que abria as escolas da rede municipal nos fins de semana e nas férias - em caráter experimental e em algumas regiões da cidade -, e que tinha sido interrompido. Não sei se vocês se lembram, mas depois da Luiza Erundina tivemos a eleição do Paulo Maluf, que interrompeu esse programa.

A constatação que eles tinham no MPE era que nos finais de semana e nas férias os índices de violência no entorno das escolas aumentavam enormemente, em especial nas áreas periféricas. Aumentavam por quê? Porque há uma ausência de espaços de lazer nas áreas periféricas. Grande parte das pessoas que estudam na USP ou em outras faculdades desconhece a realidade de outros locais. Dependendo do lugar de São Paulo onde você mora e trabalha, você vive numa outra São Paulo. Para conhecer mesmo a cidade, você precisa ir para o Lageado, você precisa ir para a Cidade Tiradentes, você precisa ir para Marsilac, você precisa ir para o Jaguara. É lá que está a verdadeira São Paulo. Por exemplo, se você pega a Avenida Anhaia Melo, você não tem um único local de lazer. Se você passa nesta avenida em um final de semana, você vê as crianças empinando pipa no meio do corredor central, cruzando entre os carros e morrendo, como a gente sabe, infelizmente. Todo final de semana nós estamos enterrando setenta pessoas por morte violenta na cidade de São Paulo.

O Promotor sugeriu ao Néder que ele tomasse a iniciativa de fazer um projeto de lei que assegurasse a abertura das escolas nos finais de semana e nos feriados. Apresentamos e aprovamos este projeto de lei na Câmara, que foi vetado pelo Celso Pitta. Conseguimos derrubar o veto, mas não conseguimos implantar o programa durante a gestão do Pitta. Depois dessa gestão teve a vitória da Marta Suplicy (2000-2004), e o grupo que assumiu a Secretaria da Educação era composto por pessoas que participaram daquela experiência anterior no governo da prefeita Luiza Erundina. Iniciou-se o projeto de abertura das escolas nos finais de semana e nos feriados, além do “Recreio nas Férias”, que é um projeto intersetorial.

E ai eu coloco essa questão de pensarmos em políticas públicas que sejam intersetoriais efetivamente. Por quê? Porque nesse processo não basta apenas abrir a escola. Temos que abrir a escola e, ao mesmo tempo, assegurar atividades culturais, esportivas, de lazer. E conseguimos “colar” isso, por exemplo, com a questão do

projeto “Educom”, que é um projeto de comunicação utilizando a criação de uma rádio na escola.

Só para termos uma idéia, esse tipo de ação, que não era uma ação que demandava um grande investimento público por parte do estado, gerou uma redução, segundo estudos da UNESCO, de 50% da violência no entorno das escolas. Pensando, então, no campo da política pública, temos que aliar a intersetorialidade à participação da população.

Porque é fundamental, na hora em que a escola está aberta, se ter uma outra relação estabelecida com aquela comunidade. E é muito interessante isso, observando tanto a rede de educação quanto à rede de saúde, pois, às vezes, você pega o mesmo bairro, visita duas escolas ou duas unidades de saúde e elas estão na mesma região - mesmo tipo de população -, mas uma tem um tipo de relação com a população e outra tem um outro tipo de relação totalmente diferente.

Eu sempre gosto de citar: uma vez eu fui fazer um debate em uma escola na região de Guaianazes, e para chegar na sala de aula tive que passar por cinco grades, que eram grades colocadas dentro da escola. Era efetivamente um presídio. Então, que sociedade brasileira é essa em que a gente vive, que o ambiente escolar tem grade? Na área da saúde, não chegamos ainda a ter a grade, mas você tem uma séria dificuldade para conseguir, por exemplo, acesso ao serviço médico ou ao serviço de qualquer outra natureza.

E, pensando essa questão das políticas intersetoriais, gostaria de destacar um aspecto que acho muito interessante, que vem sendo desenvolvido no Paraná e que eu achei importante também trazer como experiência positiva nesse sentido; que é o trabalho da escola promotora de saúde, que é uma escola que lida com a questão de você pensar que ações de saúde devem ser desenvolvidas dentro do ambiente escolar, mas não naquela concepção antiga, tradicional, da ida de um médico ou de um dentista que faz uma palestra extremamente chata, que não tem nada a ver com a realidade da escola. Mas sim, pensar em um projeto aonde a escola possa contribuir efetivamente para a melhoria da saúde na sociedade.

E sabemos que os indicadores atuais de saúde na sociedade brasileira estão intimamente relacionados com a maneira que vivemos ou trabalhamos. Hoje, se eu sou

um jovem que nasceu em Moema, tenho sete vezes menos chances de ser assassinado do que se eu sou um jovem que nasceu na Cidade Tiradentes. Quer dizer, só para vermos a desigualdade que existe dentro da sociedade brasileira e que se expressa na maior cidade do país.

Então, o projeto "Escola promotora de saúde" tem trabalhado com várias questões: a redução do número de acidentes que ocorrem dentro da escola, a criação de hábitos saudáveis, o envolvimento de profissionais de outras áreas - cultura e educação física - em atividades que vão gerar, além do processo da produção do conhecimento da criança, criação de hábitos que garantam que essa pessoa possa ter uma saúde e uma vida melhor. E um aspecto importante que enfrentamos hoje são justamente os aspectos relacionados com a questão do impacto das drogas e da sexualidade.

Nós temos vários problemas que atingem, em especial, as camadas de mais baixa renda, como a questão da gravidez precoce na adolescência. Hoje, temos meninas com 12, 13 e 14 anos que já estão tendo seu primeiro filho, e que reflete basicamente a ineficácia da política pública intersetorial, seja da educação, seja da saúde, seja de outras políticas públicas.

Acho que um desafio que está colocado para cidadãos como vocês, que trabalham efetivamente com organizações não-governamentais e com governos, que trabalham com movimentos sociais, é de que maneira podemos pensar um projeto de sociedade aonde haja efetivamente uma participação da população, aonde haja um controle público do desenvolvimento dessas políticas, mas fundamentalmente, como que podemos pensar em políticas intersetoriais que tenham continuidade.

E para finalizar, eu queria colocar uma discussão que para mim é central no debate público brasileiro, que não vem sendo feita, que é a questão da Política de Estado e da Política de Governo. Quer dizer, infelizmente a cultura pública que temos no Brasil é a de ter Políticas de Governo.

O que é uma Política de Governo? Você desenvolve uma política pública dentro de um determinado governo, e aí, às vezes dentro da mesma gestão, se muda o secretário, se muda o ministro e se muda a condução política. Ou então, no momento de mudança institucional essa política pública acaba não tendo continuidade. Por isso

que é importante lutar para que nós tenhamos Políticas de Estado. Quer dizer, se uma determinada política deu resultado, foi avaliada e está correta, ela tem que ter continuidade. Ela não pode continuar sendo alterada, modificada, apenas porque houve uma mudança conjuntural - sabemos que o processo eleitoral é conjuntural, quer dizer, o vencedor da eleição de hoje pode ser o derrotado na eleição daqui a quatro anos. Não dá para ficar à mercê de mudanças político-institucionais que põe a perder vários dos projetos desenvolvidos.

Temos observado, infelizmente, que isso tem acontecido na história da cultura política do município de São Paulo; quer dizer, vários projetos que foram iniciados em gestões públicas diferentes, às vezes, não conseguem ter a sua sustentabilidade, a sua continuidade porque mudou o governo. Assumiu uma outra pessoa e não deu continuidade àquela política, mesmo sendo bem avaliada, mesmo tendo impacto social, e mesmo dando uma resposta positiva para a sociedade.

Então, são algumas reflexões. E eu acho que a nossa função aqui é muito mais trazer pontos para serem debatidos depois por vocês, no trabalho que vocês exercem. E eu gostaria justamente de saudá-los, porque para mim foi extremamente gratificante ver, não só a quantidade de pessoas que estão presentes aqui no dia de hoje, mas a qualidade do trabalho de vocês. Eu cheguei um pouquinho mais cedo e dei uma lida rápida no conjunto dos projetos que vocês desenvolvem, que na realidade são projetos extremamente estimulantes e que devem ter todo apoio das pessoas que acreditam numa sociedade melhor. Muito obrigado!

Mesa de abertura "Políticas Públicas para a Infância e Juventude"

Políticas Públicas de Educação

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira [*]

Eu pensei que teria mais tempo e preparei uma idéia, mas não vou me alongar nisso; se for o caso, voltamos no debate[3]. Eu quero mostrar uma tabela, porque acredito que ela possibilita uma boa idéia para pensarmos.

Ano	Matrícula no Ensino Fundam.	1975=100	Pop.7-14 anos	Mb(%)
1975	19.549.249	100,0	*	
1980	22.598.254	115,6	22.981.805	98
1985	24.769.359	126,7	24.251.162	102
1989	27.557.542	141,0	27.509.374	100
1991	29.203.724	149,4	27.611.580	105
1994	32.132.736	164,4	28.931.666	111
1996	33.131.270	169,5	28.525.815	116
1997	34.229.388	175,1	29.108.003	116
1998	35.792.554	183,1	26.400.307	135
1999	36.059.742	184,5	25.105.782	143
2000	35.717.948	182,7	27.124.709	131
2001	35.298.089	180,6	26.820.818	132
2002	35.150.362	179,8	27.040.644	130
2003	34.438.749	176,2	28.262.461	122
2004	34.021.245	174,0	*	
2005	33.530.007	171,5	*	

Tabela 1. Matrícula no Ensino Fundamental e população de 07 a 14 anos (1975 a 2005).

[*] Livre Docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2006), Pós-doutorado (Cornell University, USA, 1996-97) e Doutorado em Educação (USP, 1995). Professor de Graduação e Pós-Graduação da Universidade de São Paulo.

Temos a coluna que representa toda a matrícula no ensino fundamental de 1975 até 2005. E as outras colunas são dados para percebermos o tamanho de crescimento. No início de 1975, nós temos 19 milhões de matriculas no ensino fundamental, 1ª a 8ª série, e em 2005, nós temos 33 milhões, com um pico em 1999 de 36 milhões. Agora, atentem: nesse período, a população brasileira de 7 a 14 anos está entre 22 e 28 milhões; se considerarmos que a população de 7 a 14 anos ficou em torno de 28 milhões a partir da década de 90, temos nesse período mais matrículas no sistema do ensino fundamental do que a população da faixa etária, em uma curva ascendente.

Basicamente isso significa que aquelas matrículas a mais são pessoas que entraram tarde no ensino fundamental ou, depois de muitas reprovações, saíram e voltaram aos estudos. Ou seja, é um reflexo de que o sistema não funcionava bem e repetia, reprovava, excluía de outras maneiras muita gente. E tivemos um processo de expansão, quer seja por uma pressão social (se não tiver o primeiro ou segundo grau, se não fizer ensino médio você não vai conseguir emprego, não vai ter possibilidade de entrar no mercado), quer seja por que o sistema se expandiu e conseguiu atrair essa população de volta. O sistema se expandiu, e bem acima da população da faixa etária.

Considerando o pico de 36 milhões de matrículas, temos aproximadamente oito milhões de matriculas a mais do que a população da faixa etária equivalente às séries. E por que o número de vagas começa a cair? Não é porque foi diminuindo o direito à educação, ao contrario, foi ampliando-se. O que começa a acontecer é que essa parcela da população que parava em algum momento, antes de concluir o ensino fundamental, passa a concluí-lo. E, portanto, se na época da promoção da Constituição nós podíamos dizer que o maior desafio educacional que tínhamos era garantir o ensino fundamental para todo mundo, isso mudou de lugar. Não é mais esse o desafio.

Mas era isso há 20 anos. Porque? Em 1988, 1989, nós tínhamos 100% de cobertura considerando apenas a relação matrículas/faixa etária ideal, mas obviamente nós tínhamos uma defasagem brutal, pois parte da população de 7 a 14 anos não tinha acesso ao ensino fundamental e tinha muita gente fora do sistema que não tinha o ensino fundamental.

[3] Aproximadamente 5 minutos da fala inicial do Prof. Romualdo foram perdidos por problemas técnicos na gravação. Foi apresentado o contexto que influenciou na Política Educacional Brasileira nos anos 90.

Então, esse é o quadro em relação a 1975. Depois, nós chegamos a ampliar em mais de 80% e, em 1998/99, isso começou a cair porque deve estabilizar-se em 28, 29 milhões. Agora, com a história de ampliar o ensino fundamental para 9 anos, isso deve estabilizar em torno de 31 milhões, que seria a população de 6 a 14 anos, com a diferença que o restante da população já teria concluído essa etapa da educação e não estaria excluída dela.

Vamos adiante, porque isso cria duas demandas: a primeira delas é por ensino médio, porque o cidadão que tem o ensino fundamental vai paro ensino médio. E, portanto, um dos fenômenos observados na década de 90 foi a brutal pressão por expansão do ensino médio. No início da década de 90 tínhamos matriculas em torno de 2,5 ou 3 milhões, e hoje estamos com matriculas em torno de 9 milhões, quando a população ideal seria algo em torno de 10,5 milhões. Em duas décadas, triplicamos a matricula no ensino médio, o que significa uma ampliação de escolarização brutal para a população. Então, começamos a confrontar com a segunda demanda: você começa a ter um crescimento brutal da pressão sobre o ensino superior, que é o que estamos vivendo hoje.

Ano	Matrícula no Ensino Médio	1975=100
1970	1.119.000	57,8
1975	1.936.000	100
1980	2.189.000	113,1
1990	3.500.000	180,8
1991	3.772.698	194,9
1996	5.739.077	296,4
1999	7.769.199	401,3
2000	8.192.948	423,2
2001	8.398.008	433,8
2002	8.710.584	449,9
2003	9.072.942	468,6
2004	9.169.357	473,6
2005	9.031.302	466,5

Tabela 2. Matrícula no Ensino Médio (1970 a 2005).

Vamos conferir esse argumento para depois retornar. A tabela de matricula do ensino médio mostra que em 1970 nós tínhamos 1,1 milhão de estudantes no ensino médio, e em 2005, 9 milhões. Quer dizer, se considerarmos em termos proporcionais, comparando com a tabela 1, tivemos uma brutal ampliação do ensino fundamental, mas nada que se compare ao ensino médio, que continua a crescer. Se a população é de 10 a 10,5 milhões, vai acontecer o mesmo que aconteceu no ensino fundamental, porque você tem a defasagem pela idade. Então, sabemos que continuará expandindo, que vai passar de 10 milhões de matrículas, vai chegar a 12, 13, 14 milhões, até que, potencialmente, todo mundo comece a concluir o ensino médio e, depois, a matrícula começa a cair e se estabiliza na população ideal da faixa etária. Isso é essencialmente um processo de democratização.

Então, a primeira grande questão que nós temos é a expansão do sistema. Quer dizer, o ensino fundamental está praticamente universalizado, mas em algumas regiões ainda falta escola, ainda há índices de conclusão muito baixos, mas vemos que já não é, se você olhar para o Brasil, a grande contradição; apesar de manter-se como um problema.

A expansão do ensino médio também não é a grande questão, mas ainda continua como problema, porque ainda vai ter que expandir uns 5 milhões de vagas pelo menos, até começar a cair e estabilizar. Se você olhar regionalmente, em alguns Estados a questão do ensino médio é a grande questão. Por quê? Porque são Estados em que o sistema sempre foi muito pequeno em relação a sua população, portanto, mesmo com a expansão brutal dos últimos anos, ainda estão longe de atender a toda a população. No outro extremo, temos casos como o de São Paulo, que atingiu a universalização do ensino fundamental no começo dos anos 90, portanto, a matrícula total no Estado de São Paulo tem tendência de queda desde o começo dos anos 90 e a brasileira só no final dos 90. Por quê? Porque é um sistema mais antigo, etc.

Bom, mas então onde é que está a grande questão da expansão; onde é que a onça bebe água? No ensino superior. Por quê? Porque olhando a tabela 2, em 1980 eram 2,1 milhões de matriculados no ensino médio. Foi para 9 milhões, mais de três vezes o crescimento. Mesmo que você ainda tenha muita retenção no ensino médio, o numero de graduados cresceu muito. E onde é que ele “bate”? Na expansão do ensino

superior, onde temos uma das contradições, porque 70% da oferta de ensino superior é particular.

O setor social que passou a concluir o ensino médio foi o setor mais pobre, que vai ao ensino superior querendo, antes de tudo, o ensino gratuito, que seria o público. Mas a resposta que está sendo dada é de ensino gratuito, não necessariamente através do sistema público. É uma distorção que vai criar problema adiante, mas isto cria uma pressão substantiva sobre o setor público, e não dá para fazer a resposta que se deu no final dos anos 70, com o Dr. Sampaio Roberto, quando tivemos um problema de demanda para o ensino superior: havia menos vagas no ensino superior do que demandava. A grande resposta que se deu na ocasião foi a seguinte: expandir o ensino privado, de baixa qualidade e que absorveria essa demanda.

E hoje, a típica mensalidade de uma escola privada é em torno de R$300,00 a R$400,00. Há cursos mais caros, mas essa é a típica. O que o setor privado está discutindo é a matrícula no ensino superior entre R$ 100,00 e R$ 200,00 e, é óbvio, com a qualidade correspondente a esse valor. A resposta que está sendo dada cria problema lá na frente, de mecanismos tipo Pró-Uni, que é o governo comprar vagas no ensino superior. Mas essa vaga não permanece, o que é diferente de investir no sistema público, onde você tem um custo eventualmente alto no começo que depois se dilui; além de podermos discutir a questão da qualidade à vontade.

De qualquer forma, eu só queria inicialmente pontuar, e depois discutimos as alternativas. Então, uma primeira demanda que nós temos é a expansão do ensino superior, se não do sistema público, ao menos do ensino gratuito. Então, é uma "senhora" questão e você tem muito conflito nessa área. Eu sou do ponto de vista de que se tem uma capitalização crescente do setor privado, quer dizer, hoje é um grande negócio a educação no Brasil, e você tem uma ausência de investimento público pesado para expandir o sistema, além do desenho não ter capacidade de se expandir.

Então, esse é um dos problemas nessa área, mas tem mais um que emerge, que é o seguinte: no caso do ensino superior, como o setor que passa a concluir o ensino médio é um setor mais pobre, nas atuais regras do jogo, ele perde. Porque, mesmo que você duplique as vagas e continue com o mecanismo de ingresso atual, quem vai passar a entrar nessa duplicação de vaga pública é quem vai para o sistema

privado. Então, grupo social não é bobo e se posiciona: eu não vou fazer a defesa de um jogo que eu vou perder. Então, passa a defender a mudança do critério de ingresso. E aí, compreendemos porque emerge o debate das políticas de ação afirmativa. Pode ser cota para estudante de escola pública, para negro, para afro-descendente. Do jeito que quisermos falar, mas representa um setor social que, mantidas as regras do jogo, continuará perdendo. Esse setor fala: eu não vou perder, eu quero mudar a regra do jogo. E dessa discussão não se escapa, goste-se ou não. Uma vez eu estava discutindo com um colega e ele disse que nós temos que selecionar os melhores. Essa é uma opinião, só que temos um movimento social por trás disso, atualmente, que coloca esse debate na agenda para discutir como é que vamos fazer. A hipótese de não fazer não existe, porque existe uma pressão social sem tamanho.

Uma das questões ou alternativas é a diferenciação, caso contrário, não há condições de expandir. O que é a diferenciação? O nosso sistema está montado numa tríade indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Supõe-se que toda universidade, ou, de maneira mais geral, todo o ensino superior, e certamente a universidade, faça as três coisas. Como pesquisa é muito cara, isso eleva o custo do sistema. Por exemplo, se eu dissesse que a função de uma instituição de ensino superior seria só o ensino; o custo seria mais baixo e mais fácil de fazer. Então, se não mexermos nessa história, ou ela vai acontecer de fato, que é o que já está acontecendo, ou ela vai "cair". E eu acho que é melhor "cair" (promover a diferenciação) do que a gente fazer a corrupção por dentro.

Só para dar um exemplo; até agora, temos ações muito tímidas do governo Lula, embora importantes, de criação de algumas universidades federais. O grande esforço de expansão do setor público pós-88 foi nos Estados. Praticamente todos os Estados pós-88 criaram sua universidade estadual. Nenhuma tem qualidade. As estaduais que tem qualidade são as anteriores; são as paulistas e paranaenses. Não tem nenhuma universidade estadual de qualidade criada depois de 1988. Significa que o princípio do tripé ensino-pesquisa-extensão é mantido, mas na prática é corrompido. Um exemplo para compreender a que ponto chegamos: no Mato Grosso do Sul tem uma universidade que tem 13 *campi* e eles instituíram um negócio chamado curso itinerante, que é uma "beleza"; em uma cidade, faz-se uma análise e concluí-se que ali precisa de

um curso de contabilidade, pedagogia e não sei mais o que. O curso é instalado e funciona 3, 4 anos, até suprir a "demanda"; depois, muda-se o curso de lugar e vem outro para a cidade. Então, nessa proposta não estamos discutindo qualidade, estabilização de corpo docente, etc.

Assim, eu só queria pontuar uma segunda coisa. E o outro problema é óbvio, quando eu começo a falar assim "tem muita vantagem e solução!", "é, mas não tem qualidade". Certo, mas o problema da qualidade só aparece quando tem escola para todos. A escola brasileira nunca teve qualidade se pensarmos em qualidade para todos, porque a grande maioria da população nunca foi à escola. Ou seja, só existe o problema da qualidade quando a escola é para todos, senão, ele nem existe. E por que? Porque você faz de conta que a exclusão da escola não é um problema de qualidade. Mas certamente o nosso ensino fundamental e o nosso ensino médio têm um problema de qualidade. E não tem jeito, se não "botar a mão no bolso", não resolve. Tem um monte de "coisinhas" que podemos fazer, mas sem gastar mais não dá. E o Estado tem que fazer uma opção política de gastar mais; e não tivemos um governo brasileiro depois de 88, para não perder muito tempo indo para trás, que dissesse que a educação é a prioridade no orçamento.

Em época de eleição é a prioridade das prioridades. Todo mundo falando "Quanto você gastou a mais?" ou "Quanto você vai gastar a mais?". Muito pouco, ao contrário, a tendência é de queda, não é de aumento. Enfim, só para não me alongar, tenho trabalhado que a qualidade tem três dimensões[4], mas só pra ficar na mais simples e mais importante, é o seguinte: qualidade tem custo. Se não gastar mais, não tem jeito. E aí, entramos no debate do que é qualidade, etc., e é um debate complicado, porque você tem que educar com qualidade. Como é razoável supormos que qualidade você não vai conseguir sem ter dinheiro, eu me satisfaço com isso aí.

Para construir um quadro para vocês, sinteticamente, e estabelecer um diálogo com a questão do esporte: na educação brasileira nós temos duas questões nesse momento; a expansão e não pagamento do ensino superior (há uma outra expansão que eu não mencionei e que é a mais complicada e a mais polêmica, que é a da educação infantil, que tem defasagem muito grande) e; a questão da qualidade.

[4] custo aluno/qualidade, resultados e processos.

A resposta a isso? Bom, você tem diversas políticas, diversos tipos. Tem uma que talvez estabeleça um diálogo com a questão do esporte; em vários sistemas do Brasil está em início o processo previsto na LDB como uma tendência, que é a escola de período integral. E a escola de período integral, obviamente, não pode ser período integral de aula. Você tem que pensar numa formação mais ampla, ou seja, eventualmente, movimentos mais interativos, onde o esporte certamente teria um papel importante.

Minas Gerais está com um processo bastante ousado. Eu estive em Minas agora, faz uns 15, 20 dias, tentando fazer um levantamento. Eles estão com um plano, agora que o Aécio[5] foi reeleito, e a proposta é chegar a ter 1 milhão de crianças no ensino fundamental em tempo integral (há 1,7 milhão de matriculados no ensino fundamental) até 2010, fim do segundo mandato de governo. Isso é muita coisa, mais de 50% da rede em período integral. E tem vários sistemas no Brasil que estão empregando política de massa para escola de tempo integral. Certamente é uma das respostas. Pode estar bem desenhada, mal desenhada, e tem o problema da equidade no sistema, mas essa é uma das respostas que se tem, e me parece que aí estão os dois desafios do ponto de vista de políticas públicas da educação.

Espero que dê para estabelecermos um diálogo, vendo como o esporte entra nesse debate. Muito obrigado!

[5] Aécio Neves, governador de Minas Gerais.

Mesa de abertura "Políticas Públicas para a Infância e a Juventude"
A construção social de políticas públicas para a infância e a juventude

Sr. Agnaldo dos Santos [*]

Na verdade, a pessoa que havia sido originalmente convidada não pôde participar, o Jorge Kayano, que é um amigo nosso, um colega de trabalho do Instituto Pólis e que algumas pessoas aqui conhecem. No Pólis, ele é o responsável pelos indicadores sociais, mas essa semana está fora de São Paulo e me "passou a bola". E eu estou aqui com a maior alegria para poder contribuir.

E na verdade, algumas coisas que eu ia falar já foram antecipadas pelos outros colegas de mesa. Então, vou tentar ser breve, apenas levantar alguns tópicos que são mais importantes para o debate, e depois abrimos efetivamente a conversa.

Bem, alguns de vocês devem conhecer o Pólis, é um instituto de estudo, formação e assessoria em políticas sociais. É uma ONG que tem procurado, desde meados dos anos 80, acompanhar o andamento das políticas sociais, particularmente na cidade de São Paulo. O nosso foco de atuação é o município de São Paulo, ainda que tenhamos trabalhado com outras cidades da região metropolitana, e mesmo fora do Estado.

Eu atuo em um projeto do Pólis chamado "Observatório dos direitos do cidadão". Como o nome sugere, nós tentamos compreender, monitorar e propor análises sobre algumas políticas que são implementadas na cidade de São Paulo. E o nosso marco temporal seria exatamente todas as gestões municipais que começaram a governar logo após a Constituição de 1988. Então, começamos pela administração da ex-prefeita Luiza Erundina (1989-1992). Atualmente, estamos desenvolvendo um estudo para analisar um pouco as tendências gerais nesse um ano e meio, quase dois anos da atual gestão municipal.

[*] Sociólogo e técnico do Observatório dos Direitos do Cidadão / Instituto Polis.

E nós analisamos algumas políticas públicas, particularmente saúde, educação, habitação, assistência social, direito da criança e adolescente e orçamento. Além de educação; já estava esquecendo.

Eu proponho, na verdade, uma informação superficial muito rápida. E focando dois aspectos que eu acho que seriam muito interessantes e são pouco analisados, as políticas sociais e públicas na cidade de São Paulo que focam mais especificamente crianças e adolescentes.

Num segundo momento, eu pretendo fazer uma exposição sucinta sobre a pesquisa que o Instituto Pólis fez junto com o Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) do Rio de Janeiro, sobre a participação da juventude brasileira. O Ibase é uma instituição que vocês devem conhecer, o Betinho fundou e trabalhou nela durante alguns anos. Esse estudo é muito interessante, está no nosso site e podemos dialogar um pouco com ele para pensarmos como formular políticas públicas que atinjam efetivamente essa parcela da sociedade.

Se tomarmos um pouco a idéia do controle social das políticas públicas, percebemos o seguinte: depois da Constituição de 1988, que consolidou, do ponto de vista do marco regulatório, temos também nas leis intra-constitucionais a idéia de que é preciso garantir a participação popular e social no monitoramento e no controle das políticas que são implementadas pelo Estado.

Se tomarmos como exemplo o direito da criança e do adolescente, nós temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é do início dos anos 90, e depois temos a consolidação de algumas políticas, entre as quais destaco logo de início a idéia de um Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que foi sendo construído ao longo dos anos 90 e se consolida agora, há poucos anos. E de forma interessante, olhando um pouco o formato do SUAS, percebemos que foi um desenvolvimento a partir de um outro sistema que se consolidou, que foi exatamente o Sistema Único de Saúde.

Então, pensando um pouco na fala do Dr. Manfredini, nós vamos colocar que, ao contrário de políticas que são tocadas de forma ocasional por alguns governos, estamos construindo algumas políticas de Estado. E a saúde conseguiu, com todos os problemas, mas certamente conseguiu consolidar, e com participação popular, com a

participação social. E a assistência social e a criança e adolescente se incluem nesse caso, também vão construindo uma maneira, uma forma de controle social.

Se tomarmos como exemplo a cidade de São Paulo, notamos que vai ser construído aqui, a partir de 1992, um conselho municipal do direito da criança e do adolescente e um fundo municipal. Um fundo que é controlado, que é monitorado exatamente pelo Conselho Municipal. Para quem não conhece, algumas políticas públicas como assistência social, direito da criança e adolescente, saúde e habitação, além das respectivas secretarias e órgãos governamentais que são responsáveis, também tem a figura do Conselho Municipal, o conselho de direitos.

Os conselhos são formados por representantes do segmento do governo e da sociedade, que são responsáveis da sociedade eleitos de várias formas. No caso da criança e adolescente, por exemplo, ocorreu agora uma eleição, em meados desse ano, em que foram eleitos representantes para compor o Conselho.

Significa que, em tese, isso está garantido na lei, no marco regulatório, na legislação; todas as políticas que são implementadas na cidade deveriam passar pelo Conselho. Daqui a pouco, vamos tentar verificar “em que pé” que essa coisa está.

O importante é perceber que quando se trata de algumas políticas - saúde, educação, habitação, que de uma certa maneira também dialogam com o segmento específico, criança e adolescente -, todas elas têm formas e canais de controle social. Podemos levantar a reflexão se eles são realmente atuantes, se têm efetividade, mas o fato é que existe e é uma forma complementar de controle. E, nesse sentido, é bom lembrar que o Dr. Manfredini estava fazendo menção ao caráter da nossa democracia, o formato: a Constituição de 1988 garantiu não só uma democracia representativa, o que estamos fazendo agora, esse ano, ao eleger parlamentares e chefes do Executivo, mas também uma democracia participativa, que esses canais de controle representam.

E no Pólis nós temos como missão tentar contribuir um pouco para compreender o grau da democracia participativa no Brasil. Nós temos uma série de publicações que estão disponíveis em nosso site para quem tiver curiosidade e quiser dar uma olhada no material. Temos feito a análise dessas políticas e, particularmente, desse formato de democracia participativa chamado conselho de direitos.

Faço menção à idéia do Orçamento Criança. Na verdade, o Jorge Kayano, nosso amigo no Pólis, é um dos "papas" dessa discussão. Como ele não pôde vir, eu só vou fazer a menção; eu não vou me aprofundar porque não sou especificamente da área de indicadores sociais.

Mas existe essa proposta[6] da qual o Pólis participou, chamado por uma iniciativa da Fundação Abrinq, UNICEF e INESC, que tenta exatamente capacitar as pessoas, capacitar os movimentos sociais, os atores que atuam na área de infância e adolescência a ter condições de analisar o orçamento público sob a luz daquelas ações específicas para criança e adolescente.

Então, se eu estou aqui a todo o momento fazendo menção à importância dos canais de participação como os Conselhos de Direito, só é possível ter uma atuação qualificada se as pessoas compreendem exatamente o que o orçamento diz que será feito ao longo de um, dois, quatro anos.

Então, existe uma cartilha que está disponível nesse site e tenta contribuir para que esses vários segmentos tenham a possibilidade de não só compreender as prioridades do governo, mas, principalmente, fazer a pressão legítima, democrática, para que a Casa Legislativa vote leis que beneficiem cada vez mais as políticas públicas para crianças e adolescentes.

No próprio Pólis tivemos uma experiência bastante gratificante esse ano, que foi a de promover alguns encontros com vários segmentos da cidade que atuam na área da criança e adolescente para compreender um pouco essa história de orçamento; como as várias ONGs, os vários espaços que tentam de uma certa maneira influenciar, incidir nas políticas públicas, podem compreender o orçamento e exercer essa pressão democrática sobre a Casa Legislativa e, principalmente, sobre o Executivo.

Então, é importante perceber que só é possível fazer pressão, só é possível pautar, só é possível fazer controle se compreendermos um pouco o que vem a ser o orçamento público destinado à criança e ao adolescente.

Eu já fiz menção à missão do Observatório do Direito do Cidadão, e é uma pena que eu não tive condições de trazer material. Nós temos alguns cadernos que estão

[6] Verificar site <http://www.orcamentocrianca.org.br>.

disponíveis para *download* no site[7]. Entrando, vocês conseguem verificar, e nós temos uma série que está chegando ao número 27. E o foco é a cidade de São Paulo e essas políticas que nós estudamos.

Nós estamos neste atual momento empreendendo uma série de estudos: convidamos alguns especialistas da área para compreender qual é a linha geral, qual a tendência do Executivo Municipal no desenvolvimento das políticas públicas, especialmente saúde, educação, habitação e assistência junto com direito da criança, que está dentro da área da assistência. Todas elas têm legislação que consolida o controle e o monitoramento das políticas públicas via conselho. Saúde, educação, habitação, assistência e direito da criança, todas essas políticas têm fundo municipal.

Então, a série de cadernos que andamos publicando tenta, não só para verificar quais as políticas, os programas, as ações que têm sido consolidadas nos últimos anos, dos anos 90 para cá, mas, principalmente, verificar a qualidade. Nós temos alguns cadernos da série que tentam discutir orçamento. Tivemos um caderno específico sobre orçamento participativo, uma experiência na cidade de São Paulo na última gestão e que teve um ensaio na gestão da Luiza Erundina, enfim, possibilidades de efetivamente estudar o controle social. O atual estudo que estamos desenvolvendo com criança e adolescente tenta captar o que tem de continuidade, o que tem de permanência e o que tem de "mudanças e inovação" em relação à política de criança.

Porque, como o Dr. Manfredini e o prof. Romualdo fizeram menção, nos anos 90 nós tivemos uma consciência perversa, que foi a instauração de marcos regulatórios que garantiam as políticas, a tentativa de construir um estado de bem-estar, mas, por outro lado houve uma avalanche neoliberal; vários governos que foram eleitos com um perfil mais liberal que iam exatamente contra essa tendência de consolidação das políticas.

Então, por exemplo, verificando algumas políticas como assistência, direito da criança; a década de 90 praticamente foi uma década de combate. Apesar de já existirem algumas leis garantindo a possibilidade da construção com um controle social dessas políticas, várias gestões, não só gestão municipal, mas estadual e federal, eram muito avessas à participação popular, à participação social.

[7] endereço: <http://www.polis.org.br>.

E o que nós notamos é que começa agora um certo ensaio de consolidação de políticas de Estado, ou seja, independente do governo, vão se mantendo algumas linhas gerais de atuação. Então, o caderno de criança e adolescente que estamos propondo fazer agora tenta verificar exatamente o que tem de permanente e de alterações em relação às últimas gestões.

O importante é perceber que na grande área da assistência social, e criança e adolescente se insere e se desenvolve nessa área, temos, além do ECA, a instituição da Lei Orgânica de Assistência Social, a chamada LOAS, que também é dos anos 90, mas que se transformou efetivamente num Sistema Único de Assistência Social apenas no início dos anos 2000.

Então, o que nós temos de política de criança e adolescente na área de assistência social, de uma certa maneira, está escrito no SUAS, que tem como grande fonte de inspiração o Sistema Único de Saúde, o SUS.

O SUS tem, em linhas gerais, a idéia de um atendimento básico e de um atendimento especial. Um atendimento básico com caráter mais preventivo e; um atendimento especial para situações de emergência. Pois bem, a área da assistência tomou também esse modelo: um grande braço pensando um pouco a prevenção - o atendimento básico -, o atendimento às famílias, principalmente, às que se inserem em algum grau de situação de vulnerabilidade social; e o atendimento especial, que é aquele que tenta remediar, se é possível usar esse termo, que tenta dar uma resposta a casos de crianças que estão em situação de vulnerabilidade, em conflito com a lei ou em situação de exploração econômica sexual ou violência sexual.

O estudo que estamos fazendo agora no Observatório tem como intenção, como meta, compreender um pouco esse braço do atendimento especial. Como o município de São Paulo tem planejado políticas que, de uma certa maneira, respondam ou não a essa grande meta, da consolidação das políticas para a criança e o adolescente.

Eu vou fazer uma menção muito rápida a dois programas que estamos tentando compreender, que estão sendo implementados pela atual gestão e que, pelo menos nos documentos oficiais, se colocam como programas que tentam consolidar uma política que começou na gestão anterior. Um deles é o programa "São Paulo Protege", uma série de ações articuladas pela Secretaria Municipal de Assistência e

Desenvolvimento Social (SMADS) que tem o foco de atuação principal no centro expandido, que seria a Subprefeitura da Sé, um pouco da região Centro-Oeste. Essas ações tentam combater o trabalho infantil, enfim, situações de exploração econômica e/ou sexual.

Portanto, o atendimento especial está aqui, o programa "São Paulo Protege". E um outro programa, o "Ação Família"[8], tenta prevenir que as crianças saiam, abandonem suas famílias, sejam expulsas; pelo fato de estarem submetidas a uma situação de vulnerabilidade. Então, a Prefeitura de São Paulo, na atual gestão, diz nos seus documentos oficiais que está tentando, com esses dois programas, consolidar uma política inspirada no SUAS, no Plano Nacional de Assistência Social. Então, a nossa intenção será analisar esses dois programas e verificar o que têm de permanência, o que têm realmente de inspiração do Plano Nacional de Assistência e o que têm, digamos, de diferente ou com a marca, com a "cara" da gestão atual.

O que podemos adiantar desse estudo que está sendo implementado - nós ainda não temos o caderno, acredito que no primeiro semestre do ano que vem teremos cadernos publicados - são alguns pontos a partir das entrevistas que foram feitas com conselheiros municipais de direitos, e a partir dos números que estamos levantando, números oficiais do município.

Em primeiro lugar, os programas têm uma pouca, digamos, participação de dentro do Conselho. O conselho, em algumas situações como o "São Paulo Protege", por exemplo, foi comunicado das ações do governo, mas não houve nenhum tipo de incidência, influência, nem no desenho do programa. Escutamos isso de alguns conselheiros municipais.

Há uma crítica por parte de segmentos da sociedade civil quanto à abrangência dos programas, pois têm uma abrangência muito limitada. E a quantidade de condicionais que atuam, apesar da quantidade limitada, é insuficiente para dar conta; enfim, agentes sociais que têm uma quantidade muito grande de crianças ou famílias a atender.

Tem outro ponto que andamos olhando no orçamento e que chama muito a atenção, que parece uma tendência: calçar políticas sociais da área de criança e

[8] O foco desse programa está nas regiões periférias de maior vulnerabilidade social (medida pela Fundação Seade).

adolescente mais no Fundo Municipal, no FUMCAD, e menos no Tesouro Municipal. O que pode ser um problema, porque o Fundo Municipal tem uma certa, digamos, sazonalidade, ele não tem um percentual garantido por lei, pois basicamente é um fundo que tem contribuições voluntárias de pessoas e também uma política de renúncia fiscal por parte de empresários, que fazem a doação em vez de pagar imposto de renda. Enfim, estamos tentando compreender melhor isso, mas parece que é uma tendência que está se consolidando na atual gestão.

E por fim, fica a dúvida se é possível - no atual desenho do Fundo Municipal, tanto de assistência quanto criança e adolescente, e nos seus respectivos conselhos - ter algum tipo de incidência efetiva e real da sociedade com essas políticas públicas. Essa é uma interrogação que estamos tentando responder na atual publicação.

Outra coisa a qual vou fazer uma menção rápida é sobre a pesquisa em municípios brasileiros "Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas". Essa pesquisa teve uma certa visibilidade na imprensa porque coincidiu justamente com o momento atual eleitoral. E também porque trata um pouco do perfil da juventude, mercado de trabalho, emprego, educação.

Enfim, foi uma pesquisa grande, nacional, feita pelo Pólis e pelo Ibase, que entrevistou e tentou captar um pouco da expectativa de jovens na faixa de 15 a 24 anos nas regiões metropolitanas e no Distrito Federal.

Pelo portal foram respondidos 8 mil questionários e teve a participação de 913 jovens em grupos de diálogo, uma metodologia canadense super interessante que é colocar o jovem num grupo e propor, por meio de material audiovisual e impresso, temas para eles se posicionarem. A partir disso, captamos as expectativas do jovem.

A iniciativa foi verificar o que os jovens efetivamente pensam sobre a política, sobre ações públicas destinadas a esse segmento e o que eles acham que pode ser aperfeiçoado, melhorado; tendo como pano de fundo a idéia de participação dos vários canais possíveis que o Estado abre.

O objetivo do estudo é escutar os jovens, entender a situação que eles vivem e verificar se essa situação influencia ou não a sua participação nas várias esferas possíveis de atuação pública.

O resultado fica interessante, porque percebemos que foi possível, com os resultados levantados, desconstruir a imagem daquele jovem que é desinteressado e alienado. Esse paradigma está muito preso a um outro paradigma dos anos 70, que o jovem era politizado, ia às ruas, fazia passeata; sem saber que aquilo correspondia a uma pequena parte da população jovem do Brasil daquela época.

Mas, se criou essa idéia de que o jovem era politizado no passado e hoje é despolitizado. Nós vimos exatamente o contrário. Os jovens têm um desejo latente de participação, no entanto, os espaços tradicionais - sindicato, partido político, mesmo o movimento estudantil - aparecem como um "não-lugar" para expressar as suas expectativas. São espaços que acabam expulsando os jovens, que não têm a linguagem do jovem.

Conseguimos levantar alguns dados interessantes. Pensando na região metropolitana de São Paulo, uma das que nós estudamos, perguntamos o que mais tem preocupado os jovens na região metropolitana.

A primeira coisa é o trabalho. É bom notar que em outras regiões o trabalho não aparecia em primeiro lugar, mas na cidade de São Paulo aparece; porque o índice de desemprego aqui é altíssimo, na população em geral, mas particularmente entre os jovens.

Depois, a questão da violência. É sempre bom lembrar que a pesquisa foi concluída no fim do ano passado, antes dos ataques do PCC (Primeiro Comando da Capital) e coisas desse tipo. Quer dizer que os jovens têm percebido que trabalho e violência são dois temas que atingem esse segmento de forma mais contundente.

Depois, educação, tanto a questão da qualidade quanto à questão do acesso. O professor Romualdo fez menção aqui. A questão da miséria, do ponto de vista mais geral, fome, pobreza. E política.

E política acabou envolvendo a questão da corrupção. Mas é bom notar que a pesquisa começou antes da história do mensalão, do ano passado. Então, isso é uma percepção dos jovens que existia antes, mas que acabou se agravando com os acontecimentos políticos atuais. Mas já estava presente como uma das preocupações.

Enfim, analisando o grupo de diálogo e o questionário, tentamos compreender o posicionamento dos jovens em relação aos temas sugeridos.

Nós verificamos que 28%, quase 30%, participam de algum tipo de grupo; dentro dos 28%, 45% grupo religioso, 32% grupo de esporte, 26%, quase 27, grupos musicais, e 4% apenas em partidos políticos. Chamando a atenção que 28, 30% de participação não é pouca coisa se olharmos a participação independente da idade.

Se pegarmos a participação política no Brasil, independente da idade, 28% é bastante; porque se pegarmos a população como um todo vai ficar bem abaixo disso.

Enfim, 75% procuram informação sobre política, mas não participam de forma direta, ou seja, então, a imagem do jovem alienado tem que ser relativizada. Eles lêem, têm acesso à imprensa, jornal, discutem na rua, discutem nos grupos.

85% concordaram com a seguinte frase apresentada: "É preciso abrir canais de diálogo entre cidadãos e governo". Ou seja, é preciso que existam possibilidades efetivas e concretas de construir políticas públicas. Os jovens estão concordando com essa frase e têm esse anseio de desenhar as políticas públicas que são destinadas a eles.

Bem, algumas propostas que foram levantadas, não só a partir dessa pesquisa que realizamos, mas considerando outras pesquisas que o Pólis e o Ibase fizeram, algumas inclusive de âmbito nacional.

A primeira coisa, socialização dos canais e formas de participação já existentes, ou seja, eles existem - ainda bem que existem -, mas não são suficientes. É preciso ampliar, dar visibilidade, possibilitar a participação dos jovens nesses canais.

Outra proposta, fomentar espaços públicos culturais, artísticos, esportivos democraticamente gerenciados. Ou seja, não adianta só abrir espaço, colocar uma quadra de futebol, coisa desse tipo. Os jovens querem participar da gestão desse espaço de forma democrática.

Um terceiro ponto: institucionalizar canais de debate, monitoramento e formulação de políticas públicas para esse segmento com linguagem apropriada. É aquela história: o jovem olha os canais existentes, aquela linguagem chata, muitas propositalmente chatas, e o jovem não tem o que fazer lá. Então, ele quer participar, tem esse anseio, tem essa expectativa, mas é preciso criar formas de atrair esse jovem para o espaço público, para o debate público.

Para encerrar, nós temos um caderno chamado "Diálogo Nacional para uma política pública de juventude". Esse caderno foi enviado aos candidatos a governo estadual e federal, nessa eleição. Ele está disponível para *download* nos sites do Pólis e do Ibase[9]. Eu peguei apenas alguns pontos interessantes da pesquisa e lá aparece a pesquisa completa. E eu acho interessante olharmos os anseios dos jovens, já que estamos falando de políticas públicas destinadas ao segmento criança, adolescente e juventude; é necessário escutar aqueles que são os destinatários dessas políticas, pensando muito nessa idéia de um controle público e participação da sociedade e da juventude em especial.

Obrigado!

[9] <www.polis.org.br> ou <www.ibase.br>

Bloco de relatos
“Articulação e Assistência Social”

A parceria do Centro Pastoral Santa Fé com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra na luta pelos direitos da comunidade local

MIZINSKI, Luciana de Azevedo; CAZELLA, Sarah [*]

Desafio/Contexto

O Centro Pastoral Santa Fé é um espaço no qual funcionou a Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira, Faculdade Anchieta, de 1966 até 1974. Depois deste período, este espaço foi utilizado para atividades da igreja até que, no segundo semestre de 1997, um grupo da comunidade local procurou os responsáveis por este espaço para iniciar um trabalho com jovens da periferia noroeste da cidade de São Paulo.

Hoje, estão em desenvolvimento os seguintes projetos e cursos: Formação de Lideranças Juvenis, Artesanato, Desenho, Informática, Técnicas Administrativas, Cidadania (curso pré-vestibular), Curso de Formação Papel sócio-político dos Conselheiros em Gestão Pública, Movimento Fé e Política e Grupo Trilha (grupo de universitários). Além disso, o Centro Pastoral possui uma infra-estrutura para receber grupos de retiro espiritual, congressos, seminários, etc.

Neste local são atendidos jovens dos bairros situados próximos às rodovias Anhanguera e Bandeirantes: Perus, Jardim Rincão, Sol Nascente, Jardim Santa Fé, Morro Doce e Jardim Jaraguá.

Desde 1979, esta região convive com o aterro sanitário Bandeirantes, conhecido como o lixão de Perus, que recebe cerca de 6 toneladas de lixo diariamente. O aterro Bandeirantes encontra-se praticamente esgotado e, por isso, a Loga - empresa que coleta resíduos para este aterro - buscou um outro espaço na região, sem se preocupar com o impacto ambiental, econômico e social que um novo aterro causaria.

[*] Centro Pastoral Santa Fé.

A área pretendida pertencia à SABESP (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo) e era avistada de dentro das dependências do Centro Pastoral Santa Fé, nos limites de São Paulo com outras cidades e ao lado de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

A instalação do aterro traria grandes problemas ao Centro Pastoral Santa Fé, pois as conseqüências do impacto ambiental repercutiriam diretamente no funcionamento das atividades.

É por isso que o Centro Pastoral Santa Fé, os moradores do bairro Chácara Maria Trindade, o Fórum de Desenvolvimento Sustentável de Perus, o MST e as lideranças das comunidades de Santana do Parnaíba, Caieiras, Cajamar e dos bairros da rodovia Anhanguera uniram-se no movimento "Lixão mais um não", iniciado em 2003.

Propostas / Conteúdos

O movimento "Lixão mais um não" começou a articular estratégias e ações, como a criação de um slogan, de panfletos de sensibilização, de camisetas, organização de passeatas e a ocupação da área pretendida pelo MST.

Metodologia

A partir dos encontros do movimento "Lixão mais um não", os participantes montaram algumas comissões para reunirem-se semanalmente.

A idéia central era envolver o máximo possível a população local, fazendo atos, indo às comunidades e às escolas, e esclarecendo e mobilizando a população sobre os planos da prefeitura de instalar outro aterro sanitário.

Duas grandes manifestações públicas foram feitas. Em 2003, a primeira passeata até o bairro de Perus bloqueou a Rua Fiorelli Picicacco - uma via importante do bairro - e a alça de acesso da Anhanguera à estrada que vai até Perus. Isso chamou a atenção da mídia e possibilitou várias entrevistas, nas quais as lideranças colocaram a posição do movimento. Ou seja, não se podia ser contra aterros sanitários, mas

Perus já havia contribuído durante mais de 20 anos com esse processo e não podia ser responsabilizado por mais 20 anos de aterro sanitário e todas as suas conseqüências para a região.

Em 2005, a noticia da possibilidade de construção do aterro na área reapareceu. Mais uma vez houve uma mobilização, organizando a população para um grande "abraço simbólico" na área pretendida. Cerca de 500 pessoas estiveram presentes e mais uma vez o processo foi paralisado.

Avaliação

A parceria que o Centro Pastoral tem efetivado com a comunidade e com o MST teve um impacto muito grande, tanto que a instalação do aterro foi deixada em suspenso, dada às mobilizações e, também, à falta de estudos do impacto ambiental gerado pela obra.

Hoje, com a assinatura do assentamento de trabalhadores rurais na área, praticamente não existe a possibilidade de instalação do aterro, pelo menos naquela região.

Desafios para erradicação do trabalho infantil informal urbano na região de Pinheiros - São Paulo

MEDEIROS, Alessandra Marques; TRONNOLONE, Miriam [*]

Contexto

Esse relato apresenta as ações desenvolvidas pelo Poder Público Municipal na área de abrangência da Subprefeitura de Pinheiros, município de São Paulo, no enfrentamento da questão do trabalho infantil informal urbano[10], através da implementação de políticas públicas para crianças, adolescentes e suas famílias.

A região de Pinheiros, uma das áreas centrais da cidade de São Paulo, tem 272.574[11] habitantes e possui um baixo índice de vulnerabilidade social[12]. Essas características favorecem a presença de crianças e adolescentes nas ruas da região vindos dos bairros periféricos ou de outras cidades da Região Metropolitana, em busca de renda. Embora a maioria desses jovens mantenha vínculos familiares preservados, fazem da rua seu espaço de sobrevivência e desenvolvem alguma forma de "trabalho", como malabares, vendedor ambulante de rua, mendicância, dentre outras, para assegurar rendimento financeiro.

Proposta

Em 2004, a questão do trabalho infantil informal urbano na região mobilizou o Poder Público Municipal e a sociedade civil organizada para o enfrentamento desta grave problemática social contemporânea. Naquele ano, foi realizada uma pesquisa

[*] Coordenadoria de Assistência Social, Subprefeitura de Pinheiros.

[10] Trabalho Infantil Informal Urbano: a expressão foi pensada para designar qualquer atividade de auferição de renda exercida por crianças e adolescentes nas ruas. Dentre as principais destacamos a venda de produtos, mendicância e apresentação de números artísticos.

[11] Fonte: Sumário de Dados do Município de São Paulo, 2004; Observatório de Política Social – SMADS in: A Assistência e o Desenvolvimento Social Cidade de São Paulo - Relatório de Atividades 2005.

[12] Fonte: Fundação SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), São Paulo, 2004 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social/ IPVS – 2000. Segundo a pesquisa a região de Pinheiros apresenta áreas com Nenhuma Vulnerabilidade (IPVS 1) e áreas com Vulnerabilidade Muita Baixa (IPVS 2).

regional com o objetivo de identificar e encaminhar as crianças e adolescentes encontrados em situação de trabalho nas ruas para inclusão no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)[13]. Foram identificadas e encaminhadas 345 crianças e adolescentes.

Além dessas crianças e adolescentes pesquisados e encaminhados no primeiro semestre de 2004; no período de setembro do mesmo ano a março de 2006, cerca de 378 crianças e adolescentes, majoritariamente oriundos da periferia sul da cidade e de outros municípios da metrópole, foram abordadas nas ruas de Pinheiros.

A partir de maio de 2005, esse trabalho passou a ser exercido por Agentes de Proteção Social por meio do serviço "Presença Social nas Ruas". Os Agentes de Proteção Social, contratados por uma Organização Social conveniada com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), como parte do Programa São Paulo Protege[14], atuam a partir de um plano de ação previamente elaborado: observam a criança/adolescente no território e suas inter-relações, ouvem, identificam, constroem e fortalecem vínculos de confiança para poderem alcançar suas famílias, encaminhando-os ao CRAS – Centro de Referência de Assistência Social da Subprefeitura correspondente ao seu local de moradia. O trabalho tem como objetivo a inclusão da família no PETI e o encaminhamento das crianças a Núcleos Sócio-Educativos para realizarem as atividades sócio-educativas e de convivência, bem como à rede de proteção social local.

Na região de Pinheiros[15], com a intervenção domiciliar tem início o acompanhamento psicossocial das famílias sendo este realizado por uma psicóloga e uma assistente social. Esse trabalho consiste em acompanhar a freqüência escolar e o

[13] PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Programa de transferência de renda às famílias de crianças e adolescentes com idade de 4 a 16 anos, encontradas em situação de trabalho, que tem como finalidade afastar crianças e adolescentes de toda e qualquer forma de trabalho. Organizado em três eixos: concessão da Bolsa Criança Cidadã; implementação de atividades sócio-educativas e de convivência no turno oposto ao escolar e; promoção e implementação de projetos de geração de renda para a família da criança. Programa do Governo Federal com gestão intersetorial e intergovernamental, articulando diferentes órgãos nas três esferas do Governo e envolvendo, em todas as etapas, a participação da sociedade civil por meio de conselhos e das comissões e fóruns de prevenção e erradicação do trabalho infantil.

[14] Programa São Paulo Protege é destinado ao atendimento de indivíduos e famílias em situação de risco pessoal e social, especialmente adultos e crianças em situação de rua, trabalho infantil, abuso e exploração sexual e adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas em meio aberto. O Sub-Programa São Paulo Protege suas Criança é direcionado ao público infanto-juvenil e define estratégias de atuação diferenciadas considerando a natureza da vulnerabilidade e do risco social aos quais está exposto tal público.

processo de escolarização das crianças e dos adolescentes[16] . Compreende também o desenvolvimento de um processo de reflexão junto às famílias sobre a necessidade do afastamento de seus filhos do trabalho e sobre os seus direitos. As crianças e os adolescentes são incluídos em atividades sócio-educativas e de convivência, e as famílias são encaminhadas para atendimentos nos serviços públicos, como Unidades Básicas de Saúde e Ambulatórios de Serviços Especializados, serviços públicos de solicitação de documentos pessoais e demais recursos. Busca-se conhecer as situações de vulnerabilidade social das famílias (as mais freqüentes são: violência doméstica, maus tratos, alcoolismo e sofrimento psíquico) e articular uma rede de proteção social para as mesmas. Inicia-se uma busca quase dramática para encaminhar, de forma assistida, aos chamados "recursos escondidos na comunidade", como disse Saraceno (1997).

O objetivo do acompanhamento psicossocial é afastar as crianças e adolescentes do trabalho; garantir os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e; criar condições para inclusão social das famílias, de forma que elas possam prescindir da renda oriunda do trabalho das crianças e adolescentes.

O trabalho psicossocial com as famílias é realizado em parceria com duas escolas públicas da rede municipal. Ocorre através de reuniões mensais, realizadas nas escolas, com as famílias, os técnicos da Subprefeitura de Pinheiros e as coordenadoras pedagógicas. Esses encontros se caracterizam como espaços de escuta das famílias, e acompanhamento e reflexão sobre a freqüência escolar, a escolarização e a situação das crianças e dos adolescentes e suas famílias.

O trabalho com as famílias está baseado em pressupostos metodológicos e conceituais. Dentre eles, destaca-se a renúncia ao conceito de "família desestruturada", pois se pretende "captar o equilíbrio e a configuração de cada grupo"; "a ação visa romper essa 'estrutura' e gerar outra mais solidária, mais tolerante e mais incitadora do desenvolvimento pessoal e social de cada criança e adolescente implicado" (LANCETTI, 2001).

---

[15] Até março/2006 foram incluídas 35 crianças e adolescentes no PETI, o que corresponde a 22 famílias.

[16] Por processo de escolarização entende-se o processo de apropriação pela criança dos benefícios que a escola pode lhe oferecer – rede de relações e processo de aprendizagem (Machado, Adriana Marcondes. Psicologia Escolar em Busca de Novos Rumos, Ed. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997).

Concebe-se a família como espaço fundamental de acolhimento e, portanto, a família precisa ser acolhida para também se responsabilizar pelo cuidado e proteção das suas crianças e adolescentes. Acredita-se na potência das famílias, que têm saberes e competências a serem identificados e valorizados. Busca-se o desenvolvimento de uma relação de confiança entre os técnicos e as famílias, e procura-se evitar o olhar marcado por preconceitos, rótulos e julgamentos.

Na metodologia de trabalho valoriza-se o planejamento, a avaliação e o registro das ações desenvolvidas.

Avaliação

Na avaliação, conclui-se que para o afastamento de crianças e adolescentes do trabalho infantil é fundamental, além dos programas de transferência de renda e da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, desenvolver um trabalho psicossocial de acompanhamento das famílias, com objetivo de favorecer a inclusão social e o apoio às mesmas, de forma que possam prescindir da renda oriunda do trabalho das crianças/adolescentes.

Como resultado das ações desenvolvidas, houve na região de Pinheiros o afastamento do trabalho infantil de considerável parcela das crianças e adolescentes incluídos no Programa.

Com relação às famílias atendidas, parte delas se apropriou do seu papel de cuidado e proteção das crianças e adolescentes. Iniciou-se o processo de inclusão social das famílias na rede de serviços públicos.

Quanto às escolas, houve considerável mudança no “olhar” de alguns profissionais em relação às crianças e adolescentes atendidos. Houve maior compreensão e compromisso com as crianças, adolescentes e suas famílias.

Porém, ainda são muitos os desafios. Com relação às crianças e adolescentes, não há atividades sócio-educativas e de convivência para todas as incluídas no PETI. Além disso, por vezes, os serviços públicos que realizam ações sócio-educativas não desenvolvem atividades adequadas para os adolescentes entre 12 e 16 anos, o que acaba afastando esse público do serviço. Há carência também de propostas

adequadas para os adolescentes acima de 16 anos, que atuem na perspectiva da profissionalização e da construção de projetos de vida.

Com relação às famílias, há necessidade de programas de geração de renda e empregabilidade, o que é previsto como um dos tripés do PETI.

No entanto, frente aos desafios, buscam-se sempre alternativas. Assim, atualmente, estão em curso ações em parceria com o Conselho Tutelar e organizações sociais para a inclusão de adolescentes e jovens, com idade a partir de 14 anos, como aprendizes no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069/90, de 13/07/1990: Constituição e legislação relacionada. São Paulo, SP, Ed. Cortez, 1991.

LANCETTI, A. *SaudeLoucura: saúde mental e saúde da família.* São Paulo, SP: HUCITEC, 2001.

MACHADO, A. M. *Comunicação oral proferida em aula do curso de especialização Psicologia e Educação – processos de aprendizagem e de escolarização.* IPUSP, São Paulo, 2002.

MACHADO, A.M. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

Programa São Paulo Protege: São Paulo Protege suas Crianças. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, 2005.

Relatório de Atividades 2005: a Assistência e o Desenvolvimento Social. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, 2006.

SARACENO, B. *Manual de Saúde Mental***.** São Paulo, SP: HUCITEC, 1997.

VIVARTA, V. (coord.). *Crianças invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração.* São Paulo, SP: Cortez, 2003.

De Menor

MORAES, Cássio Couto; PICCIONE, Marcelo Arruda; OLIVEIRA, Pérola Boudakian Neves de; LEMOS, Roberta Freitas [*]

Desafio

Ford chegou a este Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Interlagos (Cedeca) para cumprir Medida Sócio-educativa (MSE) de Liberdade Assistida (LA) por cometimento de ato infracional - furto, ação utilizada para sustentar seu vício, relacionado ao uso abusivo de crack e cocaína, drogas consumidas por ele, geralmente, na região central da cidade de São Paulo.

Contexto

O adolescente apresentou-se com, então, 16 anos, aparentando 12 ou 13 anos de idade, no máximo. O seu corpo indicava escoriações e tinha um físico magro, dentes amarelados e tortos, cabelo ralo, pés inquietos, inquietação também na forma como se projetava, com os ombros encolhidos, olhos desatentos e roupas sujas e desalinhadas. Intitulava–se com o apelido "de menor", reflexo claro de sua história pessoal e muito significativo diante da história da infância e da juventude no Brasil.

Quanto a sua escolaridade, cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental, sem aproveitamento ou freqüência satisfatórios. Do ponto de vista cognitivo, percebem-se algumas seqüelas pelo uso contínuo de substância psico-ativas.

Inicialmente, dizia que gostaria de fazer tratamento, deixando claro que possuía o vício. O pai, que o acompanhou no momento da Acolhida[17] no CEDECA, dizia-se desesperado com a situação e solicitava bastante ajuda.

O contexto social do adolescente ainda envolve situação de moradia por ocupação irregular, num bairro há tempos abandonado na periferia de São Paulo.

[*] Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDECA - de Interlagos.

[17] "Acolhida" é o momento de recepção do adolescente ao CEDECA para o cumprimento da MSE.

Dentro da casa, o ambiente é úmido e há pouca circulação de ar.

Proposta/Conteúdo

Traçado o planejamento de acompanhamento dentro da metodologia específica da instituição, os atendimentos individuais, a princípio, foram enfatizados para que pudessem ser encaminhadas as demandas mais prioritárias.

Pensado com o próprio adolescente, um primeiro encaminhamento foi realizado, contatando o Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes e agendando um atendimento. No entanto, após isso, o adolescente começou a se ausentar dos atendimentos. Foi realizada nova aproximação até que, acompanhado do pai, o adolescente compareceu e relatou sentir que não estava pronto para o tratamento.

Na mesma semana também verbalizou que gostaria de participar do Projeto Futebol Libertário, que vem numa perspectiva de educação não-formal e utiliza o potencial educativo do esporte, pautado pelos Quatro Pilares da Educação (UNESCO) e pelas teorias pedagógicas de Paulo Freire.

Diante desse relato, refletindo com o adolescente em favor de sua escolha, acordamos (contrato de compromisso) que faríamos os atendimentos por intermédio do Futebol Libertário e de atendimentos individuais.

Metodologia

Num momento seguinte, estabelecemos o Plano Personalizado de Atendimento, que priorizava as questões da saúde, família e promoção social, enfatizando que seria necessário um conjunto de ações articuladas que pudessem dar vazão a sua reorganização pessoal para encaminhar as questões de escola, trabalho, etc.

Os atendimentos individuais foram mantidos para que pudéssemos resgatar aspectos de autoconhecimento e perspectivas para o futuro (construção de seu presente).

De acordo com a metodologia, a aproximação do núcleo familiar foi buscada no sentido de compor uma parceria com o pai (responsabilização e comprometimento).

Quanto ao trabalho desenvolvido com o Futebol Libertário, no momento de entrada de Ford para o grupo, tínhamos como objetivo atrair novos participantes. Para isso, utilizávamos estratégias bastante estimulantes nas atividades. Inicialmente, observamos que Ford tinha grande dificuldade em manter a atenção durante as explicações dos exercícios.

No início, apesar de Ford ter faltado duas vezes seguidas e sem justificativa, desde que reapareceu e fizemos o contrato de compromisso, teve uma freqüência muito boa, de quase 100%. Após formarmos uma turma com um número razoável de jovens, mudamos o objetivo para a efetiva formação de um grupo de trabalho e passamos a utilizar estratégias em que cada integrante deveria contar com o outro na atividade e que a observação, o olhar e o cuidado para com o colega seriam necessários. Deste momento em diante, pudemos ver grande evolução no que diz respeito ao seu relacionamento com os outros adolescentes. Parecia também começar a se importar mais com sua aparência e saúde, passando a tomar banho antes da atividade e a vir com roupas adequadas à prática. Além disso, passou a prestar mais atenção nas conversas com o grupo, inclusive conseguindo resgatar o conteúdo dessas conversas na atividade seguinte. A única vez em que faltou, ligou para justificar, o que consideramos mais uma demonstração de cuidado com os adolescentes e com os educadores.

Avaliação

Diante de todo o contexto e da enormidade de demandas que o atendimento prevê, é tarefa difícil relatar resultados pontuais, uma vez que acreditamos ter uma grande “caminhada” pela frente. E essa só é possível se feita lado a lado com o adolescente, com a família e com a rede de serviços e de atendimento.

Compreendemos que o atendimento não se resume ao acompanhamento das MSE, mas que também significa a compreensão dos adolescentes como sujeitos de direitos. Isso exige um olhar da proteção jurídico social, perspectiva essencial deste CEDECA.

O acompanhamento, de maneira geral, têm tido uma avaliação positiva quanto

ao vínculo com os educadores; à participação efetiva no grupo e no desenvolvimento de competências; à busca de reflexão sobre questões relacionadas a suas próprias escolhas, ações e conseqüências; à busca de interesses e; ao sentimento de pertencimento e autocrítica.

Segundo o Art. 4º do ECA, "é dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público a efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes". Contudo, Ford teve um trajeto de "objeto" em sua família, em sua comunidade, na sociedade e, especialmente, no poder público. Seu apelido, "de menor", nesse sentido se torna muito significativo, pois representa o paradigma da irregularidade.

O termo "menor" apresenta um caráter de criança pobre e/ou abandonada, potencialmente perigosa. Como se ser um menor significasse pertencer a uma categoria à parte do mundo infantil e diferente da idéia de ser criança.

Compreendemos que para os direitos preconizados serem, de fato, efetivados é fundamental à ação articulada do chamado Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que; segundo Art. 1º da Resolução 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); "constitui-se na articulação e integração de instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual e municipal". O mesmo também está previsto pelo Art. 86 do ECA.

Dessa forma, o SGD implica na defesa dos sujeitos de direitos. A responsabilização por ação ou omissão à violação de direito alheio requer dinâmica na aplicação dos instrumentos e interação entre os atores do Sistema.

Diante dessa compreensão de como se dá o chamado Estado de Direitos, estabelece-se um paralelo entre o caso do adolescente descrito e a eficiência das políticas públicas, observando que há uma cobertura universal inexistente. O que existe tem abrangência focal e metodologias não adaptadas. No caso do Ford, a família, por diversas razões (econômicas, emocionais e por ser, também, fruto de um Estado omisso), não soube ou não pôde dar vazão às demandas do adolescente, deixando muitas vezes à rua e aos "amigos" de lá essa tarefa, cumprida com rigor. A comunidade que o acolhe, nesse sentido, é margeada por tantos outros adolescentes ou "de

maiores" que oferecem o ócio, a "saidinha", a "batida de carteira", o primeiro baseado, etc.

A sociedade, nas ruas, fecha os vidros de seus carros ou oferecem alguns centavos, como o próprio Ford já relatou em atendimentos. Colocam esses adolescentes nas calçadas, nas "flanelinhas", na exclusão. Estigmatiza e teme.

O Poder Público se mostra pernicioso, oferece a grandiosidade da cidade, a ostentação, mas não oferece as oportunidades necessárias para que se alcance a educação, o lazer, à saúde. Ao contrário, permite o crack, a Cracolândia.

Os sistemas que integram o SGD, como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Sistema Educacional, o Sistema Único de Saúde, o Sistema de Atendimento Sócio-educativo e o Sistema de Justiça e Segurança Pública, são esvaziados repetidamente de políticas direcionadas para a infância e juventude e refletem-se muitas vezes em programas e projetos de governos focais e, por vezes, de cunho eleitoreiro. Esses programas não alcançam adolescentes como Ford e mantém as famílias nas margens da exclusão social e econômica.

Temos um panorama mais trágico quando pensamos no acesso que este adolescente teve a esses serviços e como seu trajeto foi marcado permanentemente pela supressão e pela falta dos mesmos. Contudo, diante do ato infracional cometido, a responsabilização acontece quase que de forma imediata e transpõe o adolescente para o patamar da estigmatização e marginalidade. De forma irônica, por intermédio da MSE, possibilita que, talvez, seja visto pela primeira vez como pessoa, não como "de menor", produto das ruas e da droga.

Nesse sentido, o Cedeca atua não na mera execução desses projetos, mas busca de forma constante o empoderameto desses adolescentes por seus direitos em conjunto com a sua responsabilização.

A Fundação Abrinq pelos direitos das crianças e dos adolescentes é parceira do CEDECA Interlagos no desenvolvimento do trabalho relatado.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990.* São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2000.

Resolução 113 do CONANDA, de 19 de Abril de 2006.

INSTITON AYRTON SENNA, *Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte*. São Paulo: Saraiva, 2004.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

Seguro na FEBEM/SP: que política pública?

NOGUCHI, Natália Félix de Carvalho [*]

A análise das Unidades de Internação da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP) evidencia um funcionamento muito semelhante ao do sistema prisional: adolescentes com uma organização interna cada vez mais estruturada, um sistema de medidas sócio-educativas sempre questionado e conhecido pela população em geral somente quando rebeliões são noticiadas na imprensa. Nos últimos tempos, diversos estudos (AUN, 2005; VICENTIN, 2005; SARTI, 2004; TEIXEIRA, 2002) interpretam esse fenômeno, a partir de diferentes olhares, mas com pontos em comum: a violência na FEBEM está aumentando. O presente artigo tem como base a dissertação[18] de mestrado "Seguro na FEBEM/SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos", e visa discutir que tipo de educação é legitimada pela FEBEM, tomando como objeto de estudo entrevistas realizadas com adolescentes internos sobre o "Seguro". Para isso, é necessário que façamos uma breve retomada sobre a função da FEBEM para, em seguida, nos determos sobre o tema "Seguro" e partirmos para uma discussão.

A FEBEM e o adolescente autor de ato infracional

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é adolescente, no Brasil, toda e qualquer pessoa entre 12 e 17 anos e 11 meses. Inimputável perante a lei, ao cometer infração, o adolescente é encaminhado a cumprir medidas sócio-educativas. À FEBEM cabe cumprir as diretrizes e normas dispostas no ECA em relação a adolescentes autores de ato infracional e inseri-los, de acordo com a idade e o grau da infração, em programas sócio-educativos específicos, que devem incluir a profissionalização e a reintegração social. A internação é considerada medida excepcional e só pode ser aplicada em casos que apresentem: grave ameaça ou

[*] Laboratório de Estudos e Prática em Psicologia Fenomenológica Existencial. Instituto de Psicologia da USP.

violência à pessoa; reiteração ou cometimento de outras infrações graves e; descumprimento de outra medida imposta anteriormente.

No entanto, as leis e transformações propostas pelo ECA parecem distantes para a população em geral, para quem a sigla FEBEM é sinônimo de rebeliões e fugas. No ano de 2005, mais uma vez, a FEBEM esteve em evidência: em novembro, a instituição contabilizava sua 34ª rebelião, a 18ª somente no Complexo do Tatuapé (PENTEADO & RAMOS, 2005); uma crise institucional marcada por violência, disputas entre adolescentes e funcionários (ambos em situação de risco de morte constante), fugas, rebeliões e a presença constante da Tropa de Choque.

Diante de tudo isso, é necessário fazer um recorte, para essa pesquisa, que não visa extrair padrões de ação e comportamento, buscar causas para a criminalidade e psicopatologizar as condutas. Trata-se de sermos interlocutores desses adolescentes que nos contam sobre o "Seguro", funcionamento regido e legitimado por eles mesmos, que denuncia o jogo de moralidade e poder existente dentro das unidades de internação. Temos como referenciais teóricos as leituras de autores como Piaget[19] e La Taille[20], para o estudo da moralidade e Foucault[21], Goffman[22] e Guirado[23] para uma leitura institucional do fenômeno. Propomos, então, dar a palavra aos adolescentes, e tecer um encontro entre suas falas e as abordagens teóricas mencionadas. Mas afinal, o que é o "Seguro"?

"Seguro" na FEBEM/SP: o jogo de moralidade e poder

> *"Seguro[24] é, tipo assim, né senhora, tipo afastado, né, senhora, porque... Convívio é uma coisa, Seguro é outra. Seguro, tipo assim, em um debate,*

[18] NOGUCHI, N. F. C. (2006). *Seguro na FEBEM-SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
[19] "O juízo moral na criança" (Piaget,1932/1994) e "Seis estudos de Psicologia" (1964/1978).
[20] Sugerimos como leitura "Vergonha: a ferida moral" (LA TAILLE, 2002).
[21] Utilizamos principalmente "Vigiar e punir" (FOUCAULT, 1987/2001), "História da Sexualidade I: a vontade de saber" (FOUCAULT, 1977) e, como complemento, "Michel Foucault, un parcours philosophique : au-delà de l'objectivité et de la subjectivité" (DREYFUS, H. & RABINOW, P., 1984).
[22] GOFFMAN, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos.*
[23] Da autora, principalmente Psicologia Institucional (1987) e Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono(2004).
[24] Os termos utilizados pelos adolescentes como Seguro, Sistema, Debate, serão mantidos em letra maiúscula para facilitar diferenciação dos seus significados comuns.

> *numa situação, você não pode se envolver. Você é tipo a menos. Um debate, uma idéia, você não pode se envolver. Fica sempre a menos*[25]*."*
>
> *"Seguro é assim né... o convívio é onde fica todos os moleque. Daí, na cadeia tem umas regras que nós mesmo faz, né. Daí, o moleque pegou, por exemplo, xingou a mãe do moleque.(...) Se, mais prá frente, ocorrer outra coisa dessas assim, ele até... fica com nós, mas acontece outra coisa, toma um rebento, né? Daí, o que é Seguro? O moleque vai vim aqui prá frente e os outros vai começar a zoar ele."*

"Seguro" pode ser definido, portanto, como um grupo de adolescentes internos excluídos do convívio e/ou ameaçados de morte devido ao desrespeito a regras por estes determinadas ou ao crime cometido. Ao conjunto de regras, os adolescentes denominam "Sistema" que, conforme definição de ex-internos, nada mais é que "algumas regras colocadas pelos próprios adolescentes, uma espécie de código de ética entre os menores" (NASCIMENTO, CRUZ e PONTES, 2004, p.27), que dita o certo e o errado no chamado Mundo do Crime. Trata-se de um código não escrito, com regras muitas vezes mais rígidas que as estabelecidas pela própria FEBEM. A desobediência a estas leva ao "Debate"

> *"Ah, é um Debate. Por exemplo, vamos dizer assim, um julgamento. Por exemplo, a pessoa fez alguma coisa errada, aí você tá debatendo, sabe. 'Ah, você fez isso, isso, isso de errado'. É depois do Debate que a pessoa vira Seguro."*

A punição inclui castigo físico, desprezo, humilhação, ameaça de morte:

> *"E daí acabei virando Seguro, tudo. Já não pude sair mais para o pátio, fiquei dentro do quarto durante 45 dias, não tinha como sair pro pátio. Se saísse pro pátio, corria o risco de ser pego pelos outros adolescentes."*

As regras criam um campo comum e de relativa estabilidade em um sistema de internação em que a vigilância é constante e o delinqüente, como diz Foulcault (1996/2002, p. 249):

[25] Optamos por colocar diretamente a fala dos adolescentes. Os trechos serão colocados em itálico para

> "... não está fora da lei; mas desde o início, dentro dela, na própria essência da lei ou pelo menos bem no meio desses mecanismos que fazem passar insensivelmente da disciplina à lei, do desvio à infração. (...) A criminalidade não nasce nas margens e por efeito de exílios sucessivos, mas graças a inserções cada vez mais rigorosas, debaixo de vigilâncias cada vez mais insistentes, por uma acumulação de coerções disciplinares."

As regras do "Sistema", criadas e legitimadas pelos próprios adolescentes, fazem referência ao respeito pela mãe e familiares, regulam a sexualidade, garantem a ordem e higiene na unidade, preservam o grupo e zelam pela imagem e união dos que pertencem ao Mundo do Crime:

> *"É eu pegar e xingar a mãe dele. É um desrespeito, acaba apanhando, sai pancada e já até vira Seguro."*

Uma moral heterônoma, caracterizada pela imposição das regras de forma coercitiva, sem possibilidade de mudança, a não ser diante de boa argumentação, pressão de um grupo e uso da força. Um sistema que parece, à primeira vista, baseado na cooperação e na relação entre iguais, mas que estabelece relações de poder e diferenciações hierárquicas entre os próprios internos:

> *"Cada barraco tem um piloto, senhora. (...) Piloto é quem manda no barraco. (...) É o C. que manda, senhora."*

Pensamos o "Seguro", portanto, como uma caricatura da FEBEM e da sociedade, em que fica explícita a necessidade de se estabelecer um diferente para excluir e estigmatizar. O Seguro como um lugar onde ficam os "sem moral", grupo de pessoas não dignas, a quem se pode submeter, violentar, abusar, ameaçar de morte, tomar como objeto para satisfação de necessidades, ter como meio para conquista de outros fins. No pólo oposto, toda a parcela restante de pessoas, que se identifica na normalidade.

Em Foucault, retomamos estudos sobre a prisão. Ele declara parar seus estudos nos anos de 1840, ao perceber o início da concubinagem entre a polícia e a

---

diferenciar de citações.

delinqüência e o fracasso da prisão que se propõe a reeducar e reinserir: “a prisão não reforma, mas fabrica a delinqüência e os delinqüentes. É este o momento em que se percebe os benefícios que se pode tirar desta fabricação. Estes delinqüentes podem servir para alguma coisa, pelo menos para vigiar os delinqüentes” (FOULCAULT, 1988, p.136).

Fica, então, para nós, o questionamento: o que a FEBEM está produzindo enquanto subjetividade? Como estão sendo cumpridas as medidas sócio-educativas previstas no ECA? O que os adolescentes estão aprendendo e podem nos ensinar a seu respeito? Questionamentos presentes neste artigo e na dissertação que lhe serviu de base; que não têm uma resposta imediata, mas esperamos, sirvam de ponto de partida para futuros trabalhos.

Referências Bibliográficas

AUN, H. A. (2005). *Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para jovens infratores*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE 1990. In: *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica da Assistência Social, Lei de Diretrizes e Bases* (1999). São Paulo: FABES & Prefeitura do Município de São Paulo.

FOUCAULT, M. (1988). *Microfísica do Poder*. (7ª. ed.) (R. Machado, Trad. e Org.). Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. (1996/2002). *A verdade e as formas jurídicas.* (3ª ed.) (R. C. M. Machado, E. J. Morais & L.P.A. Novaes, Trad.).Rio de Janeiro: NAU.

NASCIMENTO, L. P., CRUZ, D. V., PONTES, R. G. (2004). *Ingresso para a FEBEM*. São Paulo: Labortexto Editorial & Noovha América.

PENTEADO, G. & RAMOS, V. (2005). FEBEM tem motim, fugas e recorde de feridos. *Folha de S. Paulo*. Recuperado em 26. nov. 2005: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2311200520.htm

SARTI, C. A. (2004). Aberturas e impasses na reestruturação da FEBEM. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. *Educação e Cidadania: proposta pedagógica.* Coleção Educação e Cidadania. São Paulo: CENPEC: FEBEM: SEE/SP.

TEIXEIRA, M. L. T. (2002). *Adolescência-violência: uma ferida de nosso tempo.* Tese de doutorado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VICENTIN, M. C. G. (2005). *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei.* São Paulo: Hucitec: Fapesp.

Execução de políticas públicas na área de Assistência Social na Subprefeitura do Butantã direcionadas a crianças e adolescentes

YUBA, Margarida [*]

Desafio

O presente relato é produto da experiência de trabalho da equipe técnica da Supervisão de Assistência Social da Subprefeitura do Butantã (SAS-BT) no período de 2001 a 2006. O grande desafio proposto tem sido o de transformar a prática cotidiana dos técnicos de SAS BT e dos trabalhadores dos serviços conveniados consoante às diretrizes e princípios da Política Nacional de Assistência Social.

A Assistência Social como política pública de seguridade social foi uma conquista da sociedade brasileira, assegurada na Constituição de 1988 e regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, em 1993, que ao definir a Assistência Social como política pública de direito dos cidadãos e dever do Estado para todos que dela necessitar, com caráter não contributivo, rompe com o assistencialismo, apontando a primazia da responsabilidade do Estado na condução desta política, no âmbito municipal, estadual e federal.

Em 2000, a cidade de São Paulo começou a dar os primeiros passos na direção da implementação da LOAS, sete anos após a promulgação da Lei. Somente a partir de 2001, a assistência social alcançou na cidade de São Paulo a condição plena de se estabelecer como uma política pública, através dos instrumentos básicos previstos pela LOAS: Conselho Municipal em funcionamento, Fundo Municipal e Plano de Assistência Social aprovado pelo Conselho.

Nos anos de 2002 e 2003, a cidade de São Paulo elaborou o Plano Municipal de Assistência Social – PLASsp/2002-2003, atendendo às recomendações do COMAS - Conselho Municipal de Assistência Social- e adotando medidas para consolidar a Assistência Social como política pública da cidade de São Paulo.

[*] Supervisão de Assistência Social da Subprefeitura do Butantã (SAS-BT). Com a colaboração de toda a equipe da SAS-BT.

Este plano traz na sua concepção uma mudança de paradigma, reorientando as ações das SAS Regionais e, conseqüentemente, alterando o modo de gestão. Como política pública, a assistência social passou a orientar-se pelos direitos de cidadania e não pela ajuda ou favor, ou seja, rompeu com a prática tradicional do assistencialismo; com as ações fragmentadas; com a falsa idéia de configurar a assistência social como ação compensatória e; com leituras discriminatórias da população demandatária.

O novo modelo de ação propõe a assistência social como política de seguridade social, mesclando proteção, fomento e desenvolvimento humano e social; garantindo seguranças sociais, conforme determina a Constituição.

Diante deste paradigma, e considerando que a entrega de serviços de Assistência Social no âmbito da cidade de São Paulo é operada, em sua maioria, através de convênios com organizações sociais, faz-se necessário uma nova base para as relações de parceria. A garantia de direitos de cidadania exige o compromisso das organizações sociais com os direitos sociais, com o caráter público das ações desenvolvidas, com a divulgação das atividades e com o cumprimento de padrões de qualidade.

Dentro desta nova perspectiva de trabalho, torna-se fundamental a necessidade de um diagnóstico aprofundado da realidade territorial, direcionando a implantação dos serviços para as áreas onde residem os cidadãos em situação de maior vulnerabilidade social, conceito desenvolvido a partir do Mapa da Exclusão Social e atualmente pelo IPVS - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.

A experiência local da SAS-BT

Sob todas estas orientações, a Supervisão de Assistência Social da Subprefeitura do Butantã - SAS BT construiu o seu plano regional de trabalho a partir de 2001.

Iniciamos com a alteração do modo de gestão da SAS BT, incluindo a participação de todos os técnicos. Este processo encaminhou ações de levantamento dos dados quantitativos das regiões de Butantã. O resultado foi organizado, aprofundando o estudo e conhecimento de cada distrito por parte dos técnicos,

representando todos os programas que se desenvolviam à época. Nesta ocasião, foram abordados os aspectos físicos, sócio-econômicos e espaciais, a fim de se detectar os principais problemas sociais dos distritos, bem como suas potencialidades.

Este estudo embasou a organização dos trabalhos em distritos e a divisão das equipes de técnicos. Esta divisão do trabalho rompeu com as práticas anteriores fragmentadas, dando uma visão de conjunto da realidade territorial e possibilitando a definição das prioridades de nossa ação.

O resultado obtido mostrou que o Butantã se caracteriza por ter um grande número de famílias com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal, definindo, assim, nossa prioridade de trabalho. Esta prioridade vem ao encontro de uma rede sócio-assistencial que constitui 80% dos serviços conveniados com essa SAS, atendendo 3477 crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos. A estes dados podemos acrescentar o Programa Ação Família, que atende 2.000 famílias em setores censitários de alta vulnerabilidade social.

Esta etapa pode ser definida pelo alinhamento conceitual dos técnicos frente às mudanças definidas pelo conjunto inovador da legislação implantada.

Em 2003 e 2004, foi iniciado o trabalho com a rede de serviços conveniados de SAS/BT - já separada de Pinheiros - no sentido de interpretar a implantação da nova política de assistência social. As organizações conveniadas passam a ter a função de assumir o caráter público da ação, o acesso a serviços de qualidade, o respeito à dignidade do cidadão, de desenvolvimento de autonomia, de sua convivência familiar, comunitária e social.

Adequando a ação ao preconizado pelo PLAS/sp, e considerando o indivíduo vinculado a um contexto familiar e territorial, elegemos quatro eixos prioritários de trabalho junto aos serviços conveniados: usuário; sua família; comunidade e articulação com a rede local e; capacitação dos funcionários.

Em 2005, prosseguindo e aprofundando este trabalho, aconteceram várias capacitações internas - pela própria SAS/BT - e externas - por ONGs contratadas. Foram desenvolvidos temas relativos à natureza e ao público da ação de proteção, ao reconhecimento da importância do contexto familiar e comunitário e das potencialidades dos atores sociais.

Além destas ações, foram realizadas várias reuniões com os técnicos e os serviços conveniados. O objetivo foi avaliar o percurso desenvolvido por esta SAS, através de análise do contexto do momento, identificando problemas e soluções; fazendo escolhas estratégicas; desenvolvendo objetivos e metas; propondo monitoramento; bem como efetivando a avaliação informal das ações desenvolvidas.

O trabalho encaminhou-se no sentido de priorizar as famílias, a partir dos Núcleos Sócio-educativos, dentro da perspectiva de que a criança não pode ser vista isolada do seu contexto familiar e comunitário. No decorrer deste ano, estamos dando continuidade à discussão e efetivando os encaminhamentos pertinentes ao trabalho com as famílias.

Avaliação

Percebemos, ao longo deste processo, que o modelo de organização pública que se estabelece é um elemento determinante para a qualidade dos serviços que prestamos à comunidade, bem como da oportunidade de inclusão, defesa e garantia de direitos.

O desafio é criarmos uma estrutura de trabalho intersetorial que propicie ao cidadão uma maior participação, tanto no planejamento quanto na avaliação de nossos serviços.A perspectiva técnica é que a SAS Butantã possa dar continuidade à formação de gerentes sociais, que tenham um olhar integrador e transdisciplinar; que sejam capazes de utilizar as especificidades de conhecimento e formação, não só para prestação de serviços, mas para a formação de uma geração de profissionais competentes com foco na busca de resultados positivos para a qualidade de vida da população da Subprefeitura do Butantã.

Bibliografia

Secretaria Municipal de Assistência Social. Plano de Assistência social da Cidade de São Paulo – PLAS sp2002/2003, 2ª edição, 2003.

Secretaria Municipal de Assistência Social. Subsídios para Padrões de Qualidade dos Serviços de Assistência Social, 2003.

Secretaria Municipal de Assistência Social. Instrumentos de Regulação de Parceria na Política de Assistência Social, 2003.

Supervisão de Assistência Social do Butantã. Plano Regional de Assistência Social 2002/2003, 2003.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome / Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social, 2004.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome / Secretaria Nacional de Assistência Social. Norma Operacional Básica do SUAS, 2005.

Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Plano Municipal de Assistência Social, 2006/2007.

Supervisão de Assistência Social do Butantã. Plano Regional de Assistência Social do Butantã, 2006/2007.

ConPAZ - Conselho Parlamentar pela Cultura de Paz

SILVA, Marcos Vinicius Moura e [*]; SOUZA, Lourdes Alves de [**]

O contexto de um novo milênio

Em um mundo cada vez mais complexo e tecnológico, e na transição para um novo milênio, emergiu a necessidade de respostas e ações complexas para dar conta da sobrevivência e desenvolvimento da humanidade. Nesse contexto, importantes conceitos e manifestações afloraram na década de 1990-2000, como o Paradigma do Desenvolvimento Humano; o Relatório Jacques Delors e os 4 pilares da educação; o Desenvolvimento Social; a Economia Sustentável; a Cultura de Paz, e outros. São propostas para que no século 21 possamos construir um mundo mais justo e equilibrado; orientado para o crescimento econômico, o bem estar humano e social, a preservação do meio ambiente e o uso adequado dos recursos naturais.

O ano de 2001 veio reforçar essa necessidade. O atentado terrorista de 11 de setembro e suas consequências expuseram a falta de capacidade das lideranças mundiais para o diálogo e a resolução de conflitos. Não que os conflitos da magnitude citada devam ser tolerados, mas o conflito tem sido visto cada vez mais como algo inevitável e até imprescindível para a evolução pessoal e social, dependendo de como lidamos com as situações conflituosas que surgem.

Por isso que a Cultura de Paz - compreendendo a paz como um valor inclusivo e a cultura como o modo coletivo de sentir, pensar e agir - estimula a necessidade de desenvolvermos formas mais justas de convivência e compartilhamento das riquezas e dos saberes.

O Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, organizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), apresenta seis desafios e compromissos individuais, o que remete à necessidade de

[*] Fórum em defesa dos direitos da criança e do adolescente do Butantã - FoCA-Bt.
[**] Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

participação e à responsabilidade de todos sobre o nosso hoje e o nosso amanhã. Os seis princípios do Manifesto 2000 são:

1) Respeitar a vida: respeitar a vida e a dignidade de cada ser humano, sem discriminação nem preconceito;

2) Rejeitar a violência: praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os mais desprovidos e os mais vulneráveis, tais como as crianças e os adolescentes;

3) Ser generoso: compartilhar meu tempo e meus recursos materiais no cultivo da generosidade, e por um fim à exclusão, à injustiça e à opressão política e econômica;

4) Ouvir para compreender: defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre o diálogo, sem ceder ao fanatismo, à difamação e à rejeição;

5) Preservar o planeta: promover o consumo responsável e um modo de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida, e preservem o equilíbrio dos recursos naturais do planeta;

6) Redescobrir a solidariedade: contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a plena participação das mulheres e o respeito aos princípios democráticos, de modo a criarmos juntos novas formas de solidariedade.

O Manifesto 2000 e outros documentos internacionais, como “A Carta da Terra”, “Programa de Haia pela Paz e a Justiça”, “Declaração de Princípios sobre a Tolerância”, “Declaração do Parlamento das Religiões do Mundo para uma Ética Global”, Declaração de Sevilha sobre a Violência”, “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz” e “Relatório Delors”, nos ajudam a compreender, a dar subsídios para as nossas escolhas e a colocar em prática as possibilidades de uma convivência pacífica.

A Cultura de Paz é um esforço e dedicação para o diálogo, a negociação e a mediação; de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. Deve ser entendida como um processo, uma prática cotidiana que exige o envolvimento de todos: cidadãos, famílias, comunidades, sociedades e Estado.

Criação e Missão do ConPAZ

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), inspirada pela contribuição do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz - programa da UNESCO -, aprovou, em 17 de dezembro de 2002, uma resolução na busca de contribuir para essa complexidade em seu âmbito de atuação.

A Resolução número 829 criou o ConPAZ – Conselho Parlamentar pela Cultura de Paz -, de natureza permanente e deliberativa; com sede na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e; composto por 48 membros, sendo 12 deputados estaduais e 36 representantes de organizações e movimentos sociais comprometidos com a Cultura de Paz.

A Resolução de criação do ConPAZ indica atribuições que possibilitam implementar a Cultura de Paz no "fazer política" e nas políticas públicas, cabendo ao Conselho formular, coordenar, supervisionar e avaliar a política parlamentar voltada a ações pela Cultura de Paz. São atribuições do ConPAZ:

✓ Formular diretrizes e sugerir a promoção de atividades que visem às manifestações comunitárias e parlamentares pela paz, bem como tomar medidas efetivas na busca deste mesmo objetivo nos cenários sócio-econômico, político, filosófico, religioso e cultural;

✓ Sugerir ações governamentais;

✓ Assessorar o Poder Legislativo, emitindo pareceres e acompanhando a elaboração e execução de ações parlamentares em questões relativas às manifestações da comunidade pela cultura de paz;

✓ Desenvolver estudos, debates e pesquisas relativos à persecução de ideais comprometidos com a cultura de paz no Estado e ao cumprimento do disposto nos tratados internacionais;

✓ Desenvolver projetos próprios que promovam a participação de toda a sociedade a favor dos ideais de que trata a resolução;

✓ Apoiar realizações, bem como promover entendimentos e intercâmbios com organizações e movimentos sociais, nacionais e internacionais, pelos mesmos ideais.

Principais ações do ConPAZ

Em outubro de 2001, tiveram início as reuniões de trabalho na ALESP que culminaram com a resolução de criação do ConPAZ. Em 2002, enquanto a resolução tramitava, alguns encontros - como "1ª Jornada de Cultura de Paz"; "1º e 2º Diálogos pela Cultura de Paz: uma Política Inadiável" e; encontro com o Dr. David Adams, coordenador do Programa da Década da Cultura de paz e não violência para crianças e jovens do mundo da ONU/UNESCO - entre as instituições que viriam a integrar a 1ª gestão formaram a base conceitual para o começo dos trabalhos do ConPAZ. A aprovação em Plenário da ALESP da Resolução 829, em 17 de dezembro de 2002, possibilitou os primeiros passos oficiais no início de 2003.

Os anos de 2003 a 2005 foram marcados pela necessidade de organizar uma rotina de funcionamento e por atividades que deram visibilidade ao ConPAZ perante a Assembléia e à sociedade, bem como contribuíram para a formação dos conselheiros.

Alguns processos vivenciados na linha de organização da rotina foram: elaboração do Regimento Interno; composição da Comissão Executiva; organização através de Comissões Temáticas (educação, direitos humanos, meio-ambiente, comunicação - com foco na criança e adolescente, política e sua lógica, inter-religiosa) e suas composições e; organização da dinâmica das reuniões.

As principais atividades e eventos nesse período se concentraram em: continuação dos "Diálogos pela Cultura de Paz"; organização e participação em manifestações e eventos pró-Cultura de Paz; criação da Sala ConPAZ; organização do Cine ConPAZ; organização das "4as da Paz"; desenvolvimento de Audiências Públicas e de Campanhas; organização de encontros de formação e capacitação; articulação para a expansão de conceito/atuação de Conselhos pela Cultura de Paz.

Em 2006, devido à renovação de parte dos conselheiros do ConPAZ e à crescente dificuldade de mobilizar os deputados estaduais, agravada pelo ano eleitoral, ocorreram diversos momentos de reflexão, de reorganização da dinâmica de reuniões e funcionamento, de planejamento e de proposição de ações, culminando com a elaboração de uma Carta Aberta ConPAZ aos candidatos a cargos eletivos; encontros

de apresentação das instituições conselheiras e planejamento do "I Ciclo Temático: multiplicadores de Cultura de Paz em políticas públicas", a ser desenvolvido durante o 1º semestre de 2007.

Avaliação e perspectivas da atuação do ConPAZ

O Conselho Parlamentar pela Cultura de Paz da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo é um organismo em desenvolvimento e construção. Por ser uma proposta de cunho transformador e cultural, precisa interagir com as culturas vigentes, como a nossa cultura política, a cultura de funcionamento da Assembléia Legislativa, os conceitos explicitados e não explicitados de nossa sociedade sobre violência, paz, direitos humanos, educação e outros, que muitas vezes são conflitantes no pensar e no agir.

Dessa forma, alguns desafios se colocam ao ConPAZ:

✓ O aprofundamento cada vez maior do estudo conceitual e da prática efetiva da Cultura de Paz e seus temas subjacentes;

✓ A compreensão da nossa cultura política e o desenvolvimento de estratégias que tragam à participação no ConPAZ os deputados estaduais;

✓ O entendimento do funcionamento da Assembléia Legislativa e das Comissões, dos trâmites processuais, etc, para uma atuação estratégica e efetiva no estudo e propostas para projetos de lei e políticas públicas que valorizem a Cultura de Paz.

✓ O envolvimento e o compromisso crescente das instituições que compõe o ConPAZ. Embora a participação seja voluntária, é necessário que os representantes tenham respaldo das organizações para um envolvimento que não esteja sujeito à disponibilidade e ao sacrifício individual, mas que esteja contemplado no planejamento e nas ações de cada instituição.

Esses são alguns dos principais desafios que observamos, mas somente a prática permanente da Cultura de Paz poderá delinear os avanços e os novos desafios a serem enfrentados e superados.

Bibliografia

DISKIN, Lia e ROIZMAN, Laura Gorresio*. Paz: como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas*. Palas Athenas, Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Rio de Janeiro, 2002.

ConPAZ. *Publicação ConPAZ*. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2004.

Diário Oficial do Estado de São Paulo. Volume 112, número 241, 18/12/2002. Resolução 829, de 17 de dezembro de 2002.

UNESCO*. Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência*. 1998.

Bloco de relatos
“Educação I”

Programa Avizinhar: acompanhando Políticas Públicas de Educação

PIMENTA, Martha Delbuque [*]

> *"Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que estas têm a obrigação de explicar-se por si mesmas" (José Saramago).*

Esta citação de Saramago, que inicia o livro Políticas Públicas em Educação citado na bibliografia e que recomendamos fortemente a leitura, é o que pauta nosso relato a seguir: como políticas públicas criadas para solucionar problemas da educação pública paulista podem contribuir exatamente para o contrário, agravando o quadro de exclusão escolar e social.

Faremos aqui um recorte bastante específico de como as políticas instituídas nos anos noventa pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo influenciaram e agiram na vida escolar de meninos acompanhados pelo Programa Avizinhar. Infelizmente, as constatações deste acompanhamento não apresentam muitas características ou resultados positivos e são estas contradições que apresentamos com a esperança de que contribuam para uma maior reflexão e avaliação das possibilidades de mudança.

O Programa Avizinhar e seus Objetivos

O Programa Avizinhar foi criado em 1998 na Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (Cecae), órgão central da Universidade de São Paulo, extinto em 2006. Seu principal objetivo era o de criar condições para a construção de uma relação mais harmônica entre a Universidade e as comunidades - especialmente as mais pobres - que se "avizinham" do campus da Cidade Universitária do Butantã, em São Paulo.

Uma das preocupações desta aproximação e atuação era com a situação de crianças e adolescentes que freqüentavam o campus em longos períodos, brincando, esmolando, participando de algazarras infantis, ou cometendo pequenos atos infracionais – estando, aparentemente, distanciados da escola, da família ou de qualquer atendimento institucional.

Para atender a esta preocupação, a equipe do Avizinhar foi constituída especialmente por educadores, dois deles com experiência de trabalho em meio aberto, com crianças em situação de rua.

Na verificação, aproximação e acompanhamento destas crianças foram verificadas as seguintes situações:

- Eram setenta meninos, não se verificando nesse momento nenhuma presença feminina nessas condições;
- A grande maioria (93%) era de adolescentes, tendo entre 12 e 17 anos e não sendo verificada freqüência significativa de crianças;
- Todos eles tinham vínculos familiares, a maioria morando na favela vizinha ao campus, não sendo, portanto, crianças de rua;
- Muitos deles (50%) estavam matriculados e freqüentando a escola e buscavam no espaço do campus oportunidades de lazer;
- Grupo de meninos menor (30%) não estava matriculado em nenhuma escola, apesar de estar em faixa etária e grau de instrução que deveriam tornar esta escolaridade obrigatória.
- Outro grupo (20%) dos meninos acompanhados estava matriculado na escola, mas a sua freqüência às aulas era pequena ou inexistente.

Paralelamente ao acompanhamento direto dos meninos e a aproximação com suas famílias, na medida em que isto era permitido por eles, uma outra atuação era desenvolvida pelo Avizinhar: a aproximação com as escolas públicas da região, escolas estas que recebiam ou deveriam receber estes mesmos adolescentes e os seus irmãos e as outras crianças e adolescentes destas comunidades.

Na aproximação com as escolas buscávamos especialmente as seguintes informações:

---

[*] Programa Avizinhar, da Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais da USP.

- Características do funcionamento da escola: séries em funcionamento, número de professores e funcionários, número de alunos, espaço físico, equipamentos disponíveis, comunidades de origem dos alunos, participação das famílias;
- Relação destas escolas com a Universidade de São Paulo: quais as parcerias já existentes, em que as relações eram positivas ou negativas, em que aspectos se verificava uma possibilidade de aproximação e de maior contribuição tanto da escola com o Avizinhar como o contrário.

O acompanhamento feito pelo Avizinhar tanto aos adolescentes como às instituições prosseguiu por todo tempo de sua existência (1998/2006), ampliando suas ações, público atendido e as relações institucionais, que deixaram de ser focadas na escola, aumentando a aproximação com organizações não governamentais com trabalhos de educação não formal, com outros serviços públicos de diversas áreas – assistência social, saúde, esporte, lazer, cultura (especialmente os voltados para crianças e adolescentes), buscando estas aproximações pela participação e apoio à formação de redes sociais na região.

As constatações que apresentamos neste relato não se resumem, portanto, ao acompanhamento daqueles primeiros 70 meninos ou só de um contato inicial com as escolas. Buscamos durante todo o tempo de trabalho não só aperfeiçoar nossa compreensão das contradições (como diz Saramago), mas também contribuir para que distâncias fossem superadas, buscando uma constante aproximação de vizinhos: não só da USP aos seus vizinhos, mas também entre estes vizinhos todos, que muito têm, acreditamos, a contribuir uns com os outros.

As Políticas Públicas de Educação – Ações Práticas

Entre 1995 e 2002, período em que a Professora Rose Neubauer foi Secretária de Educação do Estado de São Paulo, foi adotada uma série de medidas que faziam parte de um quadro que ficou conhecido, ou se fez conhecer, como políticas públicas de inclusão e progressão continuada. Estas medidas tinham como objetivo reorganizar a educação no estado diminuindo seus índices de repetência e evasão escolar. Apontamos aqui um pequeno resumo do que propunham estas políticas e os efeitos

observados na região de atuação do Avizinhar e na vida de meninos e familiares acompanhados pelo programa.

Reestruturação das escolas

Tendo como justificativa a melhoria de condições de atendimento, as crianças foram separadas por faixa etária – o que permitiria melhoria e adequação no mobiliário escolar e no convívio de crianças da mesma faixa etária. Desta maneira, as escolas da rede estadual foram reorganizadas de forma a focar seu atendimento no 1º ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4 ª série); no 2º ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8 ª série) e no Ensino Médio.

Nas escolas acompanhadas pelo Avizinhar os efeitos desta mudança foram bastante complicados. Nas escolas que se concentraram no atendimento a alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, uma perda significativa imediata foi a dos professores especialistas. Deixaram de fazer parte do corpo docente destas escolas professores de Educação Artística e de Educação Física. O professor de classe se viu responsável por todo o processo educativo, sem apoio ou interlocução com especialistas de outras áreas e também sem espaços no período de aulas para momentos de organização de seu trabalho. Este novo modelo tornava o professor de classe o responsável exclusivo por todo o período escolar, todos os dias.

Ao mesmo tempo, crianças que estavam com idade mais avançada e cursando as séries iniciais se destacavam como os “atrasados” em uma escola em que predominavam as crianças pequenas e para as quais até o mobiliário era mais adequado – e os grandes apertavam suas pernas embaixo de mesas menores...

A reestruturação provocou, também, uma descaracterização de escolas que tinham um público, uma equipe pedagógica e uma identificação já tradicionais na região. Escolas que atendiam da 1ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio passaram a atender apenas ao 2º ciclo do E.F. ou só ao Ensino Médio, ou ainda a apenas estes dois ciclos, sendo as crianças do primeiro ciclo realocadas para outras escolas.

Observou-se durante todo este período, dos anos 90, nestas escolas acompanhadas da Rede pública Estadual, uma verdadeira “dança das cadeiras”. Diretores, professores, coordenadores pedagógicos, mudavam de ano para ano. Inicialmente, as trocas aconteciam dentro de uma mesma área e continuávamos encontrando pessoas conhecidas em uma escola em outra. Depois, parecia que os profissionais estavam sumindo, ficando quase impossível mantermos um mínimo conhecimento do corpo técnico destas escolas.

As Salas de Aceleração

Com o objetivo de acertar a situação destes alunos - apontados acima como os “atrasados” - foi criado o Projeto das Salas de Aceleração. Pedagogicamente consistente e sem dúvida uma contribuição para se pensar na recuperação destas crianças e seu conseqüente avanço escolar, as salas de aceleração davam a estes alunos com defasagem idade/série a oportunidade de avançar de forma mais rápida. Este aluno, que estaria oficialmente na 3ª série, sendo aprovado ao final de um ano na sala de aceleração seria promovido para a 5º série, indo para a escola dos maiores, onde ele estaria mais adequado.

Embora o projeto tivesse de fato embasamento pedagógico e muitas vezes fossem os seus professores aqueles mais capacitados e dispostos ao trabalho, e provavelmente muitos estudantes se beneficiaram deste projeto, as crianças por nós acompanhadas, que já apresentavam um quadro de enfraquecimento do vínculo com a escola e dificuldades de permanência e interesse, encontraram neste projeto dois tipos de dificuldades: a primeira, que, não tendo aproveitamento na Sala de Aceleração e sendo um aluno pouco freqüente, este aluno não só era reprovado naquela série como também ficava impossibilitado de participar novamente do projeto. Nestes casos, a criança ou adolescente se deparava com a seguinte situação: ele estava ainda mais velho e fora de idade para conseguir uma vaga no ensino regular naquela série (as escolas davam preferência àqueles que estivessem com idade/série equilibrados); não podia ser matriculado novamente na Sala de Aceleração (ele já havia “jogado fora” esta

oportunidade) e, por último nesta lógica perversa: era ainda muito novo para conseguir uma vaga em uma sala de suplência (que prioriza o aluno trabalhador, já mais velho).

Por outro lado, aqueles aprovados nas Salas de Aceleração eram automaticamente transferidos para outra escola, onde cursariam a 5ª série. Nestas escolas muitas vezes a discriminação destas crianças começava logo na sua chegada, quando os professores, chocados, descobriam que este aluno chegava a esta série sem ter o processo de alfabetização completado. Quando esta dificuldade era observada rapidamente, em alguns casos, existia um esforço da escola e dos projetos de complementação escolar freqüentados por estas crianças e adolescentes para contribuir no seu desenvolvimento escolar e garantir sua inclusão de fato. No entanto, não foram poucos os casos que acompanhamos de meninos que "driblaram" suas dificuldades em acompanhar ou compreender as aulas e as tarefas solicitadas, fazendo graça, algazarra, impondo-se de outras formas nem sempre positivas aos professores, à direção e aos próprios colegas.

Outros, ainda, apesar de aprovados na Sala de Aceleração, não tinham conhecimento de sua aprovação. Porque faltaram nas últimas aulas, porque seus pais ou responsáveis não compareceram as reuniões finais, porque simplesmente não se interessaram, com a certeza de que não haviam aprendido e portanto não deveriam ter sido aprovados. Para estes, nossa insistência em levantar sua situação escolar e buscar a reinserção na escola parecia absurda. Ouvíamos deles, com freqüência, um muxoxo de "não adianta, eu sou burro, não vou aprender a escrever".

A Progressão Continuada

Da mesma forma que as Salas de Aceleração, a proposta de Progressão Continuada, baseada em Frenet e Paulo Freire, fundamentada pedagogicamente com muita propriedade - parte do princípio de que crianças e adolescentes tem ritmos diferentes de aprendizado e estão aprendendo a todo o momento, sendo, portanto, incorreto e improdutivo barrar o processo de aprendizagem reprovando os estudantes ao final de cada série, e ampliam-se, assim, os ciclos de aprendizagem, só existindo

retenção ao final de cada um deles - na realidade ficou mais bonita no papel do que em sua aplicação e resultados práticos.

Pouco ou nada discutida e aprovada pelos professores, pouco compreendida pelos pais (recebemos durante o período de existência do Avizinhar várias mães que nos pediam para ajudá-la a reprovar seu filho na escola) e pelos próprios estudantes, a progressão continuada foi logo batizada de “promoção automática”, porque era assim que ela acontecia na maior parte dos casos e como era vista por toda a comunidade escolar.

Infelizmente observávamos uma interação cruel entre estas políticas: as salas de aceleração, a progressão automática, os exames de reclassificação davam à escola a condição de aprovar o aluno e livrar-se dele. Promovido a ciclos mais adiantados, ele não só mudava de ciclo como também de escola, uma vez que estas haviam sido reestruturadas para atendimento por ciclos.

Claro está que tratamos aqui, como apontamos no início do texto, das incoerências destas políticas. Queremos crer que estas mudanças tenham contribuído em algum lugar, com um grande número de escolas e estudantes – os dados quantitativos apresentados pela Secretaria de Educação são positivos: mostram redução de evasão, avanço nos estudos, melhores resultados na educação paulista – mas, naquilo que acompanhamos, nas famílias e escolas que tivemos permissão para conhecer e acompanhar, o quadro não foi positivo.

Vemos a cada dia um maior esgarçamento de qualquer vínculo que as famílias e crianças tinham com a escola; da mesma forma, vemos cada vez mais professores exaustos, desmotivados, descomprometidos ou doentes.

Trabalhamos durante todo o período de existência do Avizinhar, e creio que carregamos esta experiência para nossas vidas profissionais e pessoais, com o aprendizado e a consciência da importância da construção de vínculos: vínculos de confiança e de afeto, vínculos pessoais e institucionais. Acreditamos, sobretudo, que aprendizado é uma ação comunitária e contínua que se dá à medida que cultivamos o respeito ao próximo.

Bibliografia

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Regime de Progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: *Políticas Públicas em Educação*: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

Projeto Esporte Talento: parceria para o desenvolvimento de uma metodologia de educação pelo esporte

KORSAKAS, Paula; SILVA, Marcos Vinicius Moura e *

O processo de construção da metodologia de educação pelo esporte

O Projeto Esporte Talento (PET) atende, há 11 anos, crianças e adolescentes de 08 a 18 anos, moradores e alunos das escolas públicas da região do Butantã (KORSAKAS et al, 2006). Foi criado em 1995, como o primeiro projeto de atendimento direto do Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com o Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP), com a finalidade de desenvolvimento do potencial esportivo de crianças e adolescentes de baixa renda. Em seus primeiros anos, a estrutura de funcionamento do PET tinha uma abordagem pautada na prática cotidiana sem, contudo, orientar-se por uma proposta pedagógica fundamentada teoricamente.

Com o aprimoramento das ações do IAS - centradas na definição do Paradigma do Desenvolvimento Humano como referencial educacional (ANDRÉ; COSTA, 2004) -; as primeiras experiências acumuladas do PET e; o desenvolvimento do Programa Esporte Educacional do extinto Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto (INDESP) em parceria com universidades federais; articulou-se, em 1996, o Programa Educação pelo Esporte (PEE), com o estabelecimento de parcerias do IAS com outras universidades brasileiras (Universidade Estadual de Pernambuco, Universidades Federais de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Pará, e Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

Outra mudança significativa, com a criação do PEE, foi a redefinição do papel do esporte, visto não mais como uma via de ascensão social e formação de atletas, e sim como eixo estruturador de ações educativas com a finalidade de promover a formação integral de crianças e jovens, baseada nos 4 Pilares da Educação (UNESCO, 1998).

Para consolidar o Programa Educação pelo Esporte foram desenvolvidas várias ações importantes que permitiram que, ao longo de 5 anos, as experiências e

conhecimentos acumulados pelos projetos e pelo IAS pudessem ser sistematizados naquilo que, hoje, representa a metodologia de educação pelo esporte. Entre as diversas ações, vale citar:

- 1998 a 2001: encontros de formação pedagógica das equipes técnicas de cada um dos projetos (coordenados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC);
- 1999: avaliação de resultados do PEE;
- 1999 e 2000: encontros entre os educandos dos projetos;
- 2000: encontros entre os educadores dos projetos com oficinas temáticas (pedagogia e esporte) e; elaboração do Ideário do PEE, com seus princípios fundamentais.

Estas e outras ações de implementação, avaliação e sistematização do trabalho desenvolvido no PEE culminaram na construção da tecnologia social de educação pelo esporte, reconhecendo os 6 projetos parceiros como centros de tecnologia social em educação pelo esporte.

Entre os anos de 2001 e 2003, o PEE iniciou uma nova caminhada, desenvolvendo ações de disseminação desta metodologia, que resultou na sua ampliação, contando, atualmente, com 14 universidades integrantes e uma organização não-governamental. E, em 2004, foi publicado o livro “Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte”, composto de relatos e da fundamentação teórica dos aspectos metodológicos, de gestão e de avaliação do PEE.

Assim, em seus 11 anos de atuação, o PET teve a oportunidade de colaborar para o desenvolvimento da metodologia de educação pelo esporte desenvolvida no PEE, cujos princípios fundamentais são: o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas das crianças e adolescentes, o esporte como eixo estruturador das ações pedagógicas, e a prática interdisciplinar (HASSENPLUFG, 2004).

Como parte deste aprendizado, o PET tem ampliado suas ações para além do atendimento direto de crianças e adolescentes no campus da universidade, movimento este impulsionado pela necessidade constatada de maior aproximação com a

[*] Projeto Esporte Talento (convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna).

comunidade e seus diversos atores sociais (ongs, serviços públicos, escolas, igrejas, etc.) por um lado, e também pelo aumento de demanda trazido por outras instituições - ongs em sua maioria - de aprimorar sua prática pedagógica, reconhecendo o projeto como um centro de referência sobre educação pelo esporte.

Este novo papel incorporado pelo PET faz com que novas reflexões e ações surjam na direção de construir formas de disseminação da metodologia de educação pelo esporte e das possibilidades de sua ampliação como política pública.

Diante disso, algumas questões ainda se fazem pertinentes: quais os caminhos de disseminação mais efetivos? Quais as possibilidades de ampliar a experiência? É necessária uma estratégia de disseminação em larga escala ou outros caminhos de compartilhamento de conhecimento são possíveis?

O PET e as possibilidades de disseminação da metodologia de educação pelo esporte como política pública

O Programa Educação pelo Esporte como um todo representa, hoje, um modelo de ação social articulada entre os três setores da sociedade, já que envolve o 1º setor, representado pelas universidades públicas onde os projetos são desenvolvidos; o 2º setor, simbolizado pela aliança estratégica da empresa automobilística Audi com o IAS, como principal fonte de recursos para manutenção do programa; e o 3º setor, representado pelo IAS.

O Projeto Esporte Talento acredita que, especialmente, o 1º setor tem grande potencial em contribuir para que a metodologia de educação pelo esporte avance como política pública, apropriando-se do conhecimento produzido em anos de atendimento direto, e aprimorando-o para reaplicá-lo em outros contextos, considerando a sua versatilidade. Nesse desafio, o papel das universidades públicas que fazem parte do PEE é fundamental.

No âmbito do PEE, algumas experiências já têm se mostrado exitosas, como o envolvimento de secretarias municipais de cidades do Mato Grosso do Sul (MS) em parceria com o Projeto Córrego Bandeira (Universidade Federal do Mato Grosso do

Sul), resultando na ampliação do atendimento para cerca de 5.000 crianças e adolescentes nesta região.

Da mesma forma, o PET tem investido em várias ações de disseminação com a promoção de eventos esportivos, culturais e acadêmicos que envolvam públicos diversos, e que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas, por intermédio de um envolvimento crescente de projetos e instituições.

Há uma grande preocupação na qualificação dos universitários de diversas áreas que atuam como educadores no projeto, a fim de que possam disseminar suas experiências em outras instituições com uma atuação influente na área social. E isso tem acontecido, pois muitos de nossos educadores, depois de formados, estão sendo contratados como profissionais por outras organizações governamentais e não-governamentais. Além disso, o PET tem desenvolvido encontros de formação para educadores de outras instituições.

Outra ação importante compreende a organização de eventos diversificados para ampliação das redes de relacionamento com o público externo; a exemplo das "Olimpíadas do PET (OLIPET)", que é um evento esportivo que também gera disseminação da metodologia (DE ROSE JR; KORSAKAS, 2006); e o "Seminário Teorias e Práticas Sociais com crianças e adolescentes", caracterizado como um importante espaço de formação e compartilhamento de idéias e ações com diversos setores.

A participação em redes sociais, como a Rede São Remo, a Rede Butantã e o Fórum em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Butantã, representa uma outra forma de estar presente na comunidade, e se relacionar com seus atores sociais de maneira articulada e propositiva.

Apesar de todas estas estratégias já fazerem parte do planejamento estratégico do PET, ainda há alguns desafios a serem alcançados nesta caminhada, a citar:

- Aprimoramento constante da metodologia,
- Manutenção de boa articulação dentro da universidade;
- Acompanhamento das políticas públicas gerais e locais nas áreas social, de educação e de esporte;

- Compreensão do potencial e limitações da escola e da família como atores sócio-educativos fundamentais, desenvolvendo estratégias de envolvimento e estimulo da revalorização e percepção do espaço público.

A partir disto, o PET vislumbra algumas possibilidades concretas para contribuir no desenvolvimento de políticas públicas que utilizem o esporte como meio de educação:

- Desenvolvimento de programas de extensão na universidade, a exemplo da proposta de implantação de um programa infanto-juvenil no CEPEUSP de caráter interdisciplinar;
- Parceria com escolas/secretarias para implantação de ações complementares em escolas de educação integral e escola em período integral;
- Parceria com outras instituições para aprimoramento metodológico, mas compreendendo que a parceria precisa ser muito bem definida, convidando os interessados a visitar o projeto e se propondo a conhecer os espaços dos parceiros. Essa atitude garante uma postura de compartilhar e não apenas reproduzir um modelo, considerando a própria versatilidade da tecnologia social de educação pelo esporte. De acordo com os objetivos e amplitude da parceria, há a necessidade de traçar um plano de ação conjunto com compromissos e responsabilidades mútuas que devem ser continuamente acompanhadas.

Perspectivas

Notadamente nesta última década, em que o PET se desenvolveu participando da construção da metodologia de educação pelo esporte; num âmbito mais amplo, o próprio esporte também ganhou novos espaços de discussão e novas possibilidades de uso como ferramenta educativa, indo além das visões mais tradicionais e restritas de formação de atletas para o esporte de rendimento, e do esporte apenas como lazer e forma de atrair jovens para outras atividades educativas.

Este processo de “revitalização” do esporte como meio de educação foi impulsionado, nas últimas décadas, por dois fenômenos complementares. De um lado, observou-se um desenvolvimento dos campos de conhecimento da Educação Física e

do Esporte do ponto de vista acadêmico. Por outro lado, o Terceiro Setor atingiu um grande crescimento, gerando várias iniciativas de utilização do esporte como via educativa e levantando algumas questões centrais e desafiadoras, como a profissionalização do setor; os processos de elaboração e avaliação de projetos sociais, e de desenvolvimento, sistematização e disseminação de metodologias; as parcerias "inter" e "intra" setores; a articulação de redes sociais, etc.

Tudo isso, acabou por impactar não só a organização e desenvolvimento do Projeto Esporte Talento e do Programa Educação pelo Esporte como um todo, mas também outras iniciativas que elegeram o esporte como ferramenta de educação, a exemplo da Fundação Gol de Letra e Instituto Esporte-Educação, entre outras instituições, que desenvolveram novas abordagens metodológicas para atendimento de crianças e adolescentes.

Da mesma forma, observa-se em vários níveis governamentais políticas de incentivo para o desenvolvimento de programas esportivos sociais, como a parceria entre o Ministério do Esporte e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) que apóia projetos por meio de incentivos fiscais, e o Programa Esporte Social da Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer do governo estadual de financiamento de núcleos de esporte.

Ainda assim, as organizações não-governamentais representam a maioria das instituições que procuram o PET em busca de apoio, mas é preciso fazer parcerias muito claras, pois, em algumas vezes, a busca se dá mais pelo apoio financeiro e pelo "status" que a parceria pode oferecer à instituição do que pelo interesse em conhecer e implantar a metodologia em si. Na esfera pública, as parcerias tornam-se mais complexas, já que a implantação de novas propostas em escolas e secretarias dependem de parcerias mais amplas e da clareza da contribuição e da possibilidade de universalização da proposta.

De qualquer maneira, o crescimento do interesse dos diversos setores pelo esporte nestes últimos anos, evidencia um vasto campo e um grande potencial de utilização do esporte como via educativa. Entretanto, considerando a real possibilidade de que estas iniciativas venham a se tornar políticas públicas, ainda parece ser necessário romper com alguns "vícios" presentes no desenvolvimento destas propostas

pelos mais diversos setores, como a idéia de que a mera prática esportiva, qualquer que seja, é capaz de sanar os diversos problemas da infância e juventude de maneira quase que "automática".

Um dos aprendizados do PET, em todo este tempo, que representa hoje uma de suas metas, é priorizar a qualidade do atendimento, investindo em recursos humanos e pedagógicos, em detrimento de algumas relações "mercantilistas" de quantidade de atendimento e custo "per capita" que permeiam as análises de projetos e programas sociais. Isto porque o PET acredita que, assim, o impacto de transformação na realidade das crianças e adolescentes beneficiados tende a ser muito mais efetivo.

Referências bibliográficas

COSTA, A. C. G. e ANDRÉ, S. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 2004.

DE ROSE JR, D.; KORSAKAS, P. O processo de competição e o ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Ed.) *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

HASSENPFLUG, W. N. *Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte*. São Paulo: Saraiva/instituto Ayrton Senna, 2004.

KORSAKAS, P. et al. A formação esportiva no Projeto Esporte Talento - Instituto Ayrton Senna / CEPEUSP. In: DE ROSE JR, D. (org.). *Modalidades Esportivas Coletivas*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

Projeto Branco & Grafite

UCHÔA, Ana M. Raddi [*]; ALENCAR, Ephigênia [**]

Este projeto foi desenvolvido, entre 2000 e 2002, em caráter experimental, pelo Movimento Cultural São Francisco, vinculado na época à Associação Amigos de Bairro Cidade de São Francisco, e hoje, movimento com existência autônoma.

Trata-se aqui de simples relato de uma experiência prática, de tal forma a refletir, a partir dela, sobre as iniciativas de inclusão social pelo terceiro setor e as possibilidades de ações intersetoriais em interlocução com entidades que desenvolvam trabalhos afins.

Problema

Muros de residências do bairro Cidade de São Francisco vinham sendo insistentemente pichados por um grupo de adolescentes. Esta situação era motivo de contínuos conflitos "intersetorias" no bairro. De fato, por esta razão, alguns moradores desentendiam-se com a vigilância, não suficientemente rápida para prevenir os "estragos"; alguns pintores do bairro desentendiam-se com o grupo de adolescentes pichadores, por necessitarem refazer incontáveis vezes o trabalho de pintura, bem como com a vigilância, por ela não conseguir preservar incólume as recém-pintadas paredes; os vigias, burlados pelos adolescentes, por sua vez, estavam prestes a pedir respaldo policial. Vigias, pintores e, principalmente, moradores, cobravam, cada um a seu modo, nas "ouvidorias" da associação do bairro, medidas para que o problema fosse minimizado.

[*] Associação Amigos de Bairro Cidade de São Francisco, gestão 2000-2002.
[**] Oficinas de Arte do Movimento Cultural São Francisco.

Uma solução alternativa: a experiência branco & grafite

Buscando solução alternativa às medidas de força propostas, optamos, mesmo ao descrédito de muitos, por tentar uma ação terapêutico-educativa, visto que, excluir os adolescentes à força – alegávamos aos moradores que exigiam uma solução imediata - só aumentaria a chance de tê-los de volta, e não apenas com sprays.

Para isto, pedimos à vigilância que identificasse de quantos grupos se tratava, e que nos chamasse no momento da ação deles. Assim, numa noite de domingo, fomos avisados e abordamos[26] um grupo que pichava. Para nossa surpresa, era composto de adolescentes muito jovens: seis meninos, sendo quatro deles moradores de bairros fronteiriços; um deles sem residência fixa; e outro residente no bairro. A aproximação foi inicialmente no sentido de interesse pelo que faziam, que tipo de sprays eram aqueles, se faziam outras atividades juntos, etc.; enfim, em como e porque pichavam. Foi possível interagir com o grupo e tentamos levantar se o prazer era só o da transgressão ou também da pintura propriamente dita.

Parece ser, para eles, importante deixar a marca, para que outros os reconhecessem. Ocorreu-nos então propor ao grupo, ali mesmo, o seguinte: encontros semanais - aos domingos, de três horas e meia de atividade, com hora marcada, das 15h às 18h30 - para pintarem os muros pichados, tendo à disposição o material necessário. Em contrapartida a este trabalho, teriam algumas oportunidades de livre expressão: a) pintar o que quisessem em determinadas áreas dos muros, em consenso com os moradores. Para isto, ser-lhes-iam oferecidos também os materiais que requisitassem; b) fotografar, com uma câmera fotográfica a eles disponibilizada durante o período de atividades; c) falar, em grupo, do que quisessem e como quisessem, como agora fazíamos. Propusemos uma semana para que pensassem e dessem uma resposta, no domingo seguinte, às 15h, ali mesmo, diante do muro pichado.

[26] Ana Uchôa, presidente da Associação, e o morador Christian.

Primeiro encontro do grupo

Alguns dos moradores já tinham sido contactados: alguns simpáticos à ação em sua integralidade; outros, favoráveis ao branco, mas não às “pinturas originais”; alguns descrentes que os meninos voltariam. Escolhemos os muros mais pichados; talvez as pessoas não se incomodassem de cedê-los para uma pintura não exatamente de primeira categoria.

No domingo combinado, já estavam eles lá por volta das 14h, perguntando ao vigia local, ainda enraivecido, se tínhamos as tintas e os sprays. De fato, às 15h, no local combinado para o encontro, iniciamos as ações do projeto, onde foi tirada, com permissão deles, uma foto. Partimos, então, para a esquina próxima, com todo o material de pintura e também o de pichação (sprays cedidos por um comerciante); além de luvas, máscaras e uma câmera fotográfica, que constituíram atração no encontro. As fotos tiradas pelos meninos são interessantes, na medida em que nelas aparecem visivelmente mais descontraídos que nas registradas pelos adultos moradores participantes. Portanto, indício de que a atividade de fotografar possa se prestar a meio de expressão, compensador do fato de encobrir as manifestações deles próprios com branco, o que poderia configurar ação de alguma violência em relação a eles.

Falávamos dos significados do que tinham pichado, antes de encobri-los. O vigia e um dos moradores passaram a interagir com as crianças, ensinando-as como preparar a tinta. Após a atividade, a conversa em grupo trouxe relatos da vida destes meninos e alguns apontamentos foram feitos. Não entraremos neste material, mas, por exemplo, R., que não tinha residência fixa, falou bastante da mãe que teria ido embora com o namorado, usuário de droga. Este expressar o que aconteceu na semana passou a fazer parte de nossos encontros, com algumas intervenções, com base em grupos operativos. Passamos a ter um tempo de quarenta e cinco minutos, ao final da atividade, para isto, com horário pré estabelecido.

No encontro seguinte, mais dois meninos foram por eles trazidos, com menos de 18 anos ainda; e, no próximo encontro, tínhamos também meninas – irmãs e prima. Necessitamos limitar a participação para viabilizarmos o trabalho, mantendo apenas oito meninos.

Este primeiro muro, que necessitou três domingos para a pintura, era propriedade de um morador favorável ao branco, mas não à atividade livre. Assim, tinha sido pactuado com os meninos que a atividade de livre expressão se daria em um outro muro, cujo morador, favorável aos registros livres, tinha cedido espaço dobrado; e depois conseguimos um pacto com toda a viela.

A necessidade da intervenção de um bom pintor para orientar ficou logo patente. Convidamos então um dos pintores indispostos com os meninos, que era tido como o melhor do bairro, J. C., de cidadania argentina. Já tendo conhecimento da atividade pelos adolescentes, ajudou-nos gratuitamente em um trabalho na fachada da praça, cujos moradores tinham sido favoráveis à atividade na íntegra, além de nos acompanharem e nos ajudarem na intervenção. De fato, até atitudes paternais estes meninos puderam experienciar por parte destes moradores. As fotos tiradas pelos meninos são, outra vez, de importância; principalmente a que tiram com a máquina voltada para si mesmos.

Inclusão na dinâmica de participação da gestão do bairro

Num dos domingos, fomos informados de que uma reunião prévia do Orçamento Participativo aconteceria no bairro e no horário do projeto Branco & Grafite, à qual deveríamos comparecer como diretoria da Associação. Como estes garotos sempre se antecipavam aos encontros, foram avisados, de antemão, desta impossibilidade. Se quisessem os sprays para o muro de pintura livre poderiam fazer sozinhos. Mas, caso se interessassem em conhecer outras pessoas da área, além de funcionários da subprefeitura e o subprefeito, poderiam participar da reunião e falar sobre alguma idéia que tinham para o bairro; afinal, a reunião era para isto mesmo.

Surpreendeu-nos ver cinco deles na reunião, já na primeira fila da escola municipal; alguns de banho tomado; um deles de skate em punho. Quando tratamos do trabalho deles, dando vez a que falassem, reivindicaram uma pista de skate para o bairro. Ao final desta reunião, representantes de setores da sub-prefeitura (naquela época, Cícera da Casa da Cultura e Izilda da Supervisão de Assistência Social)

procuram-nos e oferecem-lhes cursos de grafite na Casa da Cultura, bem como a possibilidade de filiação aos clubes municipais para os programas de férias.

Inclusão em atividades culturais locais

Ainda tivemos alguns encontros após o curso de grafite, dando possibilidade a eles de mostrar de fato suas novas habilidades. Como tiveram prazer em participar da referida reunião, passaram a se interessar por outras atividades do bairro, e foram a elas integrados, como qualquer outro adolescente e cidadão. Então, terminarmos a série de encontros, mesmo que viessem ainda aos domingos, pois a função do grupo estava cumprida. De fato, passaram a participar de eventos eco-culturais com as outras crianças e adolescentes.

Conclusão: **sobre adolescentes e intervenções participativas na gestão pública**

E... foi mesmo um adolescente, com educação em ecologia, que escudou-nos em importantes conquistas na questão de uso e ocupação do solo referente à luta pela manutenção de áreas de preservação permanentes do bairro. É uma intervenção de peso quando, participando da organização de moradores, um adolescente manifesta-se claramente frente a um governante que tenta endossar algo indevido; neste caso, quando da troca de administrador regional, o desvio de um córrego para apropriação de área pelas construtoras. E é possível então argumentar: “se este jovem pode ver isto, não vai o Sr. administrador querer passar vergonha frente a muitos outros adolescentes”. Foi assim que o córrego do bairro voltou ao lugar, dando tempo para a entrada de um recurso junto ao Ministério Público.

Xadrez – Movimento Educativo

OLIVEIRA, André Massaru Martins de [*]

Introdução

O presente trabalho traz um relato do estágio de observação realizado junto à Secretaria Municipal de Ensino (SME) a fim de investigar a organização do projeto "Xadrez – Movimento Educativo" e sua articulação com as escolas da rede de ensino do município de São Paulo. Para tanto, foram feitas revisões bibliográficas sobre o assunto, entrevistas com uma das coordenadoras do projeto da SME e com o presidente da Federação Paulista de Xadrez (FPX), além do acompanhamento do Congresso Técnico e da realização do Festival Regional Escolar de Xadrez da regional do Butantã.

História do xadrez

Embora existam alguns estudos que remontam àquilo que se entende pelo jogo de xadrez ao século III a.C. na China, muitas pesquisas apontam o "shaturanga" (ou "chaturaya") dos séculos V e VI d.C., na Índia, como a mais provável origem do xadrez contemporâneo. De lá, o xadrez teria seguido seu caminho de expansão ao Ocidente passando pela Pérsia (hoje Irã), quando foi assimilado pelos árabes que, fanáticos e cultivadores do jogo, chegaram inclusive a propor desafios (problemas) estratégicos. A expansão árabe pelo norte da África e sul da Europa, por volta do século IX, teria sido responsável pela grande difusão do jogo. Nos países banhados pelo Mediterrâneo, tais como Portugal, Espanha, França e Itália, o xadrez recebeu um grande impulso e suas regras receberam várias modificações, difundidas inclusive no novo mundo americano.

Diversos nomes do cenário mundial mostraram-se fortes enxadristas, tais como Vladimir Ilitch Ulianov, o Lênin, que protagonizou a Revolução Soviética de 1917 e que, no poder, determinou que o xadrez fosse ensinado nas escolas e praticado pelas

massas, além de Ernesto Che Guevara de la Serna, que não largava seu tabuleiro e suas peças nem nas mais duras condições que enfrentou em Cuba, na América do Sul e na África. Em seu capítulo "O guerrilheiro enxadrista", Carvalho (2004) conta que desde 1959 o heróico militante fez questão de que todo o povo – principalmente as crianças e os jovens – tivesse acesso à prática do xadrez. Ele concordava com José Raul Capablanca, cubano medalhista de ouro nos jogos olímpicos de 1939, quando este dizia que "o xadrez deveria fazer parte do programa escolar de todas as crianças".

Xadrez na educação

De fato, o xadrez é hoje utilizado pedagogicamente em diversos países como Rússia, Alemanha, Argentina, Canadá, Cuba e França, revelando reflexos positivos frente ao processo educacional tanto no campo cognitivo quando atitudinal. Diversos trabalhos enumeram benefícios advindos da prática do xadrez, dentre eles a atenção e a concentração, o julgamento e planejamento, a imaginação e a antecipação. Essas seriam apenas algumas das habilidades necessárias para o sucesso em uma partida que também se relacionam com aspectos da vida cotidiana. Nesse sentido, Carneiro e Loureiro (2005) aproximam as avaliações e as tomadas de decisão que são feitas durante uma partida com as situações do dia-a-dia, ressaltando que de toda ação advém uma conseqüência, sendo necessário refletir sobre elas. "O senso de responsabilidade diante de uma escolha e decisão ao tabuleiro traça diretamente um paralelo com a vida cotidiana", enfatizam. Indo além, Horgan (*apud* CARNEIRO e LOUREIRO, 2005) afirma que "as crianças e os jovens, que ainda não dominam as operações formais e os processos racionais e analíticos próprios dos adultos, os superam justamente no campo (o jogo de xadrez) que é tão marcado por tais qualidades".

É patente que, para se obter a vitória em uma partida de xadrez, é necessário avaliar, planejar e executar jogadas que levem ao cheque-mate. Não obstante, observa-se que os jovens enxadristas revelam capacidades que extrapolam o campo

* Curso de Licenciatura em Educação Física. Escola de Educação Física e Esporte / Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

tático do jogo, tais como o autocontrole, o respeito pelo adversário, a concentração introspectiva e a paciência. De fato, nota-se um reforço no processo de formação do educando no que diz respeito ao campo atitudinal e que facilmente extrapola para outras áreas do conhecimento abarcadas pela escola, tais como a lógica matemática, o letramento e até mesmo línguas estrangeiras.

Cabe ressaltar que os benefícios advindos da prática do xadrez não são incorporados apenas pelos estudantes, mas também pelos agentes organizadores de um projeto de xadrez escolar. Afinal, nenhum projeto escolar faz sentido se não for apropriado e construído de forma coletiva pela interação de professores, estudantes e comunidade. Faz-se necessário, então, entender como tal processo pode se dar.

Xadrez nas escolas

Quando se trata de projetos de xadrez nas escolas, tanto privadas quanto nas redes públicas, é preciso entender que não há uníssono e que tal prática é oferecida sob diferentes formas e com diferentes objetivos. Observam-se registros em que o xadrez é oferecido em algumas escolas de forma isolada como atividade extra-curricular; vinculado a outras disciplinas; compondo um projeto que abarca várias escolas e; até mesmo, compondo a grade curricular regular (exigindo, portanto, desempenho dos alunos quanto à assimilação dos conteúdos, envolvendo notas, conceitos e até aprovação ou reprovação). Loureiro (2005) retrata que num âmbito multidisciplinar, utiliza-se o xadrez:

> "como tema pedagógico para introduzir questões de História, Matemática e Informática. Em poucas situações, o trabalho é orientado para 'formar campeões' e alcançar resultados técnicos destacados. Normalmente, o ensino específico do xadrez se reporta à introdução do jogo, apresentação de componentes (tabuleiro e peças), regras completas, técnica essencial (valor relativo das peças, mates elementares, etc.), comportamento e etiqueta, conceitos de estratégia e tática e condução diferenciada nas três fases da partida (abertura, meio-jogo e final). Enfim, um curso básico de xadrez".

Dados apontam para o trabalho de Taya Efremoff como o primeiro projeto de xadrez escolar desenvolvido no país, em 1967, na cidade de Araraquara, São Paulo. Sendo a primeira mulher a atingir a condição de Mestre Nacional, Taya também teria sido pioneira ao organizar um curso de xadrez para crianças das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da escola do município.

Ainda que faltem alguns registros, desde então se tem uma série de projetos escolares de xadrez, incluindo o "Projeto Cuca Legal", no Rio de Janeiro; o trabalho conjunto da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) e da Federação Paranaense de Xadrez (FPX); o Instituto de Educação Infantil em Brasília e a ação paulista vinculada ao Projeto Formação Cidadã, sob chancela da UNESCO e em convênio com a Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade. Merecem destaque diferenciado os projetos desenvolvidos pelas prefeituras de Blumenau e Joinville, que há quase vinte e cinco anos têm mantido e aprimorado continuamente a proposta do ensino de xadrez em comunidades e unidades escolares. Além desse foco no sul do país, as redes municipais e estaduais de São Sebastião do Paraíso, MG, formam um conjunto de 14 escolas e aproximadamente 2.000 estudantes envolvidos no projeto de xadrez escolar.

Dessa forma, tem-se um retrato de um forte trabalho de base, ainda que paradoxalmente fragmentado, que revela uma expansão do jogo não apenas como atividade lúdico-recreativa, mas também como importante ferramenta pedagógica. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mantém, há 11 anos, o projeto "Xadrez – Movimento Educativo".

Projeto "Xadrez – Movimento Educativo"

Alguns projetos de xadrez escolar já vinham sendo desenvolvidos desde a década de 70, principalmente com a ascensão de Henrique Costa Mecking – o "Mequinho" – e a visibilidade que o xadrez brasileiro ganhou a partir de suas conquistas. Todavia, esses projetos não eram administrados de forma articulada, inexistindo uma sistemática que os unisse enquanto ferramenta pedagógica dentro do ensino.

Em 1994, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, juntamente com o Núcleo de Ação Cultural Integrada (NACI), convidou educadores da Rede Municipal de Ensino que utilizavam o xadrez como meio educativo para a apresentação de um projeto de ensino sistematizado do jogo nas escolas. Um primeiro curso de capacitação técnica foi ministrado pelo Mestre Internacional Alexandru Sorin Segal, mas ainda não havia uma proposta clara de implantação do projeto na Rede. Ao final desse ano, foi realizado um torneio que contou com aproximadamente 100 pessoas em meio a uma feira cultural.

No ano seguinte foi convocada uma nova reunião para reorientar o Projeto Xadrez nas Escolas a partir de experiências já desenvolvidas com sucesso. Uma reunião posterior, com o Secretário Municipal de Educação, prof. Sólon Borges dos Reis; com o Diretor da DOT, prof. Waldemir José Giberne; com a diretora da DOT-2, profª Ana Maria Alves Benetti e; com o representante das propostas elencadas na outra reunião, prof. Marcelo Pascoli, formulou propostas e estratégias a serem empregadas, com responsáveis e tarefas a serem cumpridas. Nos meses de maio e junho de 1995 a DOT-2 ofereceu dois cursos optativos iniciais para capacitação de professores para implantação do projeto “Xadrez – Movimento Educativo”, contanto com a presença de 66 educadores, representantes de 66 unidades escolares de diversas DREMs (Delegacias Regionais de Ensino Municipal, que posteriormente denominaram-se Núcleos de Ação Educativa e atualmente levam o nome de Coordenadorias de Educação). No final desse mesmo ano realizou-se o “I Torneio Municipal de Xadrez Escolar”, contando com 158 educandos de 21 escolas. Em 2000 esse número já havia subido para 500 educandos e, em 2005, o Torneio envolveu aproximadamente 2.000 pessoas, sendo 1.300 educandos das escolas da Rede.

Atualmente, cada Coordenadoria de Ensino (CE) conta com um responsável por organizar o xadrez escolar na respectiva regional, estando todas elas submetidas à DOT. Esta, por sua vez, promove anualmente um curso de capacitação técnica para educadores que abarca regras básicas do jogo, notações algébrica e descritiva, princípios de abertura, meio-jogo e final, procedimentos práticos e éticos do xadrez, histórico no Brasil e no mundo e resolução de exercícios. Embora nunca tenham sido

ministrados por falta de organização, existem ainda dois outros módulos do curso (Intermediário e Avançado) que visam o aprimoramento técnico dos educadores.

Segundo a professora Ana Sílvia de Almeida, coordenadora do projeto "Xadrez – Movimento Educativo" junto à DOT desde 2001, ainda existe muita dificuldade em conseguir articular os educadores na capacitação e ampliar o projeto de forma integrada. Não raramente, quando o professor responsável pelo projeto em determinada escola é transferido ou aposenta-se, não há quem continue o trabalho, trazendo-o de volta à estaca zero. Além disso, a falta de espaço físico e cargos específicos para o xadrez nas escolas (tal como ocorre com as salas de Leitura e Informática) e de uma estruturação burocrática que permita reuniões periódicas entre os educadores constituem-se em grandes empecilhos para a incorporação, construção e desenvolvimento de projetos. Os torneios regionais, por exemplo, (atualmente denominados Festivais Regionais Escolares de Xadrez), acontecem desde 1997, mas nem todas as regionais conseguem organizá-los. Por outro lado, no ano de 2005, de forma inédita, todas as regionais realizaram seus festivais. Isso reflete um avanço não apenas no número de escolas com projetos de xadrez, mas na organização e articulação entre a DOT, as CEs e as unidades de ensino.

Atualmente, a equipe do projeto "Xadrez – Movimento Educativo" conta com três coordenadores, sendo eles os professores Ana Sílvia de Almeida (desde 2001), Eugênia Hideko Motoyama Martins de Oliveira e Pedro Frederico Püttow (ambos desde 2005). Tal equipe foi responsável, em 2005, pela realização dos Congressos Técnicos de todas as regionais do município que tinham como objetivo organizar seus respectivos torneios. Em parceria com árbitros profissionais (em especial o árbitro internacional Cláudio Yamamoto), esses congressos tratavam de formar uma comissão organizadora (composta por educadores da própria regional) e tratar dos aspectos específicos do evento, tais como sistema de emparceiramento, programação, regulamento, etc.

No Congresso Técnico de Xadrez da CE Butantã, por exemplo, houve uma discussão sobre um educando da EMEF João XXIII portador de deficiência visual, cuja participação foi garantida a partir de material especial fornecido pela DOT.

Embora a realização de torneios regionais e municipais não seja o objetivo principal do projeto "Xadrez – Movimento Educativo", eles constituem-se num importante indicativo da forma pela qual o xadrez vem sendo desenvolvido nas escolas, refletindo não apenas a quantidade de educadores e educandos envolvidos com o projeto, mas também a qualidade técnica dos mesmos. A professora Ana Sílvia relata episódios de educadores fornecendo informações erradas para estudantes. "Para que possamos ter uma massificação do xadrez de qualidade, é preciso que haja igualmente uma capacitação dos professores de qualidade", afirma.

Nesse momento, é preciso refletir sobre o fato de que nenhum dos módulos Intermediário e Avançado de capacitação tenha sido realizado, considerando também uma avaliação de como está articulada a rede do xadrez escolar. Ainda que os educadores aprimorem suas técnicas enxadrísticas, elas de nada adiantarão se não houver uma estrutura organizacional que favoreça a prática do xadrez no ensino como um todo. Mesmo considerando que esses dois aspectos (técnica e estrutura) tenham de caminhar conjuntamente, o atual momento histórico do xadrez nas escolas carece de apoio na organização e construção dessa rede pedagógica.

Outros projetos

Além do "Xadrez – Movimento Educativo", que é coordenado pela DOT/SME, existem outros projetos que ajudam a promover a massificação do xadrez nas escolas. O "Mais Esporte no Segundo Tempo", do governo federal, visa estimular a prática esportiva nos horários extracurriculares. Já o governo estadual coordena o "Xadrez e Damas em Tampinhas" e o "Escola da Família", sendo que esse último conta com o apoio da Federação Paulista de Xadrez (FPX).

José Alberto Ferreira dos Santos, presidente da FPX, afirma que "estimular a prática do xadrez favorece não somente a massificação do jogo, mas também a revelação de jovens talentos". Nesse sentido, a Federação também desenvolve projetos nas FEBEMs, com oficineiros locais e torneios periódicos. Além disso, junto às comemorações dos 450 anos da cidade de São Paulo, a SME e a FPX organizaram uma simultânea (evento em que um enxadrista joga com vários outros ao mesmo

tempo) gigante com 11 Grandes Mestres do Brasil e da América Latina e 450 educandos – sendo 360 da Rede Municipal de Ensino. Contando com a presença dos Grandes Mestres Internacionais Garry Kasparov, Anatoly Karpov e Viswanathan Anand, o evento aconteceu no ginásio do Pacaembu e envolveu aproximadamente 3.500 pessoas.

Conclusão

Há muito já se sabe sobre os benefícios que o xadrez traz à formação pedagógica e humana dos educandos. Diversos livros e trabalhos já foram publicados reafirmando a importância de um planejamento estratégico para uma partida e sua correlação com a vida real. Um bom enxadrista analisa, reflete, elabora possibilidades e toma decisões. E assim, também deve ser um cidadão; crítico, responsável e transformador da realidade em que vive. É por isso que o xadrez nas escolas vai além de uma ferramenta pedagógica que facilita o aprendizado multidisciplinar.

Transformar o xadrez em uma disciplina curricular e dissemina-lo por toda a rede de ensino significa fomentar a análise crítica da sociedade e dos sistemas que a regem. Não é à toa que, por várias vezes, a história do xadrez dialoga com a articulação da esquerda no Brasil e no mundo. Em seu capítulo “De Machado de Assis a Lula”, Carvalho (2004) traz um breve relato do episódio em que bancários, dentre eles alguns enxadristas e o próprio autor, foram presos por promover uma simultânea em praça pública em solidariedade a então greve dos metalúrgicos do ABC, em 1980.

Revela-se, então, a importância de se especificar claramente as estratégias do que se quer com o xadrez escolar e as táticas para alcançá-las. Projetos que promovam o jogo na rede de ensino não podem se transformar na simples prática pela prática.

> “De nada adianta ser campeão de xadrez em um país onde a esmagadora maioria da população vive na mais absoluta miséria, onde todas as atividades culturais, esportivas e científicas estão circunscritas a uma minoria que detém o total monopólio do conhecimento e da informação” (CARVALHO, s.d.).

Desde a falta de estrutura física até uma legislação que impede a articulação entre diferentes unidades de ensino, o xadrez apresenta grandes dificuldades em sua implementação e desenvolvimento na rede escolar. Por outro lado, o número crescente de pessoas envolvidas no "Xadrez - Movimento Educativo", além da realização de todos os 13 Festivais Regionais, em 2005, reflete um avanço na organização do projeto, bem como em seu desenvolvimento. Recebendo significativo apoio da diretora da DOT, a professora Ana Maria Quadros, a equipe do "Xadrez - Movimento Educativo" conseguiu garantir uma sólida estruturação dos projetos nas escolas para sua continuidade.

O momento, portanto, é de otimismo. Não porque a prática do xadrez vem aumentando, mas porque sua fundamentação pedagógica vem tomando força de modo a formar cidadãos que refletem sobre a realidade e a transformam.

Referências bibliográficas

A chave do xadrez. Cartilha SESC Carmo, 2003.

CALLEROS, C. *Xadrez: introdução à organização e arbitragem*. Confederação Brasileira de Xadrez, Copygraf, 1998.

CARNEIRO, C.F.; LOUREIRO, L. *A importância do xadrez na educação das crianças*. Federação Paulista de Xadrez, Ed. Adonis, Americana, 2005.

CARVALHO, H. *Tabuleiro da vida: o xadrez na história, histórias do xadrez*. Ed. Senac, São Paulo, 2004.

CARVALHO, H. *Ensaio: aspectos sócio-culturais do xadrez*. [sd]

HORGAN, D. *Chess as a way to teach thinking (Xadrez como um meio de ensinar a pensar)*. Departamento de Psicologia da Universidade de Memphis, EUA, Newsletter, 2002.

LOUREIRO, L. *Xadrez escolar: registros de projetos no Brasil*. http://www.fpx.com.br/mostracol.asp?colid=55. Acesso em 06/Out/2005.

LOUREIRO, L.; TOLEDO, J.M. *Por que levar o xadrez às escolas?.* http://www.fpx.com.br/mostracol.asp?colid=75. Acesso em 06/Out/2005.

MILOS JÚNIOR, G.; D´ISRAEL, D. *Xeque-mate: o xadrez nas escolas*. Federação Paulista de Xadrez, Ed. Adonis, Americana, 2001.

POMPEU, E.; SANTOS, M.M*. O jogo de xadrez na escola pública: uma visão psicopedagógica*. Monografia – especialização em psicopedagogia, Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2002.

SEGAL, A.S*. Fundamentos de tática*. Ed. Columbia, 1982.

TOLEDO, J.M.; KAMADA, J.K. *Xadrez para todos: aprendendo a jogar xadrez passo a passo: projeto xadrez nas escolas*. Federação Paulista de Xadrez, Ed. Adonis, Americana, 2004.

YUDÓVITCH, M.M. *O plano no jogo de xadrez*. Pequena Biblioteca do Enxadrista, 1982.

Inclusão social nos museus

SATURNINO, Rose Mary de Jesus; FARIA, Magno Rodrigues; ROCHA, Luis Gustavo G. de Souza [*]

Desafio

O MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo) procurou o Projeto Girassol (mantido pela Associação Metodista Livre Agente), em 2005, com a proposta de fazer mais conhecidas e visitadas as exposições pela comunidade da São Remo, que está próxima ao museu e onde está sediado o Projeto Girassol. Através de seu acervo, a idéia e a necessidade eram de envolver a comunidade na construção de um novo olhar sobre o papel e a função dos museus para a humanidade.

Nosso interesse nesta proposta se deu por conta dos objetivos de ampliarmos nossos conhecimentos e diversificarmos nossas idéias sobre a etnia africana e sobre a etnia indígena. O Museu possui uma exposição de longa duração intitulada “Formas de Humanidade”, que oferece um panorama de diferentes culturas em diversos lugares e tempos, a partir de objetivos expostos no seu contexto museográfico. Visitamos todos os setores que formavam a exposição e decidimos nos deter longamente no setor A1 – Origens e expansão das sociedades indígenas; no setor A2 - Manifestações sócio-culturais indígenas e; no setor B – África: culturas e sociedades.

A partir de reuniões entre os educadores do Girassol e os profissionais do MAE, montamos um plano para estudo da etnia africana no primeiro semestre de 2006 e sobre os indígenas a partir do segundo semestre de 2006.

Através, inclusive, do contexto vigente de realização da Copa do Mundo de Futebol, pudemos escolher os conteúdos - ampliação e diversidade de conhecimentos sobre comidas, músicas, vestimentas, histórias, danças, arte e; a localização geográfica das etnias Africanas - de cada etapa do projeto.

[*] Projeto Girassol, da Associação Metodista Livre Agente.

Este projeto tinha ainda a missão de integração de conhecimentos trazidos pela formação de cada protagonista deste cenário - professores com formação em Magistério, em Pedagogia, com doutorado em História Social. Tínhamos também o desejo de combinar os conhecimentos que as crianças tinham sobre a etnia africana, o que os educadores poderiam trazer de novidade, o que os países africanos que estavam na Copa podiam nos acrescentar, e o que a Antonia, uma africana que está no Brasil por algum tempo, podia nos dizer.

Assim nasceu o Projeto "Inclusão social nos museus".

Contexto

No plano de trabalho do Projeto Girassol temos como um dos princípios desenvolver propostas educacionais que tragam alimento para o conhecimento, que facilitem a construção de diversas perspectivas. Dessa forma, o indivíduo, inserido no processo de descobertas e de formação de opinião, terá instrumentos para escolher, duvidar, buscar informação através da experiência e formar sua opinião. Esta oportunidade, relacionada ao estudo de outras civilizações pelo legado deixado, nos trouxe o conjunto de situações apropriado para início deste estudo.

Outro fator constituinte do contexto foi a busca de atender à Lei n^0 10.639, que entrou em vigor em 2003 e que tenta corrigir a dívida que o ensino brasileiro tem com os negros afro-brasileiros, sua história e sua cultura.

Propostas / Conteúdos

A proposta de trabalho constituiu-se das seguintes etapas:

✓ Desconstrução e reconstrução do conceito sobre o que é um museu, sua função e papel cultural;

✓ Conhecimento de pelo menos um aspecto dos países africanos que participavam da Copa do Mundo;

✓ Visitas planejadas ao Museu de Arqueologia e Etnia da USP;

- ✓ Pesquisa sobre as comidas, as músicas, as vestimentas, as histórias, as danças, a arte, a localização geográfica africana;
- ✓ Convivência e relacionamento com uma africana nascida no Zimbabue (suas roupas, imagens do seu país, sua música, sua dança, sua fala, sua comida);
- ✓ Visita ao Museu Afro, no Parque do Ibirapuera.

Metodologia

Fomos procurados, em 2005, pelo prof. Camillo de Melo Vasconcellos, (doutor em História Social e educador do MAE), com a proposta de trabalharmos com nossas crianças e, consequentemente, com seus pais a construção do conhecimento e o gosto pelo Museu.

Em 2006, iniciamos esta parceria (o projeto "Inclusão Social nos Museus: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP / Projeto Girassol - Comunidade São Remo, sob coordenação do prof. Camillo), envolvendo projetos específicos de cada educador do Projeto Girassol, que tem estudado juntamente com as crianças um elemento da cultura africana. Estas atividades iniciaram com a visita do educador Camillo, do MAE, ao Girassol para conversar com as crianças sobre o que era um museu, o que eles fazem lá e sua importância histórica e cultural. Nós também começamos a visitar o MAE com as crianças para que, a partir do que víssemos, construíssemos novas oportunidades e atividades junto aos pequenos; de pesquisa sobre a cultura africana e, posteriormente, sobre a cultura Indígena. Os conteúdos que trabalhamos foram: a comida, as músicas, as vestimentas, as histórias, as danças, a arte, a localização geográfica.

Por conta disto, pudemos contar com a Antonia, africana do Zimbabue em visita ao Brasil, indicada pela Melanie (uma alemã que morou em alguns países da Africa). Antonia nos presenteou com a língua, fotos, música, dança e vestimentas do seu país. As crianças passaram também pela experiência de comer, com a mão direita, um prato do Zimbabue chamado “Curry de Frango com Sadza”.

Todas estas atividades estão ligadas ao início deste projeto, que busca valorizar, através do acervo do MAE, de reflexões sobre o que está exposto e atividades práticas,

as diferentes formas de organização das sociedades africanas, assim como divulgar aspectos da sua diversidade cultural.

O projeto foi finalizado em um passeio ao Museu Afro (Parque do Ibirapuera, São Paulo), confrontando os conhecimentos adquiridos durante o primeiro semestre a respeito de cada aspecto estudado com o que estava exposto no museu.

Avaliação

Este trabalho foi muito admirado pelas pessoas que tiveram contato conosco durante o período de sua execução.

Os pais das crianças sempre comentavam sobre as impressões que elas levavam a cada etapa do processo desenvolvida.

Quanto às crianças, não temos como mensurar o que ficou de conhecimento e experiência destes momentos vividos no projeto, mas temos a certeza de que elas puderam encarar os afro-brasileiros e os africanos de uma perspectiva que valoriza e respeita a cultura deste povo.

Este trabalho foi divulgado pelo seu coordenador, prof. Camillo de Melo Vasconcellos, educador do MAE, em um Seminário no México. Também ganhou as páginas da mídia impressa em reportagem publicada no dia 25 de junho de 2006, no Jornal da Tarde.

Petelecão em construção: uma nova proposta de trabalho

MORAES, Kátia Aparecida Pereira; MARTINS, Sandra Regina Maria;
SEWAYBRICKER, Luciano Espósito [*]

Desafio

O Projeto Esporte Talento (PET) - convênio entre a Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Ayrton Senna (IAS)/Audi AG.- busca constantemente aperfeiçoar o trabalho realizado com as crianças e jovens, atendidos por meio da metodologia de educação pelo esporte, visando transformar potenciais em competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas (HASSENPFLUG, 2004). Neste contexto, o trabalho com os jovens de 15 a 18 anos tem sido foco de indagações e reformas ao longo dos últimos anos, na busca incessante de oferecer propostas educativas que venham ao encontro das suas necessidades.

Em 1995, quando iniciadas as atividades, crianças e adolescentes ingressavam no PET com o intuito de praticar uma das quatro modalidades esportivas oferecidas (canoagem, futebol e handebol para meninos e meninas e basquetebol feminino). Não havia uma proposta específica para as diferentes faixas etárias e o esporte era visto como via de ascensão social, o que gerava uma expectativa por parte dos envolvidos em torno da formação de atletas. Com o passar do tempo, o PET começou a ampliar suas estratégias e ganhar novas características. Em 2002, após uma avaliação interna, houve uma reformulação de sua filosofia, metodologia e estrutura de trabalho; as crianças e adolescentes passaram a ser divididos em 4 grupos, por faixa etária: 08 a 10 anos, 11 e 12 anos, 13 e 14 anos e o ultimo grupo etário, de 15 e 16 anos, que passou a ser chamado Petelecão[27].

No mesmo ano inicia-se um questionamento sobre a idade limite mais adequada de permanência no projeto: aos 16 anos, estaria este jovem preparado para a inserção no mercado de trabalho e dar prosseguimento em seus estudos? Ao deixar o PET, o

[*] Projeto Esporte Talento (convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna).

jovem estaria sozinho para enfrentar as dificuldades de seu dia-a-dia, voltaria à vulnerabilidade da vida nas periferias das grandes cidades com pouquíssimas oportunidades de ampliação de seu universo cultural e convivência com a cidade, realidade encontrada por muitos jovens, como aponta o estudo realizado pelo Instituto de Cidadania Empresarial (2005) e o Mapa da Juventude (2003). Encontrando dificuldades na transição para a vida adulta, com ansiedades e expectativas quanto ao seu futuro, o jovem ainda está suscetível a comportamentos de transgressão, buscando soluções para seus problemas na criminalidade, violência e no tráfico.

Grupo Jovem Protagonista

Em 2003, surge a proposta do Grupo Jovem Protagonista, um projeto-piloto para jovens de 17 e 18 anos voltado para orientação educacional, profissional e comunitária. Esses jovens fizeram um estágio-aprendiz em diversas seções do Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP) e participaram de visitas e discussões em espaços comunitários. Essas estratégias ofereciam subsídios para que as escolhas feitas pelo jovem pudessem auxiliar na construção dos seus projetos de vida a partir de uma atuação em seu entorno social, incorporando valores éticos, sociais e educativos através da mediação do PET, com a finalidade de tornar-se um agente social multiplicador. Em 2004, finalizado o projeto-piloto, uma parte da proposta do Grupo Jovem Protagonista é incorporada ao último grupo etário do PET, o Petelecão, que tem sua faixa etária ampliada até 17anos.

Uma nova proposta para o Petelecão: orientação profissional e comunitária

No final de 2005, a coordenação do PET reavalia o trabalho para o último grupo etário, decide ampliar sua faixa etária para 15 a 18 anos e reformular sua proposta, apoiando-se em experiências positivas de anos anteriores e acrescentando outras práticas para contribuir no processo de formação do jovem frente a sua realidade,

[27] Atualmente, no Projeto Esporte Talento os educandos são divididos em 4 grupos etários: Peteleco, de 08 a 10 anos; Pequeninos, de 11 e 12 anos; Unidos, de 13 e 14 anos e; Petelecão, de 15 a 18 anos.

necessidades e desafios enfrentados ao deixar o PET. Já se sabia aonde chegar, restava traçar o caminho e os passos a serem dados.

Inicia-se o 1º semestre de 2006 oferecendo 40 vagas no período da tarde para adolescentes de 15 a 18 anos, com a difícil tarefa de implantar a nova proposta esboçada pela coordenação do PET, mas que deveria ser construída diariamente por educandos e educadores do grupo.

O Esporte passa a assumir um papel bastante amplo do ponto de vista pedagógico. Em razão do momento de vida pelo qual passam os educandos com os quais trabalhamos, a prática pedagógica deve contribuir para o jovem enxergar as suas possibilidades e fazer suas escolhas. Afinal, estes jovens enfrentam a hora de decidir sobre seu futuro, quer seja na busca de um emprego, na conclusão do Ensino Médio, na busca de qualificação em cursos profissionalizantes ou se preparar para o vestibular e cursar o ensino superior.

Neste cenário, o processo de aprendizagem vai muito além da prática das modalidades esportivas. O jovem deve ser instrumentalizado através da aquisição de uma bagagem de conhecimentos que lhe permita atuar de forma eficaz sobre a manutenção de sua saúde e bem-estar e sobre a gerência de seus momentos de lazer, além de contribuir para a aquisição de um vocabulário motor que possibilite um diálogo social diversificado. Os jovens serão co-responsáveis no processo de estudo das diversas práticas corporais (MATTOS, 2000), o aprendizado ao longo da sua formação esportiva deve ser transferido para outras esferas da sua vida pessoal, comunitária e profissional.

No que diz respeito à auto gestão da prática de atividades físicas, os jovens aprofundam seus conhecimentos teóricos-práticos sobre atividade física e saúde. A prática de atividades acontece de maneira autônoma e fora do horário em que estão no PET, já que eles são estimulados a buscarem cursos na região, como os oferecidos pelo próprio CEPEUSP para a comunidade infanto–juvenil e adulta. Isso acontece porque o papel dos jovens no PET é diferenciado; atuam em três perspectivas complementares, deixando de ser praticantes para assumirem a condição de aprendizes e desenvolverem competências de co-gestão de práticas corporais.

Na primeira perspectiva, eles vivenciam as atividades dos três grupos etários apresentados anteriormente como monitores dos educadores, auxiliando no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades. Para tanto, aprofundam seus conhecimentos sobre aspectos pedagógicos do PET, das modalidades esportivas e outras manifestações da cultura corporal. A segunda perspectiva de atuação destes jovens dá-se nos eventos organizados pelo PET e pelo CEPEUSP, em que participam como aprendizes, auxiliando na organização e realização destas ações, aprendendo conteúdos sobre planejamento, organização e realização de atividades e eventos.

Em uma terceira perspectiva, eles têm a oportunidade de atuar como agentes comunitários, planejando, desenvolvendo e avaliando atividades físicas e esportivas para populações diversas (crianças, idosos, adultos, portadores de necessidades especiais, etc.) em espaços esportivos públicos, a partir do aprendizado de conteúdos relacionados à cidadania e atuação comunitária.

Todo o processo de planejamento, definição das estratégias e do cronograma é construído com a participação ativa dos educandos, pois estas vivências passam a ser um exercício para o desenvolvimento de competências úteis na construção de projetos de vida, planejando e gerindo ações em busca de objetivos pessoais estabelecidos.

O jovem do Petelecão tem, então, uma rotina diária diferente da vivenciada nos grupos anteriores. A prática da atividade física divide espaço com atividades como Monitoria, Orientação Profissional, Orientação Nutricional, Grupos de Trabalho para construção de eventos (comissões), planejamento de sua própria atividade física, etc. Fica mais claro para esse jovem que a pratica da atividade esportiva não é uma finalidade em si mesma, mas é um meio potencial para atingir seus objetivos de vida.

Avaliação

Na implementação desta proposta encontramos muita resistência dos jovens, que teriam que assumir outra forma de estar no PET. O foco, mais do que nunca, estava no potencial do jovem, no que ele tem de luminoso e transformador da realidade em que vive, e não em suas supostas carências, faltas ou riscos a que está exposto; no horizonte que se deseja alcançar e não somente no que desejamos evitar (COSTA,

2004). Para isso, se tornava necessário que o próprio jovem se libertasse da imagem e do estigma de rebeldia, baderna, vandalismo e outras atitudes pouco nobres atribuídas pelo mundo adulto à juventude, e que só dificultam e atrasam seu processo de amadurecimento e responsabilização por suas ações.

Ao longo do percurso do grupo no ano de 2006, muitas conversas foram planejadas, realizadas e solicitadas por ambas as partes, educadores e educandos; a rotina foi modificada e o grupo não é mais o mesmo. Muitos educandos deixaram o Petelecão por motivos distintos: inserção no mercado de trabalho, prosseguimento no treinamento esportivo em outros locais, falta de interesse pela proposta, etc. Tudo isso já era esperado. Os educandos foram estimulados a traçar seus projetos pessoais e responsabilizar-se por eles; a saída do PET faz parte desses projetos. A diferença agora é que ele escolhe o quando, de forma mais consciente e, como comenta Costa (2004), reconhecendo seus potenciais; empoderando-se a agir propositivamente sobre as questões relacionadas à descoberta de si mesmo, ao convívio e ao mundo ao seu redor.

Referências bibliográficas

COSTA, A. C. G. e ANDRÉ, S. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 2004.

HASSENPFLUG, W. N. *Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte*. São Paulo: Saraiva/instituto Ayrton Senna, 2004.

Instituto de Cidadania Empresarial. *Uma metodologia para a formação de jovens pesquisadores*. Observatório de Jovens Real Panorama da Comunidade, 2005.

MATTOS, M. G. *Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

O mapa da Juventude. *Revista da Folha*. 24 de agosto de 2003 – ano 12 – nº 584.

Bloco de relatos

“Saúde”

Grupo Inter-secretarial de Apoio à Inclusão: saúde e educação no Butantã

NAGAMINE, Valdete da Silva [*]; MANASIA, Josiane [**]

Desafio

Na região do Butantã existem muitas crianças e adolescentes que possuem necessidades especiais. É um universo em parte desconhecido da infra-estrutura de serviços sociais: não sabemos quantos são, quem são, como vivem, quais as razões profundas que originam as necessidades que somos chamados a atender.

A infra-estrutura do município possui algumas indicações a respeito:

- As escolas municipais encaminham às unidades de saúde alunos que têm dificuldades para articular o convívio escolar e a aprendizagem dos conteúdos educacionais;
- Nas escolas existem alunos com necessidades especiais que não contam com atendimento adequado que possibilite maior aproveitamento no trabalho escolar;
- Nas unidades de saúde existem crianças e jovens com necessidades especiais que não têm acesso à escola;
- Há ainda casos de crianças e jovens que embora tenham acesso à escola são marginalizados do convívio.

Invariavelmente, situações como as que exemplificamos acima se dão porque é muito difícil para a escola ou para o serviço de saúde lidar com essa adversidade. Muitos profissionais freqüentemente não se sentem capacitados para lidar com as diferenças. Adicionalmente, verifica-se que há um grande distanciamento entre profissionais da saúde e da educação porque:

- Falam linguagens diferentes;
- Por vezes, colocam foco sobre suas respectivas competências, sem tirar proveito das possibilidades do trabalho interdisciplinar e da articulação da rede

[*] Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Coordenadoria de Educação do Butantã - CEFAI.

assistencial da criança e do jovem.

Tais dificuldades com freqüência acabam se transformando em relatórios que transitam de uma para outra área, burocratizando ações conjuntas que efetivamente poderiam construir caminhos diferenciados, criativos e potentes que melhorariam a vida de crianças e jovens.

Esse cenário acarreta uma série de amplas conseqüências sobre os serviços prestados a essa clientela. Uma das principais conseqüências é a ênfase sobre em que a criança e o adolescente fracassam, e não em que obtêm – ou podem vir a obter - muito sucesso.

As equipes das duas áreas, em geral, são interessadas, motivadas e dedicadas; e algumas vezes têm um compromisso maior com a vida das crianças do que com seu limite profissional. Essas equipes vão mais longe na compreensão dessas crianças. O trabalho que executam é caracterizado pelo empenho e dedicação dos que o realizam, especialmente se levarmos em conta as imensas dificuldades que os profissionais têm de enfrentar para levá-lo adiante.

As secretarias de Saúde e Educação, a partir de uma ação integrada, podem contribuir para um atendimento de melhor qualidade a esta clientela, partindo da elaboração de um diagnóstico mais coerente e que venha a ser um instrumento orientador das ações necessárias às especificidades de cada indivíduo, com o objetivo de propiciar a REAL inclusão. A Saúde, enquanto equipamento que oferece atendimento terapêutico e a Educação, no que se refere à escolarização e sociabilização, podem atuar pautadas numa nova visão, não mais fragmentada, mas delineada numa ação inter-secretarial.

O objeto desta ação são indivíduos portadores de necessidades especiais matriculados nas unidades escolares jurisdicionadas à Coordenadoria de Educação do Butantã e pertencentes à comunidade local; atendidas nas unidades de saúde. A família, a comunidade e todos os profissionais envolvidos no processo de Inclusão (equipe técnica, professores, equipe de apoio escolar e profissionais da saúde) também são impactados pela ação.

[**] Saúde Mental Infantil do Ambulatório de Especialidades do Jd. Peri-Peri.

Contexto

É nosso objetivo constituir uma equipe inter-secretarial que forneça acolhimento e suporte às equipes das escolas, garantindo a construção de um espaço possível às crianças e jovens a partir do princípio “Educação para todos” presente na Declaração de Jomtiem (UNESCO). “Educação para todos” significa um processo educativo que deve: incluir as diferenças e não reforçar a exclusão das mesmas; não segmentar por categoria de dano, de deficiência ou de condição econômica; aproximar-se das diferenças do que elas têm de potente; gerar aprendizado para todos, cada um sendo diferente como é.

A educação de qualidade é a educação em que todos se beneficiam e em que todos possam aprender. O processo de escolarização das crianças com necessidades especiais resulta em ganhos, não apenas para as crianças e suas famílias, mas também para a escola e os professores envolvidos.

A principal mudança que a educação inclusiva requer é a de mentalidade do diretor, do coordenador, do professor, do faxineiro, dos pais e da comunidade. Segundo Romeu Kasumi Sassaki, não adianta criar rampas de acesso na escola se a mentalidade dos que nela trabalham for de que o deficiente é doente, e que não tem eficiência, portanto, não tem valor. Desvalorizado, ele freqüenta a escola, mas já está excluído. Este tipo de mentalidade impede que os talentos do portador de necessidades especiais sejam identificados, desenvolvidos e partilhados com os demais, que ficam impedidos de aprender com ele.

A mudança do espaço físico e da mentalidade deve acontecer ao mesmo tempo, conforme a necessidade do aluno.

Esse trabalho inter-secretarial tem como objetivos, entre outros, construir:

- Uma reflexão conjunta sobre os caminhos e por quais caminhos essas crianças e jovens podem crescer;
- Um processo pelo qual se possa ouvir os professores e profissionais de outras áreas envolvidas para compreender as necessidades que possuem no atendimento a essas crianças e jovens e suas famílias; criando saídas criativas a partir da potência de todos os atores;

- Estratégias para que a infra-estrutura pública possa produzir um benefício para essas crianças e jovens e suas famílias;
- Uma articulação de meios e modos pelos quais as equipes parceiras das duas secretarias possam desenvolver, ao máximo, todas as sinergias possíveis no trabalho.

Propostas / Conteúdos

Foi constituído um grupo interdisciplinar de especialistas das diversas áreas de educação e saúde: psicólogas, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, educadora em saúde e educadores com perfil inclusivo; como núcleo básico, denominado Grupo Inter-secretarial de Apoio à Inclusão (GIAI). Contudo, há o envolvimento dos diversos parceiros para além destas duas áreas, através da discussão de casos.

Metodologia

Este grupo tem as seguintes atribuições: receber as demandas, envolver as famílias e promover junto à equipe da escola a discussão, a articulação e os encaminhamentos das ações e estratégias necessárias. Além disso, cabe rever os diagnósticos clínico, estrutural e institucional da criança ou jovem. As estratégias do grupo são:

1. Identificar as crianças e jovens portadores de necessidades especiais que freqüentam as escolas ou as crianças que buscam os serviços de saúde e encontram-se excluídas, necessitando de um acompanhamento escolar;

2. Articular essas ações com as equipes das escolas, de saúde (das UBSs, CAPSI, do Programa de Saúde da Família), de equipamentos sociais (dos núcleos sócio-educativos) e do Conselho Tutelar.

A concretização das ações ocorre através de:

- Reuniões técnicas periódicas do GIAI para discussão e acompanhamento das ações desenvolvidas e encaminhamento das ações a serem implementadas;
- Confecção de projetos terapêuticos para cada criança e jovem identificado. Esses projetos pressupõem um trabalho de avaliação, sensibilização, orientação e

acompanhamento dos educadores e dos profissionais da saúde, bem como da família e da comunidade de cada criança e jovem envolvido no projeto;

- Ações de Formação (cursos, atividades práticas, reuniões, grupos de estudo, etc.).

Avaliação

As ações deste grupo foram pensadas inicialmente para o acompanhamento dos casos de crianças e jovens com necessidades especiais e transtornos globais do desenvolvimento. Contudo, nos deparamos com outra grande demanda de crianças e jovens com transtorno de conduta, tidos pelas escolas como “os indisciplinados, os terríveis”. Diante desta nova questão, os saberes isolados das diferentes áreas eram insuficientes para respondê-la, impulsionando nosso trabalho para uma necessária composição com os parceiros.

O trabalho avança na perspectiva de mudança da cultura do isolamento, dos laudos e encaminhamentos estéreis; na construção de redes de parcerias a partir desta equipe intersetorial, que busca compor, articular atores e dar suporte às demandas geradas na inclusão escolar de crianças e jovens no Butantã.

Pode ser percebida uma mudança qualitativa nos processos de inclusão escolar com os profissionais com os quais trabalhamos. Neste sentido, a alta rotatividade dos profissionais, principalmente na educação, nos desafia a criar estratégias para a continuidade dos trabalhos já iniciados.

Frente à desproporção entre a escala de demanda da população e a oferta de profissionais, coloca-se outro desafio: transformar ações aparentemente pontuais (por partirem de intervenções caso a caso) em multiplicadoras do potencial de articulação dos profissionais em torno de demandas de outras crianças e jovens e suas famílias. Se, por um lado a criação do CEFAI na Coordenadoria de Educação e a anuência por parte da Saúde para o desenvolvimento deste trabalho apontam para seu reconhecimento, por outro, percebemos que nossas ações precisariam ser melhor compreendidas (principalmente pelos gestores) para termos garantidos os recursos humanos, físicos e materiais necessários; o tempo para desenvolvimento das ações; o

transporte e; o desenvolvimento de instrumentos de avaliação quantitativos e qualitativos deste trabalho.

A palavra resiliência reflete o fundamento de todo este trabalho, todos os envolvidos são, com certeza, “resilientes”.

Bibliografia

BASILE, Odelis e AL BEHY, André. Adeus à loucura. In: *Percurso*. Departamento de Psicanálise. Instituto Sedes Sapientiae, Ano VIII, nº16, 1996.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação sócioeducativa.* São Paulo: Global; Instituto Ayrton Senna, 2001.

RELATÓRIO de Avaliação do Trabalho da Equipe de Saúde Mental do Ambulatório de Especialidades do Jardim Peri-Peri, período 2000/2004. São Paulo, 2004.

RELATÓRIO de Avaliação do Trabalho em Rede. CEFAI-BT – Coordenadoria de Educação do Butantã, 2005.

Ação preventiva em saúde mental: com recurso técnico a grupos operativos, a partir da relação de usuários do SUS com obras de arte em espaços públicos

UCHÔA, Ana M. Raddi [*]

Introdução / Problema

Face à realidade da Saúde Pública na cidade de São Paulo, no que se refere ao trabalho em Saúde Mental, nós, profissionais desta área, vemo-nos frente à necessidade de mobilizarmos nossos recursos de formação ao limite, sem o quê, uma intervenção conseqüente ficaria impossibilitada.

De fato, um quadro de carências várias, notadamente a de recursos humanos, põe-nos frente a uma demanda – à primeira vista, insolúvel (já que desproporcional às exigências técnicas de nosso trabalho de escuta) –, e impõe-nos a busca de instrumentos que potencializem ao máximo os recursos disponíveis no Sistema Único de Saúde (SUS), bem como, os da sociedade em geral e que, além disso, apresentem alguma consistência técnico-teórica.

Se a pesquisa de modelos ideais de atendimento configura-se como essencial à elaboração e aperfeiçoamento de instrumentos de intervenção, o percurso complementar apresenta-se como instrutivo: a partir de uma imersão na estrutura disponível, ter liberdade para jogar com os elementos nela pré-existentes, e isto, desde uma intimidade cotidiana com eles. De fato, o hiato entre a aplicação de um modelo, num contexto ideal, e a operacionalização dele, dentro do quadro de recursos disponíveis, para além de uma questão administrativa, constitui matéria de ordem técnica, objeto obrigatório de investigação[28]. Além disto, intervenções que, num

[*] Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de São Paulo. Com a colaboração de Humberto Barbosa de Araújo, Francisca Gomes, Adalgiza de Oliveira, Flávia Anastácio, Elisabete Torquato, Diva Reis e Patrícia Soares, Agentes Comunitários de Saúde da Unidade Básica de Saúde Parque Santo Antônio, quando do desenvolvimento deste trabalho.

[28] Se há programas de pesquisa que contemplam estes dois termos, isto não nos parece acontecer, via de regra, mesmo porque, é desejável que a pesquisa de base se dê, em alguns contextos, ao largo das amarras dos recursos efetivamente disponíveis, sinalizadora que é de virtuais possíveis.

primeiro momento, derivam de "matriz paliativa", podem *a posteriori* ganhar autonomia, com potencial para alguma contribuição específica à prática clínica.

Portanto, a falta de diretrizes que deixa à deriva os profissionais de Saúde Mental, permite, por outro lado, que intervenções várias se desenvolvam, o que pede uma socialização. Este seminário de Políticas Públicas é assim bem-vindo, como fórum *suis generis* – contexto para a explicitação destas e de outras ações, de tal forma que, compartilhadas, possam ser conhecidas, modificadas, acrescidas e, sobretudo, articuladas à busca prioritária do exercício da Saúde Pública dentro de condições as mais próximas possíveis das ideais.

Histórico do desenvolvimento do trabalho

A ação preventiva de que trata este relato foi desenvolvida entre 2003 e 2005 na Unidade Básica de Saúde (UBS) Parque Santo Antônio, Zona Sul da cidade de São Paulo, que compreendia, neste período e em sua área de abrangência (posteriormente dividida), uma população de cerca de 80 000 habitantes, atendida por uma equipe de Saúde Mental composta inicialmente por dois psicólogos.

O que nos chamou a atenção, levando em conta a primeira centena de pessoas por nós atendidas e que se confirmaria pelas centenas seguintes - de adultos em demanda espontânea -, foi a significativa incidência de transtornos (mais da metade dos atendimentos). Estes tinham em comum, como fator desencadeante, uma experiência interna de extremo abandono (ligada, sem dúvida, a algum componente fantasioso), porém, com lastro em situações de efetiva violência: o presenciar chacinas de seres queridos; o sofrer acidentes graves em transporte público; o experienciar desabrigo do poder público (desemprego, falta de moradia); o sofrer violência doméstica (crianças, mulheres, adolescentes; alguns deles por questões de opção sexual) e outras.

Por outro lado, uma característica de alguns destes atendimentos (havia também casos resistentes) é que, mesmo com breve intervenção, reações muito rápidas de re-equilíbrio podiam ser notadas, fato por nós teorizado como possível introjeção rápida de algum tipo de referencial balizador, a partir da experiência lastreadora do

atendimento. Daí, a hipótese de trabalho: favorecer a introjeção de alguns referenciais (em parte, como matriz de identidade) de maneira preventiva poderia se apresentar como ação estruturante dentro do quadro psicodinâmico do sujeito em um mundo volatilizado pela constante exposição à destruição e a súbitas rupturas.

O agente comunitário de saúde como fator de Saúde Mental

A rede de agentes comunitários de saúde (como representantes do poder público), capilaridade do atendimento à população, apresenta-se com formidável potencial para favorecer a referida introjeção de pontos de referência, a partir da presença constante e da escuta imparcial. De fato, a possibilidade de um outro, frente ao qual se simbolize, constitui experiência estruturante já de *per si*, e experiência balizadora para formação da matriz de identidade, ainda mais se com o valor simbólico de presença do poder público.

O trabalho com os agentes de saúde e com os usuários do SUS constituiu-se das seguintes etapas:

1) A "formação" dos agentes comunitários de saúde, em Saúde Mental: um trabalho de escuta dos agentes comunitários de saúde, num contexto de "supervisão", foi iniciado de imediato em nosso exercício profissional (2003), por considerarmos a importante função deles em Saúde Mental, bem como, sua vulnerabilidade no duplo papel de profissional e vizinho na "linha de frente" do contato com a população. Nos primeiros grupos, realizados com a totalidade 62 dos agentes da UBS, a temática da imposição de limites constituía sempre um emergente. Daí, a necessidade de trabalho do tema, tanto no sentido de *pele* (Anzieu) quanto de i*nvólucro* (J. Laplanche). Logo nos pareceu desejável, como anterior a esta "supervisão", que os agentes tivessem algum tipo de "formação" em Saúde Mental, o que se configurou como cinco encontros em grupos operativos com cerca de 8 participantes, focados, a grosso modo, na "estrutura e funcionamento psíquicos", tendo por referencial teórico a teoria psicanalítica. A partir do processo grupal, explicitavam-se alguns mecanismos psíquicos em jogo nestes encontros. É evidente que os objetivos passíveis de serem alcançados e formulados aos agentes comunitários eram da ordem de: algum contato

mais íntimo com os próprios movimentos psíquicos e um melhor entendimento do trabalho oferecido pela área de Psicologia aos usuários;

2) Formação específica de um grupo de agentes comunitários particularmente empenhado na pesquisa do mundo interno: durante a fase anterior, um grupo de agentes pareceu-nos excepcionalmente disponível à investigação proposta e também com recursos psíquicos para isto, tanto é que nos solicitaram uma série suplementar de sessões de grupo operativo. São eles: Humberto B. Araújo, Francisca Gomes, Adalgiza de Oliveira, Flávia Anastácio, Elisabete Torquato e, depois, Diva Reis e Patrícia Soares, colaboradores deste relato. Após este momento de "formação", além de intervirem como monitores no acompanhamento ao usuário, como se verá nas visitas a espaços públicos, tiveram também participação fundamental nos grupos operativos, parte integrante desta ação preventiva. De fato, desenvolviam associações, lado a lado aos usuários, o que permitia uma dinâmica de aprofundamento mais segura (em relação a grupos compostos apenas de usuários), no sentido de oferecer *holding* a angústias emergentes (por exemplo, suportando ambigüidades, explorando antíteses, etc); isto porque funcionavam enquanto núcleo com estrutura anteriormente trabalhada. Dois deles desempenharam, alternadamente, o papel de observadores nos grupos operativos;

3) Programa de apropriação de espaços públicos em geral, museus em particular: a idéia desta ação preventiva a partir de deslocamentos pela cidade e visitas a museus deu-se, inicialmente, face à necessidade de intervenções de alguma abrangência junto à população[29], e a partir do objetivo geral por nós formulado, lastreado na hipótese de trabalho: promover (aquilo a que nos referiremos como) a ampliação de mundo interno do sujeito e de favorecer o estabelecimento de matrizes de identidade (resultados a avaliar, evidentemente, por indícios) às quais recorrer em situações traumáticas. Para isto, consideramos pertinentes os seguintes objetivos específicos, segundo pressuposições teóricas e metodológicas de base psicanalítica (S. Freud e M. Klein, além de elementos da leitura de J. Laplanche e desenvolvimentos técnicos de Pichon Rivière):

[29] A UBS não havia sido contemplada para uma formação em terapia comunitária.

a) “Apropriação” por usuários do SUS dos espaços públicos em geral e dos espaços dos museus/outros espaços culturais, em particular, como experiência de contextualização, pertinência à tessitura da cultura (quer enquanto ser humano, quer enquanto pertencente a grupos de cultura específica ou enquanto habitante desta cidade). Isto feito por meio de caminhadas e de visitas monitoradas (intervenções breves dos monitores, apenas enquanto acolhimento e contextualização mínima para as mostras) ou não;

b) “Apropriação” pelo sujeito[30] da assim nomeada *alteridade interna* (J. Laplanche), um melhor trânsito pelo *mundo interno* (Klein), a partir da metabolização do impacto implicado na experiência estética (envolvendo sensações de prazer e desprazer, estranhamento, a emergência de conflitos, fantasias, etc); isto por intermédio de grupos *operativos* centrados na temática emergente configurada, por associação livre, a partir da visita aos museus, e desentranhada pelo apontamento de angústias e defesas em jogo (a partir das insistências, detalhes, silenciares, etc), enfim, por intervenção de base psicodinâmica).

Supusemos que estes dois tipos de experiência de apropriação, se interiorizadas, teriam uma função preventiva como construções balizadoras disponíveis ao sujeito em face de situações com potencial para desencadeamento de experiências de abandono.

Os grupos de visita eram formados por não mais que 20 participantes (clientes SUS do grupo de caminhada; clientes saúde mental, atenção primária e filhos/netos deles), na proporção de cerca de quatro usuários SUS para cada agente comunitário de saúde com “formação” em saúde mental. Um grupo deste feitio parece-nos comportar, no máximo, uma ou duas pessoas com transtornos mentais moderados; que, no entanto, aparecem como elementos fundamentais à dinâmica do grupo.

A título de ilustração, comentamos brevemente algumas das visitas (material experimental), a partir das quais chegamos à metodologia, a nosso ver, mais adequada para esta ação:

a) Exposição “Os Guerreiros de Xi’an e os tesouros da Cidade Proibida”, OCA, 2003 (a representação como emergente): primeira vez de muitos em um museu,

[30] Nunca inteiramente alcançada.

inclusive aos 70 anos. Um dos aspectos de interesse durante a visita foi as repostas do grupo às perguntas dos monitores dos museus, as quais subvertiam visivelmente o *script* das exposições interativas. Assim é que, por exemplo, frente a uma tapeçaria, um monitor perguntou (induzindo a uma resposta para explicitação da questão hierárquica): "se este aqui está de armadura; e este, não, quem vocês acham que é o mais importante?" A reposta consensual do grupo foi: "aqueles ali, de camisa e descalços, porque são os mais fortes; podem enfrentar o frio só usando aquela roupa". No grupo operativo, o fato de um rei ter substituído o enterro do séqüito pelo enterro da representação deste, salvando os servos, constituiu a temática emergente (sobredeterminada), que, convergindo com outras associações, algumas de luto, deu margem a intervenções referentes à questão da representação (por exemplo, a possibilidade de se escapar à morte psíquica via a cultura);

b) Atividade de Lian Gong, Parque Villa Lobos, 2003 (apropriação de espaços públicos da cidade correlata a uma ampliação de mundo interno);

c) Cinemateca e Museu de Arte Moderna-MAM (momentos de liberdade de um mundo de *déjà vu* por parte de um dos protagonistas do grupo): assistindo ao filme "A Hora da Estrela"*,* um jovem de cerca de 18 anos deixa a sala de projeções visivelmente transtornado. Acompanho e ouço o jovem, egresso de recente internação, que fala basicamente de seu aprisionamento num mundo de *déjà vu e* do sofrimento nele. Tudo já teria acontecido antes: "... um filme com favelas..., já teria vivido a estória do filme antes...". É, no entanto, de interesse, a sua reação na interação que tem a seguir com o espaço, pois se diz feliz por nunca ter visto nada igual aos banheiros da Cinemateca (é verdade que poderia estar se referindo a nossa entrevista na cafeteria). Ao MAM, próxima parada, foi avisado sobre a possibilidade de alguma descompensação. Acolheram-nos; estavam acostumados a receber os mais variados grupos. Este mesmo jovem continua a comentar conosco a sensação de desaprisionamento do *déjà vu* frente à uma obra composta de bancos de madeira sustentados por mínimas áreas de equilíbrio entre si (metáfora de sua realidade psíquica?). Ante a uma performance em vídeo, onde a desconstrução de atos de uma mulher na cozinha é mostrada (talheres colocados no chão; os copos no forno, etc), começa este jovem a discutir se esta ação é loucura ou não. Um subgrupo da UBS e outros visitantes do museu envolvem-se na

longa conversa, confundindo-o com um monitor. Foi, portanto, este jovem, elemento importante na estimulação do grupo. Por outro lado, logo a seguir ele decompõe uma peça de arte (!): um tapete de dominós em exposição. Como a situação da performance anterior haveria influenciado? Por que vias o processo de elaboração imagética se dá é uma temática de interesse;

d) Exposição “Corpos Pintados”, OCA, 2005 (um exemplo de intervenção mais aprofundada possibilitada pelas sessões de grupos operativos): a caminho da Pinacoteca, em dia de enchente, o grupo acabou chegando só até ao Ibirapuera, para a exposição “Corpos Pintados”. A imagem das senhoras usuárias do SUS que rezavam o terço ante à projeção dos corpos nus, tatuados com demônios, foi emblemática. Mesmo tendo a liberdade para sair, ninguém deixou a sala de projeção. No grupo operativo tivemos os temas emergentes: a liberdade para se exibir as singularidades; os simulacros (representação); o corpo suspenso (evocando a uma participante, com transtornos moderados, o corpo do pai enforcado, frio); o passar do tempo admitido; a quebra com o protótipo de corpo ideal; o horrorizar-se, inicialmente, com a verdade do corpo e da idade, mas o prazer, no momento seguinte, de se apropriar de si. Em um acompanhamento individual (clientes, nesta modalidade de atendimento não participam dos grupos operativos), sem ter entendido bem o que aconteceu, temi por uma ruptura de defesa muito rápida quando X, de meia idade, com questões de aceitação de si, como um todo, e com experiências de repúdio ao próprio corpo, traz o prazer da primeira relação sexual correlacionado à visita em questão. Porém, houve evolução favorável, atrelada a uma ampliação de interesses. Certamente a elaboração por imagens deve ter características outras, a se pesquisar;

e) Pinacoteca, 2005 (o grupo se coloca no centro da exposição). No grupo operativo, o tema emergente deu-se a partir das salas que expunham fotografias de um fotógrafo húngaro em viagem pelo Brasil. Pessoas mais velhas passaram a contar fatos de sua vida pregressa, em lugares identificados aos das fotos: a choupana coberta com tábua das regiões lacustres; associações em relação a ex-votos feitos por eles; as experiências nos caminhões em romaria ao Padre Cícero. Uma criança diz que a avó nunca tinha falado assim de sua vida. Não só nobres são retratados; viam-se, no seio

do museu, dialogando com a mostra, contextualizados e dispondo de mais referenciais internos. Pelo menos é o que supomos.

A partir dessas e outras visitas, concluímos como etapas importantes dessa metodologia: apropriação de espaços exteriores aos museus pelo caminhar;; um acolhimento e uma apresentação breve, por monitores dos museus; a visita propriamente dita, em pequenos grupos e com liberdade para percursos diferentes; na volta à UBS, um lanche e; posteriormente, o grupo operativo, com a participação de agentes comunitários, tanto como membros do grupo quanto como observadores. Também visualizamos o potencial de se realizar as caminhadas em colaboração com profissionais da enfermagem. Nessa metodologia, há a possibilidade de participação de uma ampla gama de usuários: pais, avós, filhos e netos; adolescentes e adultos; usuários do grupo de Saúde Mental, tanto participantes de ação preventiva quanto em tratamento.

Conclusão

Somos de opinião de que as políticas públicas são fundamentais enquanto diretrizes gerais, evitando-se a pulverização das ações. Mas, que haja nelas uma margem de flexibilidade, principalmente em um universo como o de Saúde Mental, onde as formações são múltiplas e devem ser respeitadas. A possibilidade de criar serve de estímulo a muitos profissionais; e os critérios na escolha destes últimos constituem, de *per si,* um regulador de importância. A criação de um grupo de supervisores nas universidades, por exemplo, poderia configurar uma vertente de tais políticas. Isto para que profissionais em Saúde Mental, atuando no SUS, e que desenvolvam projetos, tivessem a opção de contar com uma interlocução qualificada em seus trabalhos, para até mesmo poder percebê-los, eventualmente, como parte de um universo já explorado ou onde outros exploram na mesma direção.

RNO (Reabilitação Neuro-Oclusal) como política pública

CRUZ, Carla Lima Massolla Aragão da; DONNINI, Simone Guillaumon, OKIDO, Cristina Satie [*]

Introdução

O Instituto Kairós tem por missão oferecer alternativas de formação e profissionalização aos jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na região do Rio Pequeno e proximidades (Zona Oeste de São Paulo).

Dentre as atividades oferecidas como apoio à comunidade está o atendimento odontológico clínico e a área voltada para prevenção e correção das deformidades dento-faciais: Reabilitação Neuro Oclusal (RNO).

Desafio: situação encontrada

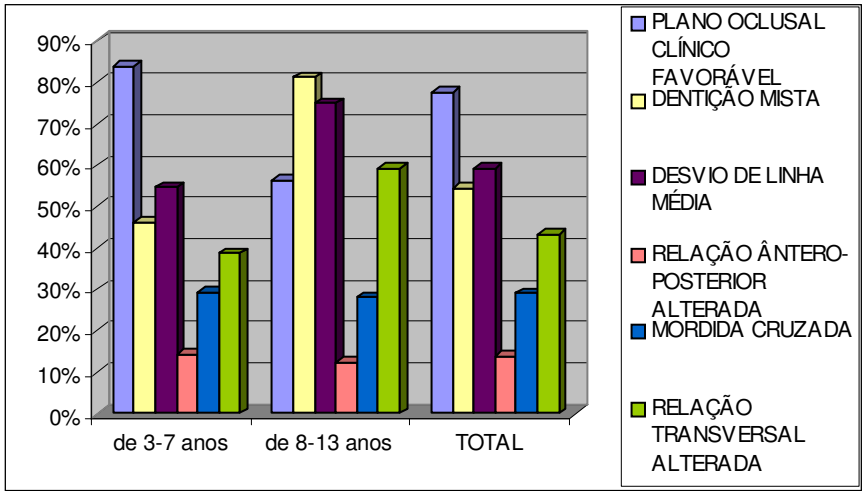
Em julho de 2005, com o auxílio de 2 profissionais, o Instituto Kairós implantou o atendimento dentário gratuito, que se limitaria ao atendimento clínico e emergencial. Contudo, já no início dos trabalhos, verificou-se a grande quantidade de crianças e adultos com doenças periodontais (gengivas e ligamentos peridentário) instaladas e problemas ortodônticos (dentes mal posicionados) e ortopédicos (mau desenvolvimento dos ossos da face), além de perdas precoces de elementos dentais.

Análise dos Dados do Exame Clínico

Os exames clínicos identificaram:

[*] Instituto Kairós.

- Plano Oclusal Clínico favorável, isto é, a possibilidade de reabilitação da função mastigatória é maior entre a faixa etária de 3 a 7 anos, uma vez que a mesma apresenta um menor número de dentição mista;



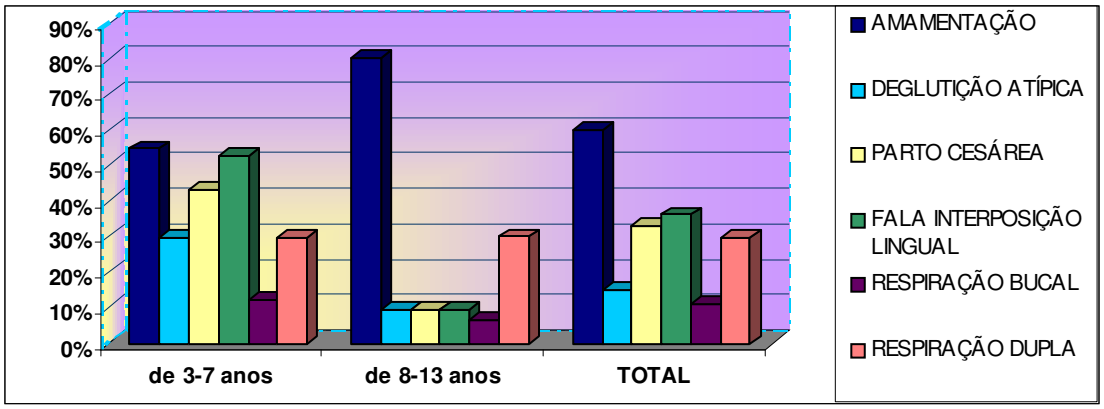
- Nota-se um agravamento no aparecimento de desvio da linha média e do desenvolvimento transversal proporcional ao aumento da faixa, evidenciando a progressão das deformidades;
- Verifica-se que a relação ântero-posterior alterada e mordida cruzada não apresenta progressão com a idade, pois se instala durante a dentição decídua.

Análise do Perfil dos Pacientes

O perfil dos pacientes aponta:

- Quanto maior o índice de amamentação e menor o índice de partos cesárea, menores os índices de fala com interposição lingual, deglutição atípica e respiração bucal (BUENO, 2005);
- Já o índice de respiração dupla não varia proporcionalmente aos índices de amamentação e parto, uma vez que está relacionado predominantemente às obstruções nasais, e por assim ser, influenciado muito mais pelo *habitat* da pessoa (poluição, condições de moradia, acesso à saúde, etc). Como podemos verificar, o impacto é exatamente igual em ambas as faixas etárias;
- Nota-se que o percentual de crianças amamentadas está caindo, enquanto o percentual de partos cesárea está crescendo. Somado a isto, o fato de que o índice

de doenças respiratórias também é crescente, podemos afirmar que as deformidades dento-faciais tendem a se multiplicar.



Principal problema a ser atacado

Essa quantidade alarmante de doenças bucais motivou a inclusão de mais duas profissionais da área na equipe e a instalação de um protocolo de ajuste oclusal, recente no Brasil, mas que já existe há mais de 70 anos na Europa: a Reabilitação Neuro-Oclusal (R.N.O.).

Implantou-se o protocolo de R.N.O. para reverter o quadro encontrado e prevenir o surgimento de novos casos destas patologias. Segundo dados da O.M.S. (Organização Mundial de Saúde), órgão vinculado à ONU, "para cada dólar não investido em prevenção, gasta-se em média três ao longo de um ano em tratamentos curativos"[31], ainda assim, com resultados duvidosos.

Com quem foram realizadas as ações

Foram realizadas avaliações e intervenções odontológicas em 138 crianças da comunidade do Rio Pequeno, de 03 a 13 anos de idade, e palestras de conscientização com os responsáveis. Nesse processo explicou-se os problemas e as principais causas

[31] http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca.

diagnosticadas das doenças bucais, bem como a maneira de prevenir e/ou minimizar o surgimento de novos casos.

Propostas / Conteúdo

Reabilitação Neuro-Oclusal é um método desenvolvido por um dentista espanhol, Dr. Pedro Planas, que, observando a grande freqüência de perdas dentárias por problemas ou doenças periodontais, se empenhou num profundo estudo para descobrir as causas do fato.

Estudando a gênese do sistema estomatognático (análise do crescimento, desenvolvimento e manutenção do equilíbrio mastigatório), o Dr. Planas verificou a fundamental importância da amamentação natural, da respiração nasal e de uma alimentação rica em fibras, dura, seca e abrasiva para a obtenção do perfeito crescimento e desenvolvimento desse sistema.

Basicamente, a intervenção do profissional de odontologia se faz necessária em face não só do quadro clínico encontrado nesta população avaliada, mas pelo surgimento destas deformidades também ocorrerem por conta dos hábitos da sociedade moderna, os quais sejam:

- não receber a amamentação natural em tempo ideal para que haja o estímulo do desenvolvimento dos ossos da face do recém-nascido e da perfeita instalação do circuito neural da respiração nasal;
- não incorporar o uso de alimentos fibrosos e consistentes para o bom desenvolvimento dos tecidos alvéolo-dentários, que geram o bom posicionamento dos dentes e uma perfeita função mastigatória;
- estar exposta, principalmente nas cidades, a ambientes que favorecem o crescimento de doenças respiratórias (PLANAS, 1997).

Assim, fica claro a necessidade urgente de se incorporar a capacitação de profissionais para a implantação da R.N.O. nos serviços públicos de saúde, atuando na prevenção de problemas periodontais, ortodônticos e articulares. Dessa forma, proporcionará à comunidade assistida uma significativa melhora de sua saúde bucal,

física, emocional e estética, pois, a beleza será a conseqüência de uma função mastigatória correta.

Metodologia

O trabalho odontológico desenvolvido no Instituto Kairós obedece princípios determinados pelo projeto de prevenção em R.N.O., que estabelece os protocolos de triagem, atendimento, capacitação e supervisão de profissionais, gerenciamento, mapeamento de incidências e levantamentos estatísticos de curto e longo prazo.

A triagem de crianças de 3 a 11 anos de idade segue o seguinte protocolo: cadastramento, anamnese, documentação fotográfica, ajuste oclusal e pós-tratamento.

Estratégias utilizadas

Para a realização desse projeto foram utilizadas três estratégias:

- A disponibilização do atendimento odontológico clínico e emergencial gratuito à toda comunidade;
- A realização de palestras direcionadas aos adultos de orientação pessoal;
- A divulgação da importância do trabalho para captação de recursos.

Recursos utilizados

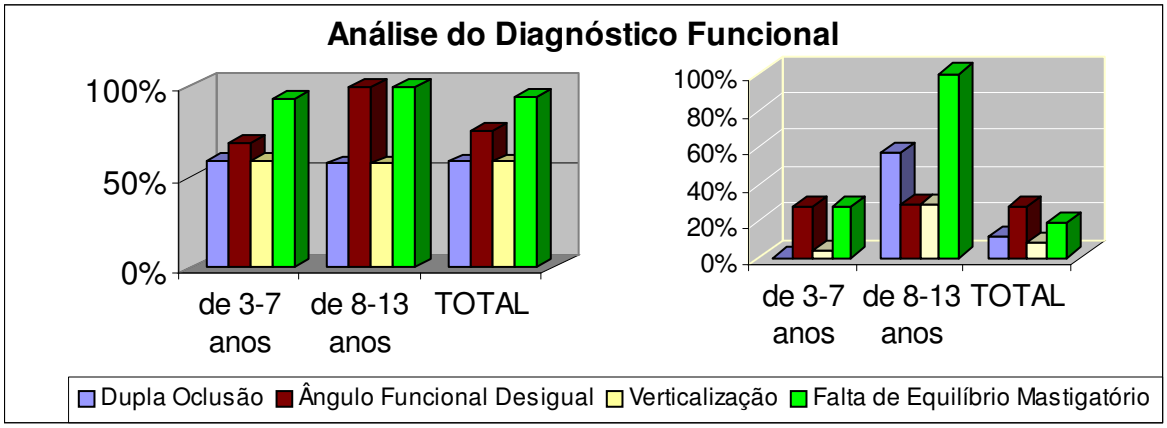
Os insumos necessários à realização desse trabalho, por ter um custo extremamente baixo, pôde ser obtido através de doações. O custo mensal por criança, considerando uma consulta por mês, é de R$ 3,44. Aproximadamente 50% desse custo refere-se à papel articular, e 14% a brocas (roda). O restante está diluído entre: máscara cirúrgica, espelho clínico, resina composta, adesivo, gaze, algodão, líquido esterilizante, luvas, sonda exploradora, ácido e afastador de lábios.

Avaliação

Até agosto de 2006, do montante de crianças atendidas, 55% já concluíram o tratamento com êxito e os 45% restantes apresentam uma significativa melhora, o que nos leva a concluir que é possível alcançar os objetivos propostos por este protocolo.

A cada ano, essas crianças serão novamente examinadas para acompanhamento do desenvolvimento da dentição e avaliar a necessidade de alguma intervenção.

Conforme as figuras abaixo, podemos constatar a recuperação da função mastigatória equilibrada significativamente restaurada, principalmente na faixa etária de 3 a 7 anos de idade.



TRATAMENTO CONCLUÍDO

Menina de 7 anos, dentição mista, com cruzamento dos incisivos centrais. Caso solucionado em uma semana, sem o uso de aparelho.

TRATAMENTO CONCLUÍDO

Menino de 4 anos, dentição decídua (dentes de leite) com mordida aberta anterior

Caso solucionado após 6 meses, sem o uso de aparelho

Principais dificuldades

A falta de informação das pessoas é um grande obstáculo, pois, infelizmente existe um conceito errado do que é e para que serve o uso de aparelhos, e alguns encaram como modismo.

Parcerias

Este trabalho conta com a supervisão do Dr. Renato Chierighini da equipe CRC, que é formada por um grupo de profissionais especializados em Reabilitação Neuro-Oclusal reconhecido pelo Conselho Federal de Odontologia.

Referências bibliográficas

BUENO, Sebastião Batista. *Aleitamento Materno e Desenvolvimento do Sistema Estomatognático*. Tese de Mestrado, Unicamp, 2005.

PLANAS, P. *Reabilitação Neuroclusal*. Medsi, 2ª edição,1997.

LAAN.,Van Der, T. *Função mastigatória em índios Ianomâmi*. Tese de Mestrado, 1998.

Os Núcleos de Formação do Finasa Esporte e suas relações com órgãos públicos

CASTILHO, Carlos; MANFRIN, Marcio; GUSSON, Marina; LEONARDO, Sebastião; FREIRE, Thatiana [*]

Início das relações com o poder público

Quando houve a transferência do Projeto BCN Esportes para a cidade de Osasco, em 1996, estabeleceu-se de imediato uma parceria com a Prefeitura do município, com vista a aproveitar a infra-estrutura instalada em diferentes bairros da cidade. Os centros esportivos municipais ofereciam acomodações necessárias para o início das atividades dos núcleos de formação, que atendiam meninas de 12 à 15 anos, e das equipes competitivas das categorias iniciantes ao adulto, nas modalidades de basquetebol e voleibol.

Além dos centros esportivos, a parceria viabilizou a utilização de profissionais – técnicos desportivos de voleibol e basquetebol e professores de educação física – da Secretaria Municipal de Esportes para ministrarem as aulas nos núcleos.

Parceria com as escolas estaduais

Com o passar dos anos, o aumento significativo da procura pelas aulas oferecidas nos núcleos de formação dos centros esportivos municipais fez com que a capacidade dos mesmos fosse insuficiente para atender a demanda. Longas listas de espera inviabilizavam a participação de um grande número de meninas nos núcleos, frustrando o sonho principal que motiva a procura pelas atividades oferecidas pelo Projeto, o de ser atleta.

Este cenário foi agravado em 2002, com a extensão da faixa etária atendida pelos núcleos de 12 para 10 anos, tornando os centros esportivos incapazes de absorver um maior número de alunas.

[*] Núcleos de Formação Finasa Esporte.

A solução encontrada para a ampliação do atendimento à essa demanda foi formalizar parcerias com as escolas estaduais do município. A atuação da Diretoria de Ensino responsável pela região de Osasco viabilizou a proposta através das turmas de ACD (Atividades Curriculares Desportivas), que cada escola interessada em ter um núcleo formou, atendendo diretamente as alunas dentro da própria unidade de ensino.

Desta maneira, grande parte da demanda apresentada na época foi absorvida pelas escolas estaduais, ampliando, também, geograficamente a área atendida pelo Projeto BCN Esportes.

Relação com o Conanda

Há 19 anos, o Programa Finasa Esportes vem incentivando o esporte brasileiro com recursos próprios. Ainda na época do Projeto BCN Esportes, procurou-se, através do CONANDA (Conselho Nacional dos Diretos da Criança e do Adolescente), o direito de ter o beneficio da Lei N^{o}. 8.242/91, art. 10, que dá nova redação ao art. 260 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Pela lei, o total das doações para os fundos controlados pelos Conselhos Municipais, Estaduais e o CONANDA pode ser deduzido do imposto de renda, nos limites estabelecidos pelo poder executivo.

Escolas municipais: atendendo a periferia

Com a mudança do Projeto BCN Esportes para Programa Finasa Esportes, ocorrida em 2004, e as conseqüentes necessidades ocasionadas por esta mudança, com destaque para a elaboração do Projeto Político Pedagógico que passou a nortear as ações dos núcleos, ampliamos o atendimento para a faixa etária de 9 a 16 anos.

Esta nova realidade permitiu uma atuação maior dos núcleos em Osasco. O que antes era restrito às escolas estaduais e particulares, além dos centros esportivos, com a diminuição da idade mínima para entrar no Programa para 9 anos, permitiu a ampliação para as escolas municipais de ensino fundamental, que atendem crianças de 1ª à 4ª série.

Grande parte destas escolas estão localizadas na periferia de Osasco, onde não há centros esportivos. Essa população carece de infra-estrutura de lazer e esporte, e as escolas estaduais com núcleos Finasa são em número insuficiente.

Os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação ocorreram em novembro de 2005, com a proposta sendo prontamente aceita pelo secretário, com previsão de implantação para o ano letivo seguinte.

No início de 2006, das 49 escolas municipais em funcionamento foram selecionadas 19 para um contato inicial com os diretores para apresentação do programa e da proposta de trabalho. O critério usado para selecionar estas escolas foi o de maior distância dos centros esportivos municipais e da região central da cidade.

Nesta primeira etapa de implantação, 10 escolas conseguiram adequar a sua grade curricular à proposta e formaram as suas turmas Finasa. Atualmente, 14 escolas municipais possuem núcleos, com 476 meninas atendidas.

Ampliando a parceria

Uma das principais exigências para as alunas dos núcleos de formação é o exame médico para iniciar a freqüência às aulas, em conformidade com a Lei Estadual Nº. 10.848, de 06/07/2001, que torna obrigatória a sua apresentação para a prática de atividades físicas.

Esta exigência tem se tornado um complicador para as alunas, sendo detectado até como motivo para a desistência em entrar nos núcleos, tal é a dificuldade para se conseguir o atestado médico na rede pública. Isto faz com que as meninas tenham que esperar até 4 meses para conseguir uma consulta.

Diante desta realidade, em 2006, a parceria entre o Finasa Esporte e a Prefeitura de Osasco foi estendida à Secretaria Municipal de Saúde, que disponibilizou um médico ao longo dos meses de junho e julho, totalizando 403 atendimentos realizados em 4 centros esportivos municipais.

Em uma segunda etapa, em setembro, mais 68 atendimentos foram realizados, minimizando consideravelmente o problema.

Perspectivas futuras

Todas as parcerias propiciaram grandes benefícios para o programa, mas alguns ajustes e um estreitamento do diálogo entre as partes facilitarão em muito o desenvolvimento de novas ações de ambos os lados.

Algumas possibilidades são: desburocratização do Conanda, para que a empresa se sinta mais motivada a investir no programa; criação de uma rotina de atendimento nas unidades básicas de saúde, que favoreçam o atendimento às meninas e, assim, o próprio município passe a atuar mais ativamente na prevenção de doenças através do acompanhamento anual das alunas; institucionalização das aulas Finasa nas escolas municipais, levando o programa a uma parcela significativa da população. Essas ações podem motivar um melhor relacionamento entre os envolvidos para que todos, em especial as meninas envolvidas, saiam vencedores.

A práxis da Psicologia Comunitária no Projeto Esporte Talento

TALLARICO, Aline de Freitas; LARA, Daniela Silva de; FILHO, Luiz Eduardo Mendes Gonçalves [*]

Justificativa

Em razão do estágio de Psicologia Comunitária, disciplina obrigatória no Curso de Psicologia, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, elaboramos uma proposta de intervenção junto ao Projeto Esporte Talento (PET).

A partir dos dados coletados em nossas visitas ao PET, concluímos que a instituição está adequada aos aspectos que tangem à consecução de seus objetivos, como por exemplo, a socialização e a formação dos educandos.

Desde o nosso primeiro contato com o PET, tivemos a preocupação em nos aproximarmos da instituição e não sermos apenas um terceiro observador, sem identidade. Nosso modo de agir nestes primeiros contatos com o projeto se caracterizou como pesquisa ação, ou pesquisa participante.

De acordo com Lane (1995), neste modo de pesquisa a isenção ou neutralidade não ocorre, e há o envolvimento do pesquisador com seu "objeto" de pesquisa, visando à reflexão. Nesta atividade reflexiva os sentimentos podem emergir para, assim, serem re-significados. Tal pesquisa seria transformadora da realidade social dos pesquisados.

Através de reuniões com a coordenação do projeto discutimos como ingressar na comunidade. Alguns tópicos foram pautados em tais reuniões: algum educando ser nosso "guia" na comunidade; lermos alguns prontuários para assim identificarmos famílias que poderíamos conhecer mais profundamente; entrar em contato com pessoas referências na comunidade São Remo, como por exemplo, líderes comunitários.

Chegamos ao consenso que conheceríamos a comunidade por intermédio da líder comunitária Maria dos Remédios, que também faz parte do corpo de funcionários do PET.

[*] Curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Diagnóstico

Na nossa primeira visita a São Remo, nosso intuito foi angariar o máximo de informações possíveis, e disponíveis, sobre a comunidade em questão, através dos próprios moradores.

Segundo Freitas (1998), o profissional da psicologia possui alguns meios de aproximar-se da comunidade. Ou ele pode ter objetivos definidos a priori ou ele construirá os seus objetivos à medida que conhece e interage mais com o ambiente. Para esta autora é necessário o psicólogo, ao se inserir na comunidade, apresentar uma postura aberta e não deixar que sua realidade se sobreponha a do morador. O psicólogo poderá contar com o apoio de pessoas da comunidade (líderes, moradores antigos) para assim conhecê-la melhor. Com isso, o viés da percepção contaminada do pesquisador é amenizado. Freitas também coloca a importância de se conhecer a história da comunidade através de seus locais importantes, como igrejas, centros de lazer, etc.

Verificamos na São Remo o papel fundamental das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Observamos que tais ONGs estão atentas à demanda de seus moradores ou beneficiários. Inferimos isto através das reuniões que participamos da micro-rede São Remo. Com tais reuniões, o diálogo é constante entre os mais diversos órgãos que atuam conjuntamente dentro na região. Assim, muitos problemas são evitados.

Após as participações em reuniões da micro-rede São Remo, as visitas ao PET e à comunidade e as reuniões com a coordenação da instituição, concluímos que o foco principal de nossa intervenção será trabalhar com os familiares dos educandos. Entendemos que trabalhar com a família será trabalhar com o educando, pois é na família que a criança e o adolescente encontrará sustentação primeira para seu desenvolvimento como ser humano.

Proposta

A nossa proposta de intervenção visará trabalhar com a família, olhando-a como um universo significativo na história do educando. Como conseqüência secundária deste trabalho, as famílias se integrariam mais ao PET. Ressalvamos que, atualmente, a proposta está em fase de construção para seu posterior desenvolvimento.

Justificamos tal proposta porque percebemos a existência de um "desnível" na rede social dos educandos (família, escola, etc.) com relação à proposta do Projeto Esporte Talento, e consideramos importante amenizar dicotomias existentes. Para ilustrar, podemos relatar o caso de um educando que recebeu advertências da escola em que estuda por estar se posicionando e questionando mais. Por outro lado, no PET esta postura é estimulada. É, então, que ocorre o desencontro de ações. A escola com sua postura reacionária não permitindo à criança se posicionar e o PET estimulando uma postura mais ativa.

Utilizaremos oficinas como metodologia de intervenção, junto a técnicas de dinâmica de grupo. Nosso intuito com isso é o de oferecer aos familiares dos educandos um espaço para desenvolverem atividades de seus interesses. Constatamos, através de questionários previamente respondidos pelos familiares, que há interesse em realizarem atividades manuais como crochê, tricô e culinária, além de atividades físicas como dança e caminhada.

Ofereceremos aos familiares um espaço para troca de habilidades e aprendizagem de coisas novas. Nesse espaço serão trabalhadas, em conjunto com a coordenação da oficina, as demandas do grupo. Desse modo, a oficina não terá uma forma rígida, e sim maleável, de acordo com o que for emergindo.

Segue abaixo um planejamento de como visualizamos as oficinas com os familiares:

- Duração: em média 90 minutos;
- Dia da semana: aos sábados;
- Horário: antes ou depois das aulas de inglês que alguns dos familiares frequentam no próprio PET. As aulas de inglês ocorrem das 10 às 12 horas;
- Local: Projeto Esporte Talento;

- Foco da oficina: temas geradores surgirão dos primeiros encontros, ao serem analisadas as falas dos integrantes. Poderão ser a relação entre pais e filhos, o início da adolescência, uso de drogas, sexualidade, violência, etc;
- Momento inicial da oficina: relaxamento, com duração aproximada de 10 minutos, para preparar o grupo para a proposta do dia. Atividades lúdicas ou conversas informais poderão ser realizadas neste momento;
- Momento intermediário: atividades variadas, como por exemplo: tricô, crochê, culinária, alguma atividade física (caminhada ou dança). Este momento facilitará a fala dos integrantes; conteúdos importantes emergirão e poderão ser trabalhados em conjunto com os coordenadores da oficina;
- Momento final: sistematização e avaliação do trabalho do dia. Espaço para os integrantes da oficina se posicionarem sobre o que foi realizado no dia e, assim, poderem refletir. À medida que os temas geradores foram se constituindo, os coordenadores poderão estimular o diálogo com direcionamento a priori, facilitando o desenvolvimento do processo grupal.

Avaliação

Cabe ressaltar que a nossa proposta de intervenção ainda não foi implementada. Como este é um projeto ainda em andamento, os dados obtidos serão apresentados posteriormente.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Maria Lúcia. *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERNANDES, Rubem César. O que é terceiro setor? In: *Desenvolvimento Social Sustentado.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. In: *Psicologia: reflexão e Crítica*, v.11, n1, 1998, Porto Alegre: Universidade Federal do Espírito Santo, 1998.

GREGORI, Maria Filomena. *Desenhos familiares: pesquisa sobre família de crianças e adolescentes em situação de rua*. São Paulo: Editora Alegro, 1998.

GUIRADO, Marlene. A análise institucional de Georges Lapassade. In: *Psicologia Institucional.* São Paulo: EPU, 1987.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: *Psicologia Social*: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Projeto Esporte Talento além dos muros do CEPEUSP

MELLO, Endrigo Silva; LOURENÇO Priscila Regina da Silva [*]

Através desse texto, pretendemos mostrar ao leitor uma prática de trabalho desenvolvida no Projeto Esporte Talento (PET): levar as atividades do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo para a comunidade, utilizando os espaços públicos próximos ao local de residência dos educandos. Com isso, a metodologia dessa ação tem a pretensão de integrar os espaços onde os educandos mais convivem: escola , comunidade e PET.

Baseado nos Quatro Pilares da Educação, referencial metodológico que usamos no projeto, planejamos estratégias para aplicação das atividades nos espaços públicos. Fizemos um reconhecimento prévio do local para termos a noção de sua infra-estrutura e, a partir desse conhecimento, adequamos os nossos objetivos às características dos locais. Através das nossas experiências de práticas recreativas e desportivas com os educandos nesses ambientes, contaremos alguns relatos que vão tentar ilustrar o comportamento dos educandos durante as atividades nesses espaços públicos. Em complemento, mostraremos as nossas impressões depois desse contato com a realidade dentro da comunidade, vivenciado pelos educadores das áreas de educação física, psicologia e pedagogia nas ações realizadas junto a locais da comunidades do entorno da Universidade de São Paulo: quadra e campo da São Remo, Centro Educacional Unificado (CEU) do Butantã e Praça do Balão.

Introdução

> "O lugar é em sua essência, produção humana, visto que se produz na relação entre espaço e sociedade, o que significa criação, estabelecimento de uma identidade entre comunidade e lugar, identidade essa que se dá por meio de formas de apropriação da vida." (CARLOS, 1999, p.28).

[*] Projeto Esporte Talento (convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna).

Esse texto abordará que a identidade do Projeto Esporte Talento (PET) não se baseia somente no espaço físico, mas a proposta de educação pelo esporte se dá pela construção do espaço pelas pessoas que estão nele, e de suas experiências compartilhadas com as outras pessoas.

Portanto, o nosso objetivo junto aos educandos não é apenas sensibilizá-los a identificar que os espaços públicos são locais de práticas recreativas, pré-desportivas ou esportivas, mas também, como devem se portar diante de pessoas de diferentes idades, costumes e culturas, tendo assim, uma postura de cidadãos que saibam dos seus deveres e direitos para uma utilização de qualidade dos ambientes.

Através de uma prática de trabalho desenvolvida no PET pelos coordenadores e educadores, se baseando na proposta de Hassenpflug (2004), "... o entendimento do esporte como via de desenvolvimento de potenciais"; levamos as atividades do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), sendo um equipamento específico, conforme Stucchi (1997, p. 114) menciona: "Equipamentos especializados ou específicos: são equipamentos destinados a atender uma programação especializada, ou uma faixa etária de interesses culturais específicos"; para as comunidade do entorno da USP. Os espaços utilizados foram: quadra e campo da São Remo, Centro Educacional Unificado (CEU) do Butantã e Praça do Balão, no Jaguaré, que não são equipamentos específicos. Stucchi (1997, p. 116) também explica essa definição: "Equipamentos não específicos: significa um ambiente que foi planejado e construído para uma determinada finalidade específica, que não o lazer, mas que pode ter a sua apropriação ampliada para outras atividades, sendo entendido então, como um espaço possível de fruição do lazer em muitos momentos do tempo de nossa existência pessoal e de nossas interações sociais".

Desenvolvimento

Com base nos dois trechos abaixo, direcionamos nossas idéias:

> "As diferentes atividades que são exercidas no local e a disponibilidade de cada um que o ocupa, em seus momentos de vida social, dependerão de uma política de educação para o lazer". (STUCCHI, 1997, p. 110).

> "Valorizar e estimular o lazer como parte das situações urbanas a serem consideradas nessa relação e o espaço em que se encontram seus equipamentos, [...] significa buscar um alto grau de cidadania que naturalmente passa por um período de maturação para permitir a percepção dos três diferentes complementos de aproveitamento dos momentos de lazer nos equipamentos de aproveitamentos , que são : o desenvolvimento , o descanso e o divertimento." (MARCELINO,1983 apud STUCHI, 1997, p. 113).

Portanto, o objetivo dessa iniciativa era uma sensibilização dos educandos do PET para utilizarem de forma qualitativa e diversificada os espaços públicos da comunidade. Para tanto, os mesmos deviam se sentir como agentes participativos, articuladores e multiplicadores de transformações sociais dentro de suas comunidades, percebendo assim, o quanto são capazes de melhorar um pouco a situação cotidiana do espaço em que vivem a partir de competências trabalhadas através da educação pelo esporte.

Essa proposta de trabalho está fundamentada nos quatro pilares da educação como fora citado por DELORS (2001, p. 90), onde é mencionado: "... os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes".

Diante desse contexto, os educadores perceberam que nas atividades cotidianas os educandos, em sua grande maioria, mantêm uma atitude compromissada com a proposta do PET, mas quando eles estão em suas comunidades, sob influência do meio em que vivem e das pessoas da comunidade, observou-se uma conduta oposta da vista dentro do projeto. Essa influência os remeteu a posturas inadequadas: alguns educandos apresentaram um excesso de agressividade e vocabulário vulgar, com muitos palavrões e; por outro lado, uma parcela apresentou grande passividade diante das atividades propostas, se recusando muitas vezes a participar e, quando alguns participavam, não tinham cuidado com a conservação e a limpeza da área.

Desse quadro apresentado, reparamos que essa dificuldade de identidade dos espaços públicos como espaços para as práticas de atividades físicas variadas e de

maneira sustentável é um reflexo do não conhecimento por parte dos educandos da importância do uso consciente dos espaços públicos como locais para o seu desenvolvimento pessoal.

Metodologia

No aperfeiçoamento da metodologia de educação pelo esporte com objetivo de desenvolvimento de competências dos educandos e, também, promovendo formas de disseminação da tecnologia social de educação pelo esporte; o grande desafio a ser transposto era montar uma logística de trabalho nas comunidades próximas das residências dos educandos, fazendo assim, uma mobilização dos educadores para se distribuírem nos locais pré-definidos, conforme levantamento feito pela coordenação do projeto, para aplicarem as atividades planejadas.

Partimos rumo à organização dos trabalhos através de reuniões entre educadores e coordenadores do projeto. Nessas reuniões semanais, que normalmente eram realizadas às quartas-feiras, decidimos propor a divisão dos educandos por proximidade de moradia dos locais determinados, sendo esses: São Remo, CEU-Butantã e Praça do Jaguaré. Os educadores seguiram o critério de divisão interdisciplinar e a preocupação de manter uma referência em cada espaço, ou seja, ter pelo menos um educador(a) de educação física e um educador(a) de psicologia ou pedagogia e, um educador de cada grupo etário[32] em cada espaço.

Conclusões

A principal contribuição dessa iniciativa foi o estreitamento dos laços do PET com as comunidades do entorno da Universidade de São Paulo. Houve também uma maior interação da comunidade com a proposta do PET e do projeto com a comunidade atendida, criando-se mais vínculos entre os educandos e os seus educadores, facilitando as relações pessoais.

[32] No Projeto Esporte Talento os educandos são divididos em 4 grupos etários: Peteleco, de 08 a 10 anos; Pequeninos, de 11 e 12 anos; Unidos, de 13 e 14 anos e; Petelecão, de 15 a 18 anos.

Por outro lado, verificou-se que o esporte é uma linguagem para aproximar as crianças e adolescentes para refletirem sobre a apropriação dos espaços públicos e suas diversas possibilidades de utilização. Entretanto, os esforços não devem ser economizados, pois novas possibilidades de ações culturais, recreativas e desportivas nas comunidades podem ocorrer para uma utilização do espaço público de forma consciente.

Referências Bibliográficas

CARLOS, A. F. A. O Turismo e produção do não lugar. In: YÁZIGI, E.; CRUZ, R. C. A. da. (Orgs.*). Turismo: espaço paisagem e cultura*. São Paulo:Hucitec, 1999.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

HASSENPFLUG, W. N. *Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte*. São Paulo: Saraiva – Instituto Aryton Senna, 2004.

STUCCHI, S. Espaços e equipamentos de recreação e lazer. In: BRUHNS, H.T. (Org.). *Introdução aos estudos de lazer*. Campinas: UNICAMP, 1997.

A experiência dos educadores terapêuticos do Projeto Quixote no Centro de São Paulo

VIANNA, Cristiano Ribeiro; MARCHETTI, Joana; KATAYAMA, William *

Introdução

O espaço chamado por nós de Moinho da Luz, localizado bem em frente à estação Júlio Prestes, na rua Mauá, centro da cidade de São Paulo, começou suas atividades (oficinas de capoeira/lúdica e grafite) em outubro de 2005. Somente em junho de 2006 é que se deu inicio à experiência de rua dos educadores terapêuticos junto às crianças e adolescentes da região. Este terreno, que antes era ocupado pelos "nóias" (usuários de crack) e moradores de rua, foi pouco a pouco se transformando em um espaço de convivência e acolhimento a partir do momento em que a Sub Prefeitura da Sé deu aval para que o Quixote, projeto ligado ao Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), realizasse seu trabalho ali.

A entrada da equipe volante de educadores terapêuticos se deu graças a um convênio firmado entre o projeto Quixote e a SMADS (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social). No momento, a equipe Moinho da Luz, como um todo, é composta por 12 educadores terapêuticos, 2 assistentes sociais, 2 psicólogas, 1 médica, 1 psiquiatra, 3 oficineiros (Break/Grafite/Capoeira), 2 educadores de base, 2 vigias, 1 assistente geral, 1 educadora aprendiz e 3 coordenadores.

Desafio

A situação que encontramos no centro da maior cidade do Brasil não deixou dúvidas quanto à falta de perspectiva e futuro em que vive a maior parte das crianças e adolescentes que perambulam por ali. Lidamos com uma faixa da população muitas vezes invisível aos olhos de muitos, que são crianças e jovens em situação de

vulnerabilidade e risco social da região central de São Paulo, muitas delas usuárias de entorpecentes como cola e crack.

Temos uma combinação de elementos que tornam nossa atuação muito mais complexa, exatamente por ter de lidar com problemas que atravessam diversos âmbitos da existência desta criança ou jovem. Eis o desafio. Estamos falando de abandono e violência, de criminalidade e de sua rede de drogas e pequenos furtos, mas também estamos falando de uma violência silenciosa que pode muitas vezes causar estragos ainda maiores, posto que só se revelarão futuramente.

A invisibilidade e a aceitação passiva da situação em que se encontra a criança e o adolescente em situação de rua só fazem com que este quadro de descompromisso se cristalize, na medida em que se deixa de lado o contato real e pessoal com tais problemas. Estamos falando da infância e da juventude de hoje, que será a população adulta de amanhã, e de nossa responsabilidade enquanto cidadãos e seres humanos frente a tudo isso.

Proposta

Dessa forma, o objetivo do trabalho é acompanhar o cotidiano dessas crianças e adolescentes, oferecendo-lhes uma outra possibilidade de relacionamento, que implica na transformação gradual da "viração" na rua para as sutilezas de um relacionamento duradouro e verdadeiro, possibilitando uma rampa de acesso à dignidade. Para tanto, o trabalho é desenvolvido basicamente em 2 frentes: o acompanhamento diário na rua e as atividades oferecidas no Projeto Moinho da Luz (acolhimento, oficinas de arte-educação, atendimento psicossocial, familiar, médico e psiquiátrico).

O acompanhamento na rua teve início com a saída dos 12 educadores terapêuticos, que se dividiram por regiões (Vale do Anhangabaú, Praça da República, Avenida Amaral Gurgel, Luz/Crackolândia, Praça da Sé) e começaram a conhecer as crianças e adolescentes que andam por estes espaços. As "andanças" acontecem sempre em duplas formadas por um educador e uma educadora, com o intuito de compor e oferecer duas possibilidades de relações que se estabelecem a partir do

[*] Projeto Quixote. Com a colaboração da equipe "Moinho da Luz".

masculino e do feminino. Nas abordagens diárias, os educadores levam consigo uma mochila contendo alguns materiais lúdicos: jogos, livros, brinquedos, papéis e lápis para colorir, como recursos facilitadores de contatos.

As “estratégias utilizadas”, se assim podemos dizer, estão todas baseadas no vínculo de confiança e respeito que estabelecemos com as crianças e adolescentes que encontramos. É através dessa qualidade de presença, dada em meio a um cotidiano de relações fragmentadas, que podemos estabelecer uma maior constância, favorecendo um encontro mais genuíno, onde histórias pessoais podem aparecer. Tal continuidade favorece a integração dos diversos momentos vividos por essas crianças e adolescentes, suas várias facetas, memórias e afetos. Revela-se aí um espaço interpessoal que os convida a se apropriarem de sua condição atual, considerando o contexto em que vivem.

O foco da nossa proposta é atuar diretamente na rua com esta população, acompanhando-a em seu dia-a-dia em situações emergenciais variadas (idas a postos de saúde, poupa-tempo, abrigos, instituições assistenciais e educacionais, etc.) que atingem estas crianças e adolescentes. Assim, a partir da demanda de cada “menino”, diagnosticada nos encontros com os mesmos, tecemos, junto a estes equipamentos de saúde/educação/cultura alocados na região central, uma rede social de compromissos que pode servir de rampa de acesso para a visibilidade e dignidade dessas crianças. Unindo técnica e afeto, buscamos sensibilizar profissionais de saúde e autoridades para esta questão.

Nossa prática se fundamenta a partir da idéia de acompanhamento terapêutico, na qual nos colocamos como uma outra referência naquela situação, “emprestando” nossos corpos e desejos, possibilitando uma escuta diferenciada na relação que temos com esses jovens. Esta se coloca para além dos muros de um consultório ou de uma instituição, legitimando o sofrimento e os sentimentos conseqüentes à sua própria história.

Somente a partir desses encontros é que podem surgir questões mais relevantes, apresentando a criança como tal, com suas defesas, fragilidades, medos, sonhos e alegrias. Quem é esta criança/adolescente por detrás do menino(a) em situação de rua? Quem está ali? Qual a dignidade de seu nome? Neste momento, é de

extrema importância a hospitalidade e o acolhimento incondicional, capaz de suportar e dar contorno a estas vivências.

Uma outra frente do nosso trabalho é aproximar esses jovens do projeto "Moinho da Luz", no qual existe a possibilidade de um convívio com outros jovens da região em um espaço diferenciado, com regras/horários combinados, limites e compromissos estabelecidos ao longo da sua permanência no projeto. A partir disso, se torna possível acessar outros elementos da história da criança, na medida em que essa aproximação possa se dar de forma cuidadosa e confiante; conhecendo sua família, sua casa, pessoas de referência, conseguindo assim trabalhar com sua rede de relações para melhorar esta convivência.

Avaliação

Atualmente, a equipe do Moinho da Luz realiza o atendimento de 15 famílias e em média, atende por mês cerca de 100 crianças e adolescentes, incluindo sua passagem pelas oficinas lúdicas, abordagens e acompanhamentos de rua.

Temos como sinalizadores do sucesso do nosso trabalho a aproximação com a família, a criação e continuidade do vínculo com as crianças, as idas e vindas destas por si só ao projeto e uma maior visibilidade da sociedade para esta questão. O contato estabelecido com o nosso público foi um dos primeiros ganhos que tivemos frente ao problema. Atualmente, alguns deles freqüentam o projeto diariamente, oferecendo-nos a possibilidade de conhecê-los um pouco mais. A abertura da possibilidade de trabalho com a família dessas crianças/adolescentes tem sido um avanço nos atendimentos dados a estes, uma vez que é normalmente desse lugar que a criança/adolescente escapa e evita contato.

O que acontece no ambiente privado da família pode se abrir e, assim, passamos a trabalhar com mais elementos. Descobrimos uma história de muito sofrimento, tanto do garoto quanto de sua família. Dessa maneira, é necessário o acompanhamento cuidadoso da família para um retorno mais adequado do jovem ao seu lugar de origem ou para um encaminhamento a outras instituições.

As maiores dificuldades no cotidiano do trabalho se dão pela própria situação dessas crianças, que, na rua, se mantém à margem de contatos mais significativos. Isso faz com que muitas vezes nossas expectativas não sejam atingidas, causando sentimentos de frustração e impotência. Nestes momentos é de fundamental importância o cuidado e a troca de experiências dentro da própria equipe, possibilitando novos olhares, reflexões constantes a cerca do nosso trabalho e o reconhecimento do processo em que estamos envolvidos. Outra dificuldade é o contexto institucional no qual estes garotos (as) circulam, pois percebemos uma certa resistência destes equipamentos em escutar e lidar com questões mais pessoais.

Uma dificuldade com a qual estamos nos deparando até o presente momento é que, ao contrário do que acontece dentro de instituições, a rua é um ambiente aberto. Tanto o educador quanto o educando ficam expostos a todos os acontecimentos da cidade, que por sua vez são entrecortados por outros. O mais simples deles é a chuva, que por diversas vezes impedem a saída dos educadores.

Parcerias

São parceiros desse trabalho: SMADS-Prefeitura de São Paulo; Cape – Centro de assistência permanente e emergência; Casa Restaura; Casa Amarela; Unidade Básica de Saúde (UBS) Santa Cecília; Centro de Referência da Criança e do Adolescente (CRECA) Centro; Casa de Acolhida Padre Batista; Albergue Boracéia. Além da bibliografia abaixo, o grupo recomenda as obras de Anton Makarenko, Martin Heidegger e D. W. Sinnicott.

Bibliografia

GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiência de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BARRETO, Kleber Duarte*. Ética e técnica no acompanhamento terapêutico: andanças om Dom Quixote e Sancho Pança*. São Paulo: Edições Sobornost, 2005.

SAFRA, Gilberto. A Po: ética na clínica contemporânea. São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

LORETTO, Osvaldo Di. *Origem e modo de construção das moléstias da mente: a psicopatogênese que pode estar contida nas relações familiares*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Bloco de relatos
“Educação II”

OLIPET: jogos de Educação pelo Esporte

FREIRE, Thatiana; SILVA, Marcos Vinicius Moura e *

A competição é um momento único na prática esportiva, onde os praticantes têm oportunidade e desejo de comparar-se aos outros e avaliar seu desempenho. Esse momento é a parte mais visível e valorizada no esporte de alto rendimento. Dentro dos modelos tradicionais e mais conhecidos, vivenciam-se muitas vezes situações que são avaliadas como prejudiciais ao praticante, sobretudo quando se trata de crianças e adolescentes. Esse fato faz com que a competição seja, por vezes, negada nas fases iniciais da formação esportiva. Não é possível existir uma competição que faça parte de uma real formação esportiva? É possível competir, educando pelo do esporte?

O Projeto Esporte Talento (PET), convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna, compreende o esporte como um fenômeno sócio-cultural e a competição como parte fundamental dele, considerando então, impossível dissociá-los. De acordo com a metodologia de educação pelo esporte adotada, acredita-se que a situação competitiva possui um grande potencial para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas. Saber competir e estar preparado para tal é condição de preparação para a vida.

A situação competitiva pode ser um espaço de reprodução de comportamentos sociais praticados em outras situações e/ou gerar comportamentos que podem refletir em outras situações da vida. Portanto, o momento deve ser aproveitado no processo educativo com essa finalidade: avaliar comportamentos e atitudes e, principalmente, estimular o desenvolvimento de competências coerentes com os princípios pedagógicos da educação pelo esporte.

Marques (2004) afirma que são os princípios e valores associados à competição, e a forma como ela é utilizada e vivenciada, que conferem ou não o seu valor educativo. Por isso, a participação em competições e a formulação de modelos de eventos competitivos são aspectos minuciosamente cuidados no PET para que sejam

coerentes com os objetivos de formação esportiva e formação para a vida. A competição deve proporcionar aos educandos um aprendizado de como lidar com a situação, como se posicionar perante ela, tomar decisões e ter a possibilidade concreta de transformá-la, o que abre a perspectiva de intervenção e transformação social em outros planos da vida.

A questão passa a ser: como competir? E não mais se devemos ou não competir?

A competição no Projeto Esporte Talento

Em seus primeiros anos, o PET organizou e desenvolveu a OLIPET - Olimpíadas do Projeto Esporte Talento - em um formato mais tradicional de competições esportivas. Dessa forma, as edições de 1997, 1999, 2000 e 2001, embora apresentassem algumas alterações e adaptações nas regras de acordo com as faixas etárias e, buscassem um envolvimento e um apoio familiar saudável; foram torneios tradicionais de basquetebol, canoagem, futebol e handebol.

Na passagem de 2001 para 2002, o PET alterou significativamente a sua estrutura de atendimento, deixando de oferecer modalidades esportivas específicas. Passou a organizar seu funcionamento a partir de faixas etários, tendo cada grupo uma estrutura coerente de formação esportiva a longo prazo alinhada com o desenvolvimento de competências mais propícias a cada fase. No todo, passou a ter uma estrutura muito interessante de ampliar oportunidades e oferecer possibilidade de escolhas aos seus educandos.

Dentro desse contexto da evolução metodológica, a OLIPET tem sido desde 2003, um ponto cada vez mais fundamental, concretizando vários aspectos do trabalho cotidiano. Como conseqüência, as quatro últimas edições da OLIPET têm apresentado características diferentes, consideradas mais apropriadas para cada faixa etária e, em 2006, a OLIPET chega a sua 8ª edição.

[*] Projeto Esporte Talento (convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna).

A OLIPET

Cada grupo etário possui seu formato na OLIPET, todos obedecendo aos seguintes princípios:

- adequação à faixa etária: são pensados modelos que atendam às necessidades e potenciais de cada idade;

- adequação ao cotidiano: as atividades vivenciadas na competição são coerentes com as vivenciadas no dia-a-dia, para serem percebidas e valorizadas como parte do processo;

- participação ativa do educando: o educando é ponto fundamental de todo o processo e a potencialização de sua participação é facilitada pela mediação dos educadores e por instrumentos pedagógicos que serão mostrados a seguir.

O grupo I é formado por crianças de 09 a 10 anos, que participam de um circuito de 9 brincadeiras/jogos com atividades individuais, em duplas, pequenos e grandes grupos. A participação das crianças é individual, cada uma deve organizar-se para participar das atividades com o objetivo de realizar todas as atividades propostas. Nas atividades em grupos e de oposição, as equipes são mistas, não importando a instituição a qual cada criança pertence. Todos os participantes recebem um brinde de participação e livros pelo cumprimento de metas. Cada criança recebe um cartão (figura 1), onde é anotada a cada vez que ela realiza uma atividade e onde ela avalia sua participação.

O grupo II constituí-se de participantes de 11 e 12 anos. As atividades caracterizam-se por um circuito de atividades/jogos reduzidos e pré-desportivos: handebol 5x5, futebol 5x5, vôlei 3x3, basquete 3x3, atletismo – salto em distância, corrida de velocidade e lançamento de pelota – tênis, flag 5x5 e base 4. A participação é por equipe, formada por 8 a 10 crianças, e o objetivo das equipes é realizar todas as atividades propostas. No início do evento, um representante de cada equipe negocia com os demais a sequência e com quem farão as atividades. Todos os participantes recebem um brinde de participação e brindes por cumprimento de metas. Cada equipe recebe um livreto (figura 2), onde pode acompanhar seu desempenho.

No grupo III, formado por adolescente de 13 a 14 anos, as atividades são os jogos formais das modalidades basquete, futebol (9 X 9), handebol e vôlei. A participação é por equipe e os jogos seguem uma tabela pré-definida. A classificação é determinada pelo aproveitamento de pontos, obtidos através do resultado de cada jogo (vitória, empate ou derrota) e pelo critério "jogo limpo". Esse é composto por indicadores de respeito (preocupação com a integridade do adversário, da equipe e do árbitro, incentivo aos colegas, cumprimentos etc) e trabalho em equipe (interação do grupo, definições de estratégias, organização da equipe etc). As equipes têm um *scout* técnico e um instrumento de registro da pontuação para acompanhar seu desempenho (figura 3). Todos os participantes recebem um brinde de participação, e também são premiados os 1º colocados em cada modalidade e instituição com melhor aproveitamento de pontos no geral.

O grupo IV, com a participação de jovens de 15 a 18 anos, apresenta uma proposta de vivência de oficinas esportivas elaboradas pelos próprios educandos. Cada instituição traz ao evento uma oficina que trate de temas próprios da juventude. Após a realização de cada oficina, há uma roda de debates entre os jovens com a mediação dos educandos e educadores e, ao final de todas, uma reflexão coletiva (figura 4). Todos os participantes recebem um brinde de participação. As oficinas são elaboradas a partir de um roteiro (figura 4), que orienta para uma ativa participação dos jovens na construção da proposta.

Considerações finais

Sem dúvida, o modelo de OLIPET utilizado no próximo ano será diferente do realizado no ano corrente. Isso se deve aos constantes ajustes e amadurecimento metodológico alcançado pela equipe do PET. Isso é positivo, pois estamos avaliando constantemente nossa atuação. Não há dúvidas de que o modelo adotado em 2006 representa uma grande conquista para o PET por representar concretamente a possibilidade de encarar a competição como uma rica maneira de desenvolver competências nos nossos educandos.

Além disso, a maneira como ela é organizada, contando com a participação dos convidados, possibilita a reunião das instituições em torno de uma prática diferenciada e do desenvolvimento teórico e prático sobre a questão. Para os educandos, além do desenvolvimento de potenciais, representa um fortíssimo e concreto referencial de auto-avaliação.

Com tantos aspectos positivos, ainda restam pontos em que é preciso avançar. Um deles é garantir uma melhor familiarização com atividades e instrumentos por parte dos educandos, para que eles sejam explorados ao máximo durante a competição. Outro aspecto é um incremento qualitativo na participação das instituições convidadas, possibilitando uma maior multiplicação das práticas. Por fim, os educadores devem ter plena compreensão do seu papel como facilitadores do processo e mediar as situações com foco no desenvolvimento dos educandos.

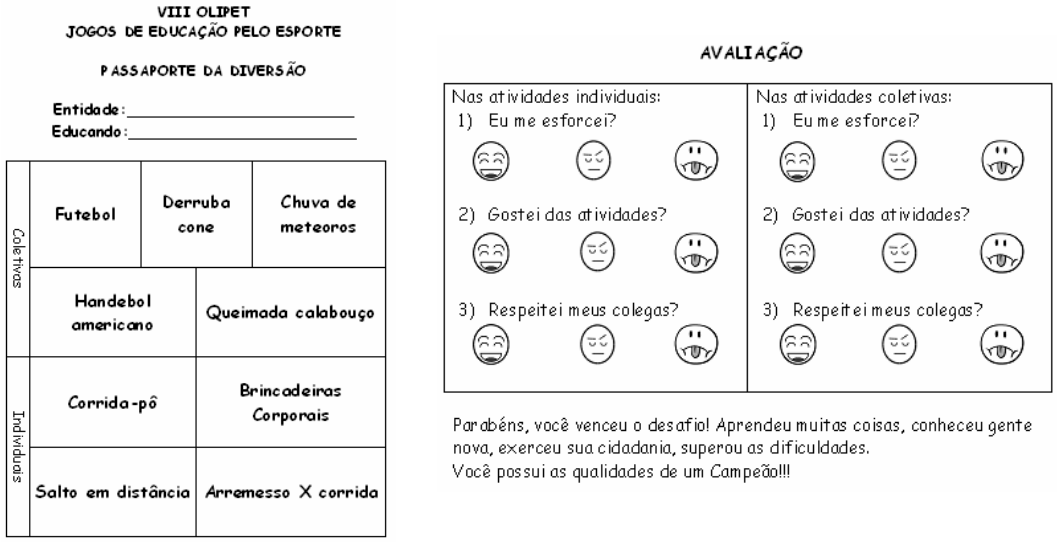
Ampliando a questão, um grande desafio que se coloca, não ao PET, mas a sociedade, é garantir um entendimento de como o poder público pode também cumprir seu papel, desenvolvendo modelos e tendo um olhar especial para a competição e o esporte.

Referências bibliográficas

DE ROSE JR, D.; KORSAKAS, P. O processo de competição e o ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Ed.) *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

MARQUES, A. Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e de educação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.) *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANEXOS - Instrumentos



VIII OLIPET
JOGOS DE EDUCAÇÃO PELO ESPORTE

PASSAPORTE DA DIVERSÃO

Entidade:_____
Educando:_____

Coletivas	Futebol	Derruba cone	Chuva de meteoros
	Handebol americano		Queimada calabouço
Individuais	Corrida-pô		Brincadeiras Corporais
	Salto em distância		Arremesso X corrida

AVALIAÇÃO

Nas atividades individuais:	Nas atividades coletivas:
1) Eu me esforcei?	1) Eu me esforcei?
2) Gostei das atividades?	2) Gostei das atividades?
3) Respeitei meus colegas?	3) Respeitei meus colegas?

Parabéns, você venceu o desafio! Aprendeu muitas coisas, conheceu gente nova, exerceu sua cidadania, superou as dificuldades.
Você possui as qualidades de um Campeão!!!

Figura1. Passaporte da diversão (grupo 1).

VIII OLIPET
JOGOS DE EDUCAÇÃO PELO ESPORTE

PASSAPORTE DOS DESAFIOS

Entidade:_____
Equipe:_____

Atletismo	Base 4
Basquete	Flag
Futebol	Handebol
Tênis	Vôlei

AVALIAÇÃO FINAL

Preencha essa avaliação após cumprir o objetivo final, ou seja, todas as atividades

Que nota de **1 a 5** vocês dariam a sua equipe para cada critério abaixo:

Critério	Nota
Trabalho em equipe	
Organização	
Disposição para jogar	
Respeito	
Superação de desafios	
Ataque	
Defesa	
Habilidade	

Em qual modalidade vocês tiveram o melhor desempenho? _____

Parabéns, vocês venceram o desafio! Aprenderam muitas coisas e colocaram em prática muitas outras!!! E como vocês cumpriram o objetivo final, podem ir ao posto de troca retirar outro brinde!

Anote no quadro abaixo a ordem dos jogos que sua equipe realizará e também quem será o adversário em cada uma:

Jogo	Que modalidade?	Com quem?
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Atletismo

Anote a soma de todas as marcas da sua equipe:

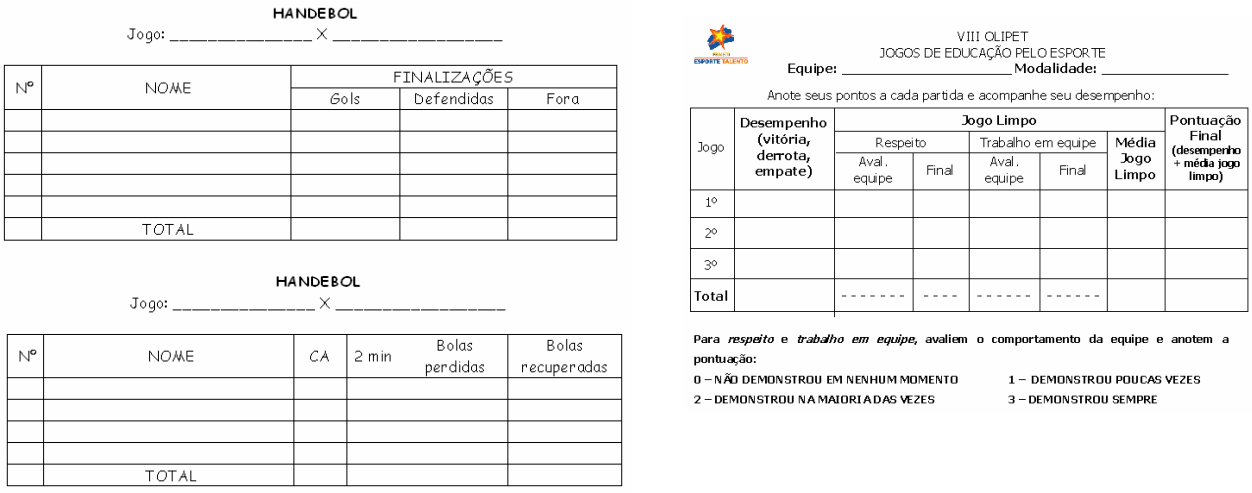
Salto em distância	
Corrida de velocidade	
Lançamento de pelota	

Base 4

Anote quantos pontos sua equipe e a adversária marcaram:

Sua equipe	
Equipe adversária	

Figura 2. Livreto (grupo 2).



HANDEBOL

Jogo: _____ X _____

Nº	NOME	FINALIZAÇÕES		
		Gols	Defendidas	Fora
	TOTAL			

HANDEBOL

Jogo: _____ X _____

Nº	NOME	CA	2 min	Bolas perdidas	Bolas recuperadas
	TOTAL				

VIII OLIPET

JOGOS DE EDUCAÇÃO PELO ESPORTE

Equipe: _____ Modalidade: _____

Anote seus pontos a cada partida e acompanhe seu desempenho:

Jogo	Desempenho (vitória, derrota, empate)	Jogo Limpo					Pontuação Final (desempenho + média jogo limpo)
		Respeito		Trabalho em equipe		Média Jogo Limpo	
		Aval. equipe	Final	Aval. equipe	Final		
1º							
2º							
3º							
Total		- - - - - - -	- - - -	- - - - - -	- - - - - -		

Para *respeito* e *trabalho em equipe*, avaliem o comportamento da equipe e anotem a pontuação:

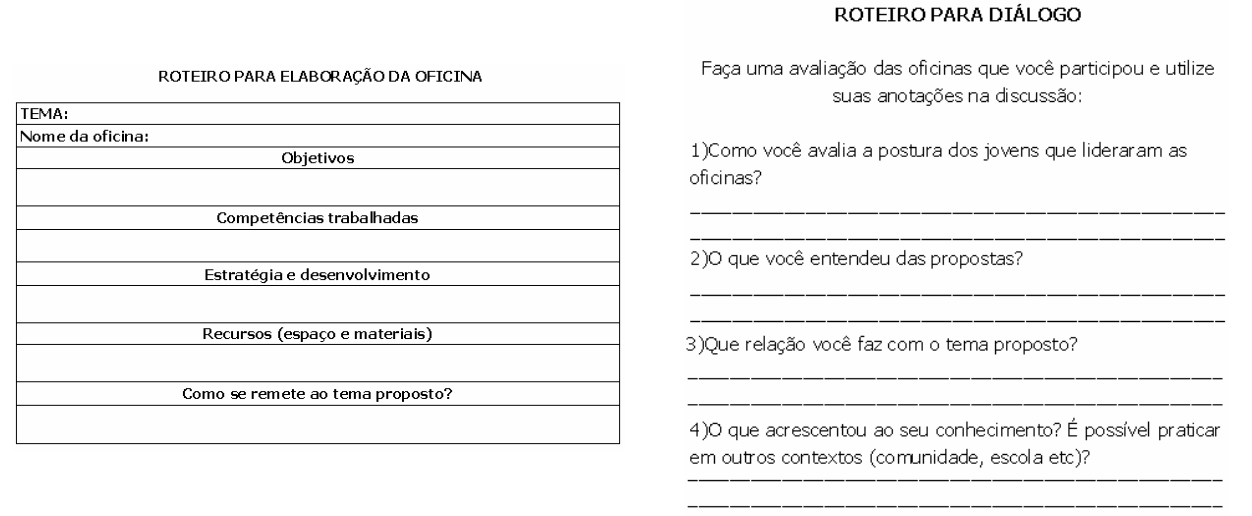
0 – NÃO DEMONSTROU EM NENHUM MOMENTO

1 – DEMONSTROU POUCAS VEZES

2 – DEMONSTROU NA MAIORIA DAS VEZES

3 – DEMONSTROU SEMPRE

Figura 3. Scout e jogo limpo (grupo 3).



ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA OFICINA

TEMA:
Nome da oficina:
Objetivos
Competências trabalhadas
Estratégia e desenvolvimento
Recursos (espaço e materiais)
Como se remete ao tema proposto?

ROTEIRO PARA DIÁLOGO

Faça uma avaliação das oficinas que você participou e utilize suas anotações na discussão:

1)Como você avalia a postura dos jovens que lideraram as oficinas?

_____

_____

2)O que você entendeu das propostas?

_____

_____

3)Que relação você faz com o tema proposto?

_____

_____

4)O que acrescentou ao seu conhecimento? É possível praticar em outros contextos (comunidade, escola etc)?

_____

_____

Figura 4. Roteiro de oficina e de diálogo (grupo 4).

Projeto de extensão universitária do Curso de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Associação Santa Terezinha: uma parceria que deu certo!

SOARES, Neidson Nunes [*]

Desafio

Durante a implantação e início do projeto de extensão universitária do curso de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie em parceria com a Associação Santa Terezinha, em 2005, a Associação estava passando por um processo de reformulação e inovação em sua estrutura funcional. Estas mudanças fizeram com que as crianças e adolescentes abrigadas estivessem em uma fase de certa rebeldia e crise de identidade, fatos estes que dificultaram o processo de implantação. Houve certa resistência por grande parte deles em aceitarem a proposta apresentada, demonstrando relutância em participarem e colaborarem durante a realização das atividades.

A Associação estrutura-se separando as crianças e adolescentes de acordo com sua faixa etária, sendo que de 0 a 2 anos de idade as crianças ficam no berçário. Nas idades seguintes são divididas em quartos que são chamados de residência, ou seja, cada faixa etária fica em uma determinada residência.

De certa forma, o projeto supre uma falta de políticas públicas voltadas à criação de programas que possibilitem às crianças e adolescentes a oportunidade de participarem de atividades para o desenvolvimento de habilidades e que possam lhes facultar o desenvolvimento integral, tanto nos aspectos motores, físicos e esportivos, quanto nos aspectos psicológicos, cognitivos e sociais. Nesse contexto, as crianças e adolescentes são compreendidos como seres bio-psico-sociais, respeitando-se as

[*] Curso de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Com colaboração de: Profa. Ms. Denise Elena Grillo, Prof. Ms. Eduardo Vinícius Mota e Silva, Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues, Prof. Ms. Janísio Xavier de Souza e Prof. Ms. José Renato Campaneli.

individualidades e possibilitando a inserção social, resgatando a auto-estima, a auto-imagem, o respeito e contribuindo para o desenvolvimento de competências.

As ações são realizadas com crianças e adolescentes provindas da vara da infância e juventude, conselhos de saúde e tutelar do município de Carapicuíba-SP, as quais ficam abrigadas na associação. Os casos de perda de guarda por parte da família geralmente são por abusos e maus tratos ou por precariedade financeira alegada pela família.

Contexto

O trabalho desenvolvido no projeto tem como objetivo criar um espaço de intervenção junto à comunidade vinculado à construção da formação de profissionais de Educação Física comprometidos com a sociedade e diversidade humana. Além disso, atende às necessidades da Associação Santa Teresinha – Núcleo de Carapicuíba-SP - no que se refere à estruturação das atividades físicas realizadas pelas crianças e adolescentes; oportuniza a prática de atividade física com orientação na perspectiva de um desenvolvimento integral saudável e; realiza investigações, desenvolve pesquisas e ações atendendo à demanda da comunidade entorno da Universidade.

O trabalho desenvolvido tem como finalidade apontar a necessidade da Universidade e comunidade acadêmica em realizar projetos de extensão para que a formação acadêmica esteja além dos muros da universidade, apontando as possibilidades e necessidades de ações de políticas públicas na área da Educação Física e Esporte como forma de contribuição para o desenvolvimento e construção de uma sociedade mais justa e menos excludente, propiciando, portanto, a ação e intervenção dos acadêmicos na sociedade e na comunidade.

Propostas / Conteúdos

O trabalho desenvolvido envolve atividades variadas, mais diretamente relacionadas ao aspecto físico-esportivo. Dentre as atividades estão as modalidades

esportivas coletivas, como futebol, basquetebol, voleibol e handebol; as modalidades esportivas alternativas, como tênis, atletismo (salto, arremesso e lançamento e corrida), badminton, frisbi, base 4, flag; além das atividades aquáticas, das atividades pré-despotivas e das atividades recreativas voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras. São realizadas também avaliações físicas, que contemplam medidas antropométricas, testes de habilidade, agilidade e flexibilidade, visando sempre contribuir com o desenvolvimento integral e saudável das crianças e adolescentes.

Metodologia

Os grupos de trabalho são divididos de acordo com as faixas etárias e as fases de desenvolvimento das crianças e adolescentes, sendo estas, de 0 a 02 anos, de 03 a 06/07 anos, de 07 a 11/12 anos e de 12 a 18 anos de idade, tendo cada faixa etária um grupo de docentes da universidade como referência. Os docentes são responsáveis pelo grupo de educandos e pelos estudantes universitários que se inscrevem para participarem do projeto de extensão, de acordo com o que foi combinado com os responsáveis da Associação, pois é sempre necessária a presença de um docente acompanhando o trabalho realizado pelos discentes na atuação como monitores ou estagiários.

As atividades são realizadas nos períodos da manhã e da tarde, às quartas e sextas-feiras. Geralmente, com os grupos a partir dos 07 anos de idade, às quartas-feiras, as atividades são realizadas no espaço da própria associação, e às sextas-feiras, são realizadas no espaço da Faculdade. Não há um controle de freqüência e os educandos têm a livre escolha em relação à participação nas atividades.

A Faculdade disponibiliza os materiais necessários para a realização das atividades e, por este motivo, as atividades realizadas são pensadas considerando-se essa disponibilidade.

Dentre os recursos humanos, o projeto conta com os alunos que atuam como monitores e estagiários e com os professores que coordenam as atividades. Além

deles, as monitoras da própria associação acompanham as crianças e adolescentes durante as atividades.

Avaliação

Participam do projeto mais de 200 crianças e mais de 50 alunos do curso de Educação Física já estagiaram nessa iniciativa, tornando-se claro que os resultados têm atingido os objetivos propostos. Desde o início, foi criado um espaço de intervenção junto à comunidade ao redor da universidade e, principalmente, foi propiciado aos estagiários um oportunidade rara de desenvolvimento e crescimento acadêmico e profissional.

São resultados positivos: a quebra da barreira existente entre a comunidade e a Universidade; a adesão das crianças e adolescentes ao projeto após a resistência inicial; o vínculo criado entre o curso de educação física e a Associação Santa Teresinha e; principalmente, o vínculo criado e mantido entre os professores e alunos da Faculdade e as crianças e adolescentes participantes do projeto; além do desenvolvimento de pesquisas e trabalhos científicos a partir das atividades realizadas e resultados alcançados.

A adesão quase que unânime das crianças e adolescentes em relação à participação no projeto, mesmo tendo o direito à livre escolha, e o estabelecimento de um diálogo mais aberto entre a Universidade e a Associação podem ser considerados os principais obstáculos superados até o momento. Fica ainda como desafio a necessidade de uma maior adesão e participação por parte da comunidade acadêmica e uma certa dificuldade em relação à programação de algumas atividades, pois nem sempre há a quantidade de educandos esperada. Por exemplo, em um dia que não tem aula na escola e há uma programação para 20 ou 30 educandos, no máximo, é possível que venham aproximadamente 100 educandos, sendo necessária uma rápida mudança e adaptação da programação realizada.

As principais dificuldades foram mesmo a resistência e rebeldia das crianças e adolescentes no início do projeto e o difícil diálogo com os responsáveis pela

associação. No entanto, já está sendo estabelecido um amplo diálogo e um ótimo entendimento entre as partes.

Os principais parceiros deste projeto, como o próprio título deste texto nos traz, são: a Associação Santa Teresinha e o Curso de Educação Física do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Reflexão sobre gestão em políticas públicas e ação social através do esporte

KLAUSENER, Christian [*]; HUR, Domenico Uhng

Resumo

O direito à "vida" - no seu sentido mais amplo - da criança e do adolescente representa hoje um dos maiores desafios das "políticas públicas" no almejo de uma sociedade mais justa, principalmente formativa e preparadora da juventude do amanhã.

Essas políticas devem conciliar comportamento e atitudes adaptativas à realidade social de hoje e do amanhã.

O modelo dinâmico de gestão das "políticas públicas" precisa de uma reflexão constante para uma visão gerencial e estratégica, com uma proposta clara de programas e gestores em políticas públicas para efetivar os direitos da criança e do adolescente, num caminho e horizonte sólido, para as organizações governamentais e não governamentais.

Apresentaremos aqui conceitos, a evolução histórica, definições, níveis de atuação das ações, focos gerenciais e ferramentas na intenção de esclarecer e nortear as ações de gestão de políticas públicas.

Focaremos sobre o ponto crucial de agenciar os potenciais para inserir o jovem no mercado de trabalho e nas relações comunitárias a partir do comprometimento e envolvimento deste, atuando primeiro em valores interiores.

Exemplificaremos e relataremos com as experiências e trabalhos desenvolvidos no Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), inicialmente, nos cursos do esporte canoagem oferecidos à comunidade externa e, posteriormente, no Projeto Esporte Talento (PET), convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna.

Objetivos

O objetivo é falarmos de práticas sociais e de suas relações com as exigências da sociedade atual e o desenvolvimento das pessoas nesse contexto. O texto apresenta conceitos, abordagens e critérios para a construção de programas e estratégias para a assistência e práticas sociais. Procuramos esclarecer as formas e alternativas para a gestão social propondo o desenvolvimento de ações e programas sociais mais organizados que focam o comprometimento e envolvimento dos adolescentes assistidos, agenciando os potenciais para inserir esse cidadão num interesse "interior" motivador e estimulador de condutas que levam a melhorias das relações comunitárias, preparando-os para a sociedade e para o mercado de trabalho.

Retrospectiva: evolução histórica

Por volta do século XX, o processo de industrialização no Brasil fazia uma radical mudança social, causando um crescimento desordenado nas grandes metrópoles brasileiras. Migrantes de diversas partes do Brasil e do mundo se deslocavam para os centros urbanos na procura de melhores perspectivas. Com a Constituição de 1946, houve o repensar de um novo modelo econômico e social, surgindo a preocupação de uma "sociedade mais igualitária e pacífica". O resultado foi a criação da Carta da Paz Social, iniciativa de empresários da indústria, do comércio e da agricultura de todo o país, através de uma conferência das Classes Produtoras, que inspiraram a criação do SESC (Serviço Social do Comércio), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). O objetivo da carta foi "planejar e executar (...) medidas que contribuem para o bem estar e a melhoria do padrão de vida dos funcionários e de suas família".

Na década de setenta, a crescente necessidade de aumento de produção, criatividade e desenvolvimento de produtos para concorrer com um mercado competitivo e mais forte levou a uma preocupação e um maior estudo sobre os procedimentos e a qualidade de vida do homem no trabalho, na busca de motivação,

* Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP).

com incentivo, segurança, estabilidade de interesse, criatividade e satisfação pessoal. Estas tendências tinham como objetivo aumentar os ganhos na produção e qualidade.

Difundiram-se os conceitos biopsicosociais, como métodos de gestão empresarial de melhorias de condições para a conscientização, organização de mudanças, tomadas de decisões dos trabalhadores, participações nos lucros, gestões participativas, etc. Paradigmas são discutidos para a moderna vida no trabalho: autodeterminação X controle, monotonia X variabilidade, poder X autoridade e demanda qualificada X visão generalista.

O conceito biopsicosocial propõe uma visão integrada do ser humano: a simbiose entre os comportamentos biológicos, psíquicos e sociais.

Estas são necessidades que o homem procura organizar, visando a sua satisfação e o seu bem estar. As manifestações são diversas e sentidas, articuladas, interpretadas e manifestadas individualmente, de forma particular e pessoal.

Embora estas manifestações não sejam muito visíveis e específicas, elas se mostram de forma interdependente, gerando comportamentos e atitudes na expressão do ser.

Visão atual

Nos anos 90, reforçam-se os interesses em direção às ações sociais voltadas à saúde e ao lazer. Em 13 de julho de 1990, expede-se a Lei n. 8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, texto que visa proteger seus direitos.

As necessidades sociais brasileiras despertaram nos órgãos governamentais e não governamentais, na sociedade como um todo, em empresas e nas próprias pessoas, o interesse em movimentos de ajuda social. Ações governamentais e não governamentais crescem, multiplicando o leque de atuações para a educação, esporte, lazer, saúde, higiene, ecologia, consumo de água e controle de poluição. Aprofundam-se propostas preventivas e cuidados para uma sociedade mais preparada, tendo como prisma a associação dos problemas num nível de ordem ética e moral, com enfoque na integração da condição humana em toda a sua plenitude (social, biológica, psicológica)

à sociedade - relação esta diretamente ligada à satisfação das pessoas no seu dia a dia e à preservação futura do nosso planeta com melhores condições de vida.

Os novos desafios que a sociedade impõe e as necessidades das pessoas têm estimulado a estruturação de atividades para melhorar a qualidade de vida no setor público e privado. As idéias e conceitos de vida vêm da percepção do bem estar, a partir de necessidades individuais, dos ambientes social e econômico e das expectativas de vida.

Com o incremento da tecnologia e o avanço da globalização reforçam-se ações, aumentando a diversificação de produtos, design e tecnologias. Essas mudanças exigem ainda mais ações sociais para melhor capacitação e adaptabilidade do trabalhador, preparando a sociedade à nova realidade mundial e à sobrevivência da mesma, em constante mudança.

Por essas e outras razões que recentemente as questões ligadas à cidadania e responsabilidade social têm sido propostas e implantadas na sociedade por ações e políticas governamentais, empresariais e também pessoais. Podemos dizer que houve também uma globalização no tangente à responsabilidade social.

No entanto, precisamos analisar a questão por outro prisma. O trabalhador e a força atuante do país percebem que nesse ambiente competitivo se exige constantes esforços e mudanças pessoais e grupais. Essas mudanças são necessárias para melhorar a performance e obter um contínuo processo de readaptação e aprendizagem visando a sobrevivência pessoal, da família e também da empresa, pois sem ela não há trabalho.

Devido a esse ambiente competitivo, devemos fomentar uma “força interna”, do sujeito, estimuladora, potencializadora de ações, inovadora, com compromisso e interação grupal e organizacional, estimulando a performance e um contínuo processo de aprendizagem.

Essa pressão para aquisição de um novo desempenho proporciona oportunidades de mudança, maturidade, criação de “valores”, perseverança, compromisso consigo e de adaptação à realidade atual.

Já para a nova geração, o consumismo supérfluo leva a trocas constantes de bens de consumo, constantes mudanças de “prisma” ou paradigmas. A quantidade e

variedade de informação e diversificação de pontos de vista focam “valores externos”, vontades de ter, de possuir, cria carências e inveja desenfreada. Coadjuvante a tudo isso, a falta de emprego, a dificuldade na formação e competência profissional, a falta de perspectiva do indivíduo e do país como um todo, levam a juventude de hoje, crianças e adolescentes, a observar o “fora” sem se preocupar em analisar seus “valores internos”, onde se caracteriza a identificação com algo que lhe apraz, sentimentos de identidade e apego. Sentimentos que nutrem o amor próprio, interage com algo da sua “vida”, da sua realidade, e que desenvolvem a integridade e a responsabilidade.

Sem amor próprio não se pode ter sentimentos e amor aos outros e às coisas externas. Não se pode ter “valores externos” sem possuir “valores internos”. Em síntese, não há “apego”, que nada mais é do que a fixação de algo “importante”, de “fixo” ou “diretriz” que agrega, estimula e constrói tudo que vê, faz e assimila, num objetivo claro e numa “razão” de “vida” de “querer”. É o estímulo e alimentador da alma, geradora da moral e de uma ética construída.

Foco de atuação: gerenciamento

A reflexão que fica é: será que a atuação das nossas ações sociais atua realmente no que a sociedade precisa? Será que estamos atendendo às necessidades dessa nova juventude ou estamos satisfazendo vontades sem haver uma real transformação comportamental. Vontade é simplesmente um anseio que não considera as conseqüências físicas e psicológicas daquilo que se deseja, o que se quer é ser como os outros, é ter o que os outros têm, é possuir algo que no fim se organiza na nossa mente como um valor externo. Por outro lado, uma necessidade é uma legítima exigência física ou psicológica para o bem estar do ser humano.

Nas décadas de 50, 60 e 70, podemos dizer que os planos sociais realmente atendiam à maioria, contemplando uma característica daquele momento de suprir as deficiências de informação, cultura, educação e adequação profissional para aqueles que não moravam em metrópoles e que migravam, sabendo que havia emprego para aqueles que aproveitavam dessa oportunidade na sua formação. A sociedade de hoje,

conturbada pelo excesso de informação, desemprego e falta de perspectiva, modifica drasticamente a estrutura básica da vida, não dando mais perspectivas futuras, sejam individuais ou coletivas. Considerando isso, a atuação social em nossa década deve atingir o interior da pessoa na busca do que lhe é mais querido, que é a auto-estima e a auto-realização, reforçando, portanto, o que chamamos de valores internos.

Maslow nos apresenta uma pirâmide de hierarquia de necessidades humanas com cinco necessidades básicas de exigências que “alavancam” o ser humano, e que sem elas, o mesmo não consegue atingir graus de envolvimentos, não conseguindo progredir. A primeira é a necessidade de comida, água e moradia. Tendo esses requisitos, Maslow propõe no segundo nível a segurança e a proteção como suporte para a possível transformação. Segurança é o que o ser se propõe a fazer, com metas, opções e tarefas claras que o insere na sociedade. Proteção é a procura de estar inserido na sociedade e se enquadrar dentro das regras e padrões da sociedade.

No terceiro nível, a atividade ou projeto social escolhido deve abrir as portas para o que Maslow chama de pertencimento e amor. Os nossos alunos, educandos precisam pertencer a algo de concreto nessa sociedade em que vivem; experienciar os sentimentos de pertencer, de ser amado, de ser respeitado, fazendo parte de um grupo saudável, com relacionamento acolhedor. Uma vez satisfeitas essas necessidades, o estímulo atinge o “interior” da pessoa, chegando no quarto nível, que é o alcance da auto-estima. Nessa etapa, gerenciam-se as necessidades da valorização, do ser tratado com respeito, do ser reconhecido, apreciado, premiado etc. Culminamos assim, ao topo do que queremos - que é a auto-realização - onde o indivíduo consegue gerenciar as atitudes pessoais e se adaptar à realidade onde vive, ao seu meio social em constante mudança; tornando-se o melhor dentro das condições e possibilidades, respeitando a si, aos outros e à realidade; à procura de “valores internos”, alicerce do florescer da alma humana.

Programas e ações sociais através do esporte

O valor do esporte, quando bem programado, se enquadra de forma maravilhosa na transformação da pessoa e na inserção desta à sociedade atual. É uma ferramenta

excelente para atuarmos nos “valores interiores” e obter uma transformação do sujeito, e “inserí-lo” na sociedade.

O direito ao esporte é um dos direitos previstos no ECA. Contudo, defendemos a integração entre esporte, lazer, educação e profissionalização. Políticas públicas de esporte não devem ser meramente ocupacionais e devem estar agenciadas com a constituição de bases para o futuro do adolescente.

Acreditamos que a canoagem, além de ser uma atividade esportiva extremamente prazerosa, possa contribuir para a constituição do adolescente em cidadão, sendo uma atividade sócio-educativa. O treino e as competições de canoagem podem ser vistos como importante *role-playing* da vida. Nessa prática, os adolescentes têm o aprendizado de inúmeras competências: o sentido de vencer e perder, de lidar com o outro e de assumir um planejamento de treino para conseguir atingir certos objetivos, havendo um grande trabalho sobre causalidade e efeitos da ação, no qual o jovem trabalha seus limites e superações. A competitividade existente na água fomenta uma maturação para as relações intersubjetivas, no qual o outro não é só visto como inimigo a se vencer, mas também como companheiro de modalidade dentro de um sistema integrado comum, constituindo-se assim uma identidade coletiva de ser canoísta.

Ter uma identidade coletiva é de suma importância para que o jovem pertença e se sinta reconhecido por um grupo social. E dentro desse grupo ele é identificado pelos seus integrantes e ocupa um lugar, que muitas vezes pode ser o de campeão, o de vencedor; lugar social totalmente contraditório com nossos tempos atuais, no qual o jovem pobre muitas vezes ocupa o lugar de excluído, marginal, fracassado, etc. Então, o adolescente pode ser um campeão no esporte, o que lhe fomentará referências identificatórias positivas para se tornar também campeão na vida, conseguindo essas satisfações necessárias vivendo moralmente e não precisando conseguir tais satisfações com o uso da violência e recorrendo à criminalidade.

Experiência da canoagem esportiva

Na canoagem do CEPEUSP já tivemos adolescentes e jovens de diversos tipos e de várias classes sociais. Os adolescentes do PET são adolescentes desfavorecidos, pobres, com poucos acessos aos recursos materiais e que se encontram em situação muito desfavorável nesse cenário competitivo, no qual muitos podem passar para o mundo da criminalidade, visto que podem não conseguir um bom emprego.

Então, programas sociais com esporte têm que ter como meta o trabalho nesses valores internos para que o adolescente seja campeão tanto no esporte como na vida, onde a atividade esportiva auxiliará na prevenção ao uso de drogas, no estímulo para alcançar metas e projetos (na escola e no trabalho) e na melhor convivência em equipes e instituições.

Dessa forma, temos como prática agenciar os benefícios da educação esportiva para uma educação para a vida, não nos limitando apenas ao bom desempenho na água, mas também preocupados que o jovem internalize valores de solidariedade e convivência democrática em grupo, com o fim de que ele possa ser ator importante tanto em sua equipe como na sua vida e na sua comunidade.

Temos uma série de exemplos de treinos e a ressonância destes no jovem atleta, tanto no que se refere à eficácia desse treinamento na água como na vida profissional. Acreditamos que esses resultados são o grande diferencial da canoagem, na qual temos ex-participantes do PET que tiveram um grande salto qualitativo em suas vidas e que tiveram a oportunidade de serem campeões no esporte e de cursarem boas universidades (alguns, inclusive, estão fazendo mestrado em universidades públicas). Acreditamos que isso é o resultado de trabalhar a força de vontade, o planejamento e execução de metas e a solidariedade intra-grupal dentro da modalidade esportiva, num treinamento que visa a competição e que é extremamente eficaz quando associado à vida.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, L. G. Administração participativa: modismo ou componente de um novo paradigma de gestão e relações de trabalho. *Revista da ESPM*, São Paulo, v. 3, nº. 1, maio 1996.

ARENDT, M. *A condição humana*. Trad. Celso Lafer, Rio de Janeiro : Forense, 1989.

BALBINO, H. F. *Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências dos técnicos nos jogos desportivos coletivos*, 2005, 287f., Tese doutorado – Fac. Ed. Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria do Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

FERRIGNO, J.C. A co-educação entre gerações, *Rev. Bras. Ed. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.67-69, Set.2006 Suplemento n.5.

HUNTER, J. C. *O monge e o executivo*. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães, Rio de Janeiro : Sextante, 2004.

MARQUES, A. Espetáculo desportivo na sociedade globalizada, *Rev. Bras. Ed. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.25-28, Set.2006 Suplemento n.5.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas, *Rev. Bras. Ed. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.172, Set. 2006 Suplemento n.5.

Projeto Esporte Talento em redes

SILVA, Marcos Vinicius Moura e [*]

O Projeto Esporte Talento e sua incompletude institucional

O Projeto Esporte Talento (PET) - convênio entre a Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Ayrton Senna(IAS)-Audi ag., que atende crianças e adolescentes de 08 a 18 anos, moradores e alunos das escolas públicas da região do Butantã, por meio de uma metodologia de educação pelo esporte - participa de redes sociais como uma ação estratégica de relação e colaboração com a comunidade na qual está inserido.

O PET foi criado em 1995 com seu foco principal no atendimento direto de crianças e adolescentes para o desenvolvimento de potenciais através do esporte. A atuação em seus primeiros anos mostrou aos profissionais envolvidos a complexidade de uma intervenção social com finalidade transformadora e as limitações da proposta. Ao mesmo tempo, o IAS firmou parceria com mais 5 universidades brasileiras, criando o Programa Educação pelo Esporte (PEE) e elegendo o desenvolvimento humano da infância e juventude como sua bandeira. A interação dos projetos do PEE propiciou a construção de uma metodologia alicerçada no esporte como eixo estruturador das atividades pedagógicas; na interdisciplinaridade; no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas e; na necessidade de uma ação conjunta do tripé família-escola-projeto, visto que os jovens participantes do projeto são seres integrais inseridos em um contexto social e educativo amplo e complexo.

Todo esse cenário levou o PET, a partir de 1998, a uma limitação geográfica de sua atuação no atendimento direto para estabelecer um relacionamento mais próximo com escolas e famílias e para possibilitar um maior impacto comunitário. O primeiro passo foi estabelecer uma relação de parceria com as escolas públicas da região próxima à USP, processo no qual o Programa Avizinhar-USP foi o parceiro mediador e, que continua em permanente construção/relação até hoje. Também iniciou-se o pensar e o agir na elaboração de uma sistemática de atuação e encontros com as famílias,

processo que gerou estratégias e experiências diversas de impacto parcial, mas muito rico em possibilidades.

Por fim, percebendo a incompletude institucional de sua intervenção e embuído da missão de disseminar os conhecimentos construídos da metodologia de educação pelo esporte, como forma de compartilhar, mas também de aprimorar o desenvolvimento metodológico; o PET atentou para sua relação com outras instituições e com a comunidade em geral.

Ao mesmo tempo, ocorreu o surgimento de redes sociais na região do Butantã e o início de envolvimento do PET com essa possibilidade de atuação e relação comunitária.

Claro que tudo isso surge de um contexto maior de "redemocratização" do país, observado no final da década de 80 e na década de 90. O processo de municipalização e ampliação de espaços de participação político-social previstos na Constituição Nacional de 1988 e em outras leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o crescimento e consolidação do chamado Terceiro Setor e; o desenvolvimento de um conceito e de uma prática das redes sociais são alguns fenômenos que fazem parte desse amplo quadro observado em maior ou menor grau em todo o país.

A participação nas redes sociais locais

Retornando ao nosso micro-cosmo, entre 2000 e 2003, três redes sociais se formaram e se desenvolveram na região com a participação do PET. Desde meados de 2001, o PET frequenta as reuniões da Rede Butantã, um ano após sua "fundação" e; desde o final do mesmo ano, participa do Fórum em defesa dos direitos da criança e do adolescente do Butantã (FoCA-Bt), então recém-iniciado. Em 2003, colaborou na construção da Micro-rede São Remo. Atualmente, a participação mais ativa e frequente do PET ocorre no FoCA-Bt e na Micro-rede São Remo.

[*] Projeto Esporte Talento (convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna).

Rede Butantã

Criada em meados de 2000, a Rede Butantã caracteriza-se por uma reunião mensal e itinerante, ou seja, em cada mês ocorre em um local diferente. Aos poucos se criou uma dinâmica própria das reuniões presenciais, com o anfitrião iniciando o encontro com uma breve apresentação da instituição, seus objetivos e ações. Após isso, cada participante se apresenta e dá breves informes, se houver. A pauta principal vem em seguida e, dependendo da dinâmica, ocorre um lanche no meio ou ao final. A pauta principal vai sendo construída de reunião para reunião, podendo cada assunto durar uma única reunião ou se prolongar por mais encontros. A Rede Butantã se caracteriza como um espaço de encontro, de conhecer melhor a região e de discussões gerais. A maioria de suas ações são manifestações através de cartas de apoio, reivindicatórias ou de protesto, como por exemplo, carta à Subprefeitura do Butantã para garantir as mínimas condições de trabalho ao Conselho Tutelar da região e; apoio à mobilização pela aprovação na Câmara Municipal dos Conselhos de Representantes para cada Subprefeitura.

FoCA-Bt

O FoCA-Bt é uma rede temática que concentra suas discussões e ações na defesa de direitos de crianças e adolescentes. Origina-se no contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n^{o} 8.069/90, que co-responsabiliza a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público na prioridade da efetivação dos direitos e da promoção do desenvolvimento humano e social das crianças e dos adolescentes, tornando imprescindível a formação de espaços de mobilização e articulação. Em julho de 2001, o FoCA-Bt começa a se organizar, durante e logo após a Conferência Regional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Participam das reuniões mensais do FoCA-Bt representantes de organizações da sociedade civil de atendimento direto a crianças e adolescentes nas áreas de educação, saúde e medidas sócio-educativas (escolas públicas e particulares, projetos de educação complementar à escola, projetos de extensão universitária, agentes comunitários de saúde, etc) e;

segmentos do poder público, como a Coordenadoria de Assistência Social, a Coordenadoria de Educação, e o Conselho Tutelar da região, órgão previsto no ECA. Também é intenção de seus membros a participação crescente de adolescentes e jovens, vinculados ou não às organizações participantes. As reuniões mensais do FoCA-Bt têm ocorrido predominantemente em locais fixos, atualmente na sede do Grupo Escoteiro Raposo Tavares, Parque Previdência. Além dos encontros presenciais, os participantes se articulam através de um grupo eletrônico, que permite também o envolvimento de pessoas que não podem comparecer às reuniões. Entre as principais realizações do FoCA-Bt estão o planejamento e realização anual da Semana do ECA no Butantã e bianual das Conferências Regionais da criança e do adolescente; além de atuar na Comissão Organizadora Regional das eleições para o Conselho Tutelar.

Micro-rede São Remo

Os encontros regulares de organizações que atuam na comunidade São Remo iniciaram-se em setembro de 2003, com encontros mensais itinerantes. A Rede Butantã, com suas características já descritas acima, suscitou a necessidade de criação complementar de redes geograficamente menores e de ações mais concretas em comunidades locais. Nesse contexto surgiu a Micro-rede São Remo, tendo como objetivos: facilitar a comunicação entre os serviços e a comunidade; possibilitar visão mais abrangente sobre a realidade da comunidade (recursos, ações, problemáticas), oferecendo espaço de reflexão e diálogo; identificar demandas para transformação (intervenção participativa em prol do bem comum; desenvolvimento do potencial de transformação individual e coletivo; desenvolvimento da autonomia e formação do cidadão crítico e participativo) e; potencializar os recursos disponíveis à comunidade para melhorar o atendimento a ela[33].

[33] esses objetivos constam de documento sobre o histórico e o compromisso da Micro-rede São Remo elaborado entre fevereiro e junho de 2006 durante as reuniões presenciais.

Avaliação

A participação em redes sociais tem trazido resultados muito interessantes para o PET, de difícil mensuração, mas que se inserem na complementação e relação com princípios fundamentais da atuação com os educandos, da formação da equipe de trabalho e da gestão; como a educação integral, a co-educação, a interdisciplinaridade, a formação continuada e a gestão participativa.

Isso porque consideramos que alguns elementos primordiais para a configuração de uma rede social também são inerentes à proposta político-pedagógica do PET, como os elementos extraídos a partir das considerações de Whitaker (1993) e Martinho (2002) sobre redes sociais: a democracia, a horizontalidade, a livre circulação de informações, o objetivo comum, a participação espontânea e consciente, a construção ativa de um projeto coletivo, o respeito e o consenso.

A inserção em redes sociais, organizações em que prevalecem o espírito democrático, a responsabilidade compartilhada, a participação livre e a comunicação ampla, propiciou ao PET um espaço de melhor conhecimento e compreensão da realidade social e das possibilidades de sua colaboração e intervenção social. Além disso, abriu-se a oportunidade para que princípios educativos e metodológicos do PET pudessem ser utilizados e aprimorados nesses espaços privilegiados, tornando-se um fértil campo de aprendizado e disseminação de conhecimentos e práticas.

O PET considera esses espaços prioritariamente como de troca de experiências; como de percepção do outro, da sua própria incompletude e das relações interdependentes e; como de articulação e promoção de ações para fortalecer a representatividade no acompanhamento e cobrança perante o poder público das melhorias quantitativas e qualitativas dos serviços, principalmente na área da infância e da juventude. O objetivo não é conjugar os verbos fazer e aparecer, mas relacionar-se, comunicar-se, conhecer e compartilhar.

Verificamos que a participação de uma instituição de forma consistente em redes sociais somente ocorre quando ela está contemplada no planejamento institucional, quando a instituição comunga com os princípios básicos de uma rede social, quando vê nas outras instituições e pessoas a oportunidade de aprender e quando mantém sua

identidade e se sente à vontade para cobrar as responsabilidades de competência de cada participante da rede.

Para finalizar, em uma rede social é necessário ter clareza do que é responsabilidade do poder público e das possibilidades de contribuição de cidadãos e instituições da sociedade civil organizada. As redes, bem como as organizações da sociedade civil, não são estratégias de substituição das responsabilidades do Estado, mas, do nosso ponto de vista, deveriam ser espaços privilegiados de desenvolvimento de alternativas de organização social para, na relação com o poder público e a sociedade como um todo, gerar políticas públicas de transformação e desenvolvimento social.

Referências bibliográficas

MARTINHO, Cássio. *Algumas palavras sobre rede*, publicado Rede DLIS; 2002; Artigo; responsável pela informação: Rede DLIS. http://www.rededlis.org.br/textos.

WHITAKER, Francisco. Rede: uma estrutura alternativa de organização. Artigo publicado na *Revista Mutações Sociais*. CEDAC**,** Rio de Janeiro, Ano 2, nº 3, março/abril/maio 1993.

Se liga no Movimento: um olhar sobre o movimento na educação infantil

BARBOSA, Marli Gomes; FERREIRA, Sandra Placoná; LOPES, Franz Carlos da Silva *

Justificativa

Este relato é resultado do PEA (Projeto Especial de Ação), Portaria 654/06, normalizado pela Secretaria Municipal de Educação. Anualmente, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Prof[a.] Lourdes Heredia Mello faz seu PP (Plano Pedagógico) de unidade escolar. Dentro do PP está inserido o PEA. Este projeto é um recorte da realidade escolar diagnosticada pelos professores da instituição.

Como pensar os tempos e espaços na instituição da educação infantil com relação ao movimento? Como organizar os espaços, materiais, equipamentos, recursos didáticos para a criação do movimento na educação infantil? Como fazer a integração do tema movimento com as diversas áreas do conhecimento na educação infantil? Que concepções de infância, cultura e brincadeira as crianças têm na educação infantil? Como as diferentes linguagens se articulam na educação infantil?

Buscando responder a estas questões, foi criado o projeto “Se liga no Movimento: um olhar sobre o movimento na Educação Infantil”, por entender que o movimento humano constitui-se em linguagem que possibilita às crianças atuar no ambiente e significá-lo.

É por meio do gesto que a criança manifesta suas primeiras intenções comunicativas, imita e cria movimentos, apropriando-se do repertório da cultura corporal na qual está inserida. A função expressiva inicia-se no bebê e continua na criança em todas as suas fases de desenvolvimento e nos mais diferentes contextos de expressão: no faz-de-conta, na dança, na musica, no teatro, no brincar, na arte, nos jogos e em outras manifestações que colocam em destaque o corpo e o movimento. Antes de ser uma necessidade individual, a apropriação da linguagem é uma

necessidade criada no coletivo, nas relações que permeiam a vida das crianças desde o nascimento. De modo singular, cabe ao professor alimentar nas crianças novos desejos, necessidades e interesses pelo conhecimento, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por movimentos, imagens, sons, falas, escritas.

Reconhecemos assim, que para o desenvolvimento pleno do verdadeiro projeto democrático, os sujeitos precisam aprender a lançar mão de saberes que o movimento em geral proporciona; praticando-os, ou seja, usando-os adequadamente como possibilidade de inserção, de conhecimento e de luta na conquista da cidadania plena.

Educação Física na Educação Infantil

Para alimentarmos mais essa questão do movimento dentro da escola de educação infantil, vamos começar falando de uma discussão que permeia as salas do curso de graduação em Educação Física: o papel desta na escola de educação infantil. Por questões corporativistas, um setor da Educação Física brasileira defende, na organização dos currículos escolares, a inclusão de um especialista da área, sendo este responsável pelas aulas de Educação Física infantil (FREIRE, 1994). Outros estudiosos acreditam que a cultura corporal de movimento pode ser trabalhada pelo educador da classe, o que percebemos quando Mattos e Neira (2003) afirmam que “a titulação de especialista em educação física dentro da educação infantil é de mera importância para que se explore o movimento humano”.

Essas questões nos colocam muitas dúvidas, mas veremos como são sanadas dentro das escolas de educação infantil. Neste primeiro momento, onde tenho meu primeiro contato profissional com uma EMEI, não me pautarei pelo debate da necessidade da inserção do professor de educação física na escola de educação infantil, mas sim, lançarei um primeiro olhar, buscando os elementos da cultura da infância, entre outros elementos, e dando ênfase ao movimento na escola.

Segundo alguns autores da linha da psicologia da educação, tais como André Lapierre, “a personalidade de uma criança é formada durante a sua primeira infância”,

[*] Escola Municipal de Ensino Infantil Prof [a]. Lourdes Heredia Mello.

período onde esta tem seu primeiro contato com o mundo, relacionando-se de uma maneira ainda muito primitiva com diversas questões culturais e sociais dentro e fora da escola, por isso a importância de uma educação mais ampla na escola de educação infantil.

Entre aulas de educação física e os movimentos próprios da escola - idas ao banheiro, filas, gestos em sala de aula, recreios, hora da entrada e da saída –, a criança utiliza-se do seu corpo para dialogar com o meio, para expressar o que pensa e o que sente, para indicar respostas, criar resistência ao que não aceita e abraçar o que lhe satisfaz. O corpo na escola, o qual já tem referências do certo e errado, é então re-adaptado a este novo espaço, que exige, possibilita e cria novas formas de convivência. Pensando nessas relações, onde os movimentos corporais da infância parecem muitas vezes deixados no portão da escola ao entrar, questiono: “por que não fazer uma só escola de educação infantil para os dois, unindo (naturalmente) o que o homem separou (culturalmente)?”; pensando na educação escolar não somente como formalidade e sala de aula, mas compreendendo que a educação vai além desta (NEIRA; MATTOS, 2003).

Como já foi dito anteriormente, dentro da escola de educação infantil as formas de linguagem são inúmeras, ressaltando que estão inseridas culturalmente em todo o nosso cotidiano, e não apenas nas escolas. Hoje, a sociedade utiliza essas formas de linguagem para se socializar no meio em que está inserida. Algumas dessas formas são conhecidas no mundo todo, por isso, podemos falar que essa tal globalização atinge a todos em todas as faixas etárias, sem deixar livre um só ser (NEIRA; NUNES, 2006). Dentro dessa perspectiva é que temos subsídios para privilegiar o movimento corporal, o qual acredito que deve ser vivenciado não apenas nas “aulas de movimento”, sendo o movimento corporal umas das formas de linguagem mais exigidas para a comunicação na primeira infância.

Desta forma, torna-se uma contradição esta linguagem não ser explorada dentro da escola de educação infantil, pois corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, um único ser. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção é que a escola não deve

mobilizar apenas mente, onde o corpo fica reduzido a um estorvo que quanto mais quieto tiver, menos atrapalha. (FREIRE, 1994). Segundo Figueiredo (2001):

> "a vida afetiva, a intelectiva e o movimento devem desenvolver-se de forma articulada. Historicamente, a escola, em geral, incentiva o 'não-movimento' e não valoriza as emoções, o prazer, o lúdico, a sensibilidade, o corpo brincante. O que se espera das crianças é que sejam silenciosas, imóveis em sala de aula, pois são estas as consideradas como 'bons alunos'e 'disciplinadas'. Ao corpo fica reservada a função de servir de instrumento através do qual as emoções são evidenciadas, isto é, o papel do corpo é o de ser um veiculo das emoções no meio social."

Com base nessa declaração, podemos concluir que o movimento corporal dentro da escola está ligado às relações sociais entre as crianças, dentre outras relações; onde sua fase cognitiva está em aprimoramento para o meio social, sua vontade de ter relações interpessoais é explícita e seus gestos corporais falam com o meio, tendo uma fusão entre corpo e meio. Em contrapartida, a questão de disciplina do mundo contemporâneo permeia os educadores na maioria das vezes, não respeitando o mundo infantil, pensando que aqueles corpos são pessoas adultas e, por isso, temos que discipliná-los como adultos. Wurdig (2003) relata esta relação de silêncio e aprendizagem na fala de uma coordenadora de escola: "Ser criança, para a coordenadora da escola, não é sinônimo da possibilidade de aprender, ao contrário, é o impeditivo para a aprendizagem. Expulsam-se as crianças da escola: o barulho, o movimento, o riso, a brincadeira. As travestem de 'pessoas grandes', como sabiamente nos falava o 'pequeno príncipe'. Desta forma pensamos que vai dar certo, que vamos enfim 'ter sucesso', crianças aprendizes: silenciosas, quietas, passivas, 'libertas dos sonhos'".

A diversidade das práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e à função atribuídos ao movimento no cotidiano das escolas. É muito comum que, visando garantir uma esfera de ordem e harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera – em fila ou sentado – em que as crianças devem ficar quietas, sem se mover; ou na realização de atividades

mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Além do objetivo de disciplinar apontado, a permanente exigência de concentração motora pode estar baseada na suposição que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem.

Em linhas gerais, as conseqüências dessas atitudes podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações corporais dos alunos (RCNEI, 1998).

Proposta

Foi nessa perspectiva do movimento dentro das escolas de educação infantil que, em um trabalho conjunto entre direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários da EMEI Prof[a]. Lourdes Heredia Mello, resolveu-se implantar dentro do PEA (Projeto Especial de Ação) um projeto de movimento que recebeu o nome de “Se liga no Movimento: um olhar sobre o movimento na educação infantil”.

Para que este projeto tivesse um efeito mais eficaz, a direção da escola, juntamente com a coordenação pedagógica, chegou à conclusão que seria necessário um especialista da área de educação física. Por isso, foram contratados 3 estudantes de educação física, um para cada período de aula.

Pensando também no movimento corporal em toda a escola, os professores de sala aderiram ao projeto, de forma que nas JEI (Jornada Especial Integral), a coordenadora pedagógica estuda, discute, reflete sobre este tema com as docentes, elaborando atividades embasadas em autores que colocam o movimento como prática pedagógica nas escolas. Com isso, o projeto não se limita apenas aos estudantes de educação física, mas o movimento fica mais amplo, tendo uma integração em toda a escola.

As aulas de educação infantil são elaboras pelos educadores físicos em conjunto com os professores de sala, tendo um olhar para as aulas de movimento, mas não

tratando o movimento apenas nas aulas de educação física infantil, e sim, em toda a escola. Aproveitando a questão do planejamento das aulas, podemos abordar a citação de Neira e Mattos (2003) na primeira parte desse trabalho, onde foi colocada a discussão: “a titulação de Especialista em Educação Física dentro da educação infantil é de mera importância para que se explore o movimento humano”. Dentro do planejamento pedagógico na escola, a importância de um especialista é de suma importância, pois muitos dos professores que estão dentro dessas escolas têm muitas idéias extraordinárias, mas ficam limitados quando vão colocá-las em práticas. Unindo essas idéias com as idéias dos especialistas, o trabalho tem uma maior eficácia maior. Por esse motivo, dentro desse projeto foram contratados estudantes de educação física.

As aulas de educação física infantil são elaboradas com base em referências como Neira (2003) e Freire (1989). Esses autores falam sobre o movimento corporal dentro da escola e nas aulas de educação física infantil. Recorremos às referências em momentos de planejamento onde discutimos as atividades propostas para desenvolver com as crianças.

Também são utilizados recursos da cultura de brincadeiras tradicionais infantis, onde os professores expressam seus conhecimentos referentes às mesmas. Com as crianças, em determinado momento, também perguntamos sobre os seus conhecimentos das brincadeiras.

Nas conversas em sala de aula ou nas aulas de movimento, os alunos falam sobre suas vivências de brincadeiras em suas comunidades, ruas, parques, enfim, onde brincam. Com isso, reservamos aulas para as práticas de brincadeiras que os alunos relatam e depois discutimos com os mesmos sobre as práticas exercidas (FREIRE, 1989).

Em algumas experiências com os alunos, vemos que são muito fortes as práticas que eles trazem para a escola sob interferência dos veículos de comunicação, que influenciam na educação e, conseqüentemente, nas práticas corporais dessas crianças. Quando falamos em veiculo de comunicação e sua programação podemos abranger diversos tipos de veículos, como internet, revistas, gibis, revistas de pintura, músicas, filmes infantis, desenhos e novelas, entre outros. Pensamos nessas práticas

minuciosamente, discutimos e criamos atividades a partir delas, pois os corpos dessas crianças é que as evidenciam nesses meios de comunicação.

A escola funciona em três períodos: das 07 às 11h; das 11h10 às 15h10 e; das 15h20 as 19h. A rotina da escola é a seguinte: os alunos chegam à escola, vão para o pátio ou quadra e ficam aguardando o momento de ir para o galpão. Nesse momento, os alunos ficam esperando com pais ou com funcionários que fazem o transporte escolar, e nessa espera, os alunos brincam entre eles de diversas formas. Após esse momento, os alunos vão para o galpão e os professores colocam músicas infantis e cantam com eles, que cantam e brincam com cantigas de roda, dentre outras práticas com músicas.

Passados esses momentos, os alunos vão para os seus respectivos espaços, onde dentro da organização há uma linha do tempo que funciona da seguinte maneira: parque, lanche, campo dirigido (aulas de educação física infantil), sala de aula, vídeo, higiene, horta. A alimentação é feita *self service*: lanche no primeiro e terceiro períodos e almoço no segundo. Além disso, existem atividades com os alunos desenvolvidas por outras pessoas da área da saúde, como enfermeiras que proferem palestras sobre temas relacionados ao corpo humano e fisioterapeuta que trabalha relaxamento com as crianças. Estas parcerias são exercidas por pessoas da comunidade onde a escola está inserida.

A escola tem também alguns projetos paralelos com a comunidade, nos quais pais de alunos participam, como o “Projeto Makiguti em Ação” e a “Formação de Pais” com parceria da UBS (Unidade Básica de Saúde).

Dentro dessas características é que a EMEI Prof[a.] Lourdes Heredia de Mello atende seus alunos, pensando no movimento dentro e fora da escola, desenvolvendo esse projeto pedagógico e entendendo que o movimento para a criança significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meios de gestos, e interage fortemente utilizando o corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto de atividade da criança em suas relações com o mundo e suas culturas (RCNEI 1998).

Os diferentes ambientes das EMEIS devem ser organizados de modo a propiciar às crianças oportunidades para ampliar suas experiências no mundo da natureza e da

cultura, produzir novas significações perante sua cultura. Para tanto, faz-se necessário superar o modelo pedagógico centrado no adulto e construir:

> "Um ambiente aberto à exploração do lúdico; lugares onde crianças e adultos possam se engajar em atividades culturais cujos aspectos cognitivos,estéticos e éticos sejam continuamente re-significados; um cotidiano que integre uma postura de cuidado á educação, traduzindo em ações os direitos das crianças; uma atmosfera de tolerância, respeito e curiosidade para com as culturas locais, famílias suas comunidade e seus modos próprios de viver." (SME/DOT, 2006, p. 36).

É pensando nessas questões que a escola, por inserir boa parcela das crianças de diferentes culturas de um país de relações desiguais, pode ser entendida como palco primário de confrontos culturais. A escola é umas das instituições em que a maioria das culturas de um determinado país cruza suas fronteiras. (NEIRA; NUNES, 2006). Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar esses recursos expressivos do movimento e é por esses motivos que a escola nos remete a pensar em como fazer com que todas as culturas tenham voz, dentro e fora, em seus movimentos e suas expressões.

O movimento é uma atividade humana essencial, um dos principais modos de expressão da infância. É a ferramenta, por excelência, para a criança aprender a viver, revolucionar suas experiência e criar cultura.

As pessoas envolvidas nesse projeto acreditam que a criança vai construindo o seu conhecimento a partir de objetos, situações vivenciadas com pessoas e, ao mesmo tempo, vai, gradativamente, tornando-se mais sociável. Entendendo a socialização como o processo pelo qual a criança aprende valores e comportamentos que fazem parte da cultura em que vive, podendo modificá-los mediante os instrumentos de pensamento que vai conquistando; os brinquedos as brincadeiras são fontes inesgotáveis na construção do conhecimento na Educação Infantil.

É dessa maneira que o PEA (Projeto Especial de Ação) "Se liga no Movimento: um olhar sobre o movimento na educação infantil" desenvolve-se na EMEI Prof[a.] Lourdes Heredia Mello.

Referências bibliográficas

FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. *O jogo da corporeidade: da infância À escola*. Pelotas, RS: Editora Universitária- UFPel, 2001.

FREIRE, J.B. *Educação de Corpo Inteiro..* São Paulo: Scipione, 1989.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física Infantil: ConstruindoInfaltil: Construindo o Movimento na Escola. Guarulhos*, SP: Phorte, 2003.

NEIRA, M. G ; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal -Critica e Alternativas*. São Paulo: Phorte 2006.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Tempos e Espaços para Infância e suas Linguagens nos Ceis, Creches e EMEIS da cidade de São Paul.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

WURDIG, R. C. (2003). *Dialogando sobre o brincar na infância*. Tese de Doutorado, , Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A intervenção do profissional de educação física e esporte em administração esportiva no terceiro setor: caracterização dos saberes e competências necessárias para atuação

LIMA, Rodrigo Carnielli de [*]

Terceiro Setor: um pouco de história

De acordo com o site da revista Filantropia, a expressão Terceiro Setor, foi traduzida do inglês "*third sector*", dada à sua origem norte-americana, a exemplo de outra expressão comumente por eles utilizada – "*non profit organizations*", que significa organizações sem fins lucrativos.

O site da RITS (Rede de Informações para o Terceiro Setor), diz que a emergência do Terceiro Setor no Brasil é um fenômeno das últimas três décadas, que no momento em que o regime autoritário bloqueava a participação dos cidadãos na esfera pública, micro-iniciativas na base da sociedade foram inventando novos espaços de liberdade e reivindicação. É deste encontro da solidariedade com a cidadania que vão surgir e se multiplicar as organizações não-governamentais de iniciativa privada e fim público. Nos anos 70, o fortalecimento da sociedade civil - embrião do Terceiro Setor - se fez em oposição ao Estado autoritário. Nos anos 90, surge a palavra parceria enquanto expressão de um novo padrão de relacionamento entre os três setores da sociedade; o público, o privado ou mercado e a sociedade civil.

Dificuldades para se definir o Terceiro Setor

Buscando definições para Terceiro Setor, percebi que são muitas as afirmações. Prata (s/d) apud Costa Junior (1998) mostra que a expressão "Terceiro Setor" é muito abrangente, contemplando organizações heterogêneas.

[*] Curso de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Projeto Esporte Talento (convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna).

O site da Abong (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais), fala que a inclusão das ONGs no universo chamado de "terceiro setor" implica problemas de ordem conceitual, política e de identidade. Falconer (1999) mostra que a tendência a prevalecer no Brasil sobre Terceiro Setor diz respeito a organizações não governamentais, da sociedade civil, sem fins lucrativos, filantrópicas, sociais, solidárias, independentes, caridosas, de base, associativas, etc. O site da RITS, confirma, dizendo que o próprio conceito de Terceiro Setor começa a se ampliar para além do círculo das ONGs, valorizando outros atores e serviços como a filantropia empresarial, as associações beneficentes e recreativas, as iniciativas das igrejas e o trabalho voluntário.

Muitos autores, como Prata (s/d), Costa e Visconti (2001), Sina e Souza (1999), Tachizawa (2002), e também o site da Revista Filantropia, se referem ao Terceiro Setor dizendo que são constituídos por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, organizadas pela sociedade civil e que tem como objetivo gerar serviços de caráter público.

Partindo deste ultimo conceito, para este trabalho vou me basear na definição de Dimenstein (1998), que coloca o Terceiro Setor como o conjunto de atividades das organizações da sociedade civil, portanto, das organizações criadas por iniciativas privadas de cidadãos com o objetivo de prestação de serviços no público (saúde, educação, cultura, habitação, direitos civis, desenvolvimento do ser humano, proteção do meio ambiente). Costuma-se dizer que as organizações não têm fins lucrativos, mas muitos acham melhor defini-las como organizações em que o possível lucro deve ser reaplicado na manutenção de suas atividades ou distribuídos entre seus colaboradores, jamais sendo apropriado por um dono ou proprietário. Alardeado como um novo setor da economia na mais franca expansão, pode ser o equilíbrio buscado entres as atividades capitalistas e o bem-estar da sociedade – por gerar emprego e assistência social, mas não ter o lucro como meta principal.

O crescimento

Prata (s/d) apud Salamon (1998) e Costa Júnior (1998) cita os fatores que

contribuíram para o crescimento do Terceiro Setor: crise do Estado de bem-estar social, crise do desenvolvimento, crise ambiental global, colapso do socialismo, terceira revolução industrial (onde o avanço da tecnologia foi o responsável pelo aumento da produtividade e, consequentemente, pela redução dos postos de trabalho), revolução das comunicações e o crescimento econômico. A combinação destes fatores fez com que a sociedade civil se mobilizasse para atender suas demandas coletivas.

Segundo o site da RITS, o Terceiro Setor emprega hoje, no Brasil, cerca de 1,5 milhões de pessoas em aproximadamente 250 mil Osc's (Organizações da Sociedade Civil). Segundo Bueno (2006), estima-se que no Brasil, a movimentação financeira desse setor seja de R$ 10,9 bilhões anuais, empregando cerca de 1,2 milhão de pessoas, além de contar com 20 milhões de voluntários.

Discussão política entre 1º. 2º e 3º setor e desafios futuros

Segundo a Revista Filantropia, o primeiro setor é o governo, que é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falência do Estado, o setor privado começou a ajudar nas questões sociais, através das inúmeras instituições que compõem o chamado terceiro setor.

O terceiro setor é caracterizado como algo distinto do Estado e do Mercado. No primeiro, a iniciativa seria pública, com finalidades também públicas, enquanto no outro identificamos a iniciativa privada, com fins privados (SANTOS e FREIRE, 2005, apud RAMOS, 2003). Camargo et. al. (2001) considera o terceiro setor como um "meio-termo" do ambiente político-econômico, intermediando as relações entre Estado e o mercado no que tange às questões de melhora social.

Segundo o site da RITS, o surgimento de um Terceiro Setor - não governamental e não lucrativo - redefine o Estado e o Mercado. A ampliação das áreas de convergência não implica no apagamento das diferenças entre os setores. Pelo contrário, por serem diferentes é que podem canalizar recursos e competências específicas e complementares. Há setores do Estado que temem a participação da sociedade como uma intromissão indevida em suas áreas reservadas de competência.

Há também setores da sociedade que percebem a interação com o Estado como um risco de manipulação e cooptação.

Segundo Falconer (1999), neste momento, o Estado, as empresas privadas, a mídia e a própria sociedade passam a olhar com seriedade o conjunto de organizações que compõem o terceiro setor. Constata-se que, embora o terceiro setor esteja sendo alçado a uma posição de primeira grandeza, como "manifestação" da sociedade civil e parceiro obrigatório do Estado na concepção e implementação de políticas públicas, a realidade deste setor, quanto ao seu grau de estruturação e capacidade de mobilização, ainda está muito aquém da necessária para que cumpra os papéis para os quais está sendo convocado; seja por características políticas e culturais brasileiras, como a alegada "falta de tradição associativa", seja por deficiências na gestão destas organizações.

O site da RITS segue a linha de Falconer, dizendo que sem informações sobre o conjunto, o setor não é sequer reconhecido. As leis que regulam o setor estão ultrapassadas, mas falta informação específica que oriente as propostas de reforma legal. Despreparadas para produzir informações, as OSCs permanecem muito aquém do seu potencial. A cultura do Terceiro Setor no Brasil é forte em voluntarismo e fraca no aspecto profissional.

Ainda segundo Falconer (1999), as ações de desenvolvimento do terceiro setor no plano organizacional fundamentam-se na suposição de que a gestão organizacional é o principal ponto fraco do setor e, conseqüentemente, a capacitação em gestão é a principal arma para que este desempenhe plenamente o seu papel esperado.

Gestão do Terceiro Setor: o hoje e o amanhã

Sobre o futuro, Falconer (1999) diz que o Terceiro Setor desponta sob a promessa brilhante de eficiência, participação cidadã, inovação e qualidade; um setor que se consolida sob o signo da parceria e se mescla com o setor empresarial como alternativa intermediária entre a atuação do Estado e a privatização. Paradoxalmente, para um setor que surge com tão elevadas expectativas a respeito de suas qualidades

e seu potencial de atuação, o terceiro setor brasileiro parece mal equipado para assumir este papel.

O site da RITS mostra que o fortalecimento do Terceiro Setor implica, por sua vez, na construção de respostas a quatro grandes desafios que estão hoje colocados à expansão e qualificação de suas atividades: produzir e disseminar informações sobre o que é e o que faz o Terceiro Setor; melhorar a qualidade e eficiência da gestão de organizações e programas sociais; aumentar a base de recursos e a sustentabilidade das organizações da sociedade civil de caráter público; criar condições para o aumento da participação voluntária dos cidadãos.

Segundo Falconer (1999), há consenso de que a formação de administradores profissionais para o terceiro setor deve ser modelada pelo perfil e demandas específicas destas organizações, e não meramente pela transposição de modelos e técnicas desenvolvidos no meio empresarial ou na administração pública.

A gestão esportiva

O esporte é um setor em que o brasileiro ainda é reticente quanto à necessidade de um planejamento sério e criterioso e a própria Educação Física também se ressente bastante de programas organizacionais convenientemente planejados (CAPINUSÚ, 1985).

Lobato e Vitorino (1997) mostram que no desporto raramente encontra-se uma administração profissionalizada e que o descrédito ao desporto é tamanho que se a própria instituição não tiver meios suficientes e não criar estratégias para tal não terá como conseguir se impor no cenário desportivo.

Bastos (2003) revela que o crescimento da Administração Esportiva no Brasil, principalmente nas últimas décadas, tem sido fruto da evolução econômica, cultural, social e política do país; e pela abrangência que o esporte tem no contexto social dos dias de hoje, estão também envolvidos, de maneira geral, além dos conceitos e teorias da Administração, conhecimentos relativos à Economia, Marketing, Legislação e Política.

Competências profissionais: específicas ou gerais?

Sobre as competências necessárias para a gestão, alguns autores têm realizado estudos. Segundo Bueno (2006), é necessário saber se relacionar com a comunidade e ter sensibilidade para trabalhar com pessoas e voluntários. Reis (s/d) se refere a competências gerenciais básicas: a liderança, persuasão, trabalho em equipe, criatividade, tomada de decisão, planejamento e organização e determinação. Já Adulis (2001) cita as seguintes: valorizar e promover a troca de experiências dos participantes, ter visão multidisciplinar, respeitar as diferenças, compreender as origens dos problemas sociais brasileiros, considerar a relação entre gestão social e políticas públicas, ter compromisso e difundir valores, adotar postura de facilitador na construção conjunta do conhecimento.

A partir desse ponto, podemos discutir se essas competências citadas acima são específicas do profissional de Educação Física e Esporte ou se são competências necessárias a todos os profissionais envolvidos na gestão, visto que muitas ações do Terceiro Setor têm utilizado o esporte como via de desenvolvimento do público participante. Ressaltamos que esse relato visa iniciar uma discussão sobre o tema e, como ainda está em fase de elaboração como Trabalho de Graduação, fica a cargo do leitor refletir sobre a pertinência do mesmo e encaminhar suas conclusões.

Referências bibliográficas

ADULIS, Dalberto. *Mercado de trabalho e gestão no Terceiro Setor.* 2001.

BASTOS, Flávia da Cunha. Administração esportiva: área de estudo, pesquisa e perspectivas no Brasil. *Motrivivência*, ano XV, n. 20-21, p. 295-306, mar/dez, 2003. (lançado em 2004).

BASTOS, Flávia da Cunha et al. Perfil do Administrador esportivo de Clubes de São Paulo/Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 4, n. 2 (suplemento), set., 2004.

BUENO, Priscila. *Terceiro Setor profissionaliza.* Entidades de ensino passam a ofertar qualificação para profissionais e empresas. Jornal Gazeta do Povo, 2006.

CAMARGO, Mariângela Franco de, [et al]. *Gestão do Terceiro Setor no Brasil – estratégias de captação de recursos para organizações sem fins lucrativos*. Editora Futura. 3ª Ed., 2001, São Paulo, p.15 e p.19.

CAPINUSSÚ, José Maurício. *Planejamento macro em educação física e desportos.* São Paulo, Ed. Ibrasa, 1985, pp. 15 e pp. 17.

COSTA, Cláudia Soares e VISCONTI, Gabriel Rangel. *Terceiro Setor e desenvolvimento social*. Relato Setorial Nº3, AS/GESET, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*. São Paulo, Editora Ática, 3º ed., 1998, pp. 82.

FALCONER, Andres Pablo. *A Promessa do Terceiro Setor: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão.* 1999.

LOBATO, Paulo Lanes e VITORINO, Everton de Castro. O perfil administrativo adequado a uma instituição desportiva em relação aos princípios teóricos da administração. *Revista Motriz*, vol. 3, n. 2, dez/1997.

Parâmetros Curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação Física / Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: MEC / SEF, 1998, pp. 121.

PRATA, Lívia. *Terceiro Setor:* uma analise conceitual, s/d.

SANTOS, Ruth dos e FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação física e esporte no Terceiro Setor: estratégias utilizadas no ensino e aprendizagem de valores, atitudes e normas no Projeto Esporte Talento. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1): 35-45, 2006.

REIS, Liliane G. da Costa. *Desenvolvendo competências gerenciais*. Site www.rits.org.br, s. d.

REZENDE, José Ricardo. *Organização e administração no esporte.* Rio de Janeiro, Ed. Sprint, 2000, pp. 18, pp. 21, pp. 45, pp. 47-48.

SINA, Amália e SOUZA, Paulo de. *Marketing Social: uma boa oportunidade para atuar e contribuir socialmente no Terceiro Setor*. São Paulo: Crescente Editorial, 1999.

TACHIZAWA, Takeshy. *Organizações não governamentais e terceiro setor: criação de ong´s e estratégias de atuação*. Editora Atlas, São Paulo, 2002. p.21, 34-35.

VERENGUER, Rita de Cássia. Mercado de trabalho em educação física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2005, 4(4): pp. 39-54.

Resumos dos blocos de relatos

Resumo do bloco de relatos "Articulação e Assistência Social"

José Aníbal Azevedo Marques [*]

Neste bloco de relatos, alguns pontos permearam todas as apresentações. Muitos deles, infelizmente, remetem a questões muito conhecidas pelos profissionais que trabalham em instituições que atuam no meio que serviu de tema para os relatos: Articulação e Assistência Social. Elas versam sobre o Estado, sobre o reconhecimento social de muitas profissões/áreas de atuação, como assistência social e psicologia, entre outras, e a dificuldade na efetivação de políticas públicas.

A primeira e, talvez, a mais relevante questão em minha opinião, remete ao descaso do Estado evidenciado na organização do orçamento destinado às antigas FEBEM's, citado no relato "De Menor", do CEDECA; na dificuldade em se fazer valer o ECA; na questão do "seguro" na FEBEM como mecanismo de exclusão de adolescentes; etc.

As questões seguintes vêm em decorrência desta. Surge, a partir do descaso do Estado e conseqüente dificuldade na efetivação de políticas públicas, a necessidade do trabalho em rede para que haja a articulação necessária para a concretização das ações propostas em cada segmento abordado. Por exemplo: ao invés de discutirmos a redução da maioridade penal quando somos sensibilizados por casos de violência, por que não discutir uma reforma na educação pública – há décadas ignorada -, o oferecimento de oportunidades à população de baixa renda – especialmente a população jovem -, a violação de direitos durante o processo de socialização de crianças e adolescentes, principalmente de classes econômicas desfavorecidas que, ao serem articuladas, colaboram para a construção de uma identidade crítica e produtiva para a sociedade.

Por conseqüência, uma relação intersetorial para a efetivação de políticas públicas também se faz necessária para que, em todos os níveis (municipal, estadual e federal), possamos ter ações que sejam coerentes com um princípio de "promoção de saúde" e não mais com a "prevenção de doenças", conceitos aqui entendidos não

[*] Coordenador de Psicologia do Projeto Esporte Talento.

literalmente, mas como uma alusão ao que ambos pregam em relação ao bem-estar social. O primeiro remete à idéia da construção de um ambiente saudável para que possamos viver bem, tendo o foco na saúde e não na doença. Já o segundo traz a idéia de que devemos tomar cuidados para que certas "doenças" não apareçam, mantendo assim o foco nos males a evitar e não na saúde e nos benefícios que podemos proporcionar. A questão implícita aqui é que nosso país tende a punir, ou seja, a tomar atitudes depois do fato consumado e não cuidar para que ele não aconteça ou ao menos diminuir a possibilidade de ocorrência. Isto caracteriza os países de terceiro mundo: uma postura posterior aos fatos e acontecimentos e nunca uma postura de vanguarda que, essencialmente, carrega consigo o gene do empreendedor.

Como concretização desta parte introdutória, apresento a seguir a síntese dos relatos do bloco de articulação e assistência social.

O tema central da apresentação da Pastoral Santa Fé, versava sobre a possibilidade de criação de aterro sanitário ao lado do terreno da Pastoral. Este fato estimulou a parceria entre a Pastoral e o MST da região. Um lixão já existia e foi desativado, outro estava em andamento em um terreno vizinho ao terreno da Pastoral. O risco era a extinção do trabalho da Pastoral devido à degradação ambiental. Formou-se uma comissão (Lixão, mais um não!) para que isto não acontecesse, composta por pessoas ligadas à Pastoral e ao MST, sendo os integrantes alojados na sede da Pastoral. O trabalho da comissão consistia no desenvolvimento de uma política de preservação ambiental e continuidade do trabalho da Pastoral no atendimento de jovens. Junto com o MST, a Pastoral iniciou o trabalho caracterizado por dois pólos: o reconhecimento da causa e a ocupação do terreno. Realizaram uma passeata e hoje, como fruto desta parceria, conseguiram o primeiro assentamento do MST na capital e uma relação que implica alguns adolescentes da Pastoral na causa do movimento dos Sem Terra. Destaco que houve uma discussão e um envolvimento com os jovens e com os agentes comunitários de saúde, que levavam os resultados das discussões para suas comunidades.

A Supervisão de Assistência Social (SAS) Pinheiros apresentou relato sobre o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), entendendo trabalho infantil enquanto violação de direitos e com múltiplas causas: financeira, cultural – é melhor

trabalhar do que não fazer nada -, entre outras. Atuam em duas frentes de trabalho: os que moram e trabalham em Pinheiros e os que só trabalham em Pinheiros, mas moram em outras regiões. A proposta consiste, basicamente, no trabalho com famílias, realizando acompanhamento escolar, acompanhamento e problematização do trabalho infantil, atividades sócio-educativas, inclusão social das famílias (serviços públicos, documentos etc) com o intuito de ampliar a conscientização sobre o trabalho infantil, suas causas e conseqüências, articuladas ao exercício de direitos e deveres das crianças e adolescentes. Como resultados, as crianças estão sendo afastadas do Trabalho Infantil; as famílias apropriam-se do cuidado com seus filhos; realizam inclusão destas famílias e; há um comprometimento das escolas com um novo olhar para essas crianças.

O CEDECA (Centro de defesa dos direitos da criança e do adolescente) tem por objetivo defender os direitos da criança e do adolescente por meio da proteção jurídico social, na lógica e na ótica de políticas públicas com participação popular, compreendendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e em situação peculiar de desenvolvimento. A instituição apresentou um estudo de caso de um garoto, 17 anos, 4° ano primário, usuário de drogas, encaminhado pelo poder judiciário, chamado aqui de “De Menor”. O objetivo central do relato foi proporcionar a reflexão de todos, levando em consideração o Sistema de Garantia de Direitos (SDG). O atendimento ao garoto se deu em duas fases: na fase 1, atendimento individual, que previa o encaminhamento do adolescente ao Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes (PROAD), o que não teve adesão do adolescente e; na fase 2, o atendimento em grupo no CEDECA, participando do Futebol Libertário. Os resultados foram a participação efetiva do jovem no Futebol Libertário, demonstrando-se capaz na busca de reflexões sobre suas escolhas, bem como o estabelecimento de vínculo com os profissionais que atuaram direta e indiretamente no caso. Ressalto as contradições que emergem: sujeito de *direitos X de menor* (concepção social), desarticulação com os atores responsáveis pelo SGD (Defesa, Promoção e Controle).

No relato “Seguro na FEBEM/SP: que política pública?”, a apresentadora quis deixar sua indignação. Trouxe a definição de “seguro”: adolescentes excluídos do convívio, não necessariamente em um local físico, e/ou ameaçados de morte devido ao

desrespeito às regras do sistema legitimadas pelos adolescentes. A partir daí, fez algumas considerações/reflexões sobre o que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o que acontece na realidade (aqui evidencia-se fortemente o desrespeito ao cumprimento de uma lei). Por exemplo, o ECA tem por base o conceito de adolescente inimputável e a privação de liberdade como medida excepcional, enquanto temos a FEBEM como prisão para jovens e, conseqüentemente, o "seguro" como uma prisão dentro de outra. Isso mostra uma forte contradição e um jogo de moralidade e poder, apontado pela apresentadora, nas Unidades de Internação.

Seguindo a linha apresentada na introdução deste texto, o relato "Execução de políticas públicas na área de Assistência Social na Subprefeitura do Butantã direcionadas a crianças e adolescentes" trouxe como principal desafio a transformação das práticas cotidianas referendadas em vários marcos legais (Constituição, ECA, Lei Orgânica AS,...) que, infelizmente, ainda não são efetivadas enquanto uma política pública de direitos. A questão central do relato remete a uma proposta de mudança paradigmática em relação à Assistência Social, rompendo com a idéia de cuidar de "coitadinhos" para o cuidado com a promoção de saúde e bem-estar social. Paradoxalmente, ao pensarmos a Assistência Social como o cuidado na garantia de direitos das pessoas, a maior dificuldade está na mudança da relação entre as pessoas no convívio profissional interdisciplinar e não em mudanças teóricas. Destaco que há a necessidade de compreensão do contexto, pois é necessário compreendê-lo e não julgá-lo.

O último relato, do "ConPAZ – Conselho Parlamentar para a Cultura de Paz", trouxe a definição e objetivos do Conselho, bem como algumas iniciativas que já estão em andamento na Assembléia Legislativa. Trata-se do primeiro conselho desta natureza que tem relação com o poder Legislativo, cujo objetivo é trabalhar com a cultura de Paz. Tem por definição tentar influenciar as políticas públicas, bem como deputados, sociedade civil etc. para que estejam relacionadas com uma cultura de paz. Para isso, foram apresentadas várias iniciativas que estão em vigor e algumas proposições para 2006/07: carta aberta aos candidatos às eleições passadas, ciclo de seminários de multiplicadores de políticas públicas de cultura de Paz, convite a visitas abertas ao ConPAZ, entre outras.

Como sempre, as conclusões que chegamos ao final deste bloco é que (ainda?!?!?) muito temos a caminhar na busca de objetivos condizentes com a efetivação de políticas públicas para o nosso país que possam cuidar de parte dos problemas sociais que vivemos hoje no que se refere à criança e ao adolescente, principalmente a desigualdade de direitos e deveres, tão presentes em nossa sociedade.

Para quem discorda, manifesto todo meu respeito, mas pergunto: além da discussão (há, de fato, discussão?) sobre a redução da maioridade penal, que por essência reflete postura punitiva, que outra questão de ordem propositva/promotora de saúde e bem estar, tem sido pensada aos jovens brasileiros?

Resumo do bloco de relatos "Educação I"

Clarissa Vignolo [*]

Neste bloco de discussão tivemos seis relatos, entre trabalho acadêmico, pesquisa, atuação direta com a comunidade. Os relatos foram: "Programa Avizinhar: acompanhando políticas públicas de educação"; "Projeto Esporte Talento: parceria para o desenvolvimento de uma metodologia de educação pelo esporte"; "Projeto Branco & Grafite"; "Xadrez – Movimento Educativo"; "Inclusão Social nos Museus" e finalmente "Petelecão em construção: uma nova proposta de trabalho".

Este relato do que foi o bloco "Educação I" não pretende se ater a trabalhos em particular, mas discorrer brevemente sobre as discussões geradas após os relatos, quando foi aberto um debate entre os expositores de trabalhos e os ouvintes. Esse debate girou em torno de temas bem mais gerais da educação e muito pouco sobre as especificidades de cada relato particular.

Um dos primeiros temas discutidos foi a questão do tripé pesquisa-ensino-extensão das Universidades. A extensão é, ou deveria ser, o elo entre ensino e pesquisa, pois possibilitaria a experimentação prática. O problema levantado é que a formação prática aparece muitas vezes *versus* a formação acadêmica, o que é um erro, pois a prática muitas vezes acaba sendo vista como obrigação burocrática e confunde-se apenas com estágios. Deve haver uma articulação maior entre ambas as modalidades.

A dificuldade de haver essa articulação muitas vezes vem dos próprios alunos da universidade, e por problemas de base. Às vezes, o professor estimula e/ou incentiva esse movimento, mas os alunos não se deixam alcançar, pois o incentivo a uma visão crítica de mundo e a uma postura participativa deve vir desde a educação infantil. Deve-se educar para a autonomia, estimular os posicionamentos pessoais, mas também dar exemplos de posicionamento institucional, pois a partir do momento que o professor é um modelo, um formador de opinião; colocar suas posições pessoais pode,

[*] Educadora de Pedagogia da Associação Esporte Solidário.

inadvertidamente, influenciar a opinião dos alunos. Aqui ficou a reflexão da necessidade de uma formação de qualidade somada a uma consciência social.

Outro ponto bastante debatido e muitíssimo pertinente foi a questão das políticas públicas e sua implementação. Houve um consenso no grupo em relação a este ponto: não se deve ferir individualidades comunitárias com a efetivação de políticas que, ao menos em tese, visam o benefício da comunidade. Com isso, não há um incentivo a micro-políticas, mas sim a constatação de que as macro-políticas devem ser flexíveis para se adaptarem às realidades em que passarão a ser inseridas.

Não foi ignorado também o ponto importante que é a resistência de algumas comunidades às políticas, mas isso tem uma justificativa compreensível e, em certa medida, louvável: não existe um espaço de discussão anterior à implementação das políticas que permita à comunidade compreendê-la, aceitá-la, e adaptar-se a ela. A flexibilidade não deve ser só da política, mas também da comunidade que será atendida. Para que isso seja possível, há a necessidade primordial de um espaço de comunicação entre as instâncias envolvidas. A reflexão que fica neste ponto é que há a necessidade de avaliar criticamente os próprios projetos e, principalmente, permitir que isso seja feito em conjunto: quem atende e quem é atendido trabalhando pelo mesmo objetivo.

Voltando-se especificamente para as políticas públicas da educação, o grupo lembrou-se da Progressão continuada/Promoção automática e da Educação em Tempo Integral.

Com relação à primeira idéia, ela pode ser muito bonita no papel, uma vez que leva em consideração que a retenção da criança aumentava os índices de fracasso escolar, na medida em que a própria criança deixava de ter auto-confiança, o que dificultava o seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, ser aprovada e ter no ano seguinte a chance de um reforço específico para suas dificuldades, ajudaria a criança a sentir-se capaz de acompanhar os amigos. Mas a realidade das nossas escolas é outra: classes com 30 ou 40 alunos - o que impossibilita um acompanhamento individualizado -; escolas com três períodos de aula - matutino, intermediário e vespertino - e; quadro de professores defasado - o que impede um reforço no período oposto ao das aulas. A idéia tornou-se em muitos casos um instrumento de maquiagem

para índices de analfabetismo e de escolaridade da população. Além disso, criou-se um agravante: os alunos não aceitam mais a autoridade do professor, pois não precisam de boas notas para passar de ano.

Quanto à questão da educação em tempo integral, o problema maior está no fato de que há certa confusão de idéias: educação em tempo integral *versus* educação integral. É normal ouvir do senso comum que a educação está ruim porque a escola é ruim porque o professor é ruim.

A discussão nesse ponto girou em torno de dois eixos. O primeiro com a defesa de que antes de pensar e implementar as políticas públicas, deve-se haver uma preparação e um estudo dos reais problemas enfrentados pela educação, para tentar criar projetos que os sanem ao invés de gerar novos. O segundo, lembrando que há uma cultura geral de buscar culpados para os problemas, mas não reclamar a quem de direito, aos verdadeiros órgãos competentes.

É muito fácil criticar o professor, julgá-lo incompetente, mas esquece-se que medidas são tomadas dando novas atribuições a esse professor sem oferecer formação para que ele as exerça.

Como uma conclusão do que foram as discussões do grupo participante desse bloco, fica a idéia de não permitir que a educação seja descolada do mundo real, que ela tenha possibilidades de adaptação e que as seguintes perguntas permeiem todo trabalho educacional: “Ensinar o quê?”, e, principalmente, “Educar para quê?”.

Resumo do bloco de relatos "Saúde"

Maykell Araújo Carvalho [*]

O bloco temático "Saúde" apresentou sete trabalhos, sendo que, de modo geral, foi possível observar ações compartilhadas com ênfase nas relações institucionais e outras com relação mais acentuada entre áreas de conhecimento. Não se quer com essa caracterização geral fazer um julgamento valorativo, mas chamar a atenção para as formas predominantes de diálogo presentes nestas ações, com vistas a estabelecer um quadro referencial mais favorável ao reconhecimento do caráter complementar das distintas estratégias escolhidas para o enfrentamento das questões sociais.

Os conceitos de rede, intersetorialidade, interdisciplinaridade e socialização do conhecimento permearam, em tons e nuances diversas, o desenvolvimento das propostas, conforme a concepção de trabalho, de ação social, percepção e compreensão das demandas e, capacidade de articulação. Estes conceitos serão as referências norteadoras dos apontamentos para cada uma das experiências apresentadas, visto que consideramos importantes para a formulação atual de políticas públicas.

Foram consideradas as definições a seguir, a partir do repertório pessoal do relator e desprovidas de referências bibliográficas, como forma de se estabelecer um parâmetro mínimo de análise dos trabalhos. Às vezes, revelam diferenças sutis, constituindo-se altamente complementares.

✓ Intersetorialidade: relação mais formal, pontual ou continuada, de apoio, colaboração institucional entre secretarias, órgãos públicos ou não, entes associativos diversos, quanto a um serviço, equipamento, informação ou conhecimento que pode vir a ser ou não socializado;

✓ Redes de ação: relação de apoio, colaboração, de diálogo contínuo e espontâneo entre pessoas e/ou instituições e que gera socialização, transformação de serviço, informação ou conhecimento;

[*] Coordenador de Relações Institucionais do Projeto Esporte Talento.

✓ Interdisciplinaridade: interação processual entre áreas de conhecimento na abordagem de um fenômeno específico, gerando transformação, ou um novo conhecimento, ou nova forma de abordagem;

✓ Socialização do conhecimento: transformação de um conhecimento tácito (latente, de significado restrito) em conhecimento explícito (externalizado, compartilhado, de sentido abrangente).

No trabalho "Grupo de Apoio à Inclusão: saúde e educação no Butantã" nota-se a presença da intersetorialidade, organização em rede, interdisciplinaridade e socialização do conhecimento, pois o mesmo se concretizou na ação compartilhada entre a rede municipal de saúde e educação, onde se pode observar a elaboração e reflexão conjunta de projetos de ação, com afinamento, congruência de linguagens e conceitos; a co-responsabilidade e compromisso coletivo com todo o processo; ações de formação e aprimoramento das equipes; resultados de amadurecimento profissional e dos modos de atuação das equipes.

No trabalho "Ação preventiva em saúde mental – com recurso técnico a grupos operativos – a partir do contato de usuários do SUS com obras de arte em espaços públicos" percebe-se predominantemente, a intersetorialidade e a socialização do conhecimento, uma vez que ele se realizou através da relação de um órgão da saúde com outras instituições públicas (museus, espaços públicos), aparecendo a questão da apropriação de espaços públicos (aproveitamento de espaços e programas). No entanto, parece que se apresentou de forma pontual. A rede de ação aparece de forma incipiente nos processos que envolvem os agentes comunitários, mostrando um potencial que poderia ser ampliado, mais explorado. A interdisciplinaridade não se caracteriza num primeiro momento, mas talvez, pela interface entre as áreas da saúde e arte, também apresenta um potencial a se considerar. Apontou resultados de ampliação de referenciais de identidade e autoconhecimento, além de criação, desenvolvimento de instrumentos de intervenção, derivados de processos que se caracterizam como socialização do conhecimento.

O trabalho "RNO (Reabilitação Neuro-Oclusal) como política pública", mostrou uma ação marcadamente de socialização de conhecimento, evidenciada, principalmente, pelas duas estratégias a seguir: disponibilização de tecnologia de

prevenção e reabilitação (protocolo RNO) e palestras e orientações aos pacientes e familiares, com resultados positivos de mudança de hábito. Uma possível rede de ação poderia se constituir e se consolidar a partir da capacidade de mobilizar voluntários. Da mesma forma, uma atuação interdisciplinar se justifica pelas consequências de diversas ordens apontadas: problemas gastro-intestinais, exclusão social e profissional, sequelas estéticas e emocionais.

No trabalho "Os núcleos de formação do Finasa Esportes e suas relações com os órgãos públicos", a intersetorialidade surgiu como aspecto mais forte, expresso na ampliação progressiva das parcerias com órgãos públicos no âmbito municipal (esporte, educação e saúde), no estadual (educação) e no federal (conselho de direito da criança e adolescente). A socialização do conhecimento também se manifesta de forma evidente, tanto nas relações com as esferas institucionais (reflexão sobre as formas de parcerias, divulgação dos mecanismos, caminhos para usufruto do incentivo financeiro junto ao CONANDA), quanto na dimensão mais sócio-cultural, com forte influência no desenvolvimento de uma cultura esportiva (praticantes, espectadores, profissionais de áreas correlatas etc). Resultados e benefícios são apontados, mas ao mesmo tempo identifica-se a necessidade de ajustes e estreitamento das relações, o que pode ser configurado como um grande potencial para se organizar em rede e atuar de forma interdisciplinar, visto que o trabalho se dá através de um processo de interinfluências entre áreas de conhecimento e entre instituições sociais. Um exemplo que de certa forma coloca a necessidade de maior reflexão e aperfeiçoamento das relações é a demanda da área da saúde decorrente da Lei Estadual n° 10.848 de 06/07/01 que fala do atestado médico obrigatório para a prática de atividades esportivas e ao mesmo tempo expõe um quadro onde a rotina de atendimento das unidades básicas de saúde se mostra sem condições de lidar com uma demanda que *a priori* é de direito. Este caso aponta para o fato de uma demanda específica de um parceiro gerar possíveis mudanças quanto ao serviço oferecido por outro, o que revela um potencial de aprimoramento dos serviços públicos a partir da melhoria da qualidade das ações colaborativas de setores sociais diversos. Talvez assim, a metodologia de formação esportiva se consolidaria como um processo integral de socialização do conhecimento, ou seja, do seu desenvolvimento à sua disponibilização.

"A práxis da psicologia comunitária no Projeto Esporte Talento (PET)" revelou a presença da intersetorialidade, exercida de forma indireta, uma vez que a relação da Univesidade Presbiteriana Mackenzie com a Universidade de São Paulo, por intermédio do PET, é que permitiu pensar a atuação junto às famílias de educandos do Jd. São Remo. Valeu-se de uma organização em rede, no caso a Micro-rede São Remo, como fonte de diagnóstico e conhecimento da realidade local, entrando em contato com ONGs e instituições diversas que atuam na região. Percebe-se, portanto, um potencial para o trabalho interdisciplinar junto às famílias, grupo escolhido para intervenção, mas que por ora não apresenta maiores evidências por se encontrar na fase inicial da proposta, caracterizada pelo reconhecimento das condições e contribuições possíveis. Há um campo vasto para a socialização do conhecimento, dado o caminho escolhido para fazer o diagnóstico, a forma de ação, atuação apontada e o contexto apresentado (estudantes de psicologia, líderes comunitários, moradores de um modo geral, representantes de outras instituições, familiares dos educandos do PET, dentre outros).

Na proposta "Projeto Esporte Talento além dos muros do Cepeusp", a socialização do conhecimento, marca principal desta ação, expressou-se através da disponibilização para outros espaços públicos da cidade de uma prática de trabalho desenvolvida no PET. Houve para isso uma colaboração intersetorial (PET, CEU Bt, Jd. São Remo e Jaguaré), sendo facilitada, em alguns casos, pelo histórico de participação em redes de ação social (Rede Butantã, Microrede São Remo). O trabalho interdisciplinar dos educadores de Educação Física e Psicologia aparece como elemento da própria metodologia de Educação pelo Esporte usada no PET. Dentre os resultados apontados, destaca-se o papel do esporte como linguagem para estimular crianças e jovens a refletir sobre espaços públicos e sua valorização.

"A experiência dos educadores terapêuticos do Projeto Quixote no centro de São Paulo" apresentou uma prática com presença interdisciplinar marcante, com forte tendência ao trabalho intersetorial, com um desenho de organização em rede social com grande potencial de concretização e com evidências de socialização do conhecimento em campos e formas diversas. A presença de profissionais de várias áreas (saúde, educação e cultura), agindo e discutindo sobre um fenômeno tão complexo, aponta para a descoberta de outras formas de abordagem, estabelecendo,

ampliando e integrando relações e soluções. Mostrou que a interação entre diversos profissionais e equipamentos sociais (de saúde, lazer, educação) é favorável ao enfrentamento de situações determinadas por fatores multicausais.

Por fim, tendo esta idéia básica de como se configuram as ações de cada um dos trabalhos desenvolvidos e apresentados, do tipo e intensidade das relações e diálogos estabelecidos, o que o método de análise escolhido nos evoca é uma indagação permanente e talvez mais referenciada e sistemática quanto ao que significa trabalhar intersetorialmente, em rede, de forma interdisciplinar e socializando conhecimento. Quando é necessário? Como fazê-lo? O que provoca?

Resumo do bloco de relatos "Educação II" [34]

O bloco de relatos "Educação II" deu prosseguimento ao mesmo tema tratado no dia anterior. Claro que podemos considerar todas as experiências aqui trazidas como educativas, mas a organização optou por uma certa divisão didática que favorecesse uma escolha dos participantes por temas de interesse. E nesse sentido, relatos relacionados à educação foram os que mais apareceram.

Dentre as 6 apresentações, 2 foram de estudantes universitários, uma relacionada a um projeto de extensão da universidade em parceria com um abrigo de crianças e adolescentes, e a outra referente a um trabalho de conclusão de curso. Duas apresentações foram do Projeto Esporte Talento, também um projeto com características de extensão universitária em parceria com uma ONG, sendo um dos relatos sobre um evento esportivo competitivo para jovens a partir de princípios de educação pelo esporte, e o segundo relato a experiência do referido projeto da sua participação em redes sociais. Uma outra apresentação foi relativa à prática da formação de crianças e adolescentes através da modalidade esportiva canoagem em um centro esportivo universitário e, as reflexões que esse trabalho suscitaram quanto à gestão de políticas públicas. A outra proposta foi desenvolvida no ambiente de uma escola municipal de ensino fundamental, envolvendo a estrutura pedagógica disponível para realizar um trabalho de educação física infantil. Os seis relatos são experiências de educação que utilizam a atividade física e/ou o esporte como via formativa.

Algumas das questões levantadas durante as apresentações e/ou no debate com as pessoas presentes foram:

✓ A importância da formação continuada dos educadores;

✓ O papel da universidade e do tripé ensino-pesquisa-extensão na formação de profissionais e, indo mais além, um questionamento sobre o porquê de educadores conseguirem realizar a *práxis* pedagógica em ONGs, mas terem muitas dificuldades durante sua formação universitária;

✓ Relacionada aos pontos anteriores, a questão de como as ONGs fazem a formação dos profissionais e como poderiam contribuir com a universidade. De certa

[34] Resumo elaborado pela Comissão Organizadora a partir da transcrição da fala de Lisadora Cecília Sakugawa

forma, nos parece que universitários que entram em contato com profissionais que já atuam em ONGs acabam tendo um acompanhamento e uma orientação mais prática, que vai além da formação teórica que muitas vezes impera no ambiente universitário e, essa relação apresenta um potencial muito grande para gerar *práxis* que torne a atuação de educadores mais efetivas, mas que também possibilitam uma formação ao universitário mais real, desafiadora e geradora de novos conhecimentos e significados;

✓ A coerência entre os princípios da prática com os educandos e outros níveis de relação das organizações, por exemplo, nas relações de trabalho, nas parcerias, na relação com a comunidade, etc;

✓ O comprometimento necessário ao educador para atuar em uma proposta de formação integral, onde o mesmo precisa estar e se mobilizar por inteiro para desenvolver um trabalho coerente;

✓ A valorização das diferenças pessoais na construção do conhecimento. Esse princípio, muito utilizado com os educandos e alunos (por exemplo, no relato "Se liga no movimento" com os alunos de educação infantil), também poderia ser melhor utilizado no processo de formação do ensino superior, gerando conhecimentos e práticas mais significativas, principalmente nas ações extensionistas;

✓ A interferência da mídia no processo educativo e o desafio que se coloca ao educador de utilizar as informações geradas pelos veículos de comunicação.

Enfim, esses foram alguns pontos de um conteúdo muito denso e de discussões muito interessantes que podem e devem ter continuidade.

Gianetti, relatora desse bloco e coordenadora de Assistência Social da Associação Esporte Solidário.

Mesa de encerramento
“Considerações e conclusões”

Mesa de Encerramento "Considerações e conclusões"

Sr. Fábio Silvestre [*]

Boa tarde a todos e a todas!

É complicado, final de sábado à tarde, comentar 26 trabalhos, comentar um seminário como esse. Mas agradeço o convite e confesso a emoção de saber que isso tudo que está acontecendo aqui, essa discussão sobre política pública, eu dei uma contribuição no passado quando por aqui passei[35]. Agradeço poder comentar a importância dessa discussão e vê-la, hoje, sendo debatida com qualidade.

Eu preciso iniciar dizendo que no debate e apresentações que ouvi, da composição da mesa aos relatos, houve uma riqueza de experiências, uma diversidade grande de ações que são realizadas, um conteúdo forte para a gente iniciar esse diálogo.

Outra coisa que tem que ser falada aqui é a parceria do Programa Avizinhar, da Associação Esporte Solidário e do Projeto Esporte Talento, que corajosamente enfrentam as questões sociais em uma universidade, que por muitos anos foi uma ilha na qual entendíamos que nem preto e nem pobre podiam entrar, e hoje estamos vendo uma parceria que faz uma discussão importante das questões da universidade e do entorno.

O colega da mesa (Francisco Eduardo Bodião) e eu ficamos discutindo um pouco o que faríamos aqui para dialogar com vocês sem ficar na "babação" de dizer "olha que legal, o que vocês estão fazendo é uma coisa importante". Porque o seminário é de fato muito importante, mas queríamos ter a chance de não chegar às mesmas conclusões de quem assistiu. Eu tenho certeza de que todo mundo que está aqui já chegou às suas conclusões, e não vou tentar falar das conclusões de vocês, vou tentar trazer um olhar que promova uma contribuição talvez inversa e que parta daqui para lá (da experiência do palestrante para a dos participantes).

[*] Psicólogo, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretor do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Interlagos.

[35] Fábio Silvestre trabalhou no Projeto Esporte Talento de 2003 a 2004.

Eu também não falarei só de flores, pois quem já teve a chance de acompanhar o que a gente faz, de ver como atuo, conhece um pouco a nossa linha, e de certa forma, vou seguir por ela. Eu queria iniciar ressaltando a importância desse seminário. Acho que ele chega em um momento fundamental de discussão dos projetos que fazem atuação aqui na Universidade. Porque é possível ser, também, uma tentativa de "jogar" esse projeto, de "jogar" as ações com as comunidades que não querem ser vistas ou que não podem ser vistas, para fora dos muros da universidade. Mesmo que isso tenha algum prejuízo, porque em algum momento elas voltam, as comunidades carentes da cidade universitária. É possível atuar nessa comunidade que é a cidade de São Paulo; não só na criação de teorias, mas em ações específicas, ações mais concretas. E daqui a pouco falamos do papel da universidade.

Então, eu só queria deixar registrado para a organização que também corremos muito o risco de falar para nós mesmos. Gostaria de sugerir que a coordenação, que a organização do evento pudesse sempre colocar contrapontos para que possamos viver opiniões diferentes, que não só as nossas, porque eu queria perguntar para vocês: todo mundo que está aqui, de alguma forma já não está comprometido com essa lógica da criança e do adolescente? Já não está aprendendo, já não está fazendo uma caminhada? Então, a pergunta é: quem mais deveria estar aqui e não está? As autoridades vão-se embora, o Poder Legislativo foi embora, o executivo está representado, mas tem a dificuldade dos órgãos ou das pessoas que deliberam ouvir o que a base muitas vezes tem a dizer. Eu sempre falo uma coisa, que precisamos diferenciar o que é o Estado e o que é o governo. O Estado são as pessoas que fazem valer, que fazem a máquina funcionar; e o governo vem e coloca a sua bandeira partidária e faz aquilo que bem entende. É preciso diferenciar. Tivemos aqui representantes do Estado, precisamos ter cada vez mais representantes do governo para entender o que temos a dizer. É só uma sugestão que faço para a organização do evento.

Como eu não vi ninguém que pudesse fazer um contraponto com relação ao trabalho que é realizado pelas organizações, a partir dos relatos apresentados, então, eu mesmo resolvi ficar nesse lugar. Talvez eu fale desse lugar que vai fazer uma crítica

de um lugar que eu atuo, porque talvez a autocrítica também nos favoreça. Então, é nesse lugar que eu vou ficar.

Senti falta em todas as apresentações, inclusive na dos técnicos, de afinarmos um pouco ou acordar o que é essa política pública. Todo mundo fala de política pública "a dar com pau", mas na prática parece que política pública é uma coisa na minha cabeça e outra coisa na cabeça de vocês. Então, eu queria dizer um pouco qual é o conceito de política pública com o qual trabalho para que vocês possam entender de onde eu estou falando. Pensamos que política pública é o principal instrumento utilizado para coordenar programas de ações públicas voltados para a intervenção na realidade social e efetivação de direitos conquistados. Ela é resultado de um compromisso público entre o Estado e a sociedade com o objetivo de modificar a situação em uma área específica. Se não houver políticas públicas concretas para a efetivação e garantia de direito, o direito fica apenas no plano da intenção e não se efetiva. Depois, quem faz, quem não faz, podemos até discutir. Mas é daqui que eu falo, quer dizer, política pública é um compromisso público entre o Estado e a sociedade civil. Nós podemos ter projeto de governo, podemos ter política de Estado. E temos uma experiência do que é essa política pública e porque, no meio disso, falamos um monte de bobagem. E "chutamos" aqui também um monte de coisa que merece correção. Eu vou ficar na menor parte e espero que vocês captem o que observei.

Nós temos trabalhado com uma legislação bastante forte, desde a Constituição e, depois, todas as leis intra-constitucionais: a LOS, a LDB, o ECA e a LOAS, que estabelecem uma coisa que é na contra-mão do mundo. O Brasil funciona em sistema; então, temos o Sistema Único de Saúde, o Sistema Nacional de Educação, o Sistema de Garantia de Direito, o Sistema Único de Assistência Social e outros sistemas. Temos o SINASE, que é o Sistema Nacional de Medidas Sócio-educativas. O Brasil tem sistemas que são muito inteligentes do ponto de vista da funcionalidade, da efetivação de direitos conquistados, mas estão na contramão. Nós tivemos uma época de um povo mais pacífico, um governo muito neo-liberal que tentou derrubar o sistema, quer dizer, que tentou derrubar as conquistas históricas de direitos desse país a partir da Constituição. E isso está sendo retomado aos poucos, mas ainda não aprendemos

como trabalhar democracia participativa, pensamos que a democracia representativa vai dar conta de todas as coisas.

E, agora, aonde é que isso está colocado? Quer dizer, é uma invenção do Brasil? Não é uma invenção do Brasil. Assinamos uma carta de vários pactos internacionais, dentre eles o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. O nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é originário da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, da qual somos signatários. Ou seja, temos um discurso na luta de direitos humanos que estabelece parâmetros para a garantia de direitos, mas podemos ouvir que muitas vezes fazemos um caminho bastante contrário. Fazemos um caminho de falar do Estatuto, um caminho de falar de direito e ainda pensamos o Código de Menores. Pensamos regime ditatorial e ainda achamos que esse é o melhor jeito de fazer. Muitas vezes não são com os filhos dos outros, são com os nossos filhos, em nossa casa, aonde ditamos as normas, em um regime ditatorial, dizendo como é que as coisas têm que ser e esquecemos que os nossos filhos são portadores de direito, esquecemos que eles são sujeitos de direito. Imagina a lida com o filho do outro? Logo, muitas vezes falamos Estatuto da Criança e do Adolescente e pensamos Código de Menores.

Neste contexto de discussão da política pública, nós tivemos chance de ver e ouvir, ou apenas ler, 25 trabalhos. Ontem, vimos que tem um Sistema de Garantia de Direitos, que é a resolução 113 do Conanda, a qual estabelece claramente quais são os eixos desse sistema contidos no ECA. É o ECA quem diz que esse Sistema de Garantia de Direitos deve funcionar pensando na proteção integral da criança e do adolescente. E ele estabelece eixos muito claros: o eixo da promoção, o eixo do controle na efetivação, que é o controle social e, o eixo da defesa. Como disse, nós tivemos 25 trabalhos apresentados nesse seminário. E quase todos eles, ou seja, 21, foram no eixo da promoção. É um resultado que não tem como não chamar a atenção. Quando isso aparece, quer dizer que a gente, ou essa platéia, ou quem elaborou a apresentação das experiências, fica pensando que fazer política pública é atuar num único eixo, que é no eixo do fazer, que é um pouco a herança que nós recebemos da igreja sobre trabalho social, a herança que nós recebemos da caridade, dos trabalhos caritas e filantrópicos. Vamos fazer, vamos fazer, vamos fazer. Qual é o avanço que o

seminário apresenta? Que vocês sistematizaram os trabalhos, estão aqui disseminando, tiveram a oportunidade de socializar a experiência de vocês; mesmo com essa crítica nossa, a experiência tornou-se pública, e por isso mesmo está sujeita a novas críticas, o que não significa que vamos olhar só o aspecto bom.

Nós tivemos um trabalho de mobilização muito interessante, que foi o trabalho do "lixão"[36], ao qual fiz uma brincadeira extremamente infeliz. Para quem não esteve, eu repito (foi extremamente infeliz e eu vou repetir). Foi um trabalho de mobilização, mas eu quis dizer aquilo mesmo, ou seja, não queremos na porta da nossa casa nem ponto de ônibus, nem feira, nem Febem. Queremos e achamos tudo isso fundamental, importante. Gostamos de tomar ônibus, de comprar coisa na feira, achamos que os meninos têm que ficar encarcerados, mas tudo isso longe. É um pouco o que os municípios fazem. Então, teve um trabalho de mobilização que utilizou um grupo grande, que é o MST, para pensar essa articulação. Foi uma oportunidade, que eu entendi, deles se aproximarem do MST e conhecer aquilo que de fato é o MST, e não aquilo que a mídia vende, porque as coisas que a mídia vende a gente compra fácil. Daqui a pouco, compramos a redução da maioridade, que os meninos têm que ser higienizados mesmo, saírem do Centro, que os meninos têm que tomar porrada na Febem, quer dizer, compramos um monte de coisas que a mídia vai nos vendendo, por exemplo, que o MST é baderneiro e por aí afora.

Tivemos três trabalhos no controle da efetividade, que foi aquele do ConPAZ, que é de efetividade, que controla a política, que estabelece as diretrizes da política; a participação do PET nas redes do Butantã; e o acompanhamento do Avizinhar na política de educação.

Quer dizer, estamos fazendo, estamos pensando em política pública, mas com poucos trabalhos de controle da efetividade. Tem um risco danado aí! Significa que vamos continuar fazendo, fazendo, fazendo..., e sem chance de pensar qual deve ser esse acordo entre sociedade e Estado para construção da política pública.

Nós tivemos um trabalho de defesa que foi apresentado por um Centro de Defesa[37]. E ele ficou entre a defesa propriamente dita e a promoção, o atendimento

[36] Vide relato "A parceria do Centro Pastoral Santa Fé com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra na luta pelos direitos da comunidade local", bloco Articulação e Assistência Social.
[37] Vide relato "De Menor", bloco Articulação e Assistência Social.

direto. Quer dizer, não se faz política pública sem pensar na defesa de direito. Então, mesmo os nossos trabalhos de promoção precisam obrigatoriamente trabalhar na perspectiva da cidadania. Perspectiva da cidadania significa o que? O exercício e a efetividade dos direitos.

Nesse ponto, eu quero trazer alguns questionamentos. A maior parte dos trabalhos sociais no Brasil, sabemos disso, tem mais de 500 anos de história e sabemos como foram essas fases todas, caritativa, filantrópica, uma fase do bem-estar social, etc. E, como eu disse antes, tem uma forte influência da igreja, e não conseguimos, como foi colocado aqui, vencer os paradigmas entre as carências. E eu sou doido com essa palavra, e todo mundo que me conhece e ouviu alguém falar de carência aqui já ficou imaginando se eu ia falar dessa história. Vou! Porque nós temos que vencer o uso desse termo e o Projeto Esporte Talento fez uma explanação bastante importante dizendo: não vamos olhar nas comunidades carentes, vamos olhar nas potências que têm as comunidades, no seu potencial. Agora, vamos nos apropriar dos conceitos de vulnerabilidade que estão colocados aí, quais são esses fatores de risco, porque ser criança e adolescente em si já é uma situação de vulnerabilidade. Quais são esses conceitos? É importante, e temos que nos apropriar para não falar de atuação com criança e adolescente em comunidade carente. Vamos vencer isso. Se a universidade acha que tem que fazer turnês nas favelas, ela que vá fazer em outro lugar, que não vá fazer nas comunidades que têm potência e têm desenvolvimento.

Outro aspecto que eu acho um prejuízo são as organizações se colocarem como excessivas e focais dos adultos, com seu jeito adultocêntrico de ver as coisas. Essa de achar que nós adultos somos os legítimos portadores dos direitos da criança e do adolescente. Nós não somos portadores do direito da criança e do adolescente! Porque essa minha fala? Quantos dos trabalhos aqui apresentados ou quantas das organizações que desenvolvem trabalho com criança e adolescente conhecem histórias de adolescentes que se apropriaram de tal maneira dos seus direitos, ou seja, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que reivindicaram coisas a partir dele e, se isso acontece, por que essas experiências não aparecem aqui? Ninguém falou disso, ninguém apresentou uma experiência aqui dizendo “puxa vida, um garoto meu pegou o Estatuto, foi lá no Posto de Saúde e disse eu quero tal coisa, foi na escola e disse eu

quero a matrícula, foi lá na creche e disse eu quero tal...". Ninguém contou nada disso. E ficamos fazendo um discurso de protagonismo que talvez incomode muito, porque protagonismo fica sendo: nós criamos palco, roteiro e texto para crianças e adolescentes atuarem. E a gente diz: "ó que bonitinho, eles são tão protagônicos!". Protagonismo não é isso! E se não trazemos experiências exitosas, onde os adolescentes estão empoderados dos seus direitos, dos quais são os legítimos portadores; se não trazemos essas experiências para cá, nós também não vamos falar de política pública. Porque, como é que vamos envolver o público beneficiado se eles mal estão empoderados dos seus direitos? Nós muitas vezes estamos mal empoderados dos nossos direitos, mal conhecemos, às vezes, o Código de Defesa do Consumidor - que inclusive deveria valer para todos os trabalhos com criança e adolescente; se alguma criança reclamar que foi mal atendida numa prestação de serviço, qualquer que seja, de ONG, de prefeitura, não sei o que lá, ela pode recorrer pelo Código do Consumidor, e mal sabemos disso. Não quero só ficar na crítica, mas por enquanto é necessária.

Nos propomos a fazer vários trabalhos de cidadania e ficamos pensando numa cidadania ativa; ficamos achando que preparar o adolescente para o mercado de trabalho está ótimo, só que não discutimos com ele que não tem trabalho, que não tem política de garantia de trabalho para ele. Nos contentamos com "bolsinha" de trabalho que é realizada para ele e ensinamos que ele tem que ser "bonzinho", que tem que saber se portar, que tem que saber escrever currículo, que ele não pode usar boné, não pode usar gíria, não pode usar tatuagem, não pode... porque o mundo do trabalho não permite isso... E não discutimos que é direito, que trabalho é um direito, que profissionalização é direito, que ele precisa ser inserido, que muitos desconhecem a Lei do Aprendiz. Enfim, não discutimos que trabalho é esse? Discutimos a superficialidade da coisa e não o direito propriamente dito para que eles possam se empoderar desse direito. Às vezes, queremos que o educando seja cidadão e eu me pergunto: todo mundo que trabalha com criança e adolescente se considera um cidadão pleno, no exercício dos seus direitos? Essa é sempre uma pergunta que eu faço. Ficamos numa passividade quando não nos apropriamos desses espaços políticos, numa passividade de não participação. Por exemplo, a maioria das ONGs não participa dos fóruns, não

fortalece as reuniões dos conselhos de direito, e exigimos que as crianças façam tudo isso, que exerçam o Estatuto.

Também ficamos numa cidadania que é considerada negativa. Eu, pobre, pago meus impostos, sou cidadão. Cidadania é isso?

Outro questionamento é o custo da política pública. Eu pouco vi as pessoas apresentarem quanto custa. Vi experiências, mas não quero me focar numa só, porque isso apareceu em outras. Mas, por exemplo, dizer que alguma coisa podia ser política pública porque tem custo baixo é complicado. Vimos uma experiência que nem a própria organização assumiu os custos, porque trabalha na lógica do voluntariado para propor políticas públicas. Isso também traz um prejuízo, porque tem custo! Tem custo quando entra na máquina de pagamento de profissionais, capacitação continuada. Então, o custo não é tão baixo e, muitas vezes, pensamos que uma experiência micro pode servir para o Estado todo, porque política pública pressupõe universalização de acesso. Então, o que chamamos de custo baixo não dimensionamos para todas as crianças. Uma coisa é custo para cem, outra coisa é custo para um milhão. E público jovem na cidade de São Paulo é uma coisa absurda. Então, por exemplo, qualquer que seja o projeto, pode ser o PET, pode ser o Avizinhar, que tenha, digamos, meio milhão por ano para atender 230 jovens. São 173 reais por mês por criança para atender 240. Vocês acham isso um custo alto ou baixo de investimento? É baixo, para 240. Se eu for dimensionar para as crianças todas que vão precisar do mesmo serviço continuado essas cifras vão lá longe. Por isso que nos permitimos escutar o governo falar de Estado mínimo e aceitamos numa boa.

Outro questionamento é a precariedade dos trabalhos, a precariedade a qual os trabalhadores sociais se submetem para fazerem o que fazem. Porque, ainda, na área da infância e da juventude qualquer coisa serve, qualquer técnico serve. Para ser policial militar o “cara” precisa passar pelo menos 6 meses em treinamento antes de ir para a rua. Para ser médico, tem que fazer residência; para ser psicólogo, tem que fazer estágio; para ser uma série de categorias, tem que fazer algo antes. Para trabalhar com criança e adolescente, é contratado num dia, passa uma semana de treinamento e já está na frente da criança e do adolescente. Por que será? Ainda estamos querendo dizer que qualquer coisa serve para eles. Pagamos qualquer salário

para os trabalhadores e eles se submetem. Portanto, nós não estamos querendo qualidade. Damos qualquer condição de trabalho para os trabalhadores, não damos supervisão do trabalho que eles desenvolvem, e eles "piram". Porque trabalhar com criança e adolescente nessas condições todas de vulnerabilidade não é fácil, mas tudo bem, para criança e adolescente, tudo bem, pode ser. Então, temos que marcar isso também.

Outra coisa que me chamou muito a atenção, e foi trazido ontem, são as organizações que querem ser não-governamental, que marcam pela negativa. Elas fazem uma coisa muito interessante: parece que criança e adolescente tem horário, e eu brinquei aqui na minha apresentação que é horário comercial, horário de comércio; porque sabemos que as crianças e adolescente precisam muito de ações e atividades no final de semana, quando acontecem todos os riscos de violência e outras coisas, mas as organizações abrem de 2ª a 6ª e, de que hora a que hora? Das 08 às 17h, no horário de comércio. Parece mesmo que as ONGs estão se transformando num comércio de alguma coisa. É muita miséria. E vamos ter que questionar esse funcionamento e pensar melhor sobre isso. Quando eu falo dessa questão de não ser comércio, de poder participar efetivamente na construção e no pacto com o Estado, é ser uma organização cidadã. Cidadã no mesmo sentido que queremos para o jovem; uma organização participante dos fóruns, de reuniões dos conselhos, de manifestos críticos, de articulação de rede. Por que será que a infância e a juventude é o maior movimento e o mais desorganizado que nós conhecemos atuando? Por que será?

Mais um questionamento. Vimos aqui experiências exitosas, vimos que existem caminhos e saídas, que existem pessoas corajosas que pegam para si a efetivação desse trabalho e fazem com que ele aconteça. Muitas vezes, o Estado se desresponsabiliza, e boa parte dessa atitude é porque a sociedade assume isso de uma forma muito tranquila. Eu preciso dizer que a nossa luta deve ser pela consolidação de fato desse pacto entre sociedade e Estado para formulação do que são as melhores condições na efetivação da garantia e defesa dos direitos da criança e do adolescente, sobretudo na perspectiva da ampliação desses direitos, e não só da implementação disso que não aconteceu. Precisamos entender que o trabalho intersetorial é pressuposto; não adianta apenas falarmos que essa tem que ser a

lógica; não dá para dividir a criança por secretaria; criança é inteira. O futuro da criança é hoje; ela precisa de coisas é agora; projeto de futuro da criança é agora; não adianta pensar daqui a 50, 60 anos. É agora! Não dá para dividir por secretaria, não dá para ficar à mercê de política de governo, porque não dá para racionalizar.

Acho que é importante, além da participação, que a sociedade como um todo rejeite discursos fascistas, que pensemos a nossa hipocrisia de aceitar com naturalidade a existência de uma Febem, por exemplo, aonde temos crianças e adolescentes sendo torturados, aonde há uma política clara de encarceramento da pobreza. Nós não podemos aceitar o cinismo da truculência policial nas periferias; no centro ninguém vive isso; branquinho não vive esse problema; mas a truculência das polícias nas periferias com as nossas crianças e adolescentes é uma resposta acidentada do Estado que não cumpre a lei. Se o Estado não cumpre a lei, como é o nome disso? É bárbarie, não é? Se o PCC faz as coisas que faz, até entendemos esse mecanismo. Quando o Estado não cumpre a lei, nós estamos beirando à bárbarie e esse é um problema. Então, não podemos mais tolerar essas coisas fascistas.

Outra coisa que eu acho importante, que já foi muito falado, e não queria explorar tanto assim, é o papel da Universidade na formulação das políticas públicas, porque ela pode auxiliar a fazer essa reflexão das práticas de vocês com os saberes acumulados, com as teorias. Como fazer essa aproximação? Como é fazer essa sistematização? Que é também quando percebemos que as organizações saltam; elas fazem o seu melhor quando começam a sistematizar, quando elas param para pensar o seu trabalho. E aí a universidade tem papel fundamental. Outro comentário a esse papel, de onde eu olho, é a colocação mais séria de direito constitucional e legislações intra-constitucionais nos currículos, o ECA deveria fazer parte das disciplinas de todo mundo que em algum momento vai mexer com criança e adolescente.

Finalizando, precisamos aprender como é que funcionam as reivindicações, precisamos aprender como é que faz para olhar o orçamento, porque ficamos pensando e falando que falta isso e não sei o que mais, mas nós não sabemos acompanhar o orçamento público, e isso foi bem colocado aqui. Não sabemos como é que funciona o “Orçamento Criança”. Acabou de entrar na Câmara dos Vereadores o orçamento da prefeitura e ainda não fomos ver como é que está. Vamos ter

dificuldades de fazer esse monitoramento e precisamos ir lá. Precisamos considerar que não dá para pensar as políticas públicas nesse sentido que trouxemos aqui sem falar em orçamento. Estou dizendo para nos apropriarmos do orçamento público, de como ele é orçado e depois executado. Acho que é fundamental. Por isso que eu sempre digo, para encerrar, fazendo referência a Milton Nascimento, “há de se cuidar do broto...”. E lugar de criança e adolescente é no orçamento, e não na Febem.

Obrigado!

Mesa de Encerramento "Considerações e conclusões"

Sr. Francisco Eduardo Bodião [*]

Bem pessoal, boa tarde!

Eu estou fazendo um pequeno teatro, porque daqui a 5 minutos vou esquecer tudo isso que está na minha frente: anotação, relógio... Mas acho que, como alguém que está dentro da sala de aula e precisa ritualizar o que vai fazer, preciso criar uma dinâmica para chamar a atenção, estou tentando.

Bem, meu nome é Francisco. Eu mesmo esqueço desse meu nome de batismo. Meu apelido é Chicão. Aqui no Butantã estou há 7 anos e é difícil alguém me conhecer na região pelo meu nome. De formação, sou sociólogo, mas trabalho em escola há 15 anos e sou da Zona Leste.

A minha experiência, a minha escolha profissional e a minha escolha de reflexão, de ação, disso tudo; tem muito a ver com a minha história, minha história na Zona Leste. Eu fui um adolescente de escola pública, enfim, eu sou do tempo que não tínhamos espaço para participar; do tempo que "cala a boca" era "café pequeno" para a gente; do tempo da escola, da transição, ainda com a lembrança da qualidade, mas já praticando educação de uma forma equivocada. Então, isso tudo de alguma forma me estimulou a querer trabalhar com gente; a principalmente, querer trabalhar com criança e adolescente. Um dos motivos dessa minha caminhada é um preconceito que eu vivi no contraponto, porque eu vivia na periferia e era branquinho assim, e meu apelido era playboy. No meu bairro, onde eu morava, a rapaziada que convivia comigo sabia das dificuldades que eu tinha, que eram parecidas ou idênticas às deles, mas meu apelido era playboy porque eu era branquinho.

E isso é outro dado interessante, porque me incomodou por muito tempo. Dentro do contexto que eu vivia e por mais que eu tentasse me identificar com o meu grupo e participar dele, eu sofria bastante, mas com o tempo eu fui tentando elaborar isso

[*] Orientador pedagógico da Escola da Vila e co-fundador do Fórum em defesa dos direitos da criança e do adolescente do Butantã (FoCA-Bt).

melhor. Hoje, inclusive, acho que posso contribuir um pouco melhor no que faço com essa experiência.

Bem, eu vou tentar colaborar com vocês, porque depois dos relatores e do Fábio, apesar de sobrar bastante coisa, muito do que pensei em registrar com vocês amadureceu um pouco, e vou aproveitar essas deixas para tentar complementar e fazer relação com o que vi nos relatos que acompanhei.

Eu acredito de verdade que somos comprometidos com a causa da criança e do adolescente, mas eu queria provocar vocês nas fragilidades da nossa formação para o trabalho com criança e adolescente. Esse foi um dos elementos que apareceu bastante na fala de quem fez os relatos no seguinte aspecto: na medida em que somos comprometidos, na medida em que nos identificamos, que gostamos, que somos apaixonados, o trabalho é bem realizado. Mas sabemos que não é bem isso. Acho que o contraponto que vocês mesmos deram é toda a questão de planejamento; desenvolvimento de metodologia, citando um termo muito mencionado pelo pessoal do PET; a formação dos educadores, cuja responsabilização seria um papel da universidade, que não dá conta. Não dá conta de preparar os seus alunos para a ação prática, para todos os questionamentos, a questão de multiplicar a informação, disseminar a informação. Então, aproveitando a fala do Fábio, acho que somos comprometidos com a questão da criança, mas cada um tem a dimensão dos lapsos, dos “buracos” na formação e de quanto temos que estudar, caminhar, e de quanto temos que nos apropriar de elementos, de informação.

Um aspecto importante da nossa formação, ao qual temos que dedicar mais tempo é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na fala de vocês, também me causou surpresa (uma certa falta de conhecimento quanto ao Estatuto). Eu, há 15 anos, trabalho com educação, trabalho com criança e adolescente, mas a minha militância começa em 1985, quando eu tinha 15 anos. Lembro bem desse período, por conta da questão da eleição indireta de presidente e de todo o processo que vivemos, principalmente na Zona Leste, para a formulação do Estatuto. O envolvimento dos grupos de educadores sociais, as igrejas - a católica que teve uma participação importante -, mas, claro que com outro olhar, com a cessão de espaço; enfim, a relevância dos grupos e atores sociais que se fizeram presentes nesse momento.

Então, eu, que fiz essa caminhada por dentro, às vezes, me assusto um pouco depois de tanto tempo, nem tanto assim, 16 anos do ECA, depois da Constituição de 1988, depois da promulgação do ECA; nós ainda nos perdermos um pouco com relação a esses conceitos. Quero aproveitar e reforçar a fala do Fábio. Acho que nós que trabalhamos com criança e adolescente não podemos dar essa "derrapada", não podemos dar essa "vacilada". E aqui, nesse quesito, nós demos algumas. Então, queria convidar vocês a cuidar disso que eu acho que é importante.

Outra coisa que vai no plano da efetivação de política pública, de proposta de política pública e das discussões que fizemos, é essa definição, inclusive que o Fábio deu, do compromisso público entre Estado e sociedade. E eu queria atentar para o que conversamos em um primeiro momento do Seminário, que é o controle. Acho que o Fábio vai entender o que eu vou dizer, mas eu não "boto fé" nesse compromisso público. A gente vem conversando muito sobre ação de governos. Nas ações de Estado nós, ainda e infelizmente (já que nossa democracia é muito recente, adolescente ainda), não podemos dizer, nesse curto espaço de tempo, que a mentalidade de política de Estado se efetivou. O que temos é política de governo que se dá no curso da história e da vontade dos partidos. E na cidade de São Paulo temos vivido isso muito claramente com todos os programas. O Agnaldo, o Manfredini, o Romualdo e o Gilberto[38] colaboraram no início do Seminário sobre essa realidade. A prática de mudar nome para você apagar da memória uma ação importante de um grupo político diferente toma tempo, ocupa espaço da gente e não contribui em nada para a qualidade do controle, inclusive social, que temos que fazer. Porque, se nós nos dermos conta que toda a fala de vocês passa pela relação com o adolescente, pela necessidade de envolver familiares, mas em nenhum momento alguém falou na formação e no suporte para essas famílias se apropriarem de tudo isso que nós também levamos muito tempo para nos apropriarmos, nós estamos na mesma. E aí, a minha preocupação é nossa, então.

Aproveitando o conceito que o Fábio trouxe, esse compromisso público entre Estado e sociedade ainda é uma figura de linguagem, no meu entendimento. O que temos sim - até pelo enfraquecimento do Legislativo, sobre o qual também

[38] Participantes da Mesa de abertura do Seminário.

conversamos no primeiro dia - são os executivos de forma geral impondo seus desejos e ações. E, se formos pensar na ação dos conselhos, conselhos de direito, dos conselhos gestores; se pensarmos, inclusive, no que não acontece nas escolas, de forma geral, que é a autonomia das escolas, os conselhos de escolas poderem trabalhar de forma plena, nós vamos entender isso. Só para reforçar, acho que, para isso de forma efetiva se transformar em fato, nós todos aqui - como educadores, educadores sociais, militantes da infância, acadêmicos - temos que compreender isso. Se compreendermos isso, vamos efetivamente começar a participar de outros espaços.

Esse espaço que temos aqui hoje, garantido pelo Esporte Talento, Esporte Solidário, pelo Programa Avizinhar, pela estrutura da USP, é um espaço de poucos, é um espaço privilegiado. Por mais que tenhamos oportunidade de vislumbrar possibilidades e perspectivas a partir da ação de vocês, a sensação que eu tenho é que depois de amanhã cada um volta para casa com essa memória e isso efetivamente não se multiplica. Não por descaso nosso, não por descompromisso, mas porque esse momento tem que reverberar em mais 10, 15, 20, 30, 40, e aí vem a ação do indivíduo novamente. Então, para pensar o coletivo, temos que começar a pensar a nossa ação individual. Tivemos um momento coletivo, um momento de estímulo, de reflexão, um momento de esclarecimento. O que eu faço com isso? Vou para a minha casa, com a minha pasta, com as minhas anotações, porque o dia-a-dia vai nos engolir; e é isso, é mais uma formação que eu tive e que ela de fato não se transforma em ação, não se transforma em reflexão, não se transforma em política.

Eu queria insistir com a nossa participação de forma geral nos espaços que já temos, que são os fóruns, são os conselhos, que o Fábio também estava lembrando. Na história de São Paulo, nós temos o caminho que mostra um momento de ápice e um momento de retrocesso. De 1992 para cá, temos a constituição do primeiro Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), instituído no fim da gestão da Luiza Erundina. E esse conselho, em todas as regiões, prepara a eleição dos Conselhos Tutelares, que na época era em número pequeno, comparativamente ao que temos hoje. Não lembro agora, vocês tem memória disso? Enfim, aumentamos o número de conselhos mais recentemente. Lembro que na época, tanto o Conselho Municipal quanto os Conselhos Tutelares não eram remunerados.

Hoje, os conselheiros tutelares têm uma remuneração, que no meu entendimento também não atende à característica do trabalho e à necessidade de formação do conselheiro, apesar de ser uma função, uma atividade de interesse público de característica representativa, porque os conselheiros são eleitos. Mesmo assim, a remuneração deles é muito baixa, pela peculiaridade do trabalho, e essa é uma discussão que ainda fazemos.

Iniciada em 1992, em São Paulo, no fim do governo da Luiza Erundina, essa discussão (implantação do CMDCA e processo de eleição dos conselheiros tutelares), apesar da tentativa de agilizar o processo e por todo merecimento e reconhecimento pela ação que teve, infelizmente ficou para os 48 minutos do 2º tempo, e diante da perspectiva da entrada do governo de Paulo Maluf, que não entendia a participação popular como importante. A própria prefeita menciona isso, ao dizer publicamente que para a concepção interna de sua administração entender a importância dos Conselhos, o CMDCA e o Conselho Tutelar, fazer uma relação disso com a idéia de efetivação de democracia participativa ainda era difícil, mesmo para um partido como o PT, um partido de esquerda. Mas mesmo dessa forma, tivemos a primeira experiência de Conselho Municipal com a representação de grupos importantes da cidade, de grupos ligados à igreja católica, Pastoral do Menor, Pastoral da Juventude, pessoal ligado à PUC, grupos de estudos da PUC, educadores sociais, dentre outros.

E até meados de 1998, se não estou enganado, o Conselho Municipal vinha em um trabalho de elaboração, reflexão, produção. O Conselho trabalhou muito na formação das comunidades. Então, era muito tranquilo esperar a presença de conselheiros nas regiões, trabalhando no contato com as comunidades, com as escolas, vencendo a dificuldade que todos esses grupos tinham de recebê-los, inclusive para essas formações. De 1998 para cá, isso diminuiu muito e entramos em uma fase de compreensão efetiva do que é o Conselho, da questão dos fundos[39], da possibilidade de trabalhar e de manusear o dinheiro desses fundos. E aí começa um movimento de aparelhar os conselhos. O que significa aparelhar? Os conselhos são paritários, ou seja, formados por representantes da sociedade civil e por representantes dos governos municipal, estadual e nacional conforme a sua instância de atuação. Na

[39] Fundos municipal, estadual e nacional dos direitos da criança e do adolescente.

cidade de São Paulo fica muito evidente a questão de aparelhamento, uma vez que conselheiros eleitos pela sociedade civil, mas ligados ao governo, acabam por representar só os interesses do governo, fragilizando assim, a ação da sociedade civil. Isso também aconteceu porque o movimento social, a sociedade de forma geral e os educadores, nós que trabalhamos com criança e adolescente fomos nos afastando dessa prática, dessa luta. "Ah, o Conselho se constituiu, está aí, está se fortalecendo, bacana!". Cada um volta lá para o seu cantinho e tocamos a vida. Precisamos "desentocar" de novo, porque a coisa em São Paulo está bem grave e quem pode acompanhar, mesmo que de longe, esse processo, sabe disso.

Os fóruns regionais são importantíssimos para a ação, a compreensão e a articulação de nós todos. Ainda temos uma dificuldade muito grande de entender o papel dos fóruns e de colaborar para seu fortalecimento. E aí quero aproveitar muito a experiência, a fala do Marcos, aqui do Esporte Talento[40]. O Marcos, dentro do Fórum da Criança e do Adolescente do Butantã, tem trazido uma reflexão sobre o papel do diálogo nas ações de um fórum como esse.

Então, a reflexão que temos que fazer sobre os humores da gente não é só na ação política, mas essa ação que também aparece nos depoimentos de vocês, a ação humana mais comprometida com valores que escolhemos, valores que são escolhidos pela sociedade, que são apresentados para a gente e que incorporamos, só que às vezes não vivemos na sua integralidade. Cada um de nós no trabalho com criança e adolescente está estimulando o trabalho cooperativo, estamos estimulando a reflexão sobre o papel do colega na minha vida, estimulando o adolescente a se colocar no lugar do outro, enfim, solidariedade. Só que nas nossas ações e discussões políticas não conseguimos efetivar isso. É tudo muito agressivo, muito desrespeitoso, tudo muito truculento. Os espaços, por exemplo, do fórum, assustam os adolescentes, eles colocam os adolescentes num papel de incômodo. Então, nós aqui no Fórum da criança e do adolescente do Butantã, inclusive, acumulamos nesses 5, 6 anos de existência, registros - carta, documento, manifesto - de adolescentes dizendo exatamente isso: "olha, é assustador como vocês, que representam criança e adolescente, vocês que falam por criança e adolescente, trabalham com criança e

[40] Vide relato "Projeto Esporte Talento em redes", bloco Educação II.

adolescente, como vocês não entendem as necessidades da gente, como vocês não têm paciência em traduzir as coisas para a gente, como o tempo de vocês é esse tempo mesmo de um relógio, o tempo das necessidades mais imediatas e não o tempo de formação, de dedicação, de insistência, de ir e vir". Portanto, a gente verbaliza, diz muito e acredito que nas nossas ações impera uma reflexão pedagógica. No entanto, quando necessariamente colocamos os adolescentes no papel de protagonistas, ou querendo que eles participem mais, o nosso esquecimento é muito rápido, é muito fácil a velocidade com que esquecemos de considerar que o tempo do adolescente não é o nosso. Achei importante trazer isso para nossa reflexão.

Preocupa-me, também, a ausência em alguns relatos da consideração desses momentos de diálogo entre os meninos, com os meninos e a presença de combinados, projetos, situações que são planejadas com a participação deles. E se queremos efetivamente que eles participem da vida política, que eles participem de discussões de políticas públicas, eles também têm que caminhar. E a caminhada começa na relação com a gente. Se não abrimos espaços para eles, se a nossa ação é uma ação de determinar - por mais refletida que ela seja, por mais parametrada em conceitos pedagógicos modernos, progressistas -, temos que voltar, temos que criar na nossa ação espaços de participação para os adolescentes. Que nesses espaços eles possam ter a chance de se formar e formar, criar, experimentar, ter argumento, construir um olhar que não seja o nosso, contrapor ao nosso o deles e isso ser normal na nossa relação, não ser uma violência, não ser um desrespeito, não ser um "saco", não ser algo que atrapalha ou descaracteriza o nosso trabalho. Só que isso demanda mais tempo do que aquele que planejamos, demanda mais dedicação. Mas se não considerarmos isso...

Enfim, minha constatação foi que muitas das reflexões que eu estava fazendo acabaram sendo contempladas no comentário que o Fábio encaminhou. Eu também fiquei feliz de estar aqui hoje, mas preocupado com o que vamos fazer com essa experiência que vivenciamos. Se ela é realmente uma experiência que cada um projeta, leva e guarda para si, ou se vamos efetivamente multiplicar. O papel da universidade foi cantado em verso e prosa, e eu acho que é, entre outras coisas, o de facilitar a multiplicação desse conhecimento. E que nós controlemos isso! Então, que

pelo menos o nosso compromisso com essa ação aqui e com outras que fizermos nesse espaço seja o de insistir para que isso se repita com mais frequência e que possamos trazer as famílias dos meninos com quem estamos trabalhando. Que possamos trazer os adolescentes para a próxima edição dessa experiência. O desafio, inclusive, é sensibilizar e garantir a participação deles com satisfação, porque essa é a discussão que vocês estavam fazendo (pelo menos nos relatos que presenciei): garantir satisfação, garantir prazer e; fazer escolha pela educação é uma escolha prazerosa, que passa por convicção. Se nós, que somos educadores, não conseguimos sensibilizar os meninos, não conseguimos mudar as características do que estamos fazendo, fica difícil exigir que eles se envolvam em política, que eles atentem mais para as questões que estamos colocando, fica meio no contraditório.

Obrigado!