

GISELLE ÁVILA LEAL DE MEIRELLES

**O PROGRAMA PIA COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL:
LIMITES E REFLEXOS**

**Curitiba
2000**

O PROGRAMA PIA COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL:

LIMITES E REFLEXOS

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação lato sensu para obtenção do título de especialista em Curso de Especialização para Educadores da Criança e do Adolescente em Situação de Risco ou em Programas Sócio-Preventivos, do Departamento de Planejamento Educacional, setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientação:
Prof. Geraldo Balduino Horn.
Prof^a Sheyla Luiz da Costa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho Rafael e a meus pais, pela compreensão nas noites e finais de semana sem a minha companhia no segundo semestre de 1999. Agradeço ainda, ao professor Geraldo e a professora Sheyla, pelo apoio paciente com suas experiências de Mestres.

As cifras que apontam a pobreza – grau de subnutrição, habitações precárias, ausência de renda, analfabetismo – acabam por fragmentar o fenômeno, mais que clarificá-lo. Acaba-se mesmo esquecendo que a pobreza é decorrência de um modo de produção que engendra a exclusão e a desigualdade.

A pobreza banalizada tem a vantagem de ser uma paisagem comum do cotidiano, aparentemente conhecida e sob controle. Camufla-se dessa forma a sua barbárie. (FALCÃO, 1995, p.117)

DEDICAÇÃO

Dedico este estudo aos educandos do Programa PIA, que diariamente manifestam a força e a esperança por um mundo melhor. Dedico ainda, aos educadores e diretores das Unidades PIA que tanto crêem na força e na esperança de nossas crianças e adolescentes.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO | vii |
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 7 |
| 2.1. O ESTADO E A ASSISTÊNCIA SOCIAL | 7 |
| 2.1.1. Abordagem Histórica | 7 |
| 2.1.2. Políticas Sociais X Políticas Assistencialistas | 12 |
| 2.2. A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL | 20 |
| 2.2.1. A Colonização | 20 |
| 2.2.2. A Roda de Expostos | 21 |
| 2.2.3. A Proclamação da República | 25 |
| 2.2.4. 1930-1945 | 28 |
| 2.2.5. 1945-1964 | 31 |
| 2.2.6. 1964-1985 - Os Militares | 33 |
| 2.2.7. 1985-1989 | 36 |
| 2.2.8. 1990 até a Atualidade | 38 |
| 2.3. O PROGRAMA PIA - DESCRIÇÃO CONTEXTUALIZADA | 41 |
| 2.3.1. Estrutura Hierárquica | 43 |
| 2.3.2. Horário de Funcionamento | 44 |
| 2.3.3. Equipe de Funcionários | 44 |
| 2.3.4. Competências | 45 |
| 2.3.5. Alimentação | 46 |
| 2.3.6. Matrícula | 46 |
| 2.3.7. Objetivos do Programa PIA | 47 |
| 2.3.8. Fundamentos Teóricos e Metodologia do Programa PIA | 48 |
| 3. METODOLOGIA | 53 |
| 3.1. ÁREA DE ATUAÇÃO | 53 |
| 3.2. APLICAÇÃO DA PESQUISA | 55 |
| 3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 56 |
| 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 62 |
| 4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ATUAÇÃO | 62 |
| 4.2. ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM ASPECTOS FAMILIARES | 68 |
| 4.2.1. Contato Sistemático com as Famílias | 70 |
| 4.2.2. Identificação dos Problemas Familiares | 73 |

| | |
|---|-----|
| 4.3. ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM ASPECTOS ESCOLARES | 80 |
| 4.3.1. Integração com as Escolas onde estudam os educandos | 81 |
| 4.3.2. Acompanhamento da vida escolar dos educandos | 84 |
| 4.4. ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM AS QUESTÕES REFERENTES AO MUNDO DO TRABALHO | 91 |
| 4.4.1. Utilização de recursos para a qualificação profissional dos adolescentes e acesso ao Mercado de Trabalho | 93 |
| 4.4.2. Capacitação dos educandos para análise crítica e inserção no Mundo do Trabalho | 96 |
| 4.5. INTEGRAÇÃO COM OS DEMAIS SETORES DA COMUNIDADE .. | 100 |
| 4.5.1. Conhecimento quanto a realidade sócio-econômica onde o PIA está inserido | 102 |
| 4.5.2. Ações conjuntas à Instituições da Comunidade | 108 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |

ANEXOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RESUMO

Este estudo apresenta os limites e reflexos do Programa PIA como Política de Proteção Social a crianças e adolescentes. Investiga as ações da Prefeitura Municipal de Curitiba em relação a esta população, especialmente no que concerne à educação informal, buscando investigar em que medida as ações do Estado legitima esta população na faixa etária de 07 a 17 anos, como cidadãos de direitos. Analisa o Programa PIA a partir de nossa experiência profissional na área, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário com uma perspectiva qualitativa de análise dos dados coletados. Elegeu-se como sujeitos da pesquisa, os diretores e educadores das Unidades PIA existentes na Regional Boa Vista do município de Curitiba, por entendermos que a prática educativa destes profissionais configuram nosso objeto de análise. Este estudo abrange o período que compreende maio de 1998 a dezembro de 1999, por corresponder ao tempo de nossa atuação profissional no Programa PIA. Destacou-se a família, a escola, o mercado de trabalho e a organização comunitária, como aspectos fundamentais a serem analisados na prática educativa junto aos educandos, investigando se no trabalho realizado, o Programa PIA configura-se como uma política social ou uma política compensatória de cunho assistencialista. Pensamos que a investigação sobre a função social desse Programa, permitiu avaliar se esse processo educativo apresenta uma vertente mantenedora das desigualdades sociais ou uma vertente emancipatória.

1. INTRODUÇÃO

A Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), por meio da Secretaria Municipal da Criança (SMCR)¹, é responsável, no município de Curitiba, pelo desenvolvimento de políticas de atendimento a crianças e adolescentes, na faixa etária de 0 a 17 anos.

Define em suas diretrizes, à partir de 1989, que as crianças e adolescentes terão “acesso às condições de cidadania, através de programas e projetos sócio-educativos e de integração à família, buscando a co- responsabilidade da sociedade” (Planejamento Estratégico, SMCR, 1998).

Tais políticas apresentam atualmente duas vertentes: a de proteção à criança e adolescente em situação de risco pessoal e social, cuja missão definida no Planejamento Estratégico é “propiciar assistência à criança e ao adolescente de 0 a 17 anos em situação de risco pessoal e social, através de programas que atuam na proteção e defesa de seus direitos” (Planejamento Estratégico, SMCR, 1998). E a denominada sócio- preventiva, cuja missão é “propiciar o atendimento preventivo a crianças e adolescentes do Município, de 0 a 17 anos, provenientes de famílias de baixa renda, contribuindo no seu preparo para a cidadania, através de ações educativas, num processo de interação com a sociedade”(Planejamento Estratégico, SMCR, 1998).

Nosso objeto de análise refere-se à área sócio- preventiva, mais especificamente o Programa de Integração Social da Criança e Adolescência -

¹ No decorrer deste trabalho, utilizaremos a sigla SMCR quando nos referirmos à Secretaria Municipal da Criança da Prefeitura Municipal de Curitiba.

PIA² - para o qual a SMCR propõe um “caráter eminentemente preventivo atuando em complementação à escola, no atendimento integral a crianças e adolescentes carentes de 07 a 17 anos, através do desenvolvimento de atividades de reforço escolar, cultura, esporte/recreação, iniciação ao trabalho e complementação alimentar” (Planejamento Estratégico, SMCR, 1998).

Em nossa experiência no PIA, que iniciou em maio de 1998, percebemos uma ênfase no desenvolvimento de práticas pedagógicas que pouco consideram as questões sociais significativas do cotidiano das crianças e adolescentes participantes do programa.

Com isto, ampliam-se as possibilidades de fragmentação da realidade social, bem como, os riscos de que o Programa PIA esteja cumprindo sua função social de forma restrita.

No que tange o desenvolvimento de potencialidades individuais, observamos que as ações educativas executadas apresentam contribuições para a dinâmica de vida dos educandos. No entanto, suas dificuldades econômicas e psicossociais permanecem na esfera do reconhecimento de que existem, sem possibilidades concretas de intervenção.

Percebemos ainda, que até o presente momento, o Programa PIA vêm concentrando suas atividades em produções manuais, esportivas e culturais e adotou uma postura de competitividade entre as Unidades para estimular funcionários e educandos na participação de concursos, campeonatos, feiras, campanhas, etc.

² A partir deste momento iremos nos referir ao Programa de Integração Social da Criança e da Adolescência, por meio da sigla PIA.

Não obstante entendermos os efeitos positivos que a consagração por mérito gera nos indivíduos, não consideramos estratégia eficaz quando utilizada sistematicamente na condução de uma política social.

Sendo assim, pretendemos investigar por meio deste trabalho, qual tem sido, no período de maio de 1998 a dezembro de 1999, o atendimento social prestado pelo Programa PIA frente às necessidades apresentadas pelos educandos no âmbito familiar, educacional, econômico e comunitário.

Consideramos importante para nosso estudo, a análise da função do Estado³ no tocante às políticas sociais destinadas à proteção da criança e do adolescente. Estado considerado enquanto organização que deve intervir por meio de políticas públicas, objetivando a redução das desigualdades sociais e econômicas e ainda, o enriquecimento político da população.

O que percebemos ao estudarmos as políticas destinadas à infância e a adolescência em nosso país, é a falta de prioridade na alocação de recursos, a destinação de um percentual mínimo do orçamento social para esta área e uma desarticulação deste setor com o conjunto das demais políticas públicas.

Neste sentido, apresentamos em nosso marco teórico, as concepções do Estado acerca das políticas de proteção à infância e à adolescência que estiveram presentes na história deste país, refletidas através das legislações, da dinâmica social que mobilizou os diversos atores envolvidos no processo e as construções ideológicas que nortearam esta trajetória.

³ Estado aqui compreendido como Entidade maior de representação das relações sócio- econômicas e políticas da coletividade, do povo.

Elegemos a família, a escola, o trabalho e as relações comunitárias como prioridades de análise no decorrer deste trabalho, no sentido de imprimir valor à qualidade das relações sociais e ao contexto em que a criança e o adolescente constroem suas subjetividades, legitimando-se enquanto cidadãos de direitos.

Entretanto, procuraremos demonstrar que quando se trata de famílias empobrecidas, escolas públicas, profissionalização e organizações populares, o Estado, por meio de suas instituições representativas, direciona suas ações de forma a submeter esta camada social a benefícios residuais, compensatórios e assistencialistas.

Forja com isto, o caráter excludente e autoritário de suas intervenções. Divulga, muitas vezes, os resultados assistencialistas de suas benesses, tomando para si o mérito pela subsistência da população empobrecida.

Esta idéia nos inspirou para o aprofundamento quanto as relações estabelecidas entre as ações do Estado e as organizações da sociedade civil, que ao longo do tempo, sempre compartilharam hegemonicamente os sistemas de assistência a infância. O que confirma FALEIROS (1995): “as políticas para infância implicam em uma interação entre as instituições públicas e privadas, com intercâmbio de recursos, pessoas e serviços de umas para as outras, nem sempre com transparência e rigor”.

Sendo assim, apresentaremos a evolução de uma prática assistencialista que desconsidera a Assistência Social enquanto política social de cunho emancipatório.

Privilegiamos as políticas destinadas à infância e à adolescência em nosso estudo, compreendendo esta faixa etária em concordância com Costa quando

afirma que: “conceber a criança e o adolescente como pessoas com direitos e que têm que ser felizes **agora** (*grifo nosso*), não importando qual o adulto serão, é determinante para que eles possam ser pensados como cidadãos do presente e não somente cidadãos do futuro” (COSTA, 1998, p. 16).

Ainda na fundamentação teórica, apresentamos as propostas do Programa PIA, objeto de nossa investigação e para tanto, copiamos fielmente os trechos mais significativos da proposta pedagógica do referido Programa, elaborada em 1996, a qual constitui documentação oficial da Gerência de Programas Sócio-Preventivos (GPSP) ⁴ da Secretaria Municipal da Criança.

A metodologia que utilizamos, apresenta a caracterização da área de atuação, o desenvolvimento da pesquisa de campo e os procedimentos metodológicos que compõem este trabalho.

Apresentamos uma análise qualitativa dos dados coletados na pesquisa, relacionando-os com a proposta pedagógica, o que possibilita melhor visualização da prática educativa das Unidades operacionais, isto é, Unidades PIA.

Nossa investigação é centrada no trabalho social desenvolvido nas Unidades PIA, buscando identificar o cumprimento da *função social* deste Programa que preconiza o “atendimento integral” à crianças e adolescentes.

Não obstante as Unidades PIA apresentarem um trabalho pedagógico significativo junto aos educandos, é necessário que a concepção de criança e adolescente esteja voltada para a totalidade destes, isto é, visualizando suas

⁴ No decorrer deste trabalho, utilizaremos a sigla GPSP ao nos referirmos à Gerência de Programas Sócio-Preventivos da Secretaria Municipal da Criança.

relações familiares, escolares, de trabalho e de suas comunidades como princípios qualitativos de desenvolvimento humano.

Neste sentido, inferimos inicialmente como hipótese em nosso estudo, que: “o não cumprimento da função social do Programa PIA, se dá em consequência da ênfase colocada na qualificação pedagógica dos funcionários, desarticulada e/ou em detrimento de uma qualificação acerca da realidade (totalidade) social, aliada à concepção assistencialista do Poder Público Municipal na condução de suas políticas sociais para a infância e a adolescência”.

Certamente, nosso trabalho não esgota a análise social do Programa PIA, tão pouco pretendemos destituir-lhe o valor educativo em sua prática pedagógica. Acreditamos, que, com uma avaliação crítica deste modelo de educação informal, estaremos contribuindo no estudo de novas possibilidades para o PIA, numa perspectiva realmente emancipatória e transformadora.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O ESTADO E A ASSISTÊNCIA SOCIAL

2.1.1. Abordagem Histórica

A assistência social é uma política de atendimento àqueles que não têm acesso aos bens materiais (SPOSATI, 1990, p. 12) e tem sua origem nas ações de caridade da Igreja, que desde a antigüidade assumiu essa função.

À partir da Idade Média, a caridade se institucionaliza através de asilos, abrigos para idosos e crianças, santas- casas de misericórdia, hospitais gerais, hospícios, prisões, etc. geralmente mantidos por ordens religiosas.

As casas de caridade, desempenhavam uma função assistencial, de beneficência e também, a função de reprimir a disfunção social causada por uma população improdutiva para a sociedade. Segundo BALEN,

Considera-se a caridade e a beneficência como atitudes de dominação. O sistema social não oferecia alternativas para uma melhoria das condições de vida às classes menos favorecidas, contrapondo-se assim, às classes dominantes burguesas. O descontentamento reinante nas classes menos favorecidas conduziria, pouco a pouco, a um comportamento de contestação a ordem estabelecida. Havia, portanto o perigo de se transformarem em massas disfuncionais para o sistema capitalista em desenvolvimento. Eram pessoas que não estavam ligadas ao aparelho institucional e desempenhavam o papel de perturbadores no sistema das proteções e obrigações morais. Ninguém para suprir suas necessidades mas, também, ninguém para retê-los nos limites da ordem. Eles dependiam da caridade, da esmola, ou da administração pública beneficente que retém os indivíduos em instituições para pôr fim ao escândalo de seus comportamentos. São medidas assistenciais capazes de eliminar as possibilidades de desordem social. (BALEN, 1983 , p. 27).

A assistência filantrópica surge com o advento da industrialização e expansão da economia liberal em meados do Séc. XVIII e configura-se como uma outra dimensão da caridade, considerando esta, uma forma improdutiva de atendimento aos necessitados, que não proporcionavam nenhum retorno a

Sociedade. Ao invés de mantê-los inúteis, a filantropia propunha uma ajuda circunstancial, visando a reintegração na sociedade como legítima força de trabalho e para tanto, era necessário reeducá-los.

De modo geral, a filantropia se distinguia qualitativamente da caridade, na escolha de seus objetivos. Privilegiava técnicas de reintegração social através de "conselhos", e fazia concessões materiais mediante três classificações: a amplitude da necessidade (a veracidade da pobreza), sua natureza (alimentação, remédios, abrigo, etc.) e sua duração (o tempo necessário de assistência).

Ao final do séc. XVIII, o contingente de pobreza atingia índices alarmantes e este era o quadro em todos os países do ocidente. Na França, dava-se início a uma ampla discussão quanto ao dever do Estado em assumir a organização da assistência, uma vez que a expansão do mercado livre exigia a disponibilidade de mão-de-obra para a própria manutenção do sistema.

A assistência deixa de ser uma questão apenas moral, ampliando-se em uma questão político/econômica do Estado, que a utiliza como uma estratégia para neutralizar o risco da desordem e ao mesmo tempo, explorar aquela massa de improdutivos, instaurando condições especiais de acesso ao trabalho para todos.

No entanto, diante da amplitude de problemas sociais, o Estado mantinha o estímulo à iniciativa privada em continuar prestando assistência, seja caritativa ou filantrópica, pois não poderia se encarregar sozinho da manutenção do pobre.

O início do séc. XIX, é marcado pela polêmica entre caridade e filantropia e na medida em que as formas de atendimento aos pobres era considerado o

principal obstáculo para a oferta de mão-de-obra, teóricos economistas propõem o fim daqueles modelos de assistência aos pobres para torná-la (a assistência) livre, utilizável no jogo dos processos econômicos.

Sendo assim, o séc. XIX traz transformações na concepção de assistência à pobreza, pois os problemas sociais passam a ser investigados sob a ótica das teorias de economia liberal capitalista, que eram voltadas para a maior *felicidade* e para a maior *utilidade* do indivíduo, inserido em um mercado de trabalho onde imperava a lei da oferta e da procura.

De alguma forma, as várias medidas do Estado, sejam administrativas, legislativas ou políticas na área da assistência ou proteção social, se desenvolveram a partir da política econômica e social do séc. XIX, quando iniciou-se a Era Moderna; inovações foram introduzidas nos processos de transformação no campo da ciência, da tecnologia, da medicina, da assistência, do direito, da organização do Estado. Para Sposati, "A Assistência Social representou nos dois últimos séculos uma prática e uma política de relativo sucesso no obscurecimento da questão social "(SPOSATI, 1990, p.7).

Esta breve retrospectiva, enseja demonstrar que a concepção assistencialista pretende a normalização do indivíduo, isto é, disciplinar as suas ações visando sua inserção passiva nos processos de produção capitalista, de acordo com a classe social a qual representa. Como diz Fleury,

O aspecto normalizador e educador das políticas de assistência e sua dimensão pedagógica, que irão contribuir para a aceitação inconteste das normas de trabalho impostas às classes trabalhadoras, como também para a reprodução do lugar ocupado por esta classe no sistema produtivo. Isto dificulta a possibilidade de consciência da opressão por parte dos oprimidos (FLEURY in Costa, 1998, p.52).

A concepção assistencialista difere da concepção reconceituada da Assistência Social, na qual nos apoiamos, por acreditarmos ser esta uma política que processa a distribuição das demais políticas sociais, operando uma produção conjunta de serviços sociais.

Quando concebida como um mecanismo possível de universalização de direitos sociais, não pode ser vista apenas na função residual de compensação das necessidades básicas da população pobre, mas sim como uma prática política e emancipatória. Nesta orientação, a assistência social se põe como um direito permanente e não como algo emergencial: "a resistência apresentada pela sociedade a esta reversão dos direitos universalmente conquistados tem sido único fator responsável pela preservação do *Estado Providência*, cuja outra face, mesmo nas economias desenvolvidas, é sempre o *Estado Assistencial*" (FLEURY ,1990, p.16)

A história revela que a assistência, produzida e conduzida pela *rede de solidariedade da sociedade civil*, aliada ao Estado conservador, não legitimou efeitos de " eqüidade, universalização, redistribuição, integração a um plano global, qualidade e uma clara operacionalização no plano legal". (COSTA,. 1998, p. 16).

Ao contrário, vivemos uma realidade social onde a miséria, a desigualdade social, a exclusão e a concentração de renda são cada vez maiores.

Com o objetivo de mediar estas contradições, o Estado cria instituições, desenvolve políticas e utiliza-se de determinadas profissões para o gerenciamento da questão social. A prática assistencial, inicialmente vista como função da sociedade, é substituída pelo discurso do bem-estar social, função pública. A associação entre o Estado e a sociedade civil, possibilita a

legitimação das políticas sociais, num processo de institucionalização da assistência. Em nosso país, entretanto, tal não ocorreu.

No Brasil, do ponto de vista institucional a realidade da assistência pública é a de um sistema que continuamente se nega como tal. Nega-se pela ausência de uma política social racionalmente integrada e que, na sua definição, contribuisse para também definir, no seu interior, o perfil da política assistencial. Nega-se também, na medida em que a ossatura material do Estado que dá sustentação aos inúmeros programas ditos assistenciais é desarticulada, fragmentada, perenemente marcada por uma atuação pontual e descontínua. Finalmente, anula-se também, pelas características do sistema de financiamento deste caro, mas inexistente sistema assistencial. (KARSCH, COHN, DRAIBE in Sposati, 1996, p. 9).

O Estado brasileiro, utilizando-se de políticas sociais de cunho assistencialista em detrimento de políticas sociais transformadoras e emancipatórias, reforça o surgimento de novas demandas que ciclicamente exigem medidas ainda mais assistencialistas, configurando-se em um sistema de políticas sociais compensatórias que não possibilitam a autonomia daqueles que necessitam dos benefícios.

Segundo Foucault, "Delineia-se, assim, toda uma decomposição utilitária da pobreza onde começa a aparecer o problema específico da doença e da miséria dos pobres em sua relação com os imperativos do trabalho e a necessidade de produção". (FOUCAULT, 1979, p.169). Doença que visualizamos muitas vezes com o uso de drogas, alcoolismo, distúrbios psíquicos, etc., e miséria, por meio dos índices alarmantes de violência social.

Concluindo, é o mecanismo assistencial utilizado pelo *Estado articulado com a sociedade civil*, que configuram a exclusão enquanto mantém o trabalhador na condição de assistido, beneficiário ou favorecido pelo Estado, e não usuário, consumidor e possível gestor de um serviço a que tem direito. Mas contraditoriamente, ao excluir, inclui em uma assistência residual, enquanto forma de atendimento das suas necessidades sociais na sociedade capitalista. (SPOSATI, 1990.p.25)

2.1.2. Políticas Sociais x Políticas Assistencialistas

Na Constituição de 1988, a Assistência Social aliada à Saúde e à Previdência, se inserem num espaço de políticas públicas denominado Seguridade Social.

A referida Constituição Federal, preconiza a seguridade social como um "direito universal, equalizante e irredutível em seus benefícios sociais, extensiva a todos os cidadãos brasileiros" (SPOSATI, 1995, p.2).

A Saúde e a Previdência, apesar das deficiências inerentes ao sistema capitalista brasileiro, constituem espaços de políticas sociais com maior visibilidade e transparência à sociedade, que de certa forma, já incorporou tais políticas como direitos sociais.

Porém, no tocante à Assistência Social, percebemos uma acentuada dificuldade de nosso Estado/Sociedade em legitimá-la enquanto direito inalienável do cidadão, que historicamente a concebe como um favorecimento temporário que permite a sobrevivência e para o qual deve gratidão.

É importante salientar que a Assistência Social deve configurar-se como uma política social universalizante, que garanta os serviços sociais básicos àqueles que dele necessitarem, assegurando-lhes condições de cidadania.⁵

Neste sentido, Pedro Demo afirma que:

Aceita-se que em todas as sociedades existem grupos populacionais que não se auto- sustentam, cabendo ao Estado sobretudo a obrigação de assistência. Trata-se, nesse sentido, de assistências devidas por direito de cidadania. É reconhecido o direito, de modo formal ou informal, à sobrevivência condigna , comprometendo-se a sociedade a assistir tais grupos, particularmente por intermédio do Estado, criado e mantido, entre outras coisas, para isso também. (DEMO, 1996, p. 26)

⁵ Cidadania por nós concebida como uma cidadania que envolve "... elementos históricos, determinações estruturais, subjetividade e até mesmo o prenúncio de uma ruptura iminente de *epistème* que leva a ampliar o conceito para incluir aí não mais apenas os direitos construídos à luz das teorias da igualdade, como também a integração criativa da diferença, da ética e até mesmo. ou sobretudo, da felicidade" (PARIS SPINK, in COSTA, 1998, p.37)

A forma de encaminhamento e execução das políticas de assistência social é que podem lhe imprimir uma configuração assistencialista e para esta distinção Demo continua:

Quanto a distinção entre assistência e assistencialismo, é decisivo não confundir os dois planos, porquanto o assistencialismo significa sempre o cultivo do problema social sob a aparência da ajuda. Humilha a pessoa que recebe benefícios, em todos os sentidos:

- *Porque lhe reserva apenas sobras, esmolas;*
- *Porque provoca a dependência diante do doador;*
- *Porque desmobiliza o potencial de cidadania no assistido;*
- *Porque escamoteia o contexto duro da desigualdade social, inventando a farsa da ajuda;*
- *Porque vende soluções sob a capa de meras compensações. (idem, p. 30)*

Assim, enquanto o assistencialismo é estratégia de manutenção das desigualdades sociais, a assistência corresponde a um direito humano. "Cabe ao Estado cumprir adequadamente esse direito, não rebaixando a assistência a assistencialismo" (idem, p. 31).

No entanto, entendemos que a trajetória das políticas de assistência social neste país, pautaram-se em atendimentos emergenciais, visando a sobrevivência de determinadas parcelas da população sob a ótica do protecionismo/clientelismo. A medida que atuava sobre situações pontuais e/ou circunstanciais, reduziu a capacidade de organização política dessas camadas sociais e conseqüentemente suas possibilidades de conquistas legitimadas pelo poder popular.

Segundo Sposati, "A forma restrita com que as ações são pensadas e operadas, reduzem-na a soluções precárias e artesanais que costumam manter a população como mera força de trabalho e não como força de

interesses. Com isto, não se instrumenta esta área com um elemento fundamental das políticas sociais, a universalização do acesso" (SPOSATI, 1995, p.28).

É esta face conservadora das políticas de proteção social que refletem um Estado assistencialista no trato das desigualdades sociais. Práticas que, no conjunto das políticas sociais, colocam a assistência social em um plano inferior, residual, fragmentado e distante das demais parcelas da sociedade.

Por termos este entendimento, referimo-nos a Sposati quando afirma que

Superar a assistência social enquanto ajuda, significa conferir-lhe o estatuto de uma política social, isto é, articulá-la como proposta universal. É necessário que esta área ganhe nova visibilidade, saia do limbo. Deve-se lembrar que, embora conte com um aparato organizacional e orçamentário, a assistência social pública não se explicita como uma política social à medida que esta é conflito, oposição e contradição de interesses (SPOSATI, 1995, p. 27)

No Brasil, a lei garante a Assistência Social aos pobres e necessitados e à partir desta insígnia já podemos questionar a sua universalidade (condição fundamental para a configuração da política social), tendo em vista que a seletividade nesta categoria se inviabiliza tanto pela quantidade como pela qualidade.

Pela quantidade, porque a linha de pobreza (até dois salários mínimos) "delimita nada menos que 52,6% das famílias brasileiras, distribuídas em: 28,3%, de zero a 1 salário mínimo, e 24,3% de um a dois salários mínimos" (PNAD, 1984 in Fleury).

Isto significa que por mais democráticos que sejam os critérios de seleção para estabelecer os usuários dos serviços sociais, a possibilidade de cometer injustiças é praticamente óbvia, haja vista o contingente populacional que necessita de tais benefícios. Nestas condições, o processo de seleção

adquire um padrão de exclusão, que além de nem sempre privilegiar o mais necessitado, contempla somente a minoria.

Pela qualidade, porque uma vez caracterizada a necessidade, não significa que a assistência prestada vai reduzir as condições de pobreza ou ampliar a qualidade de vida ou ainda conferir condição de cidadania a quem usufrui dos serviços.

Para Fleury,

O concurso de análises de caráter antropológico e sociológico é fundamental para estabelecer as relações entre necessidades e demandas. Se é certo que se pode falar da pobreza tomando indicadores de renda e emprego, condições de saúde e educação, também é certo que esses dados pouco elucidam as conseqüências sociais da pobreza para diferentes grupos populacionais. Embora as necessidades sociais sejam as mesmas, a pobreza urbana não é o mesmo fenômeno sócio- político que a pobreza rural, um exemplo mais cristalino. As situações de pobreza variam em relação a múltiplos fatores, em um diagnóstico de demandas sociais, como: grau de urbanização, estrutura familiar, recursos de poder etc. (FLEURY, 1995, p.53).

Para uma análise das políticas de proteção social, faz-se necessário uma referência à configuração histórica do Estado Brasileiro, que contém raízes de exclusão, desigualdades/injustiças sociais e concentração de renda suficientemente hegemônicas para retardar o processo de desenvolvimento social no país.

O enfrentamento das questões sociais freqüentemente estiveram submetidas aos interesses da classe dominante articulada aos projetos de crescimento econômico regulados pelo Estado.

Nos países capitalistas avançados, a consolidação das políticas sociais deram origem ao Estado do Bem- Estar ou Estado Providência, inspirados nos pensamentos do economista John Maynard Keynes, que "pode ser explicitado de forma sumária em sua afirmação clássica de que há correspondência entre os imperativos do crescimento econômico e as exigências de maior equidade

social. Com Keynes, o Estado e a economia capitalista repousam doravante sobre o saber científico" (FALCÃO, 1995, p. 115).

Já nos países de capitalismo tardio, onde se insere o Brasil, houve a dificuldade de superação das relações econômicas conservadoras, acentuando progressivamente a perversidade do sistema capitalista, onde prevalece o crescimento econômico descolado do desenvolvimento social.

Além disto, políticas populistas/clientelistas e autoritárias mantêm-se arraigadas nas relações de poder entre o Estado e a população, favorecendo um descaso frente a reprodução da pobreza.

Para Falcão,

O Estado brasileiro, ao longo de sua história, não se preocupou em compatibilizar as exigências de acumulação capitalista com a maior equidade social e a prática democrática. Pelo contrário, assistimos nas últimas décadas ao inverso do que ocorreu nos países capitalistas avançados. Enquanto nestes a concentração de renda decresceu significativamente, aqui a concentração de renda atingiu os maiores índices do mundo (FALCÃO, 1995, p.118).

Maria do Carmo Falcão estabelece, ainda, pontos divergentes e pontos convergentes entre o Estado Providência e o Estado Assistencial, quais sejam:

Divergências entre Estado Providência e Estado Assistencial

Estado Providência está pautado no paradigma de direitos sociais, o que foi assumido de forma rígida. A administração pública neste Estados, interiorizou o dever da oferta dos serviços sociais enquanto direito dos cidadãos. Assumiu progressivamente as funções da reprodução da força de trabalho (educação, saúde, habitação, transporte, previdência), produziu maior equidade social e demanda de consumo dos bens produzidos pela economia capitalista, assim como processou a difusão uniformizante do consumo de massa.[...] O Estado Assistencial tem como paradigma o trato compensatório da pobreza. A justificativa para este frágil compromisso do Estado com o enfrentamento da pobreza, vai desde a falta de recursos até o fato de a pobreza ter sido banalizada e, como tal, secundarizada. (idem, p.119)

Pensamos que o Estado brasileiro, retrata a configuração de Estado assistencial por não assumir integralmente a sua função social.

Isto se reflete na crescente pauperização da população e na impotência das políticas sociais e econômicas em superar a condição de país periférico.

Estado Providência é fruto de um pacto social e político entre capital -Estado-classe trabalhadora. Um pacto é sempre resultante de uma negociação entre forças sociais que detêm expressivo poder. Assim, ele não é mera aliança; envolve um compromisso e o controle deste compromisso pelas forças que o firmaram. No Estado Providência, o pacto é em geral percebido do ponto de vista do privilegiamento das relações capital- classe trabalhadora, ou seja, ele consolida a seguridade social para os trabalhadores e garante as bases para o avanço da acumulação capitalista.[...] O Estado Assistencial não se assenta em pactos e sim em alianças conjunturais. A massa trabalhadora brasileira não se percebeu como protagonista das conquistas trabalhistas e nem mesmo, possivelmente, dos atuais avanços sociais consignados na nova Constituição. Como diz Santos (1987:70) , foram conquistas e avanços "desvinculados de qualquer pacto social e sem qualquer sustentação em processos de luta e de negociação longos e de longa maturação social e cultural ... Daí que se tenha insinuado nas camadas populares um certo sentimento de não merecimento, de algo que foi concedido gratuitamente e a título precário e que, portanto, pode ser pelo menos parcialmente retirado ... E será tanto mais assim quanto o Estado tiver aprendido a expandir-se simbolicamente na classe popular através das imagens do populismo televisivo". Além desse fator, o teor do discurso no populismo é sempre antecipador das necessidades e demandas sociais. Assim, o populismo discursa o reconhecimento da necessidade. Ora, o reconhecimento da necessidade, discurso de forma personalizada, tem grande efeito estratégico na trivialização da necessidade reconhecida, gerando complacência e cumplicidade do mandatário, com a não satisfação da necessidade, ou melhor, com a sua satisfação regulada e compensatória. (idem,p.120)

As relações econômicas e sociais estabelecidas na história de nosso país, refletem em sua organização política e administrativa, o clientelismo/populismo como sustentação do Poder. Portanto, podemos entender que todas as esferas de Poder expressam esta vertente assistencialista, visando a manutenção do mesmo.

É interessante observar que este referencial isento de pactos e negociações, reflete um modelo de Poder que Weber denomina "burocrático patriarcal", pelo qual podemos interpretar que a população convive passivamente com as decisões de seus líderes, aceitando que estes definam sob a égide da proteção o que é melhor para cada classe social.

Estado Providência se apresenta como agente central na reprodução social; em outros termos, como gestor poderoso das políticas de seguridade social.[...] O Estado Assistencial, ao contrário, se apresenta frágil, impotente, compelindo a sociedade civil e o próprio pauperizado a cooperar na produção dos serviços sociais. Forja-se aí a justificativa para o nível bastante baixo de gastos públicos em políticas distributivas e sociais.

Observe-se frente os conceitos acima, o fortalecimento que o Estado vêm imprimindo às Organizações não Governamentais e as dificuldades destas, em executarem com qualidade os serviços públicos sociais.

Estado Providência é expressão essencial do Estado. Tem sua racionalidade no paradigma dos direitos sociais extensivos a todos os cidadãos da nação.[...] O Estado Assistencial é expressão secundária do Estado. Conforma-se como um Estado marginal para dar conta da população excluída do acesso a bens e serviços. Este Estado Marginal trabalha com um usuário específico: o pauperizado, inserido ou não no mercado formal de trabalho.[...] O atendimento assistencial abarca uma oferta de serviços extensa, que vai desde o "pronto-socorro social" (cesta alimentar, vale- transporte) , prestação de serviços sociais (creches, abrigos para crianças e idosos, projetos para adolescentes, centros comunitários, clínicas para deficientes, cursos profissionalizantes, programas de geração de renda), até a oferta de infra- estrutura urbana (rede de esgotos, habitação, energia elétrica).

Acreditamos que o Estado assistencialista é representado basicamente pela pouca visibilidade de suas políticas sociais e o princípio cultural de que estas não oferecem a mesma qualidade daquelas ofertadas por setores privados.

Por este viés, estabelece-se a secundarização da assistência social, bem como, sua oferta é destinada à um contingente populacional considerado "excedente", e portanto *marginal* na dimensão econômica e excluído na dimensão social.

Convergências entre Estado Providência e Estado Assistencial

Implantam mecanismos, instituições, profissões, legislações capazes de exercer com mais eficiência técnico- científica o controle sobre as desigualdades sociais. Operam através de um reformismo moderado, que se traduz na satisfação das reivindicações, mas em pequenas doses, de maneira reformista. Ambos instituem o Estado como figurante principal na condução deste processo.[...] Operam por meio de um pesado complexo institucional burocrático.[...] Neutralizam a iniciativa popular, real, minando a explosão ou generalização das autonomias de classe.[...] Retalham o social e o próprio indivíduo, num somatório de necessidades. É consequência deste retalhamento a fragmentação e diversidade incontável de programas assistenciais para a criança, o menor abandonado, o menor infrator, o adolescente, a mãe, a mulher, o desempregado, os sem- terras, o idosos etc.

A partir das convergências acima mencionadas, podemos refletir se não será em função de tais semelhanças que por vezes consegue-se disseminar a idéia de que em nosso país, o Estado configura-se como um Estado Providência ou do Bem-Estar.

2.2. A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

2.2.1. A Colonização

A história do Brasil é marcada pela exclusão desde o seu descobrimento, não poupando as crianças e os adolescentes e deixando-nos até os dias atuais, a idéia cultural de que a criança pobre requer uma atenção diferenciada daquela que possui melhor condição econômica.

Uma síntese do processo histórico quanto ao atendimento prestado a esta população, poderá contribuir para a compreensão dos processos de exclusão existentes até hoje, seja por parte do Estado ou da sociedade civil, ambos incapazes de privilegiar o desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes.

Desde o descobrimento do Brasil, a criança⁶ representava a possibilidade de "reeducar" o povo aqui encontrado. Por meio delas, seria possível converter a cultura e a ideologia original dos índios, para uma nova forma de convivência submissa e escravizada.

Os padres jesuítas que aqui se instalaram, não se conformavam em ter que administrar um povo sem "rei, lei e fé" (ARANTES in RIZZINI, 1995, p. 178). E ainda, "na luta pela conquista das terras e das almas, Estado e Igreja foram incansáveis, podendo-se concordar que tirar o medo aos cristãos, senhorear o gentio pela guerra, amedrontá-lo com grandes ameaças ... foram estratégias de governo à partir de 1549. (RODRIGUES. in Abreu, 1982, cp.14.)

⁶ É importante observar o significado da palavra criança quando referida ao índio. Mesmo os índios adultos foram tratados como menores: incapazes do ponto de vista jurídico, psicológico e social" (RIZZINI, 1995).

Sendo assim, não raro, ocorria o afastamento entre pais e filhos e a educação destes ficava a cargo dos jesuítas, que em 1585, já haviam fundado três colégios para o internamento, em regime de seminário, daquelas crianças. Vale salientar que estes colégios eram mantidos pelo Rei de Portugal.

Além das tentativas de “domesticação” dos índios, faltava mão-de-obra para o trabalho canavieiro, uma vez que a colonização no Brasil foi marcada por extrema ganância e visava tão-somente o acúmulo e transferência de riquezas. Em conseqüência, passam a ser utilizados para este fim, negros escravos provenientes tanto da Europa como da África para o Brasil.

Consta nos estudos de Barléu o seguinte depoimento:

não é possível o fabrico do açúcar sem o auxílio dos negros, que de Angola e outras partes da África se transporta em grande número para o Brasil . Dos livros da alfândega consta que nos anos de 1620 à 1623, num quadriênio, só do porto de Angola foram levados para a capitania de Pernambuco, com grande lucro para o rei da Espanha, 15.430 peças". (BARLÉU in Rizzini, p.186).

Os filhos de índios e negros escravizados trabalhavam a partir de 7 anos na condição de "aprendiz" ou "moleque" e aos 12 anos já entravam para o mercado escravo como legítima força de trabalho.

Nos dois primeiros séculos de colonização, aqueles que não foram escravizados, foram absorvidos por um contingente populacional de pobres e necessitados ou então, abandonados nas portas das igrejas, conventos, residências e nas ruas dos principais centros urbanos.

2.2.2. A Roda de Expostos

No Brasil Colônia, a assistência às crianças abandonadas, órfãs e pobres era de responsabilidade das Câmaras Municipais, mas na prática foi assumida

pela Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, que através de estreitas relações com a realeza, deveria receber subsídios financeiros pela assistência prestada. Porém, a falta de pagamento destes subsídios gerava constantes conflitos entre o governo real e a Irmandade .

Tais desavenças levaram a Irmandade a reduzir o número de atendimento aos Expostos⁷ o que fazia aumentar o número de crianças abandonadas pelas ruas.

Foi assim que se intensificou a discussão para a criação oficial da Roda de Expostos. Tratava-se de uma questão polêmica, envolvendo aspectos morais, religiosos, humanitários, políticos e econômicos, o que dificultava a criação deste mecanismo de “seleção” dos pobres. Portanto, somente em 1726, foi criada a primeira Roda de Expostos situada na Bahia, e nos próximos 63 anos foram criadas mais duas Rodas de Expostos , no Rio de Janeiro e no Recife.

Silveira Faleiros define o sistema de Roda:

a Roda se constituía em todo um sistema legal e assistencial dos expostos até sua maioridade. Em realidade, "Roda" era o dispositivo cilíndrico no qual eram colocadas as crianças e que rodava do exterior para o interior da casa de recolhimento. A denominação de Roda para o atendimento que era oferecido aos rejeitados, presta-se à confusão e ao entendimento de que a assistência a estes resumia-se ao recolhimento imediato à exposição e deixa obscuras todas as etapas e modalidades de assistência que os mesmos recebiam até a sua maioridade (FALEIROS in RIZZINI, 1995, p.136).

No entanto, após algum tempo, esta política excludente de assistência passou a ser questionada por vários motivos, principalmente pelo elevado índice de mortalidade dos expostos .

⁷ Termo utilizado para designar a infância necessitada de assistência na época do Brasil Colônia.

Destacamos outras situações, que caracterizaram a utilização da Roda para outros fins, o que desencadeou diversas discussões quanto a sua eficácia e moralidade: para que os senhores pudessem alugar as escravas como amas - lei ; para proteger a honra das famílias, escondendo o fruto de amores considerados ilícitos; para evitar o ônus da criação de filhos das escravas em idade ainda não produtiva, pela esperança que tinham os escravos de que seus filhos se tornassem livres, entregando-os à Roda; ou apenas para que os recém- nascidos tivessem um enterro digno, já que muitos eram expostos mortos ou muito adoecidos.

Em verdade, as Rodas tiveram um efeito moral e social muito maior do que seu objetivo inicial preconizava, isto é, assistência a crianças órfãs e abandonadas. A distorção do objetivo desta política pode bem ser representada pela seguinte transcrição:

... Intrigados pelo aumento vertiginoso de abandonados, os administradores, multiplicam as comissões de inquérito ... e descobrem inicialmente, um número considerável de filhos legítimos entre os abandonados. E tanto mais que, diminuindo a mortalidade infantil nos hospícios, os escrúpulos dos pais tornavam-se menores. Mas havia algo mais grave segundo os gestores: não somente famílias legítimas abandonavam seus filhos por causa de sua extrema pobreza, como também certas famílias que podiam criá-los, começaram a fazê-los alimentar pelo Estado, arranjando-se para recebê-los de volta como nutrizes(DONZELOT in Arantes, 1995, p.193).

Na Europa, as Rodas foram extintas na primeira metade do século passado, porém no Brasil, a última Roda somente foi extinta em 1938, no Rio de Janeiro. O sistema de Rodas foi importante pela ineficácia como política assistencial, porque fez emergir novas perspectivas com relação ao atendimento da infância, dando origem a maior intervenção do Estado nesta questão mediante políticas públicas de atendimento que vão se delineando juridicamente à partir da Proclamação da República.

Da mesma forma, reforçando a exclusão, delineava-se na esfera da educação formal uma seletividade que favorecia a classe dominante.

Os padres jesuítas ministravam educação elementar para a população índia e branca em geral (com exceção das mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuava nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa somente para estes últimos.

Aqueles que não seguiam a carreira eclesiástica iam para a Europa, terminar os estudos, geralmente na Universidade de Coimbra.

O tipo de educação era livresca, acadêmica e aristocrática e tornou-se símbolo de classe, pois foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente foi tomando consciência do poder da educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico.

Apesar deste sistema sobreviver à expulsão dos jesuítas em 1759, houveram dificuldades quanto a estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a participar no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Com D. João, nascia o ensino superior no Brasil, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre que compunha a Corte. Com isto, houve um abandono significativo dos demais níveis de ensino, fazendo destes, uma simples preparação para o ingresso ao ensino superior, o

que representa, uma escolarização voltada para as elites e totalmente excludente para o restante da população.

2.2.3. A Proclamação da República

No período que seguiu a Proclamação da República, no qual predominava a visão liberal de Estado, defendia-se a não intervenção estatal na área social, ainda que este desempenhasse um papel ativo na economia. Para Faleiros, "omissão, repressão e paternalismo são as dimensões que caracterizam a política para a infância pobre na conjuntura da Proclamação da República, decorrentes não só da visão liberal, mas da correlação de forças com hegemonia do bloco oligárquico/exportador" (FALEIROS in RIZZINI, 1995, p.54.)

No entanto, a partir da mobilização de religiosos, higienistas, advogados, juristas e outros setores conservadores da sociedade civil, nos primeiros vinte anos da República, surgem algumas leis, sempre de cunho repressivo, que objetivavam retirar a infância desvalida e/ou criminosa das ruas, promovendo o internamento em instituições criadas numa "articulação e aliança entre o público e o privado" (FALEIROS in RIZZINI, 1995, p.58).

A visão de saneamento social, caridade e filantropia era extremamente disseminada, o que pode ser verificado em dados apontados por Rizzini: "do império mantiveram-se 16 Instituições asilares para a infância no Rio de Janeiro e entre 1889 e 1930, são criadas 14 instituições de tipo asilo, orfanato, etc. e outras 06 instituições ligadas à saúde. Sendo que o Estado era mantenedor de apenas 05 dessas instituições" (RIZZINI, 1993, p. 68). As

demais eram mantidas por organismos religiosos e contribuições, tanto de particulares, como do Estado.

Na defesa dos bons costumes, da honra, controle da raça e da ordem, higienistas e juristas fortaleciam a idéia de intervenção estatal nas questões da infância, articuladas com a criação de obras filantrópicas e com a elaboração do Código de Menores na década de 20.

No entanto, existia uma forte resistência, principalmente por parte dos empresários industriais, para a criação de uma legislação que protegesse socialmente a infância, haja vista que no pós- guerra (1914/18), o trabalho infantil foi praticamente oficializado.

As justificativas para a exploração de crianças no trabalho, naquela época, não são diferentes daquelas utilizadas ainda na atualidade, isto é, a necessidade de um complemento salarial para as famílias pobres, ainda que os salários infantis fossem irrisórios e a jornada de trabalho igual a dos adultos. Argumentavam também, que o trabalho infantil, ainda que parecesse injusto, seria melhor do que os perigos da rua.

O Código de Menores aprovado em 1927, extinguiu formalmente a Roda dos Expostos (ainda que na prática isto só tenha ocorrido em 1938, como já mencionamos), prevendo a vigilância da saúde da criança, dos latentes, das nutrízes, estabelecendo ainda, a inspeção médica da higiene.

O pátrio poder poderia ser suspenso ou perdido por faltas dos pais. Os abandonados teriam a possibilidade (não o direito formal) de guarda por famílias, instituições públicas ou particulares.

O Código de Menores oficializou o termo “Menor” para todas as crianças e adolescentes que necessitassem da tutela do Estado até 18 anos de idade.

Pensamos que esta denominação, que persiste em alguns setores até a atualidade, estabelece uma diferenciação perversa entre a infância pobre e/ou excluída e a infância rica e favorecida.

O “menor” poderia ser repreendido ou internado com prisão especial. Àquele com idade inferior à 14 anos não seria mais responsabilizado juridicamente. Entre 14 e 18 anos, haveria processo especial, podendo-se instituir a liberdade vigiada. O trabalho ficava proibido aos menores de 12 anos e aos menores de 14 que não tivessem cumprido a instrução primária. Ficava proibido o trabalho noturno aos menores de 18 anos.

Neste contexto, o avanço que se percebe ao final da República Velha, é que o Estado passa a adotar uma linguagem de proteção à infância, o que poderia pressupor uma condição de direitos e uma mudança de mentalidade na sociedade civil.

No tocante à Educação, a partir da Constituição de 1981, quando instituiu-se o sistema federativo de governo, ocorreu a descentralização do ensino, reservando à União o direito de "criar instituições de ensino superior e o ensino secundário ficava reservado aos Estados".

Automaticamente, ficava delegado aos Estados a competência para prover e legislar sobre educação primária.

Na prática, o ensino no Brasil foi organizado da seguinte forma: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico; para os Estados coube criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Esta situação refletia a ascensão de outras camadas populares na organização social brasileira. A sociedade já não apresentava a mesma realidade social e econômica do Império com a existência de estratos sociais emergentes, transparecendo uma heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições.

Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. A instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter suas estruturas comprometidas pelo crescimento populacional e pelas diferenças sociais.

A demanda social de educação foi sendo gradativamente aumentada por um contingente das classes médias e populares e a pouca oferta de ensino era incompatível com a crescente procura. (o índice de analfabetismo era de 75%).

A primeira república tentou por meio de diversas reformas para estabelecer mudanças educacionais. Intento que não alcançou êxito, pois além do liberalismo político e econômico, as linhas do desenvolvimento da educação, pré-determinadas na vida colonial e no regime do império, eram de cunho eminentemente tradicionais.

2.2.4. 1930- 1945

Em 1932, os industriais obtiveram êxito com a reformulação de algumas leis do Código de Menores - retornou-se a possibilidade do trabalho infantil à partir dos 12 anos - e a revisão das mesmas foram executadas por comissões

mistas, onde participaram alguns empresários. Ampliou-se assim, a idéia de que o *“trabalho dignifica o homem e deve ser executado em tenra idade”*.

O Código estabelece ainda, 18 anos a idade da imputabilidade

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 passou a regulamentar o trabalho do “menor”, proibindo-o de trabalhar até os 14 anos (exceto nas instituições beneficentes ou de ensino) e para a faixa de 14 a 18 anos, impôs algumas restrições.

O Estado criou (em integração com instituições privadas) uma série de órgãos destinados ao atendimento de menores, quais sejam :

- Conselho Nacional de Serviço Social - 1938, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, ao qual cabia decidir sobre as subvenções às entidades privadas.
- Legião Brasileira de Assistência (LBA), responsável pela execução de programas em colaboração entre o poder público e privado, com o objetivo de trabalhar em favor do processo assistencial no país, principalmente junto às famílias carentes. A presidência do órgão cabia à primeira dama e deveria atuar junto com o Departamento Nacional da Criança (1940) promovendo o estímulo às creches, auxílio a idosos, doentes, grupos de lazer, etc., inserindo-se na política assistencialista do governo.

Em relação a estas práticas assistencialistas, Faleiros ressalta que: "o Estado se articulando com o setor privado, fazendo-o semi-oficial, distribui verbas, busca legitimação em troca de favores e ao mesmo tempo deixa ao descaso as instituições públicas". (FALEIROS in RIZZINI, 1995, p.64)

- Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM) - 1941, vinculado ao Ministério da Justiça e aos Juizados de Menores, tendo como competência determinar todas as questões referentes ao menor que necessitasse de internamento. Nesta época, deu-se muita ênfase ao termo "periculosidade", vinculado a criança e ao adolescente perigosos, bem como, criou-se a Delegacia de Menores (1945).

Vale salientar que o atendimento ao "menor" , ainda em 1955, mantinha a concepção higienista e moralista do início do século, numa tentativa permanente de preservação da raça e garantia de segurança para a coletividade social.

Esta mentalidade foi facilmente incorporada pela sociedade civil, pois na visão nacionalista e clientelista da época de Vargas, a política do "menor" aliava-se as demais medidas assistenciais.

Com o fortalecimento do dever do Estado no tocante às causas sociais, o início do governo Vargas, demonstrou maior preocupação com a questão da educação formal. Na Constituição de 37 implantou-se o Ensino Industrial⁸ que deu origem ao SENAI (em 1942) e ao SENAC (1946).

Este foi um período de intensa expansão quantitativa do sistema de ensino, porém, sem grandes avanços qualitativos.

Reivindicava-se uma escola pública, gratuita, obrigatória e leiga, seguindo os preceitos dos precursores do Movimento Renovador.

⁸ Artigo 129: "O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais".

Ampliavam-se as discussões sobre a Educação Nacional, implantando-se uma Política Nacional de Educação, a qual preconizava a articulação entre os sistemas estaduais e o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado já no início do governo Vargas.

A Constituição de 1934, previu maior democratização da educação e estabeleceu como função do Estado a garantia de acesso ao ensino público. Já a Constituição de 1937, retratou a política ditatorial que se instalava no país, limitando a função educacional do Estado em uma ação supletiva.

2.2.5. 1945 - 1964

A época que vai de 1945 a 1964 (até o golpe militar), se caracterizou por uma política desenvolvimentista e populista fortemente voltada para a modernização e internacionalização da economia.

Este foi um período que podemos considerar democrático da nossa história política e à partir de 1960, as políticas destinadas à infância passaram a contar com a participação da comunidade, o que enfraquece a visão higienista, repressora e tão- somente assistencialista que marcaram o governo Vargas.

Foi proposta a criação de Centros de Recreação que deveriam contar com a participação da comunidade. As ações sociais se inseriram, segundo Ammann, *na ótica da descentralização e do planejamento participativo.*

A igreja católica e estudantes também se mobilizaram por meio de várias ações populares.

Segundo análise de Faleiros,

Na prática política, combinam-se assim, critérios higienistas, assistencialistas, com outros voltados para um caráter mais participativo/comunitário/ desenvolvimentista, expressando a própria divergência e configuração de forças que se formam no interior do governo (...) para os excluídos, mantém-se a estratégia da ordem social". (FALEIROS in RIZZINI, 1995, p. 72).

As articulações entre o público e o privado nas ações desenvolvidas na área da infância e da adolescência, passaram a sofrer certo desgaste frente às irregularidades cometidas tanto pelas instituições privadas (desvio de verbas recebidas do governo, alimentação inadequada etc.) como pelas irregularidades das instituições governamentais, acusadas de "fabricarem delinqüentes".

Entre 1956 e 1964, travou-se ampla discussão entre vários segmentos da sociedade quanto a necessidade de extinção do SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores), para a criação de um novo órgão destinado ao internamento de "menores".

Foi assim, que em novembro de 1964, já sob governo do regime militar, criou-se, com certa resistência do judiciário, a FUNABEM, (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor), com o objetivo de "assegurar prioridades aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através da assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos, a apoiar instituições que se aproximem da vida familiar, respeitando o atendimento de cada região" (RIZZINI, 1995, p.98).

A Constituição de 1946 reflete maior proximidade com a democracia e na relação com a educação, resgatava a função do Estado em garantir a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

O período que vai de 1948 (encaminhamento do Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a 1961 (votação da referida Lei),

foi marcado por grandes debates sobre a reforma do ensino, a partir de diferentes interpretações da Constituição de 1946.

As teses sobre centralização e descentralização chocavam-se e geravam intensas discussões que culminaram com a votação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961, que dentre outras medidas, flexibilizava o currículo anterior promovendo uma certa descentralização para Estados e Municípios. Na avaliação de Florestan Fernandez a LDB de 1961, " foi a oportunidade que a Nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados" (FERNANDEZ in ROMANELLI, 1979,p.102).

2.2.6. 1964 -1985 - Os Militares

Neste período, a intervenção estatal se estabeleceu de forma absolutamente autoritária em todos os segmentos e setores do país.

O Estado estabeleceu uma intensa relação entre o capital internacional, as empresas estatais e o capital privado para estimular investimentos, gerando o período chamado de "milagre econômico brasileiro". Em uma conjuntura tecnocrática, repressora e ditatorial, a FUNABEM distanciou-se dos seus pressupostos iniciais e foi tomando a forma rígida e controladora do contexto militar, o qual preconizava a Segurança Nacional.

A Política Nacional de Bem Estar do Menor previu a criação de Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEM) , nos moldes da FUNABEM do Rio de Janeiro, propondo a prevenção e ação tecnocrática contra o processo de marginalização. A marginalização definida, então, como "afastamento

progressivo do processo normal de desenvolvimento" (in Funabem , Anos 20, pp.1984)

A FUNABEM fazia uma distinção categórica entre meninos carentes e meninos com conduta anti-social. Para os primeiros, firmavam-se convênios com Unidades particulares, as quais recebiam per capita para prestar-lhes atendimento. Para os últimos, haviam Unidades de reeducação e colocação familiar.

Em 1975, a Câmara dos Deputados propôs a revisão do Código de Menores e a "prevenção" começou a acenar como um trabalho mais eficaz no combate a marginalização.

Em 1979, a Associação Brasileira de Juizes de Menores juntamente com intelectuais e demais setores da sociedade, modificaram o Código de Menores e, em comemoração ao Ano Internacional da Criança, o promulgaram em 10 de outubro daquele ano.

O novo Código legalizou o termo "situação irregular" como : a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus- tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal.

Concordamos com Faleiros quando afirma que :

com o novo Código, as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tomando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder decidir sobre o que seja melhor para o menor : assistência, proteção ou vigilância ". (FALEIROS IN RIZZINI, 1995, p.81)

Na prática , o novo Código não trouxe mudanças para a situação da criança, apenas reforçou a trajetória histórica de uma política assistencialista e jurídica, que classificava a criança de acordo com suas possibilidades sociais.

É num contexto de pobreza e extrema desigualdade social, que as crianças e adolescentes tentam se inserir no mercado de trabalho. Segundo o IBGE, em 1976, 22,7% da população economicamente ativa pertenciam a uma faixa etária abaixo de 19 anos, sendo que destes, 51,2% recebiam menos de 01 salário mínimo.

Em 1978, o então Presidente Geisel, iniciou um processo de abertura política e nesta fase de transição, a política de caráter corretivo para o "menor" vai perdendo espaço para a ascensão do caráter educativo no atendimento dessa população. Conseqüentemente, a FUNABEM passou por uma série de críticas quanto a sua atuação e segundo os próprios técnicos daquela Fundação, " o Sistema Nacional de atendimento ao menor, pouco, se tanto, alterou a estrutura de desigualdade que penaliza a criança e o adolescente de baixa renda e menos ainda elevou os patamares de cidadania desses segmentos ". (Funabem anos 20, 1984, p.43)

Neste processo de transição para a democracia, emergiram várias organizações em defesa dos direitos da criança e do adolescente, que estabeleceram uma frente de reivindicações favorecendo que a Constituição de 1988 ampliasse os direitos da criança e do adolescente, garantindo-lhes plena cidadania.

E isto ocorre mediante os artigos 227, 228, 229 da referida Constituição que prevêm como dever do Estado e da sociedade os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à

liberdade e à convivência familiar e, além de colocar crianças e adolescentes a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A inimizabilidade penal fica definida até os 18 anos e o trabalho proibido até a idade de 14 anos, salvo na condição de aprendiz.

Porém, com o agravamento da crise econômica e inchaço das grandes cidades, intensificam-se as conseqüências da histórica exclusão social brasileira, denunciando explicitamente o fracasso histórico das políticas sociais voltadas para a infância. Configura-se o Menino e a Menina de Rua, com índices cada vez maiores de violência urbana, exploração e prostituição infantil.

Com referência à educação, em 1964 criou-se o salário-educação, como uma fonte de recursos para a educação primária proveniente da contribuição das empresas.

A questão educacional foi definida no período militar pela Reforma Geral do Ensino, fixada pela Lei 5.540 de 1968 que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior (restringindo a alocação de recursos em pesquisa) e pela Lei 5.692 de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, que ampliava a sintonia entre o sistema de ensino com os princípios empresariais capitalistas, com vistas à maior eficácia e produtividade, o que significou a implantação de grandes conglomerados educacionais.

2.2.7. 1985- 1989

O governo da Nova República (1985/1989), implantou inúmeros programas salientando o caráter preventivo e educativo, o que pode ser observado pelo slogan utilizado na época, "tudo pelo social". A esfera governamental articulou-

se com entidades não governamentais e no tocante ao Estado, estimulou o encaminhamento de adolescentes ao trabalho, reforçando medidas assistencialistas e clientelistas (distribuição de tickets de leite, mãe- social, etc.) que “ ... assumem um caráter desmobilizador das ações reivindicativas” (FALEIROS, 1995, p. 79).

Criou-se o Programa Bom Menino, destinado à "iniciação ao trabalho do menor assistido com idade de 12 a 18 anos", com remuneração de meio salário mínimo, objetivando a prevenção da criminalidade.

Além deste, criou-se ainda o programa Recriação, do Ministério da Previdência e Assistência Social, objetivando estimular a recreação e a iniciação ao trabalho.

Em Curitiba, a versão do Recriação foi denominado de PIM (Programa Irmão Menor), onde foram atendidas 4.300 crianças, sendo que, segundo Zaluar, os cursos profissionalizantes eram voltados mais para o artesanato, com caráter informal. Atualmente, o referido Programa é denominado PIA (Programa de Integração Social da Infância e Adolescência), o qual descreveremos no decorrer do nosso trabalho.

Esta foi uma época em que implantou-se vários projetos, os quais preconizavam o contato de educadores e técnicos sociais diretamente nas ruas, onde estariam as crianças em situação de risco pessoal e social.

As mudanças políticas globais e o trabalho de intelectuais, militantes partidários, igreja e outros, junto aos movimentos sociais vão se refletindo na ação junto a crianças e adolescentes, então chamados de "Projetos Alternativos", em confronto com a estratégia de internação.

Há um aumento significativo de Organizações não Governamentais (ONG) no atendimento à infância e à adolescência, forte influência da Igreja católica por meio da Pastoral da Criança, forte apoio da UNICEF, e o surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Este movimento, realizou três Encontros Nacionais em 1986,1989 e 1993 influenciando decisivamente para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), situando-os como sujeitos de direitos e como cidadãos.

Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que indubitavelmente se caracteriza por avanços democráticos conquistados ao longo de nossa história.

Para a educação formal, destacamos o artigo 205:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

2.2.8. 1990 até a Atualidade

O ECA, estabelecido em julho de 1990 e vigente até os dias atuais, revoga o Código de Menores de 1979 e a lei de criação da FUNABEM. Além disto, apresenta um conteúdo revolucionário se comparado ao pouco que sempre se ofereceu à infância, no que concerne a proteção e direitos.

O novo paradigma que a Lei apresenta é de "Proteção Integral" à criança e ao adolescente, inserindo-os definitivamente ao nível de cidadania. Responsabiliza a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público pela garantia dos direitos estabelecidos, descentralizando a política de

atendimento mediante a criação de Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos tanto ao nível estadual como municipal.

Garante à criança prioridade absoluta no acesso às políticas sociais; estabelece medidas de prevenção e um acesso digno à justiça. Quanto a questão do trabalho, prevê o direito à aprendizagem profissional, à profissionalização, à proteção ao trabalho com todos os direitos trabalhistas.

Ainda em 1990, a FUNABEM passou a ser denominada CBIA (Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência) com a competência de coordenar, normatizar e formular políticas que seriam executadas aos níveis estaduais e municipais.

Em 12 de outubro de 1991 foi promulgada a Lei que criava o Conselho Nacional dos Direitos da Criança - CONANDA -. A instalação deste Conselho representa um grande avanço institucional pois veio a impulsionar a implantação do ECA e posteriormente a implantação dos Conselhos (de Direitos e Tutelares) de acordo com as proposições do ECA.

Em janeiro de 1995, extinguiu-se o CBIA e transferiu-se para o Ministério da Justiça as questões referentes aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Com relação à educação, foi aprovada em dezembro de 1996, a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segundo o Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, "deve ser entendida, como um resultado complexo das muitas forças que estiveram presentes durante toda a sua tramitação, na Câmara e no Senado Federal". (APP- Sindicato, 1997) .

Este mesmo fórum, realizou uma análise da referida Lei, e pontuamos abaixo, alguns de seus questionamentos:

A Lei vem cercear direitos já conquistados em legislações anteriores por não incorporar algumas das diretrizes consideradas fundamentais, que garantam, do ponto de vista legal, o que prevê o art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Além disso, a forma como foi redigida, possibilita a fragilização da Educação como instrumento de mediação na transformação social. Percebe-se uma forte centralização do poder no tocante as decisões sobre a política educacional, e perdas no sentido de maior compromisso do Estado com a educação pública, principalmente quanto a responsabilidade pela sua manutenção.

O princípio de gestão democrática é indefinido e generalizado, o que requer vigilância permanente para a garantia de sua execução .

Não foi contemplada a Educação Ambiental nos conteúdos curriculares, o que seria da maior relevância para o momento crítico que estamos atravessando ao nível mundial.

Percebe-se uma tendência imbutida nas entrelinhas, de privatização do ensino público e finalmente, a educação profissional apresenta-se como um simples treinamento de mão- de- obra para a demanda do mercado rompendo com a integração entre a formação geral e qualificação para o trabalho, fato este muito bem sintetizado por Acácia Küenzer, quando diz que: "explicita-se claramente o caráter de classe do projeto educacional neoliberal, privilegiando os que "nascem competentes para estudar". (KÜENZER, Acácia, APP-Sindicato, 1997, p.31).

2.3. DESCRIÇÃO CONTEXTUALIZADA DO PROGRAMA PIÁ.

O Programa PIA originou-se com a implantação do Projeto Irmão Menor (PIM)¹². O PIM era uma proposta de atendimento a crianças e adolescentes, na faixa etária de 07 à 17 anos, advindos de famílias de baixa renda, proporcionando atividades em cinco dias da semana e agindo em sistema de convênios com prefeituras e entidades organizadas da sociedade civil.

O Ministério da Previdência participava com o projeto e com o financiamento, exigindo dos conveniados o local e funcionários. Sendo assim, o PIM funcionava em Unidades pertencentes à Prefeitura Municipal de Curitiba ou em sedes de Associações de Moradores localizadas nas periferias do município e preconizava uma "política de educação informal à criança e ao adolescente, promovendo atividades de recreação e iniciação ao trabalho" (COSTA, 1998, p. 286)

O PIM funcionou até 1988 com atividades esportivas, culturais, recreativas, merenda e a iniciação ao trabalho com atividades artesanais. Com esta parceria entre Poder Público Federal e Poder Público Municipal, implantou-se dez unidades operativas, em bairros periféricos, com capacidade de atendimento a 500 crianças e adolescentes/mês.

As Unidades operativas funcionavam em período integral e as atividades desenvolvidas ocorriam em grupos, distribuídos por faixa etária.

¹² Projeto do então Ministério da Previdência e Assistência Social, denominado inicialmente de "Esporte Comunitário para Crianças e Adolescentes" e posteriormente "Recriança". Em Curitiba, foi batizado pelo então prefeito de "Irmão Menor". Baseava-se no tripé esporte, alimentação e trabalho. Na PMC, inicialmente ficou sob a coordenação da Sec. Munic. da Educação, por meio do Departamento de Esportes, em ação conjunta com a Sec. Abastecimento e Sec. Desenvolvimento Social (COSTA, 1998, p.285)

A metodologia utilizada era a da "Educação pelo Trabalho", embasada nos estudos de Antônio Carlos Gomes da Costa¹³, cujos princípios, descritos a seguir, fundamentavam-se na teoria de Makarenko¹⁴

- Participação na gestão do trabalho
- Participação no conhecimento relativo ao trabalho realizado
- Participação no Produto do Trabalho.

Com a suspensão do repasse de verba ao Programa Recriação, a Prefeitura Municipal de Curitiba, assumiu por mais algum tempo a manutenção do Programa e, em 1989, com a mudança de gestão, o Irmão Menor foi extinto, sendo retomado em 1990 com o nome de Recriação.

Em 1991, o Programa Recriação passa a ser denominado PIA - Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente - com o objetivo de "contribuir para a permanência das crianças e adolescentes carentes em seus bairros de origem, evitando a marginalidade e ociosidade" (Documento SMCR, 1995 in COSTA, 1998, p.286)

O município assumia assim, o ônus decorrente do Programa e estabeleceu-se um cronograma de construção de Unidades PIA, com uma estrutura física totalmente planejada por técnicos do Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba (IPPUC) e seguindo os seguintes critérios:

¹³ Pedagogo Oficial de Projetos do UNICEF; diretor executivo e presidente do então CBIA

¹⁴ Pedagogo Russo

- Densidade populacional de 07 a 17 anos
- Nível de renda familiar
- Reivindicação da população local
- Ausência de outros equipamentos afins no local.

Atualmente, o município de Curitiba, conta com 29 unidades PIA, distribuídas em oito núcleos regionais. Estes últimos têm como função principal coordenar toda a programação desenvolvida pela SMCR em regiões delimitadas da cidade.

Das 29 unidades PIA hoje em funcionamento, 04 funcionam em prédios comunitários (geralmente em associações de moradores). A manutenção cabe à Prefeitura Municipal, responsável pela contratação de funcionários, fornecimento de materiais permanente, didático, de consumo, de limpeza e alimentação (estes dois últimos itens fornecidos por empresas terceirizadas) e ainda pelo pagamento das denominadas taxas de administração, que possivelmente sejam taxas referentes a luz, telefone, IPTU , etc.

O número total de vagas ofertadas é de 4.820 tendo uma freqüência média de 3.573 educandos / mês . Existe uma lista de espera que soma um total de 669 educandos no município (Fonte: GPSP¹⁵- agosto/99).

Para o entendimento do PIA, é interessante que descrevamos alguns aspectos importantes de seu funcionamento.

2.3.1. Estrutura Hierárquica:

¹⁵ Gerência de Programas Sócio- Preventivos da SMCR, responsável pelo gerenciamento técnico dos 29 PIA do município de Curitiba e para a qual iremos nos referir como GPSP.

O funcionamento da rede de PIA está diretamente ligado à estrutura e organização da Secretaria Municipal da Criança (SMCR).

A responsabilidade pelo gerenciamento dos PIA é do Departamento de Integração Social de Criança e Adolescente (DCA) por intermédio da Gerência de Programas Sócio- Preventivos (GPSP).

2.3.2. Horário de Funcionamento

Os PIA da PMC funcionam de 2ª à 6ª feira, no horário das 8:00 às 17:00 horas. O atendimento é prestado no horário contrário ao da escola formal, portanto, os educandos permanecem apenas em um turno, ou manhã ou a tarde.

2.3.3. Equipe de Funcionários

A equipe de funcionários é composta por:

- 01 diretor
- agentes de educação (01 para cada 20 educandos)
- cozinheiro
- auxiliar de serviços gerais.

O diretor da Unidade e os educadores, estes últimos responsáveis pelo atendimento direto as crianças e adolescentes, são funcionários concursados para a carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Social para a qual exige-se o nível de escolaridade do ensino fundamental. À medida que alguns auxiliares de desenvolvimento social foram sendo destacados para assumirem a função de diretor das Unidades, estimulou-se o ingresso dos mesmos no ensino

médio, sendo este, o nível de escolaridade atualmente exigido para a função de Direção.

O cozinheiro também é funcionário concursado da PMC, exigindo-se desta função, o nível do ensino fundamental.

O auxiliar de serviços gerais, é funcionário de empresa terceirizada, cujo contrato junto a PMC/SMCR estabelece como responsabilidade da empresa, a limpeza em todas as Unidades PIA. O nível de escolaridade exigido, é da 4ª série do ensino fundamental.

2.3.4. Competências

Supervisor - o Supervisor é um técnico, com nível de escolaridade superior, pertencente as equipes dos Núcleos Regionais da Criança. Compete ao supervisor o acompanhamento permanente das Unidades PIA situadas na área de abrangência da regional, visando a reflexão sistemática das atividades planejadas e executadas pelos diretores e educadores.

Diretor - ao diretor da unidade compete, além do gerenciamento administrativo, o acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido pelos educadores e educandos, contribuindo no planejamento das atividades, bem como o desenvolvimento sistemático de ações junto às famílias e à comunidade.

Auxiliar de Desenvolvimento Social - este funcionário é informalmente conhecido como "Educador" e sua função é atuar diretamente com os educandos, desenvolvendo ações pedagógicas por meio dos grupos de trabalho ou oficinas.

Cozinheiro - em função da alimentação ser fornecida por empresa terceirizada, o cozinheiro passou a ter sua função restrita ao recebimento e distribuição do almoço, lanches e limpeza da cozinha.

Auxiliar de Serviços Gerais - realiza a limpeza geral da Unidade, com exceção da cozinha, como já salientamos acima.

2.3.5. Alimentação

O PIA propõe-se a contribuir no reforço alimentar das crianças e adolescentes que freqüentam a unidade.

Para tanto, o Programa conta com a supervisão de uma nutricionista, que elabora o cardápio mensal junto com a empresa terceirizada, contratada pela PMC/SMCR para servir três refeições diárias nas Unidades: café da manhã, almoço e lanche da tarde.

2.3.6. Matrícula

Para a matrícula são observados os seguintes critérios:

- presença dos pais ou responsáveis no momento da matrícula;
- renda familiar de até 03 salários mínimos, (este critério é utilizado apenas no caso da demanda ser maior que a oferta de vagas).

São solicitados os seguintes documentos:

- certidão de nascimento da criança/adolescente e
- comprovante de residência.

Neste primeiro contato com a família, o diretor da Unidade, juntamente com o responsável pela matrícula, preenche as fichas e autorizações necessárias,

explicando aos responsáveis o funcionamento e as normas internas do PIA, bem como a proposta pedagógica adotada.

2.3.7. Objetivos do Programa Piá

De acordo com a Proposta Pedagógica do PIA¹⁶, os objetivos do Programa são os seguintes:

- contribuir para a formação de crianças e adolescentes, visando o seu preparo para o exercício de cidadania, através do acesso a elementos civilizatórios.
- oportunizar o atendimento assistencial e educativo de crianças e adolescentes, oriundas de famílias de baixa renda, em um espaço educativo.
- possibilitar o acesso de crianças e adolescentes a diferentes formas de expressões culturais, estimulando potencialidades e interesses.
- oportunizar situações que permitam aos educandos o contato com o mundo do trabalho.
- desenvolver ações que favoreçam a interação com a comunidade, tendo em vista a adequação do atendimento às necessidades locais.

Levantamos alguns pontos de questionamento, com relação aos objetivos acima citados. Entendemos, que a citação “através do acesso a elementos civilizatórios”, pressupõe a *inexistência e/ou pouca civilidade* por parte das crianças/adolescentes e suas famílias, discriminando a realidade social, econômica e cultural das populações atendidas.

¹⁶ Denominação do documento elaborado por técnicos do PIA em 1996, o qual oficializou os conteúdos norteadores do Programa, bem como a normatização dos procedimentos administrativos.

O segundo objetivo apresentado, explicita uma intenção assistencialista do Programa, à medida em que propõe um “atendimento assistencial e educativo”, o que em nosso entendimento, secundariza o atendimento social, o qual deveria caracterizar o PIA.

2.3.8. Fundamentos Teóricos e Metodologia do Programa Piá

Está escrito na Proposta Pedagógica do Programa PIA, que “a linha norteadora do programa compreende a estrutura social como uma totalidade dinâmica, cujas partes influem umas nas outras. A realidade social, vista não isolada em si mesma, mas dentro de um contexto histórico”(PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA PIA, SMCR, 1996, p.24).

. O documento descreve ainda que:

compreender cidadania é, portanto, constatar as profundas desigualdades sociais que historicamente foram se construindo a partir do desenvolvimento do capitalismo, de um crescente empobrecimento da classe trabalhadora. Ela foi perdendo ao longo do tempo o exercício de seus direitos fundamentais de participação na aquisição do conhecimento formal, do mundo do trabalho, da cultura e do lazer.[...] Entende-se que exercer a cidadania, constitui-se também em educar o indivíduo, proporcionando-lhe o desenvolvimento que permita ao sujeito ter acesso aos elementos civilizatórios como a linguagem socialmente estabelecida e as formas de comportamentos adotados. Isso possibilita a apropriação crítica do conhecimento para transformação do seu contexto social. O sujeito que se pretende formar, torna-se, portanto, consciente da realidade onde está inserido e com percepção da situação das classes, numa sociedade contraditória. educado para a consciência e liberdade, é capaz de fazer escolhas e criar alternativas para a sua sobrevivência, enquanto pessoa e classe.[...] O trabalho educativo, inserido numa práxis que visa a transformação social, contribui para que os sujeitos sejam capazes de enfrentar organizadamente seus problemas, superá-los e assim, suprir suas necessidades. A educação deste novo sujeito deve buscar uma melhor instrumentalização, com visão crítica da realidade, maior auto-estima e consciência de sua cidadania” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PIA, smcr, 1996, p.25).

Novamente menciona-se o “acesso a elementos civilizatórios”, inserido em uma concepção de cidadania que entendemos desconsiderar o saber construído no contexto social, econômico e cultural dos educandos do PIA.

Quanto à concepção de aprendizagem e desenvolvimento, a proposta pedagógica do Programa Piá, fundamenta-se na Psicologia Sócio- Histórica, cujos pressupostos estão definidos na Escola Soviética da Psicologia, representada especialmente por L.S. Vigotski.

Para os elaboradores da Proposta Pedagógica do Programa PIA.

há de comum nos conteúdos da Proposta Pedagogia do PIA fundamentalmente, a base filosófica, a visão de mundo, a concepção de homem e o método de abordagem da realidade.

Os aspectos que estabelecem um eixo com os princípios adotados nos PIA são:[...] Entender o homem na totalidade de suas relações[...]Compreender a aquisição do conhecimento dos processos mentais propriamente humanos, através das relações sociais nas quais o indivíduo ativamente se insere.[...] Em função desta visão, considerar fundamentais as atividades e as interações coletivas em que pessoas mais experientes orientam o sujeito na conquista de determinados objetivos, tendo um papel fundamental no seu desenvolvimento.[...] Considerar a linguagem como via de acesso à apropriação da cultura e como possibilidade de promover a organização, elaboração e a expressão do pensamento, de forma crítica e sistematizada” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA PIA, smcr. 1996, p.26).

Avaliamos, que os conteúdos apresentados não estão em sintonia com os princípios do Programa, especialmente a concepção de cidadania que apresenta uma visão de homem que deve ser “educado” para poder entender-se e legitimar-se como cidadão. Não converge com a citação “*entender o homem na totalidade de suas relações*”, sendo esta em nosso entender, uma concepção de homem emancipatória e democrática, que privilegiaria a realidade historicamente construída pelo próprio homem.

A Proposta Pedagógica apresenta ainda os seguintes conteúdos:

para a concretização de um trabalho em sintonia com os princípios acima referidos, faz-se necessário esclarecer o papel do educador neste processo de educação informal, o qual seria estabelecer um processo de mediação entre o educando e o objeto de conhecimento, entre eles e os elementos da cultura.

Pois a função do Educador é possibilitar que ocorra por parte dos educandos a apropriação de novos conhecimentos que sejam significativos e válidos e possam contribuir para o seu desenvolvimento. O educador é então, sujeito ativo, organizado, intervindo sempre que necessário, possibilitando momentos de trabalho coletivo e individual, mediando o processo de aquisição do conhecimento pelo educando. Para tanto, é necessário que o educador

prepare-se para o desenvolvimento desta função, utilizando-se do estudo e aplicação dos conteúdos oferecidos pelo material de apoio, fazendo-se presente nos cursos destinados a sua capacitação, desenvolvendo assim, atitude de pesquisa, comprometendo-se com o processo de sua formação profissional e na construção do saber sobre o pedagógico (idem, p.32).

Pela experiência que adquirimos no PIA, permanece a questão fundamental de nossas dúvidas, isto é: qual é o conhecimento produzido nos PIA que possibilita mudanças significativas no cotidiano das crianças e dos adolescentes, uma vez que não é mencionado em momento algum, a produção de conhecimento político e social acerca da realidade em que vivem?

Princípios Educativos

Os princípios que norteiam o trabalho educativo do Piá são:

- *A Prática social- como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista a inserção das Unidades Piá's em diferentes contextos comunitários, devendo constituir-se em um espaço de auxílio efetivo às necessidades individuais e/ou coletivas da clientela local.*
- *O trabalho como princípio educativo - na compreensão do trabalho como sendo a ação adequada a finalidades e intencionalidade. Neste contexto, "a educação no Piá, é uma exigência do e para o trabalho, bem como é ela própria , um processo de trabalho.*
- *O trabalho coletivo - no sentido de organizar a ação educativa, visando a ação participativa dos educandos na rotina do Piá. Visa também a socialização quanto as relações e conhecimentos, a qual contribui para a aprendizagem através de interações sociais, considerando que é nas relações sociais que o processo de "humanização" se desenvolve.*
- *O Caráter informal do Programa Piá - que o diferencia da escola, por não visar, em momento algum, a trabalhar a sistematização do saber de forma seriada e seqüencial nas atividades desenvolvidas.*
- *O caráter lúdico - ao conceber que a organização do trabalho deve contar com muitos jogos, não porque o trabalho deva ser intercalado pelo divertimento, mas, sim, porque é através da brincadeira que a criança constrói o seu conhecimento.*
- *A intencionalidade educativa - e compreensão de que o conhecimento formal é imprescindível ao desenvolvimento do educando, uma vez que ao selecionar e planejar as atividades que serão propostas no espaço do Piá, têm-se a clareza dos objetivos a serem atingidos (idem, p.42).*

Não obstante o caráter do Programa seja informal, este deveria integrar-se em complementaridade à escola formal, planejando ações conjuntas e revendo sistematicamente as suas concepções de Educação.

Especificação da Metodologia

A organização das práticas pedagógicas no Piá está prevista na Proposta Pedagógica como um processo que deve ocorrer

através de um encaminhamento metodológico que prevê três etapas fundamentais:[...] CONTEXTUALIZAÇÃO - Localização/relação com o contexto do educando, da sociedade mais ampla e do historicamente construído sobre o tema proposto.[...] ANÁLISE - Relação entre o já conhecido e o "novo" de forma problematizada.[...] REELABORAÇÃO - Superação/transformação do já conhecido através de novas possibilidades de pensamento e ação.

Especificidade do Programa PIA: o espaço do Programa PIA oportuniza um trabalho educativo pelo que se entende "ato de produzir, direta e indiretamente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"(Savianni, 1984: 21)[...] Para melhor organização das atividades, os educandos são subdivididos em grupos, de acordo com o número de educadores existentes na Unidade. Geralmente, existem no mínimo três grupos de educandos de acordo com a faixa etária, ou seja:[...] Grupo A - Formado por educandos que possuem de 07 à 10 anos;[...] Grupo B - Formado por educandos que possuem de 11 à 13 anos;[...] Grupo C - Formado por educandos que possuem de 14 à 17 anos.[...] Estas faixas etárias são aproximais, podendo variar de acordo com a necessidade e/ou realidade de cada Unidade PIA.[...] O Programa PIA desenvolve suas ações através de Oficinas nucleares, aquelas básicas, comuns a todas as Unidades Piá's e Oficinas complementares, aquelas que enriquecem e complementam as atividades nucleares e que podem ser criadas de acordo com a realidade de cada Unidade.

Constituem atividades nucleares do PIA:

- *INCENTIVO AO ESTUDO - Através da Oficina de Tarefa Escolar, busca-se, com a realização de tarefas trazidas da escola, a aquisição de hábitos de estudo, contribuir com a permanência, retorno e/ou ingresso dos educandos na escola, bem como o incentivo ao estudo através de atividades lúdico-didáticas.*
- *PRÁTICA ESPORTIVA/RECREATIVA - Aproveitando a vontade de brincar, desenvolve-se a socialização dos educandos, levando-os a conhecer melhor seu corpo, seus limites e a importância de manter-se em condições saudáveis.*
- *ACESSO À DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO CULTURAL - Além de divulgar as formas mais elaboradas de cultura entre os educandos, aumentando sua capacidade de apreciação (pintura, dança, teatro etc.) , visa aumentar a sua capacidade de expressão , em todas as formas de linguagem (oral, gestual, escrita, desenhada, etc.)*

Constituem atividades complementares do Programa PIA:

- *ATIVIDADES GERADORAS DE RENDA - Através da Oficina de Iniciação ao trabalho, educandos maiores de 14 anos, desde que tenham interesse, produzem produtos artesanais e os vendem. Uma parte do lucro é transformada em "bolsa- auxílio" e a outra é investida na manutenção do grupo de produção. Nesta Oficina, também é realizado o encaminhamento de adolescentes para o Projeto PIA no Ofício, onde alguns adolescentes são colocados no mercado formal de trabalho através das parcerias existentes com empresas privadas e/ou estatais.*
- *TRABALHO COM FAMÍLIAS - O PIA volta-se ao auxílio das famílias na busca de alternativas frente às dificuldades econômicas encontradas,*

compreendendo-as em suas mais diferentes formas de organização e contribuindo para com a conquista de sua cidadania. Atualmente, todas as Unidades Piá's estão trabalhando com as famílias dos educandos buscando a formação de Associações de Pais e Funcionários, sendo a implantação dessas Associações uma das principais metas da GPSP para o ano de 1999.

- *PRÁTICAS COMUNITÁRIAS - visa garantir no espaço físico do PIA, a prestação dos mais diversos serviços à comunidade usuária , sendo o articulador da organização das ações para a mobilização comunitária, na busca de soluções dos problemas locais.*
- *ATIVIDADES ALTERNATIVAS - Objetiva valorizar e resgatar as vocações, habilidades e interesses de cada Unidade PIA, tendo em vista a clientela atendida e as características regionais nas quais os PIA estão inseridos.(idem, p.46-53)*

Não obstante tenhamos levantado alguns questionamentos acerca da Proposta Pedagógica do PIA, o descrito anteriormente pode nos fazer crer que há uma intenção real de se estabelecer com os PIA, espaços de desenvolvimento para crianças e adolescentes.

Entretanto, permanece a dúvida que nos inspirou a realizar a presente investigação: como uma proposta concebida em grande parte com princípios democráticos, pode estar refletindo um trabalho dissociado deles, com uma prática fragmentada e assistencialista?

3. METODOLOGIA

3.1. ÁREA DE ATUAÇÃO

Selecionamos para nosso estudo, as 07 (sete) Unidades¹⁷ do Programa PIA existentes em comunidades periféricas da Regional Boa Vista, quais sejam:

- Unidade PIA Abranches
- Unidade PIA Bairro Alto
- Unidade PIA Fernando de Noronha
- Unidade PIA Jardim Aliança
- Unidade PIA Olímpico Ivone Pimentel
- Unidade PIA Tia Dina
- Unidade PIA Vila Nori

A Regional Boa Vista, caracteriza-se por apresentar o maior número de Unidades do Programa PIA dentre as oito Regionais existentes no município de Curitiba.

As 29 Unidades da rede oficial do município de Curitiba, oferecem 4.720 vagas com uma frequência média mensal de 3.573 educandos. Existe uma lista de espera que soma um total de 669 crianças e adolescentes no município (Fonte: GPSP - agosto/1999).

¹⁷ Unidade aqui compreendida como Estabelecimento representativo da PMC/SMCR , onde se operacionalizam as propostas de educação informal junto as crianças e adolescentes. Em nosso estudo, utilizaremos a denominação UNIDADE , referindo-se ao conjunto das relações estabelecidas entre o Poder Público Municipal e à população atendida.

As 07 Unidades da Regional Boa Vista, contam com 1041 crianças e adolescentes matriculados pertencentes a um total de 683 famílias, e a frequência média mensal é de 896 educandos.

Das 07 Unidades acima mencionadas, 05 são oficiais e 02 comunitárias. As oficiais são aquelas que funcionam em prédios construídos pela PMC especificamente para este fim. As comunitárias (Unidade Bairro Alto e Fernando de Noronha) funcionam em sedes de Associação de Moradores, através de convênio firmado entre as partes, sendo que o gerenciamento integral é de responsabilidade da SMCR.

Além do diretor(a), cada Unidade possui em média 03 educadores, que atendem de 20 à 25 crianças/adolescentes, 01 cozinheiro e 01 auxiliar de serviços gerais.

Há 01 supervisor(a) que acompanha sistematicamente o funcionamento das Unidades, por meio de supervisões quinzenais onde é priorizada a discussão e reflexão sobre as ações do Diretor.

Mensalmente são realizados encontros com os educadores, denominados pela SMCR como Assessoramento Pedagógico, visando a reflexão acerca das atividades realizadas junto aos educandos para o aperfeiçoamento profissional.

3.2. APLICAÇÃO DA PESQUISA

Em um universo de 29 Unidades PIA existentes no município de Curitiba, com um total de 150 educadores, a abrangência da Regional Boa Vista com 07 Unidades e 28 educadores, nos permitiu uma amostra significativa para a realização da pesquisa de campo.

Elegemos como sujeitos da pesquisa, os 07 diretores e 28 educadores da referida regional, porém, com os últimos somente foi possível efetivar a pesquisa com um total de 21 educadores.

Nosso trabalho de pesquisa foi realizado no mês de outubro de 1999 e junto aos Diretores das Unidades, procedeu-se uma entrevista aberta, individual, qualitativa, a partir de formulário específico (ANEXO I).

Após a entrevista inicial, os diretores permaneceram com os formulários por uma semana, possibilitando a ampliação de suas considerações iniciais.

Com relação aos educadores, procedeu-se a entrega do formulário específico (ANEXO II) aproveitando-se o momento do assessoramento pedagógico. Porém, as respostas foram individuais e manuscritas, sem a participação direta da pesquisadora.

Optamos pela pesquisa numa perspectiva de análise qualitativa, por possibilitar uma interpretação mais abrangente dos resultados, o que é facilitado pela experiência adquirida em nossa atuação direta junto às Unidades em estudo.

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para facilitar a compreensão da metodologia¹⁸ optamos por apresentar primeiramente a caracterização da área de atuação: número de famílias atendidas, renda familiar, grau de pobreza e escolaridade dos diretores e educadores das Unidades PIA.

Posteriormente, definimos quatro eixos de análise que consideramos relevantes quando acreditamos em uma concepção emancipatória do trabalho junto a crianças e adolescentes, quais sejam: Família, Escola, Mercado de Trabalho e Comunidade. Estes eixos de análise ficam assim representados:

1. Envolvimento das Unidades com aspectos familiares
2. Envolvimento das Unidades com aspectos escolares
3. Envolvimento das Unidades com as questões referentes as mundo do trabalho
4. Integração com os demais setores da comunidade.

Tais eixos representam aquilo que pensamos serem os aspectos fundamentais que constituem a totalidade das relações sociais de qualquer indivíduo, e para a execução de um programa de atendimento a crianças e adolescentes que propõe-se a proteção social, faz-se necessário um enfoque integrado entre os eixos destacados.

Os eixos apresentam ainda, os níveis de análise que se pretende enfatizar, denominados fatores de análise. Estes, aparecerão subdivididos didaticamente, apenas para facilitar as avaliações que pretendemos desenvolver.

¹⁸ A metodologia aqui apresentada, foi subsidiada pela metodologia utilizada na Dissertação de Mestrado de Sheyla Luiz da Costa, apresentada na FGV/RJ.

Tais avaliações referem-se ao grau de envolvimento e integração com que as Unidades atendem os educandos, bem como, os limites e reflexos que o Programa PIA apresenta na sua relação com a Instituição em que está inserido, isto é, Secretaria Municipal da Criança / Prefeitura Municipal de Curitiba .

Os fatores de análise apresentam ,ainda, os indicadores, os quais denominamos aspectos operacionais de avaliação, que ficam esquematizados como mostramos a seguir:

1) Eixo: **ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM ASPECTOS FAMILIARES.**

1.1.) Fator de Análise: ***Contato sistemático com as famílias.***

- Aspectos Operacionais:
- reuniões com pais
 - entrevistas
 - visitas domiciliares
 - contatos informais para discutir problemas familiares

1.2.) Fator de Análise: ***Conhecimento das condições psicossociais das famílias/educandos.***

- Aspectos Operacionais:
- Identificação de problemas nas relações familiares dos educandos.
 - Discussão das situações- problema entre diretor e funcionários.
 - Intervenção nas situações- problema.
 - Acompanhamento das situações- problema.
 - Conhecimentos técnicos referentes ao trabalho com famílias.

2) Eixo: **ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM ASPECTOS ESCOLARES.**

2.1.) Fator de Análise: ***Integração com as escolas onde estudam os educandos.***

- Aspectos Operacionais:
- Desenvolvimento de atividades conjuntas à profissionais da escola.
 - Avaliação conjunta do desenvolvimento dos educandos.
 - Ações para a solução de problemas relacionados baixo rendimento escolar dos educandos.

2.2.) Fator de Análise: *Acompanhamento da vida escolar dos educandos.*

- Aspectos Operacionais:
- Conhecimento da freqüência de cada educando na Escola.
 - Ações para a solução de problemas relacionados ao baixo rendimento escolar do educando.

3) Eixo: ENVOLVIMENTO DA UNIDADE COM AS QUESTÕES REFERENTES AO MUNDO DO TRABALHO.

3.1.) Fator de Análise: *Utilização de recursos para a qualificação profissional dos adolescentes e acesso ao mercado de trabalho.*

- Aspectos Operacionais:
- Número de adolescentes inseridos em cursos profissionalizantes.
 - Número de crianças e adolescentes inseridos no mercado formal ou informal de trabalho.

3.2.) Fator de Análise : *Capacitação dos educandos para análise crítica e inserção no mundo do trabalho*

- Aspectos operacionais:
- Acompanhamento do educando em curso ou Trabalhando
 - Trabalho desenvolvido com as crianças quanto ao preparo para o mundo do trabalho.
 - Conhecimento da realidade sócio- econômica dos educandos e suas famílias.

4) Eixo: INTEGRAÇÃO COM OS DEMAIS SETORES DA COMUNIDADE.

4.1.) Fator de Análise: *Conhecimento quanto a realidade sócio- econômica onde o PIA está inserido.*

- Aspectos Operacionais
- Conhecimento e utilização dos recursos Comunitários (associações comunitárias, conselhos locais, igrejas, espaços de lazer, equipamentos públicos, empresas, etc.)
 - Reconhecimento da importância da APF na na dinâmica educativa e social da Unidade.

4.2.) Fator de Análise: *Ações conjuntas à instituições da comunidade.*

- Aspectos Operacionais:
- Relacionamento sistemático com os recursos sociais ou organizações comunitárias do bairro.
 - Participação da comunidade na dinâmica do PIA.
 - Inserção do PIA nos movimentos da comunidade

| EIXO | FATOR DE ANÁLISE | ASPECTOS OPERACIONAIS |
|---|---|--|
| Envolvimento das Unidades com aspectos familiares | Contato sistemático com as famílias | Reuniões com pais Entrevistas Visitas domiciliares Contatos informais para discutir problemas familiares Identificação de problemas nas relações familiares dos educandos Discussão das situações - problema entre diretor e funcionários Intervenção nas situações - problema Acompanhamento das situações problema Conhecimentos técnicos referente ao trabalho com famílias |
| Envolvimento das Unidades com aspectos escolares | Conhecimento das condições psicossociais das famílias/educandos | Desenvolvimento de atividades conjuntas à profissionais da escola Avaliação conjunta do desenvolvimento dos educandos Conhecimento da frequência de cada educando na escola Ações para a solução de problemas relacionados ao baixo rendimento escolar do educando |
| Envolvimento da Unidade com as questões referentes ao mundo do trabalho | Integração com as escolas onde estudam os educandos Acompanhamento da vida escolar dos educandos Utilização de recursos para a qualificação profissional dos adolescentes e acesso ao mercado de trabalho Capacitação dos educandos para análise crítica e inserção no mundo do trabalho | Número de adolescentes inseridos em cursos profissionalizantes Número de adolescentes inseridos no mercado formal ou informal de trabalho Acompanhamento do educando que está em curso ou trabalhando Trabalho desenvolvido com as crianças quanto ao preparo para o mundo do trabalho Conhecimento da realidade sócio- econômica dos educandos e suas famílias |
| Integração com demais setores da comunidade | Conhecimento quanto a realidade sócio-econômica onde o PIA está inserido Ações conjuntas à instituições da comunidade | Conhecimento e utilização dos recursos comunitários (Associações comunitárias, conselhos locais, igrejas, espaços de lazer, empresas, etc.) Reconhecimento da importância da APF na dinâmica educativa e social da Unidade Relacionamento sistemático com os recursos sociais ou organizações comunitárias do bairro Participação da comunidade na dinâmica do PIA Inserção do PIA nos movimentos da comunidade |

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ATUAÇÃO

As Unidades PIA da Regional Boa Vista estão localizadas em comunidades periféricas e o conhecimento das condições econômicas das 683 famílias atendidas, é fator determinante para a identificação da realidade social dos 1041 educandos.

Neste sentido, nossa pesquisa apresentou os seguintes dados:

- 115 famílias possuem uma renda mensal inferior a 01 salário mínimo;
- 228 famílias estão situadas na faixa de 01 à 02 salários mínimos;
- 176 famílias apresentam uma renda mensal entre 02 à 03 salários mínimos;
- 119 percebem entre 03 à 05 salários mínimos;
- 45 famílias possuem uma renda mensal acima de 05 salários mínimos.

Sendo assim, a situação econômica dos educandos atendidos pelo Programa PIA na regional Boa Vista, ficam assim quantificados:

| SALÁRIO | Número de famílias | % |
|------------------------------|---------------------------|-------------|
| Menos de 01 salário mínimo | 115 | 16,84% |
| De 01 à 02 salários mínimos | 228 | 33,38% |
| De 02 à 03 salários mínimos | 176 | 25,76% |
| De 03 à 05 salários mínimos | 119 | 17,42% |
| Acima de 05 salários mínimos | 45 | 6,60% |
| TOTAL | 683 | 100% |

Podemos avaliar que 75,98% das famílias atendidas possuem uma renda mensal igual ou inferior à 03 salários mínimos, caracterizando um atendimento majoritário à famílias e educandos pobres, pobreza aqui entendida como "repressão do acesso às vantagens sociais"¹⁹.

Sendo assim, denominaremos no decorrer de nosso estudo *famílias empobrecidas*, às famílias dos educandos atendidos pelas Unidades PIA da Regional Boa Vista.

Uma análise comparativa nos permite ainda, diagnosticar a dimensão da carência econômica em cada Unidade, através da proporção de famílias com renda igual ou inferior a 03 salários mínimos relacionadas ao total de famílias atendidas, visualizando as áreas mais empobrecidas:

- 1º) PIA Tia Dina - 90,4% de 105 famílias atendidas
- 2º) PIA Bairro Alto - 84,8% de 86 famílias atendidas
- 3º) PIA Fernando de Noronha - 82,7% de 58 famílias atendidas
- 4º) PIA Vila Nori - 77,3% de 119 famílias atendidas
- 5º) PIA Abranches - 73,9% de 92 famílias atendidas
- 6º) PIA Jardim Aliança - 72,7% de 88 famílias atendidas
- 7º) PIA Ivone Pimentel - 58,5% de 135 famílias atendidas.

¹⁹ A pobreza aqui, entendida como "forma de repressão, que ressalta seu caráter também político, já que numa ótica apenas econômica ela tende a ser definida como situação apenas dada, herdada, como se o problema se alocasse somente ao nível de pobre, deixando de lado a consideração da dinâmica social que dicotomiza grupos sociais e os mantém pobres"(DEMO, 1980c:16).

Com relação aos diretores das Unidades PIA, 02 possuem o Ensino Superior incompleto, ambos na área de Serviço Social e 05 possuem o Ensino médio completo. Todos estão na carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Social, exercendo a função de Direção, o que significa que anterior a esta função, atuavam como Educadores do Programa PIA.

A seleção dos Diretores pode ser realizada pela Coordenação do Núcleo Regional, que segundo seu depoimento, segue os critérios de: experiência no PIA, domínio quanto aos procedimentos e responsabilidade.

Quanto aos Auxiliares de Desenvolvimento Social, os quais denominamos Educadores, 13 possuem o Ensino Médio completo, 05 possuem o Ensino Médio incompleto, 01 o Ensino Fundamental completo, 01 possui o Ensino Superior incompleto e 01 o Ensino Superior completo.

Todos apresentam um tempo de contratação na PMC superior a três anos e um tempo de atuação em PIA que varia de um mês a oito anos. Aqueles que estão há a menos de dois anos e meio atuando em PIA, que somam 10 educadores, exerciam anteriormente suas atividades em Creches da Rede Oficial e solicitaram transferência para as Unidades PIA.

Perguntamos aos 21 educadores os motivos que os levaram a escolher o Programa PIA como área de atuação profissional. Segue abaixo, alguns relatos que representam a maioria das citações:

Porque sempre quis estar em contato com crianças e ajudá-los (educador).

Porque quando fiz o concurso, não tinha outra opção (educador).

Estava cansada de trabalhar em creche. Prefiro crianças maiores e decidi tentar o PIA (educador).

Na verdade, quando eu entrei na PMC, eu não sabia o que fazia uma Auxiliar de Desenvolvimento Social(educador).

Chamou-nos a atenção, que somente 39% dos Educadores afirmaram ter feito esta opção por gostarem de trabalhar com crianças e adolescentes. Este dado é significativo, a medida em que podemos avaliar que o início de suas carreiras não foi pautado pela opção consciente de atuarem na área de educação informal.

Isto certamente influencia o índice de 57% de educadores desestimulados e com dificuldades para exercerem suas funções e 76% que desconhecem a metodologia e a proposta político/social do Programa.

Apresentamos a seguir dois quadros caracterizando o sujeito de nossa pesquisa, naquilo que se refere a identificação de cada Unidade.

| Unidade | Nº de Educandos matriculados | Média mensal de freqüência | Número de famílias | Renda familiar das famílias/educandos | Nº de famílias com renda mensal igual ou inferior a 03 sal. |
|---------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------|--|---|
| ABRANCHES | 142 | 130 | 92 | Menos de 01 sal/min. 04 De 01 à 02 sal/min. 09 De 02 à 03 sal/min. 55 De 03 à 05 sal/min. 20 Acima de 05 sal/min. 04 | 68 - 73,9% |
| BAIRRO ALTO | 127 | 122 | 86 | Menos de 01 sal/min 32 De 01 à 02 sal/min 26 De 02 à 03 sal/min 15 De 03 à 05 sal/min 10 Acima de 05 sal/min 03 | 73 - 84,8% |
| FERNANDO DE NORONHA | 110 | 90 | 58 | Menos de 01 sal/min - De 01 à 02 sal/min 32 De 02 à 03 sal/min 16 De 03 à 05 sal/min 06 Acima de 05 sal/min 04 | 48 - 82,7% |
| JARDIM ALIANÇA | 153 | 100 | 88 | Menos de 01 sal/min 09 De 01 à 02 sal/min 15 De 02 à 03 sal/min 40 De 03 à 05 sal/min 18 Acima de 05 sal/min 06 | 64 - 72,7% |
| IVONE PIMENTEL | 185 | 165 | 135 | Menos de 01 sal/min 13 De 01 à 02 sal/min 39 De 02 à 03 sal/min 27 De 03 à 05 sal/min 36 Acima de 05 sal/min 20 | 79 - 58,5% |
| TIA DINA | 143 | 129 | 105 | Menos de 01 sal/min 51 De 01 à 02 sal/min 33 De 02 à 03 sal/min 11 De 03 à 05 sal/min 09 Acima de 05 sal/min 01 | 95 - 90,4% |
| VILA NORI | 181 | 160 | 119 | Menos de 01 sal/min 06 De 01 à 02 sal/min 74 De 02 à 03 sal/min 12 De 03 à 05 sal/min 20 Acima de 05 sal/min 07 | 92 - 77,3% |
| TOTAL | 1041 | 896 | 683 | 683 | 519 - 75,9% |

Quadro II

| Unidade | Escolaridade do diretor | Tempo de atuação | Nº de educadores lotados na Unidade | Nº educadores responsáveis pela pesquisa | Grau de escolaridade dos educadores | Tempo de trabalho na PMC | Tempo de trabalho no PIA | Nº/média educandos que atende ao dia |
|------------|----------------------------|-------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Abranches | Ensino médio completo | 3 anos e meio | 4 | 3 | Ens.médio incompleto. | 7 anos | 6 meses | Manhã -22 Tarde -22 |
| | | | | | Ens.médio Completo | 11 anos | 11 anos | Manhã -20 Tarde -22 |
| | | | | | Ens.sup. Incompleto | 5 anos e 4 meses | 2 anos | Manhã -18 Tarde -18 |
| B. Alto | Ensino superior incompleto | 4 anos e 10 meses | 3 | 3 | Ens.médio Completo | 5 anos e 9 meses | 10 meses | Manhã -23 Tarde -19 |
| | | | | | Ens.sup. Completo | 4 anos | 10 meses | Manhã -25 Tarde -22 |
| | | | | | Ens.médio completo | 4 anos | 4 anos | Manhã -25 Tarde -20 |
| F.Noronha | Ensino médio completo | 2 meses | 4 | 2 | Ens.fund. Completo | 5 anos | 5anos | Manhã -20 Tarde -20 |
| | | | | | Ens.médio Completo | 8 anos | 8 anos | Manhã -15 Tarde -20 |
| J.Aliança | Ensino médio completo | 3 anos | 3 | 3 | Ens.médio completo | 3 anos e meio | 1 ano e meio | Manhã -20 Tarde -15 |
| | | | | | Ens.médio completo | 4 anos e meio | 4 anos e meio | Manhã -24 Tarde -25 |
| | | | | | Ens.médio completo | 9 anos | 7 anos | Manhã -13 Tarde -23 |
| I.Pimentel | Ensino médio completo | 3 anos e 2 meses | 6 | 2 | Ens.médio incompleto | 9 anos | 4 meses | Manhã -20 Tarde -20 |
| | | | | | Ens.médio completo | 12 anos | 1 mês | Manhã -23 Tarde -21 |
| Tia Dina | Ensino médio completo | 1 ano e 4 meses | 4 | 4 | Ens.médio incompleto | 5 anos e 3 meses | 5 anos e 3 meses | Manhã -23 Tarde -25 |
| | | | | | Ens.médio completo | 4 anos | 4 anos | Manhã -21 Tarde -24 |
| | | | | | Ens.médio completo | 5 anos | 5 anos | Manhã -21 Tarde -25 |
| | | | | | Ens.médio completo | 5 anos | 1 mês | Manhã -26 Tarde -24 |
| Vila Nori | Ensino superior incompleto | 6 meses | 4 | 4 | Ens.médio completo | 5 anos e 3 meses | 5 meses | Manhã -30 Tarde -26 |
| | | | | | Ens.médio incompleto | 4 anos | 4 anos | Manhã -28 Tarde -31 |
| | | | | | Ens.médio incompleto | 5 anos e 4 meses | 2 anos e meio | Manhã -25 Tarde -25 |
| | | | | | Ens.médio completo | 3 anos e 8 meses | 3 anos e 8 meses | Manhã -29 Tarde -32 |

Quadro III

4.2. ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM ASPECTOS FAMILIARES

A importância da integração da família no processo de educação, seja formal ou informal, é ponto fundamental para a definição da concepção do trabalho que se pretende desenvolver.

Entendemos que o envolvimento das famílias na dinâmica educacional de seus filhos, além de valorizar a importância do referencial familiar, possibilita a extensão do atendimento, sob o mesmo prisma social, aos familiares dos educandos, legitimando-se a universalização de direitos sociais.

No final do século XIX e início do século XX, uma das controvérsias com relação à infância e a adolescência foi a "teoria da degenerescência, cuja idéia principal pressupunha serem as crianças passíveis de herdarem os males dos pais ou serem por eles influenciados negativamente, justificando a intervenção do Estado, no âmbito das relações familiares dos mais pobres". (COSTA, 1998, p.152).

É possível que a essência desta concepção perdure até os dias atuais, através de atitudes moralistas e preconceituosas com relação às famílias empobrecidas, que muitas vezes encontramos nas entrelinhas do trabalho social, principalmente no descrédito que lhes é conferido mediante o comportamento dos filhos.

Parece-nos que a preocupação com o comportamento anti-social de crianças e adolescentes carentes e a crença de que suas famílias, senão culpadas, são incapazes de transmitir-lhes civilidade e educação adequada, impulsiona o Estado a assumir para si a co-responsabilidade na formação social da criança e do adolescente.

A cada carência paterna devidamente constatada, o Estado se propõe substituir o faltoso, criando novas instituições. Surgem no universo infantil novas personagens que, em diferentes graus, têm por função desempenhar o papel deixado vago pelo pai natural. São eles o professor, o juiz de menores, o assistente social, o educador e, mais tarde, o psiquiatra, detentores cada um de uma parte dos atributos paternos ... É verdade, não obstante, que a política de assumir e proteger a infância traduziu-se não apenas numa vigilância cada vez mais estreita da família, mas também na substituição do patriarcado familiar por um patriarcado de Estado (grifo nosso) (BADINTER in COSTA, 1998, p. 136).

Há que reforçarmos os vínculos familiares, ampliando o conhecimento dos pais quanto aos seus direitos sociais, estimulando-os para ações que progressivamente lhes permitam exercer plenamente suas funções intra-familiares.

Para tanto, acreditamos que as famílias devam inserir-se na dinâmica das Unidades PIA, acompanhando permanentemente o desenvolvimento de seus filhos, pois estes refletem as necessidades de suas famílias e atendê-los isoladamente, dificultará a promoção de mudanças (avanços) sociais.

Nossa concepção de trabalho com as famílias não está voltada para a intervenção do Estado como medida de *proteção da ordem social*, a qual sempre esteve presente em planejamentos e discursos públicos. Para Irene Rizzini, esta concepção acredita que:

O menor é moralmente abandonado, por uma falta moral sua (ociosidade, preguiça) ou dos pais (embriaguez, mendicidade, libertinagem, etc.), no entanto, normalmente a responsabilidade pelo abandono da criança era depositada nos pais. Muito embora autores se refiram à miséria e à pobreza das famílias como causas do abandono, esta é ainda uma questão sobretudo moral, que deve ser combatida atuando-se sobre o nível de moralidade das famílias(...) apesar de priorizar a pobreza e a miséria como causas principais do abandono, a família continua a ser culpabilizada, a qual por ser desagregada, não consegue gerir sua vida sem a ajuda da assistência social (RIZZINI in COSTA, 1998, p. 153).

Acreditamos que se o Estado amadureceu e gradativamente foi revendo seus paradigmas propondo-se a realmente proteger a infância e a

adolescência, deve estar apto para incluir suas famílias e contemplá-las com o acesso aos mesmos direitos sociais, democratizando-os e universalizando-os. Do contrário, estará reproduzindo a mesma concepção assistencialista e excludente do início do século.

4.2.1. Contato Sistemático com as Famílias

Pelos dados que levantamos na Pesquisa, todas as Unidades mantêm algum tipo de contato com as famílias, ressaltando o aspecto de que tal contato é garantido através de reuniões bimestrais com pais ou responsáveis para o repasse de atividades e informações.

Das 07 Unidades, 04 mantêm contato com um total de 20 famílias, cujos filhos não freqüentam o PIA. Estas, procuram a Unidade em busca de aconselhamento frente a conflitos familiares, necessidade de emprego, alimentação, vestuário e documentação. 01 Unidade fornece sobras de lã ou tecido para uma Entidade Assistencial do bairro, a qual confecciona roupas para bebês que são doadas à adolescentes da própria Unidade ou famílias carentes da comunidade.

As demais Unidades não atendem famílias de ex-educandos ou da comunidade em geral. Chamou-nos a atenção o seguinte depoimento: "nenhuma dessas famílias nunca me procurou e sinceramente, não vejo motivo para que isto aconteça" (diretor).

Se levarmos em consideração que o Programa PIA, ainda que com outras denominações (Irmão Menor, Recriança) funciona há 13 anos no município e nessas comunidades há pelo menos 06 anos, podemos afirmar que o PIA não planejou àquilo que o psicólogo Amadeu Cruz denomina "Educação Continuada". Este planejamento pedagógico/social compreenderia a

continuidade da participação de um número significativo de ex-educandos e/ou seus familiares nas atividades comunitárias do Projeto, ou a manutenção do mesmo como referência de recurso comunitário.

Com relação as famílias dos educandos que freqüentam a Unidade, além das reuniões bimestrais que já mencionamos, em 02 Unidades, os diretores "saem a campo" sistematicamente para conversas informais pelas ruas do bairro e/ou visitas domiciliares nas residências. É o que confirmamos à partir de alguns relatos:

Existem situações em que, se a mãe vier na Unidade, não tem a mesma validade (diretor).

Às vezes, vou nas casas dos educandos só para ver como eles vivem (diretor).

As demais Unidades atendem as famílias que procuram pelo diretor espontaneamente na própria Unidade, e/ou via telefone e/ou são solicitadas, pelo Diretor, a comparecerem na Unidade.

A maior demanda de atendimento familiar se dá por problemas de comportamento dos filhos, considerados pelos pais como geradores de conflitos familiares. Em segundo plano, são relatados problemas escolares, desemprego dos genitores, solicitação de emprego para o filho adolescente, necessidades de alimentação e vestuário e ainda, dúvidas quanto à informações legais.

Neste item da Pesquisa, salientamos o procedimento de uma Unidade que relatou:

Jamais chamo os pais na Unidade. Faço 02 visitas domiciliares ao ano e não acho justo tirar os pais do trabalho para virem aqui. ... Sem contar que em muitos casos, não adianta chamar porque eles dizem que já sabiam do problema, mas que não têm mais o que fazer, já perderam o controle sob os filhos e às vezes são até piores do que eles. (diretor)

Neste caso, a Unidade relata que procura redobrar seus esforços no trabalho junto aos educandos,

Responsabilizando-os pelos seus atos, com combinados que eles próprios definiram com 26 deveres e 14 direitos, além das sanções por brigas, palavrões e desrespeito com colegas ou educador... As sanções estão relacionadas com ajuda na limpeza e organização da Unidade, que lhe tira um pouco do tempo da Oficina de esporte e recreação... Quem define a sanção é o grupo, mediado pela educadora. (idem)

Para aquelas Unidades que geralmente chamam os pais à discussão dos problemas e/ou possíveis encaminhamentos, existe a dificuldade posterior em acompanhar os resultados da sua intervenção. Utilizam-se para tanto, do relato dos próprios educandos, contatos telefônicos ou ficam no aguardo de novas informações, que se não chegam, subentendem que "deu certo".

Os encaminhamentos realizados com maior frequência são: FAS (Fundação de Ação Social) SINE (Serviço Nacional de Emprego), Conselho Tutelar e Posto de Saúde (atendimento psicológico).

Somente nas 02 Unidades em que os diretores relatam que "saem a campo", encontramos afirmações de retorno nas famílias para acompanhar o "desenrolar dos fatos, até perceber que houve alguma melhora" (diretor) e "Faço entrevista com os pais ou visitas domiciliares, para ver como está a situação"(diretor).

Quanto aos educadores, somente 03 relataram que conversam diretamente com os pais sempre que acham necessário, chamando-os na Unidade.

Não obstante, alguns diretores tenham justificado com a falta de tempo o pouco contato que mantêm com as famílias dos educandos, no transcorrer da pesquisa demonstraram através da preocupação na acertividade das

respostas, a falta de conhecimento quanto aos objetivos para o desenvolvimento de um trabalho mais expressivo junto às famílias.

4.2.2. Identificação dos Problemas Familiares

Em nossa pesquisa, observamos que em 04 Unidades, o primeiro funcionário a identificar a existência de problemas com as crianças e com os adolescentes, é o educador, e o faz, baseado no comportamento do educando. Todos os relatos apontam para o fato de que a mudança de comportamento da criança/adolescente, com certeza indica haver algum conflito interno e/ou familiar.

As mudanças mais freqüentes são: agressividade, rebeldia excessiva, falta de asseio, irritação, silêncio, choro, agitação, depressão, apatia e tristeza. 02 Unidades relatam a existência de *hiperatividade*, aqui compreendida como agitação extrema através da qual a criança não consegue manter a concentração e finalizar as atividades propostas.

Naquelas 04 Unidades já mencionadas, o educador transmite sua observação ao diretor, que chama o educando e dependendo da situação, solicita a presença do responsável na Unidade através de comunicado escrito ou contato telefônico.

Em outras 02 Unidades, o diretor relata que percebe a situação emocional do educando, no momento em que entra na Unidade. Discute com o educador sua percepção e posteriormente o educador retorna com suas próprias observações. Juntos, discutem as melhores alternativas de atuação frente a problemática e somente chamam os familiares se através das ações da Unidade, o educando não retomar seu comportamento inicial.

Finalizando os dados da pesquisa junto aos diretores, em 01 Unidade o diretor relatou que identifica os problemas familiares através do “relato dos próprios pais, que o procuram com freqüência, relato das próprias crianças, que também o procuram com freqüência e ainda pelos relatos dos vizinhos de seus educandos, no momento das visitas domiciliares.”

Somente 01 Unidade relatou que discute as estratégias de atendimento ao educando nas reuniões quinzenais que são realizadas com todos os funcionários. As demais não citaram as referidas reuniões como momento de discussão acerca dos educandos e/ou seus familiares, o que nos leva a crer que aproveitam este momento para a discussão de procedimentos pedagógicos e administrativos do Projeto.

Na pesquisa realizada junto aos educadores, 10 revelam que discutem os problemas detectados diretamente com o educando, buscando aconselhar e propor alternativas de solução. É o que confirmamos à partir dos seguintes depoimentos:

uma adolescente me contou que tinha medo que seu irmão se envolvesse com drogas, pois suas amigas o estavam levando a isto. Chamei-o num canto, conversamos sobre drogas e amigas e ele me disse que não estava usando drogas, mas que iria embora de casa, porque não gostava do pai e vivia brigando com ele. Eu o aconselhei a conversar com a mãe ou com a irmã e contar o que estava sentindo e que com certeza as brigas que o pai tinha com ele era de preocupação pelas amigas que ele tinha. Em outro dia, voltando ao assunto com ele, me contou que tinha conversado com a mãe e tudo o que lhe falei era verdade. Pararam as brigas com o pai e hoje em dia ele diz que sou a sua segunda mãe (educador).

Como sou muito emotiva, começo a contar-lhe problemas que eu também enfrento ou que já enfrentei. Digo o que fiz para resolvê-lo, dou bastante conselhos e principalmente carinho (educador).

Procuro escutar e se for possível , auxiliá-lo. Um educando contou que em casa o pai bate na mãe, bebe e bate nos filhos nessas situações. Nós, como educadores, devemos ajudá-los, oferecendo mais carinho,

atenção e tentar mostrar que nem todas as famílias são iguais (educador).

Escuto quando é algo que posso e acho viável opinar. Opino, troco idéias e muitas vezes dou exemplos de algo já acontecido comigo ou que presenciei (educador).

Depende do caso. Antes tinha dificuldade de aceitar os problemas deles. Agora tento não misturar as coisas ... ou os problemas dos educandos com a minha função para que eu não me prejudique emocionalmente (educador)

04 educadores conversam com o educando e em seguida discutem o problema com a direção. Salientamos os seguintes relatos:

Eu escuto, comunico à direção o porquê aquele educando está agindo daquela forma e como eu e a direção poderíamos ajudá-lo sem interferir diretamente (educador).

Eu procuro orientá-lo e levo o caso para a direção quando necessário (educador).

02 solicitam a presença dos pais na Unidade e salientamos o seguinte relato:

dependendo do problema, com muito cuidado procuro conversar com os pais ou responsáveis. Os maiores problemas são brigas de casais e alcoolismo (educador).

02 levam os problemas diretamente para a direção e 03 não responderam:

Primeiro falo com a direção, depois dou um abraço nele e vem a conversa sobre o problema, aí tento ajudar em algumas coisas (educador).

Pudemos constatar que 03 diretores sentem-se capacitados e seguros para realização do trabalho com as famílias e de acordo com os depoimentos, o sentimento que prevalece para tal diagnóstico é a receptividade com que são acolhidos em suas orientações:

Até o momento não tive nenhuma rejeição (diretor).

Não tenho segurança técnica, mas sim pela minha boa vontade. Muitas vezes não sei o que fazer e vale mais pelo desabafo (diretor).

Tenho um objetivo a seguir. Faço um roteiro do que vou trabalhar (diretor).

Os outros 04 diretores, não se sentem totalmente seguros e o demonstram em seus depoimentos:

Eu precisaria de um treinamento. Não sei explicar, mas sinto que falta alguma coisa para eu ficar apto à este trabalho (diretor).

Não tenho tempo para trabalhar com as famílias, nem orientação para desenvolver um trabalho preventivo. Nunca tenho certeza se ajudei ou se acabei por atrapalhar a família. Vou pelo bom senso e tenho medo de não dar conta (diretor).

Não tenho segurança porque fazemos as coisas pelo bom senso; teríamos que ter maior embasamento para poder orientar. O conhecimento que a gente tem, não é suficiente (diretor).

Se eu tivesse um ponto de referência, ficaria mais segura. Não sei como se faz trabalho com família (diretor).

Quanto aos educadores, 13 sentem-se seguros para trabalhar as relações familiares e apesar da maioria ter se limitado a responder *sim*, selecionamos os seguintes relatos:

Percebo que temos uma relação família- educador muito rica, pois quando sentem a necessidade de conversar, contar algo, derrotas e vitórias, me procuram. Eu como educadora também faço a minha parte (educador).

Sinto que os pais, quando conhecem o trabalho realizado com seus filhos, vêem confiança no meu trabalho (educador).

05 manifestaram sentirem-se inseguros e/ou não se utilizam deste procedimento e 03 não responderam:

Os pais raramente falam comigo ou vão na Unidade (educador).

A gente nunca sabe como os pais vão reagir com o meu modo de trabalho (educador).

Nem sempre você é compreendido pelos responsáveis devido ao nível cultural dos mesmos (educador).

O que analisamos, é que até o presente momento, os diretores e educadores das Unidades PIA, vêm realizando um trabalho junto às famílias de acordo com suas concepções individuais, sem uma metodologia específica e sem definição quanto a política de atendimento à esta população.

Percebemos inclusive, que existe um envolvimento significativo entre funcionários do PIA e as demandas emocionais dos educandos, procurando prestar-lhes atendimento da melhor forma que sabem fazê-lo.

No entanto, o processo de abordagem utilizado pelos diretores e educadores está revestido em grande parte, pelas *projeções*²⁰ de suas próprias experiências e expectativas de vida.

No aspecto da intervenção e acompanhamento, podemos considerar que as Unidades atuam sobre fatos e situações individuais e isoladas do contexto social, uma vez que não transformam os dados de realidade em conhecimento preventivo por parte das famílias.

Não foi mencionado um momento em que os diretores promovam reflexões conjuntas entre pais e filhos, objetivando a compreensão mútua para a superação do problema, o que gradativamente facilitaria aos pais maior domínio acerca de suas dificuldades e conseqüentemente, melhor administração das questões no próprio âmbito familiar.

Além disto, o atendimento individualizado, apresenta um processo fragmentado e descontínuo. A medida em que acompanham os resultados por meio de relatos dos educandos, confirma-se uma intencionalidade

²⁰ Projeção aqui compreendida numa perspectiva Freudiana, onde a "fonte da ansiedade é atribuída a outrem" (SCHULTZ, 1981, p.346).

momentânea e distante do contexto familiar, até porquê, o educando pode estar transmitindo somente a sua percepção, descolada do contexto maior em que vive.

Ainda que 03 diretores e 13 educadores sintam-se seguros para o trabalho com famílias, não podemos afirmar que isto reflita uma capacitação adequada para o trato da questão. Não acreditamos que o bom senso seja suficiente para o trabalho social, pois este exige superação permanente da visão empírica inerente ao assistencialismo.

Reconhecemos a boa vontade das Unidades mas, faz-se necessário que a SMCR proceda orientações práticas para inserção das famílias na dinâmica do PIA, sob o risco de estar tentando, conforme citamos na metodologia, um "Patriarcado Estatal"²¹.

Não acreditamos que o Estado tenha obtido sucesso no seu intento patriarcal. Primeiro porque é conservador e assistencialista, o que só faz aumentar a demanda, segundo porque é seletivo e arbitrário, o que exclui a grande parte da demanda e terceiro, porque não se apresenta como exemplo de equidade e justiça social, o que gera o aumento da miséria e da violência.

Portanto, no que tange o envolvimento das Unidades PIA com os aspectos familiares, consideramos insatisfatória a postura institucional, a qual não definiu sua política de atuação nesta área. As Unidades refletem os limites institucionais e suas possibilidades de superação exigem no mínimo três investimentos:

²¹ Observar a definição de Patriarcado Estatal na citação de BADINTER in COSTA, na página 69 deste trabalho.

- Superar a dimensão pedagógica do PIA, ampliando-a , de forma integrada, para a dimensão político/social.
- Compatibilizar as necessidades dos educandos e seus familiares com a oferta de serviços prestados nas Unidades PIA.
- Capacitação dos funcionários nesta área de atuação.

4.3. ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM ASPECTOS ESCOLARES

O eixo da educação é primazia em nosso estudo por entendermos ser a âncora fundamental nas relações sociais de qualquer indivíduo. *É a própria capacidade de ser e existir no mundo.*

Segundo dados do Banco Mundial e da UNESCO, a taxa brasileira de analfabetismo infantil só não é pior que a da África do Sul, que sofreu as graves conseqüências da política de segregação racial, excluindo a participação da maioria da população; que a taxa brasileira de engajamento, no ensino médio, está entre as piores nesse grupo de países, melhor apenas do que a da Venezuela; que a situação do ensino superior brasileiro só é melhor que o da Malásia - cuja história recente inclui uma ocupação militar pelo Japão, entre 1939 e 1945, e o estatuto de colônia inglesa até 1957 - e da pequena República de Maurício. (ANDREATA, APP-Sindicato- 1999, p. 30)

Acreditamos que a educação no Brasil, sempre esteve submetida as políticas econômicas, atuando como um sustentáculo do sistema capitalista e portanto, o Estado executa o seu planejamento, visando a organicidade e o êxito deste sistema econômico. É o que nos confirma o Professor Marcus Aurélio Oliveira:

A instrução pública no Brasil sempre esteve presente no discursos, mas nunca foi uma preocupação efetiva das elites dominantes. As propostas educacionais brasileiras foram invariavelmente importadas, como ainda ocorre hoje. As propostas que vingaram sempre foram pensadas e implementadas em termos de preparação para o trabalho ou de formação das elites condutoras; os projetos alternativos tornaram-se experiências isoladas ou, simplesmente, foram desmantelados e esquecidos (OLIVEIRA, APP-Sindicato, 1999, p. 18)

A vigência do capitalismo neoliberal implica em competitividade , e quando a relacionamos com Educação, concordamos com Pedro Demo ao afirmar que:

O desafio da equidade implica duas formas de competência, uma instrumental, outra ética: a construtiva, com base na capacidade reconstrutiva de conhecimento e a participativa, com base na educação emancipatória. Quando se fala em educação de qualidade, temos em mente este duplo desafio: construir e participar, inovar e equalizar, intervir e humanizar(DEMO, 1996, p.15)

Não se trata de manter a educação subordinada ao mercado, mas valorizar sua necessidade sob o prisma do conhecimento e equidade , "favorecendo um desdobramento bem mais visível de cidadania, para além da competitividade produtiva"(idem, p.15).

A sociedade atual impõe uma revisão da educação , sob o risco de estagnar-se na submissão pela escassez de estratégias que imprimam qualidade ao conhecimento.

A educação não pode bastar-se com qualidade formal (habilitação propedêutica, construção do conhecimento, capacidade técnica), nem com qualidade política (engajamento ideológico, discurso e crítica, militância participativa). Tanto o adestramento técnico (mero treinamento), quanto o adestramento ideológico (tutela) são obstáculos ao caminho emancipatório, porque na prática reproduzem a ignorância. Pior que a carência, é a ignorância, porque esta encobre que a carência é injusta. Qualidade é típica competência, prerrogativa humana. Educação e conhecimento são o caminho mais estratégico da qualidade, no duplo sentido de fazer a competência dos meios (qualidade formal) e dos fins (qualidade política) (idem, p. 16-17).

4.3.1. Integração com as Escolas onde estudam os educandos

Para 05 Unidades, o relacionamento entre o PIA e as escolas existentes na comunidade é fácil, existindo receptividade de ambas as partes na realização de atividades conjuntas.

No entanto, tais atividades não são planejadas integradamente. O que ocorre, são convites recíprocos para o prestigamento de eventos na escola e/ou no PIA.

Para estas 05 Unidades, o bom relacionamento varia de acordo com a disposição pessoal de cada direção escolar e a aceitação desta do PIA como um espaço de educação informal e complementar.

Isto nos permite uma afirmação quanto a inexistência de uma política de integração entre as Secretarias envolvidas com a área da educação, que nesta situação , são: Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Criança.

Para as outras 02 Unidades, as direções mantiveram contato com somente 01 escola da comunidade, aquela que atende um número maior dos educandos que freqüentam o PIA.

Apenas 01 diretora mostrou-se desestimulada com a possível aproximação junto à escola, o que percebemos através do relato:

Temos 03 escolas na comunidade e o relacionamento não é muito fácil porque a escola não está muito disponível para auxiliar o trabalho do PIA. Nem sempre recomendam a vinda dos educandos para cá, lembram do Projeto somente pela alimentação e mau comportamento das crianças (diretor).

No trabalho entre Escola e PIA, prevalece o contato telefônico, com exceção de 03 Unidades, cujos diretores comparecem bimestralmente nas escolas e avaliam em conjunto com os orientadores escolares ou professores, o rendimento de todos os educandos.

Salientamos que as Unidades não procedem desta forma com todas as escolas existentes na comunidade, mas com aquelas onde o relacionamento é favorável , totalizando 07 escolas num universo de 32 escolas (municipais e estaduais) citadas na pesquisa.

Os principais fatores que levam a escola a procurar a Unidade PIA , são relacionados ao comportamento do educando e solicitação de matrículas. Não

foi relatado nenhum momento em que os educandos e/ou suas famílias tenham sido atendidos conjuntamente por representantes de ambas as partes. É o que podemos comprovar por meio dos seguintes relatos:

Quando o problema é comportamento, a escola telefona solicitando a nossa intervenção junto à família, porém, faço apenas o contato encaminhando diretamente à escola (diretor).

Em nossa comunidade, resolvemos os problemas de forma integrada ao nível da Instituição, porém, cada um executa a sua ação junto ao educando. Só chamamos a família em caso de gazeteação (diretor).

Nos últimos dois meses, a escola me telefonou somente uma vez, sendo que a preocupação era a falta de higiene de três educandos da mesma família. Devia haver maior integração não só na solução de problemas corriqueiros, mas também nos trabalhos preventivos, em causas maiores, como violência, agressões, drogas, etc (diretor).

Eu não posso me desentender com eles... então no decorrer dos atendimentos, geralmente por dificuldades escolares ou expulsão, eu é que procuro a escola, a qual me recebe bem. Existe uma certa resistência da escola em trabalhar o lado social dos educandos (diretor).

Com 03 das 05 escolas existentes aqui no bairro, sempre discutimos o que cada uma vai fazer. Cada uma faz a sua parte, muito embora os procedimentos sejam parecidos. Só que chega um momento que a escola expulsa o educando e o PIA não (diretor).

Em 02 Unidades, nunca houve a discussão com a escola sobre as dificuldades dos educandos:

A Unidade é que pouquíssimas vezes procura pela escola, sem boa receptividade. Não há integração, o que há é um coleguismo distante. Não há interesse da escola (diretor).

Nossos contatos são ocasionais. Algumas situações comportamentais ou de higiene pessoal (diretor).

Especialmente, incluímos na pesquisa, a situação de escolaridade e trabalho dos pais dos educandos, objetivando conhecer a extensão do atendimento escolar e social oferecido à estas famílias.

Não será possível proceder uma análise qualitativa da realidade, pois nenhuma das Unidades estudadas desenvolve uma ação planejada e/ou integrada às escolas da comunidade acerca desta questão.

Percebemos ainda, que não houve o entendimento social, por nós desejado, a respeito desta pergunta. Pareceu-nos que os diretores sentiram-se compelidos em fornecer dados quantitativos e demonstraram certa frustração ao responderem negativamente este item, não compreendendo a intencionalidade qualitativa da integração PIA/Escola/ Família.

Acreditamos que o aspecto da escolaridade dos familiares é um indicador da concepção de política educacional para adultos adotada pelo Poder Público Municipal. Os princípios de democratização e universalização do ensino apresentam-se prejudicados e não são legitimados nas comunidades empobrecidas, a medida em que não apresentam maior visibilidade nem mesmo no âmbito da própria comunidade.

Com referência a segurança dos diretores para desenvolverem atividades relacionadas à escola, 04 responderam que sentem-se seguros e 03 não apresentam a mesma segurança, 01 por falta de educadores capacitados para este fim, outro por falta de tempo para integrar-se com as escolas e o terceiro, por não poder interferir nos conteúdos escolares.

4.3.2. Acompanhamento da vida escolar dos educandos

No tocante a freqüência dos educandos na escola, todas as Unidades relataram que o acompanhamento ocorre por meio dos comentários dos próprios colegas, na hora da Oficina de Tarefa Escolar.

Os educandos costumam comentar sobre as ausências dos colegas para o educador e este compara os cadernos escolares para confirmar através das tarefas de casa.

As atitudes das Unidades frente as ausências escolares, são: chamar o educando para levantar seus motivos, em segundo lugar chamam os responsáveis e em terceiro, telefonam para a escola.

Causou-nos surpresa o seguinte relato:

As poucas vezes que procurei a escola para conversar sobre a frequência dos educandos, não obtive resultados positivos ... , desisti à partir do momento em que a direção da escola me falou : Este mês ele faltou só quinze vezes!! . A família geralmente fica preocupada, mas não consegue dar conta. Acho que é o PIA quem fornece maior incentivo para continuarem na escola (diretor).

Quanto as ações para minimizar as dificuldades relacionadas ao baixo rendimento escolar dos educandos, optamos por descrever os relatos dos diretores:

Os educadores não trazem este problema. A orientação da GPSP²² é para não interferir nos conteúdos e isto dificulta. O ensino é muito ruim. Temos alunos da 7ª série que não sabem ler direito e não têm redação própria (diretor).

Geralmente chamo os pais e conversamos junto com a criança. O responsável sai do PIA e vai até a escola (diretor).

Seguimos as orientações da GPSP. Quem primeiro detecta esta dificuldade é a escola. Os pais, após serem chamados na escola, passam pelo PIA. Acompanhamos todos os boletins (diretor).

Os educadores fogem um pouco das orientações da GPSP e ensinam os educandos, até porquê, alguns não conseguem nem ler o que tem que ser feito. Não entendem o que é para fazer (diretor).

²² Apenas para lembrar, GPSP é a Gerência de Programas Sócio- Preventivos, inserida no Departamento de Apoio às Iniciativas Comunitárias da SMCR. A orientação para o desenvolvimento da Oficina de Tarefa Escolar é que o educador atue como facilitador através de atividades lúdicas, não interferindo diretamente nos conteúdos da escola.

Os educadores fogem um pouco das orientações da GPSP e ensinam os educandos, até porquê, alguns não conseguem nem ler o que tem que ser feito. Não entendem o que é para fazer (diretor).

Seguimos as orientações da GPSP. Discuto com os educadores formas alternativas de reforçar o conteúdo solicitado pela escola (diretor).

Sempre entro em contato com a escola e com os pais (diretor).

Os educadores seguem as orientações da GPSP e desenvolvem atividades lúdicas para reforçar os conteúdos em que os educandos apresentam dificuldades (diretor).

Em apenas 01 Unidade, a direção relatou uma experiência diversificada, porém extinta. Disse-nos que entre 1997 e 1998, os educadores costumavam ir até a escola periodicamente, e esta sugeria atividades pedagógicas para reforçar os conteúdos escolares, fornecendo as orientações necessárias. "Isto aconteceu quatro a cinco vezes", porém, a diretora não soube responder o porquê este procedimento não teve continuidade.

Podemos sugerir, que a descontinuidade acima relatada, provavelmente ocorreu por falta de um planejamento conjunto entre as direções e funcionários envolvidos, bem como, ausência de avaliação conjunta que permitisse a valorização e divulgação dos resultados.

Quanto as ações pedagógicas para a solução de problemas relacionados ao baixo rendimento escolar, procedemos também a pesquisa junto aos educadores, pela proximidade diária que mantêm com o educando.

Todos os educadores relatam com facilidade as atividades pedagógicas que desenvolvem, dando ênfase nos seguintes aspectos:

- Atividades relacionadas com as matérias escolares, visando um reforço indireto dos conteúdos;
- Auxílio direto nos conteúdos, quando necessário (contas de matemática e interpretação de texto)

- Despertar o interesse através de atividades lúdicas;
- Desenvolver atividades semelhantes as da escola, revestidas de informalidade;
- Diálogo permanente;
- Repasse ao diretor e aos pais, quando as dificuldades do educando extrapolam a dos demais colegas do grupo;
- Envio de bilhete ao professor e até mesmo ir a escola, se necessário;
- Criação de textos;
- Solicitação para que outros colegas do grupo procedam as orientações;

Solicitamos aos educadores que fornecessem o número de educandos de seus grupos (manhã e tarde) em que as dificuldades escolares se manifestam de maneira mais acentuada que os demais colegas. Dos 21 pesquisados, 05 responderam que a *maioria* de seus educandos possuem dificuldades escolares , 04 não responderam e os demais totalizaram 87 educandos.

Destacamos alguns relatos:

Procuro elaborar atividades que facilitem o aprendizado sem interferir diretamente no trabalho escolar. Ex: jogos de tabuada, brincar de escrever, jogos da memória. Indico um caminho (educador).

...alguns foram empurrados pelo fluxo da 6ª para a 8ª série (educador).

Uma criança passou para a classe especial e nunca tem lição para casa, então peguei um livro de alfabetização, que foi doado pela escola, e todo dia ele resolve uma atividade ou uma página do livro (educador).

Se ele não sabe as formas geométricas, procuro nas atividades que realizo, focar as formas geométricas (educador).

A maioria dos meus educandos não escreve corretamente, quando eu percebo, eu corrijo (educador).

Quando alguma criança vem me pedir explicações, sempre oriento a entrar em contato com a professora da escola ou então envio um bilhete explicando as dificuldades que a criança apresenta (educador).

Diante dos dados coletados, o que avaliamos em nosso estudo, é a necessidade de revisão por parte dos sistemas de ensino quanto as suas possibilidades de integrarem a dimensão pedagógica às relações sociais vivenciadas pelos educandos e assim, legitimar a escola como canal de emancipação. Segundo Demo, "Para que a população empobrecida possa tornar-se sujeito de seu projeto de emancipação, precisa de educação de qualidade, que lhe motive a consciência crítica da injustiça em que vive e é manietado ,e, assim, se habilite a confrontar-se com as causas de modo organizado"(DEMO, 1996, p. 16).

Avaliamos que as Unidades PIA também apresentam dificuldades na entendimento da vertente emancipatória, e não obstante, demonstrem buscar uma aproximação com as escolas, limitam-se a atividades de confraternização e/ou troca de informações quanto ao aproveitamento do educando.

Há que ambas as Unidades de educação definirem conjuntamente estratégias de ação que possibilitem uma efetiva complementaridade pedagógica e social, conjugando o potencial cognitivo e o exercício de cidadania por parte do educando.

Entendemos que nosso estudo confirma a existência de ênfase pedagógica nas atividades do PIA, o que pode ser observado pela facilidade e consistência com que os educadores apresentam seus relatos e planejamento de atividades lúdicas. Percebe-se ainda, a preocupação em complementar e/ou reforçar os conteúdos escolares, pedagógica e emocionalmente, buscando elevar a auto- estima do educando.

No entanto, como ocorre na escola formal, esbarram na dificuldade de contextualizar os conteúdos pedagógicos com as demais relações sociais vivenciadas pelos educandos.

Esta limitação refere-se a dificuldade em relacionar as atividades do PIA, com outras dimensões do cotidiano das crianças e dos adolescentes, ou o fazem superficialmente. Como já mencionamos anteriormente, a medida em que se destitui a qualidade política do processo educativo, prejudica-se também o processo de conhecimento do educando, imprimindo uma visão fragmentada da realidade e por conseqüência, mantenedora da submissão social.

Neste sentido, Escolas e PIA , refletem o caráter assistencialista do Estado, pois oferecem uma contribuição funcional e restrita , impedindo que a dialética das relações sociais se estabeleça como conhecimento.

Pensamos que a dinâmica dos conflitos deve estar inserida em qualquer oficina desenvolvida no PIA, utilizando-se da prática pedagógica, criticamente, como um meio sistematizado de trabalhar as questões de família, escola, mercado de trabalho, comunidade, meio- ambiente, cultura, esporte, etc.

Para este eixo de análise, consideramos satisfatória a contribuição pedagógica que o Programa PIA oferece a população atendida e acreditamos inclusive, que proporciona avanços qualitativos no contexto de vida de algumas crianças e adolescentes.

Porém, podemos afirmar que na esfera sócio- econômica, a prática pedagógica se apresenta deficitária, descolada das reais necessidades dos educandos, e nisto, reproduz a subalternidade desta classe social.

A revisão desta matéria, exigirá por parte do Poder Público Municipal maior investimento em , fundamentalmente, três aspectos:

- Integrar Educação e Seguridade Social como prioridades absolutas entre as políticas sociais públicas, imprimindo-lhes prestígio, transparência e visibilidade social.
- Inserir a qualidade política nos serviços educacionais e sociais públicos, descaracterizando o cunho assistencialista vigente .
- Capacitar os profissionais envolvidos nestas áreas (Educação e Seguridade Social), redimensionando (num enfoque integrado) a sua atuação.

4.4. ENVOLVIMENTO DAS UNIDADES COM AS QUESTÕES REFERENTES AO MUNDO DO TRABALHO.

A inserção da criança e do adolescente no mercado de trabalho é uma questão polêmica e representa uma forte referência para o pleno exercício da cidadania, uma vez que se insere no conjunto de direitos políticos, econômicos e sociais.

Na ambigüidade das concepções que permeiam esta área, prevalece ainda algumas das idéias precursoras do trabalho infanto-juvenil, concebendo-o como melhor estratégia para ocupar a juventude ociosa aliada a necessidade de complementação da renda familiar.

Concordamos com Faleiros quando afirma que:

A presença da miséria, da barbárie, do trabalho precoce, da repetência convivem na sociedade brasileira com um esforço de parte da sociedade, de parte do Estado para reverter esta situação, configurando-se um país dual onde se conflitam estratégias de clientelismo com as de cidadania, de encaminhamento ao trabalho precoce com as de proteção ao trabalho da criança, de violência e de defesa dos direitos. (FALEIROS in COSTA, 1996, p.168)

O sistema capitalista, impõe a necessidade de capacitar a população tanto para atuar como força de trabalho como consumidor do mercado em livre concorrência. Esta é a própria sobrevivência do sistema e é neste sentido que o Estado intervêm, fornecendo um mínimo para que a maioria da população, "sustente" os privilégios de uma pequena minoria.

Há que se refletir acerca da dimensão de cidadania em que este sistema está ancorado:

A articulação do econômico com o político se refere ao processo de valorização/ desvalorização da criança enquanto mão- de- obra e se traduz na estratégia de encaminhamento de crianças e adolescentes para o trabalho, caso sejam pobres, como se isto fosse natural. Nessa ótica, aos pobres e

dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade. Os discursos e as práticas referentes às políticas para a infância distinguem os desvalidos dos validos tanto econômica como sócio-politicamente. Os primeiros são desvalorizados enquanto força de trabalho cuja sobrevivência e preparação escolar ou profissional deve estar ao nível da subsistência, validando-se, contraditoriamente, o projeto de direção da sociedade, de vida intelectual que aos segundos caberia. As condições mínimas de trabalho para as crianças e adolescentes pobres parece máximas aos olhos dos senhores e dos dirigentes das fábricas. Se, por um lado, fala-se em proteção à criança, em trabalho perigoso, e promulgam-se certas leis de impedimento de determinados trabalhos, por outro, a prática é de ignorar a lei, de manter e encaminhar as crianças desvalidas ao trabalho precoce e futuro subalterno, numa clara política de separação de classes ou de exclusão de vastos grupos sociais do exercício da cidadania. (idem, p. 172)

A perversidade do sistema capitalista se apresenta pela dualidade no acesso aos direitos políticos/econômicos e sociais, mas principalmente na desigualdade da qualidade dos recursos oferecidos para cada camada social.

Na vertente neoliberal do capitalismo, os direitos apresentam-se como universais, os quais permitem o exercício das liberdades individuais e livre uso dos conhecimentos, mas no bojo de sua dinâmica, estabelece e legitima limites arbitrários às camadas empobrecidas da população.

Para José Márcio Camargo,

O contingente de crianças que trabalham é extremamente elevado. E esses dados mostram o seguinte: essas crianças trabalham mais de 40 horas semanais, sem carteira assinada e ganham menos de um salário mínimo por mês. Isso significa que a prioridade dessas crianças é trabalhar e não ir à escola ... não tenho dúvidas de que uma grande parte da evasão escolar e da repetência tem a ver com o fato de que as crianças brasileiras trabalham muito. Isso não significa que tal fato não se deva a que o ensino público brasileiro seja ruim - eu acho que é péssimo - mas isso, composto com a realidade de que a prioridade da criança brasileira pobre é trabalhar, vai ter como resultado que a criança brasileira terá muito pouca escolaridade no futuro. Ou seja, não só temos hoje uma força de trabalho pouco qualificada, como estaremos reproduzindo uma força de trabalho pouco qualificada para o futuro. Os filhos das famílias pobres de hoje vão, certamente ou provavelmente, ser os pobres do futuro. E isso me preocupa, muito mais do que os 40% dos pobres que temos hoje.(CAMARGO in COSTA,1996, p. 172)

4.4.1. Utilização de recursos para a qualificação profissional dos adolescentes e acesso ao Mercado de Trabalho

Nosso estudo revela a existência de dificuldade por parte das Unidades PIA em articularem o mundo do trabalho em suas atividades internas e integrá-las às possibilidades externas.

Todos os diretores relatam existir uma grande dificuldade no encaminhamento dos adolescentes ao mercado formal de trabalho. Quando o fazem, utilizam-se do Programa denominado "PIA no Ofício", gerenciado pela SMCR, que objetiva encaminhar adolescentes ao trabalho na condição de aprendiz e é aberto a esta faixa da população em todo o município.

A dificuldade para os educandos do PIA serem contemplados por uma vaga, reside no critério de escolaridade exigida pelas empresas que atuam em parceria com a PMC/ PIA no Ofício. Essas, geralmente privilegiam adolescentes que possuem o Ensino Fundamental completo, boa aparência e noções básicas no ramo do trabalho.

Sendo assim, em 1999 somente 09 encaminhamentos resultaram na colocação de adolescentes do PIA no mercado formal de trabalho por meio do PIA no Ofício. Não pesquisamos os dados referentes aos anos anteriores por não ser objeto central de nosso estudo. No entanto, temos informações através dos próprios diretores de que até 1998, quando a lei que regulamentava o trabalho do adolescente previa a idade mínima de 14 anos, o número de educandos inseridos no mercado formal era maior do que no presente momento, em que a lei modificou esta rubrica para a idade mínima de 16 anos.

A pesquisa confirma que em 05 Unidades, a maior dificuldade para encaminhar os adolescentes está nos critérios utilizados, pois são poucos

aqueles na faixa etária de 16 anos e destes, um número ainda menor que possui a escolaridade prevista.

Complementam as outras 02 Unidades com a existência de dificuldades de ordem pessoal, isto é: comportamentos sem limites, falta de higiene, postura pessoal inadequada, falta de disciplina, e poucas habilidades pessoais.

Os critérios que o Estado estabelece em parceria com a Sociedade Privada, confirmam a nossa percepção de que no bojo de sua dinâmica, o processo do sistema, aqui representado pelo Poder Público Municipal, é excludente.

Exclui pela seletividade desigual, com o agravante de aparentar menor capacidade ou competência individual dos excluídos.

As Unidades apresentam um número expressivo de educandos que estão inseridos no mercado informal de trabalho, totalizando 50 crianças e/ou adolescentes. A variação salarial é de Cr\$ 10,00 à 50,00 /mês e as atividades destacadas são:

- Cuidar de carros/ pedir esmolas
- Construção
- Pintura
- Serviços de frete
- Venda de salgados e doces
- Empregos domésticos/ babá
- Panfletagem
- Jardinagem

Os serviços de construção, pintura, frete e vendas aparecem vinculados a familiares (pais, mães, tios e avós) e possuem duração sistemática, afastando os educandos das Unidades .

Cuidar de carros/ pedir esmolas, empregos domésticos/babá , panfletagem e jardinagem, caracterizam-se por atividades diárias e momentâneas, possibilitando ao educando freqüentar o PIA.

Os diretores relatam que não desenvolvem nenhum acompanhamento junto a estes educandos, restringindo-se a conversas informais, o que observamos através dos seguintes relatos:

Só aceito. Tem um menino que vai até para o Mato Grosso com o pai e perde aula (diretor).

Eu apenas procuro me certificar que eles estão se sentindo bem com a situação (diretor).

Aqueles que vem no Projeto relatam se estão gostando (diretor).

Pergunto se eles acham que é o melhor (diretor).

A falta de orientação e atuação nesta área por parte das Unidades PIA, é um reflexo da falta de prioridade da própria Instituição, que por sua vez reflete, como já mencionamos, a dualidade e o descaso do Estado.

Não obstante, a SMCR e o Programa PIA admitirem a importância da qualificação profissional e acesso ao mercado de trabalho, a escassez de recursos e falta de prioridade para esta questão caracterizam a condição de subalternidade em que essas comunidades se encontram.

A iniquidade fica ainda mais visível ao salientarmos que as famílias e seus filhos são atendidos paralela e separadamente por dois órgãos da PMC, Fundação de Ação Social (FAS) e Secretaria Municipal da Criança (SMCR) respectivamente. Isto inviabiliza a implantação de uma política social

consistente, que supere ações assistencialistas e projete essa população à níveis mais elevados de autonomia e participação social.

O PIA não oferece cursos profissionalizantes oficiais em suas Unidades. Os diretores orientam ou encaminham à cursos promovidos por Entidades específicas. Em 1999, foram encaminhados 21 educandos nas seguintes áreas: Panificação, Auxiliar de Escritório, Camareiro, Digitação e Informática.

O acompanhamento é realizado através de relatos dos adolescentes e em 02 Unidades as direções utilizam contatos telefônicos para troca de informações.

Acreditamos que no momento, a grande exigência do mercado está voltada para a ampliação permanente dos conhecimentos em especificidades técnicas. Apesar de nossas controvérsias ideológicas, podemos afirmar que há necessidade de ampliação das oportunidades para inserção dos adolescentes empobrecidos ao mercado de trabalho. Para tanto, democratizar as informações e o acesso a capacitação pessoal, deve ser o princípio básico para possibilitar maior equidade nos processos seletivos vigentes.

Portanto, é de direito do adolescente a ampliação na oferta de Cursos Profissionalizantes aliados a qualidade do ensino, legitimando suas possibilidades de emprego de forma digna e consciente.

4.4.2. Capacitação dos educandos para análise crítica e inserção no Mundo do Trabalho

A pesquisa realizada junto aos educadores das Unidades demonstra igual dificuldade para o desenvolvimento de uma análise crítica frente a questão do trabalho.

Os dados tabulados demonstram que 75% dos educandos apresentam preocupação com o mundo do trabalho, sendo assim apresentadas:

1. Desemprego dos pais
2. Dificuldades para própria inserção no mercado de trabalho
3. Rigidez nos critérios de seletividade
4. Receio de serem discriminados pela classe social e/ou local onde moram

Diante das demandas apresentadas, surpreendeu-nos as formas de abordagem e desenvolvimento deste tema.

Somente 01 Unidade apresenta as atividades planejadas da Oficina de Iniciação ao Trabalho, voltadas para o conhecimento por parte dos educandos quanto à: "concorrência de mercado, campos de trabalho, como elaborar um Curriculum Vitae, como preencher uma ficha de emprego, etc. "

Em 09 Unidades, os relatos descrevem que a forma de abordagem se dá através de "conselhos para que não abandonem os estudos, buscando elevar e valorizar a auto-estima do educando".

05 Unidades afirmam que aproveitam as necessidades que os educandos manifestam para ouvi-los e propor atividades referentes ao tema.

06 Unidades não responderam como abordam a questão de trabalho com os educandos.

Com relação ao desemprego e a forma de abordar esta questão, 50% dos educadores não responderam sobre como esta realidade atinge seus educandos e familiares ou como procedem para a discussão deste tema.

Os demais educadores afirmam que o desemprego leva educandos e familiares a ingressarem no mercado informal, elevam-se os índices de

desestruturação familiar (alcoolismo, drogadição, violência doméstica) e falta de estímulo e perspectivas futuras.

A forma de abordagem mais comum com referência ao desemprego ocorre por meio de " diálogos e conselhos para elevar a auto- estima".

A maioria dos relatos não descrevem exemplos concretos de atividades que são realizadas na Oficina de Iniciação .ao Trabalho, o que permitiria a demonstração qualitativa do trabalho executado.

Percebemos ainda, que a compreensão do termo "abordagem" está vinculado ao estilo pessoal de cada educador em relacionar-se com a criança e o adolescente, descolado de um planejamento metodológico do trabalho que se pretende desenvolver. É o que comprovamos por meio de alguns relatos:

Aos que se acham mais prejudicados por já terem 17 anos, procuro mostrar que tem o serviço militar e que podemos garantir vaga, caso sejam competentes e cumpridores de horários (educador).

Não abordo este tema pois trabalho com as crianças e não com os adolescentes (educador).

A maioria dos adolescentes que procuram a Unidade, buscam por cursos profissionalizantes (educador).

Sempre procuro abordar assuntos polêmicos para que todos se manifestem (educador).

Abordo com a valorização, com conselhos e principalmente com confiança em si próprio (educador).

Oriento na necessidade de estudar, fazer cursos e ser alguém com compromisso e responsabilidade (educador).

Abordo de tal maneira, que ele se sinta seguro para seguir em frente (educador).

Sempre converso com eles que tudo chega na sua hora e quando estiverem preparados realmente, o emprego virá. Mas tem que correr atrás" (educador).

Orientamos no sentido dele entender que não é porque moram numa comunidade como esta, que tem que ser pedreiro (diretor).

Podemos afirmar que é necessário uma melhor compreensão quanto as relações no mundo do trabalho e as várias maneiras de inserir este tema na dinâmica das Unidades, inclusive de formas lúdicas junto às crianças.

Os diretores foram unânimes na avaliação de que as políticas de emprego no Brasil desfavorecem as famílias e educandos do PIA e somente 01 sente-se seguro para o desenvolvimento deste tema na Unidade.

Nossa avaliação com relação a este eixo de análise, é de que o PIA reflete integralmente as políticas assistencialistas vigentes no Estado brasileiro e suas possibilidades de proteção social de cunho emancipatório, passará pela revisão dos limites políticos e ideológicos que persistem na configuração Institucional.

4.5. INTEGRAÇÃO COM DEMAIS SETORES DA COMUNIDADE

Nosso referencial metodológico para análise deste eixo está centrado na dimensão qualitativa de participação, que para Pedro Demo, "precisam manifestar pelo menos quatro marcas qualitativas para corresponder àquilo que chamamos de qualidade política²³:

- representatividade,
- legitimidade,
- participação da base
- planejamento participativo auto- sustentado.

Por representatividade, entendemos a capacidade das lideranças em representar com fidelidade as aspirações da comunidade, pela qual foram eleitas através de eleições livres e abertas.

A legitimidade é a condição de direito que é estabelecida igualmente a todos os cidadãos. Regulamenta de modo democrático e comunitário as regras que vão ser instituídas na organização, geralmente através de estatuto e regimento interno.

"Assim como o governo extrai a sua legitimidade da Constituição Federal, as organizações menores o deverão fazer com a elaboração de seus estatutos, se quiserem apresentar qualidade democrática". (DEMO, 1991, p. 43)

A legitimidade não se estabelece por decreto, mas sim na criação comunitária, na capacidade de estabelecer suas próprias normas e gerenciar a sua própria associação.

²³ A qualidade política sob a ótica do "homem como ator e criador de si mesmo. Aquela que trata dos conteúdos da vida humana. Refere-se ao relacionamento do homem com a natureza e suas formas de intervenção e ao relacionamento do homem com o homem, no interior do fenômeno do poder"(DEMO, 1991, p. 40)

A participação da base, "É a alma do processo, porque participação autêntica é a da base, que é a sua origem". (idem, p. 45)

Neste aspecto, consideramos que a integração do PIA com os demais setores da comunidade, favorece o envolvimento dos educandos e suas famílias nas decisões comunitárias, no exercício democrático de organizarem-se politicamente, para a participação efetiva nas construções sociais.

Pedro Demo apresenta como exemplo, a dificuldade em mobilizar a população para a participação em associações comunitárias, quando estas, são planejadas pelas instâncias de poder:

Nossa democracia é de fato, extremamente relativa, porque não tem base popular autêntica. ... Quase todas as associações, não surgem de baixo para cima. Ao contrário, o início clássico é a reunião de algumas pessoas com interesses comuns, que decidem fundar uma associação. Uma fundação por decreto. Depois se inventam os membros, mas já se imagina a associação representativa do todo. É uma experiência enfadonhamente repetida a constatação de que este começo geralmente aborta a democracia associativa. Será sempre uma associação de cúpula, com todos os seus vícios: lideranças tendencialmente vitalícias; descolamento da base; manipulação da maioria por uma minoria; falta de rodízio no poder, com eleições farsantes ou dirigidas e sem prestação de contas. Perde-se a rota do poder de baixo para cima e volta-se à lógica dinâmica do poder, quando visto de cima Estabelecer a qualidade democrática de cima para baixo é, em termos estritos, uma farsa, para não dizer um atentado à democracia, porque começa pelo avesso (idem, p. 53).

Por Planejamento participativo auto- sustentado, "quer sobretudo dizer a capacidade, competentemente desenvolvida para resolver seus próprios problemas, na medida do possível. Requer a capacidade de realizar o autodiagnóstico, ou seja, entender com consciência crítica e autocrítica os problemas"(idem, p.56).

Requer ainda, a formulação de estratégias de enfrentamento dos problemas detectados, no sentido de unir teoria e prática: saber para resolver.

E finalmente,

devem lutar para se auto- sustentarem, para não depender exclusivamente da boa vontade de outrem, sobretudo do governo. A auto- sustentação é a forma mais óbvia de manutenção de uma associação, que deve inclusive capitalizar-se em nome de sua auto- suficiência. Não dispensa o governo, mas em vez de entregar-se a ele, usa-o com competência. Negocia, não se submete. Reivindica, não suplica (DEMO, idem, p. 56)

Através dos princípios formulados pelo autor acima citado, acreditamos estar embasando nossa preocupação frente a integração das Unidades PIA com os demais setores da comunidade. Não há como conhecer os educandos sem conhecer sua dinâmica pessoal e comunitária.

Salientamos, que nossa expectativa não está em transformar o trabalho desenvolvido nas Unidades PIA em centros de discussões políticas e ideológicas, mas sim, inseri-las numa dimensão integrada, onde os conteúdos pedagógicos, sociais, políticos e econômicos legitimem a produção de educação e conhecimento emancipatórios e assim possam contribuir para a organização e participação popular.

4.5.1. Conhecimento quanto a realidade sócio- econômica onde o Pia está inserido

Nos dados levantados em nossa pesquisa com relação aos recursos comunitários, aparecem com maior frequência os demais equipamentos públicos existentes nas proximidades das Unidades PIA. Todas as Unidades relatam possuir maior aproximação com os seguintes recursos:

- Escolas
- Unidades de Saúde
- Creches Municipais

Com as escolas, desenvolvem as atividades já relatadas anteriormente e com as Unidades de Saúde as atividades conjuntas estão relacionadas à participação em campanhas preventivas (cólera, vacinação, sarampo, etc.)

Não foi mencionado atendimento conjunto a algum educando ou família.

Com referência as Creches, as atividades conjuntas estão relacionadas àquelas determinadas pela SMCR, sendo que ambos os equipamentos pertencem a esta Secretaria e em determinados eventos, são solicitadas atividades em que os educandos apresentem-se juntos (teatros, danças, passeios etc.)

Não foi mencionado a discussão de situações que envolvem irmãos ou atendimento integrado às famílias.

Outros recursos comunitários foram citados:

- Associação de Moradores
- Igreja/Salão Paroquial
- Pastoral da Criança
- Grupo da 3ª Idade
- Parques
- Associação de Servidores do DER (Departamento de Estradas e Rodagem)

Os contatos junto a esses recursos e organizações é realizado através de contato telefônico e em alguns casos que mencionamos abaixo, são desenvolvidas as seguintes atividades:

01 Unidade participa da Pastoral da Criança prestando orientação às mães e com Grupo de Idosos para troca de experiências.

01 Unidade mantém contatos freqüentes com a Associação de Moradores, a qual cedeu o equipamento onde funciona o PIA, através de convênio com a PMC. Recentemente houve um incêndio no local e em função das reformas que estão sendo executadas, as atividades do PIA estão sendo realizadas no Salão Paroquial da Igreja mais próxima.

01 Unidade mantém contatos freqüentes com a Igreja da comunidade e com a Associação de Funcionários do DER.

02 Unidades mantêm contatos freqüentes com as escolas, unidades de saúde e creches.

01 unidade não respondeu

O que observamos, é que as Unidades PIA vêm ampliando gradativamente seus contatos comunitários, embora possamos perceber que não possuem uma definição clara quanto a importância de integrarem-se aos demais recursos ou organizações comunitárias.

Parece-nos que o entendimento que prevalece quanto as funções da direção, está relacionado ao gerenciamento administrativo e pedagógico no interior das Unidades. Nos eixos que analisamos anteriormente - família/escola/ mercado de trabalho, os diretores empenharam-se mais em fornecer dados qualitativos, com citação de exemplos. Neste eixo, parece-nos haver inclusive , um desestímulo em relatar as situações.

Em 1999, por solicitação da SMCR, as Unidades PIA criaram as APF (Associação de Pais e Funcionários), as quais são compostas por sete pais de educandos e cinco funcionários do PIA, com exceção do diretor e supervisor, que não são membros integrantes das chapas, e prestam orientação técnica à Associação.

Das 07 Unidades, 01 já possuía APF e em 1999 realizou a eleição da nova diretoria. As demais (06), recentemente concluíram o processo de eleição, mas o processo de legalização ainda está em andamento.

Nosso estudo foi no sentido de levantar junto aos diretores e educadores, o que pensam acerca do processo de formação das APF e a importância dessas organizações na dinâmica do PIA.

02 diretores consideraram que o processo foi positivo, o que podemos confirmar por meio dos relatos:

Este processo só trará benefícios. Estou maravilhada com a APF. Acabou de ser formada, mas estou com esperança que se possa angariar mais recursos pedagógicos e para fazer uma reforma visual no Projeto (diretor).

Gostei porque agora os pais vêm mais na Unidade e não preciso chamar mais de uma vez. Acho que muitos pais saíram da toca e estão mais mobilizados para ir atrás das coisas (diretor).

04 diretores, não concordaram com o processo de formação da APF:

O processo foi apressado, confuso e conturbado. Não estão participando até o momento. Tenho a expectativa que possa vir a contribuir na captação de recursos (diretor).

Sou contra a formação da APF como foi feita. Poderia ter sido realizada numa trajetória de trabalho com famílias e comunidade, mobilizando líderes comunitários e integrado a outros recursos. Veio de cima para baixo (diretor).

Foi difícil a aceitação por parte dos pais. Acham que isto é só para constar e não terão autonomia. Disseram que é só para arrecadar fundos (diretor).

Acho que o processo foi muito rápido em virtude do prazo que foi estipulado. Deveria haver uma maior sensibilização para que a contribuição fosse maior, apesar de que a APF vêm se mostrando interessada em participar, porém, ainda não achamos uma forma de atuação efetiva (diretor).

A Unidade que já possuía APF, a diretora relata que:

Já estava formada, mas acho que não foi criada para ser uma associação livre e autônoma. São muito vinculadas ao Poder Público e sua finalidade ficou muito restrita ao aspecto financeiro (diretor).

Quanto aos educadores, 17 participam da APF nos cargos de 1º Tesoureiro ou 1º Secretário ou membro do Conselho Deliberativo/Fiscal ou membro da Assessoria Técnica em conjunto com o diretor e supervisor.

03 educadores não participam da APF, o que nos leva a crer que ainda não eram funcionários daquelas Unidades por ocasião da formação das chapas e 01 educador não respondeu.

Quanto aos motivos que os levaram a optar pela função que exercem na Associação, 12 educadores relatam que não tiveram um motivo específico e destes, 06 apontam que foi pela necessidade de completar a chapa. Percebemos que estes últimos, sentiram-se compelidos em participar da APF:

Somos em poucos funcionários e não temos outra opção, a não ser ajudá-los (educador).

Fomos convocados e cada funcionário abraçou uma função, caso contrário não teríamos o número mínimo para fechar uma chapa(educador).

Na verdade foi por pressão. Disseram que os PIA tem poucos funcionários e que todos teriam que participar (educador).

Participo porque é pequeno o número de funcionários e alguém teria que ocupar o cargo (educador).

O motivo é que tenho uma letra legível para escrever na ata(educador).

04 educadores não responderam este item e 05 apontam um significado para a escolha das funções que exercem na APF:

Me identifico com a função que escolhi (educador).

Por que eu gosto de escrever (educador).

Colaborar com os pais que compõem a APF e desta maneira estar mais em contato com eles (educador).

Porque eu queria trabalhar com o social (educador).

Somente 01 educador participa de outro movimento comunitário, atuando como catequista na igreja da comunidade onde reside.

Ao perguntarmos se os educadores acreditam que podem ou poderiam contribuir para o fortalecimento da APF ou outros movimentos da comunidade, 14 educadores responderam que sim e 07 abstiveram-se em responder.

Alguns relatos chamaram-nos a atenção:

Eu acho que sim, mas não quero participar. Toma muito tempo, esquenta demais a cabeça e quero dedicar todo o meu tempo livre para minha família(..) Já contribuo muito trabalhando junto às crianças no período das 8:00 às 17:00 hrs.(educador).

Sinceramente, eu não sei (educador).

Sempre devemos querer mudanças, nunca nos acomodarmos, pois estamos em constante processo de aprendizado (educador).

Sim, quando você faz o que gosta, vai atrás de soluções e idéias, o trabalho anda para frente (educador).

O que podemos perceber é que houve uma falha no processo de criação das APF e esta reside em seu planejamento. Este planejamento foi totalmente idealizado pela SMCR, inclusive o modelo do Estatuto foi distribuído entre as Unidades e , não obstante, os pais e funcionários tenham-no aprovado em Assembléia Geral, permaneceu o modelo padrão. Entendemos que isto imprime uma condição assistencialista e tutelada junto à essas organizações.

Talvez por este motivo, as expectativas que detectamos em nossa pesquisa, estejam em sua maioria voltadas para a captação de recursos e

nenhuma Unidade mencionou a necessidade de planejar junto com a APF as ações que irão desenvolver.

Interpretamos ainda, que diante do número significativo de educadores que não responderam os motivos pelos quais escolheram suas funções na APF e/ou sentiram-se obrigados a comporem-na, essas Associações não podem ser consideradas representativas e legítimas, pois apresentam-se como um processo compulsório, determinado por instâncias superiores de poder.

4.5.2. Ações conjuntas à Instituições da Comunidade

Segundo os dados levantados, é inexistente o relacionamento sistemático com os recursos sociais ou organizações comunitárias do bairro. O que existe são os contatos e atividades já mencionadas no decorrer de nosso estudo, as quais não caracterizam uma integração planejada e sistematizada em prol do desenvolvimento comunitário.

Percebemos ainda, que também é inexistente a participação da comunidade na dinâmica do PIA, ainda que tenham sido relatadas as seguintes situações:

Em 01 Unidade existe o "momento religioso" numa integração entre o PIA e uma Entidade assistencial do bairro. Este momento não privilegia uma religião específica, tendo um caráter ecumênico.

Em 01 Unidade, a direção relata que por ocasião das comemorações e/ou festividades, algumas mães ajudam no momento do evento.

Em 05 Unidades, o pátio externo é utilizado nos finais de semana como espaço de lazer e realização de jogos esportivos com recursos da própria comunidade, pois os PIA não permanecem abertos nestes dias.

Não podemos considerar as situações acima mencionadas como participação da comunidade na dinâmica do PIA. Já apresentamos anteriormente, nosso conceito de participação o qual não confere com *tomar parte em eventos esporádicos e ocasionais*, destituindo a qualidade de decidir, a qualidade política e o legítimo processo democrático.

Da mesma forma, não foi mencionada a inserção do PIA nos movimentos da comunidade e nem mesmo as perspectivas para que isto venha ocorrer.

Inserimos em nossa pesquisa, uma questão referente as atividades que os educadores realizam junto aos educandos, no sentido de ampliarem o conhecimento dos mesmos e os seus próprios, quanto a realidade sócio-econômica da comunidade em que vivem.

Os dados coletados nos subsidiaram em todos os eixos de análise e por isso decidimos por retratá-los neste momento, uma vez que refletem um conhecimento generalizado.

Os educadores relatam que dão ênfase as seguintes atividades:

- Escuta e diálogo
- Passeios pela comunidade, maquetes, trabalhos com revistas e jornais
- Reflexão acerca dos Direitos Universais
- Literatura
- Estudo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente
- Debates com experiências
- Prevenção às Drogas, Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS
- Pesquisas na comunidade

Avaliamos que os educadores possuem o conhecimento da realidade social de seus educandos, a medida em que executam e acompanham as atividades acima mencionadas.

Esta avaliação parte da premissa de que, à partir dos resultados dos trabalhos realizados, seja possível tanto para os educandos como para os educadores, refletirem e situarem-se em determinado contexto social.

O que não podemos avaliar com os dados apresentados, é a existência ou não de criticidade nos conteúdos e se os conhecimentos produzidos possibilitam aos educandos, a participação em processos de mudança social e exercício autônomo da cidadania.

A análise que fazemos deste eixo, é de que os dados nos confirmam o pouco investimento destinado às comunidades empobrecidas.

O Poder Público Municipal posiciona-se como se a existência de equipamentos públicos com seus benefícios internos bastassem a essa população. Os dados da pesquisa revelam que os funcionários que atuam nesses equipamentos, acabam por refletir esta postura.

Porém, estamos nos esquecendo que a dinâmica comunitária reflete o grau de democratização e valorização do Estado para com a sua população. Se a dinâmica comunitária é pobre, o Estado também o é, pelo menos no que tange a Pobreza Política, concebida por Pedro Demo como:

***Pobreza Política** é a dinâmica central do fenômeno chamado pobreza e que privilegia a dimensão da **desigualdade**. Assim, ser pobre não é tanto "ter" menos (carente), mas "ser" menos (desigual). Leva a visualizar, desde logo, que pobreza expressa uma situação de confronto histórico entre os que são menos e mais desiguais, aparecendo sob múltiplas formas concretas. Entre estas, costumamos destacar as carências materiais, como insuficiência de renda, fome, desemprego, etc., todas muito relevantes, mas ainda não as mais cruciais. A condição mais aguda de pobreza é a **exclusão de caráter político**,*

historicamente produzida, mantida, cultivada" (grifos nossos)
(DEMO, 1996, p.55).

Sendo assim, podemos afirmar que a inexistência da dimensão político/social/comunitária nos PIA promove a manutenção da vertente assistencialista, reproduzindo a exclusão e a desigualdade social, não obstante intencione o desenvolvimento integral e o pleno exercício de cidadania junto as crianças e aos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante acreditarmos que o Estado apresenta limites historicamente determinados e que suas representações interagem dialéticamente com a conjuntura política/econômica e social, acreditamos também que as possibilidades de avanços estruturais somente se concretizam mediante a crítica permanente das relações Estado/Sociedade.

O funcionamento das instituições, enquanto estabelecimento de políticas públicas sociais, obtiveram destaque em nosso estudo por atribuirmos prioridade ao aspecto econômico/social nas relações que configuram o Estado e a Sociedade.

Estas configurações, podem ou não, atribuir valor e prestígio as políticas sociais como instrumento de mediação que permita a conquista de processos democráticos, equidade e justiça social.

No entanto, concordamos com Costa, quando afirma que:

Nem sempre as relações entre o Estado e a Sociedade são caracterizadas pela presença de políticas sociais, isto é, políticas de cunho emancipatório. Há mediações em que o caráter assistencialista prevalece e as políticas públicas são utilizadas a fim de perpetuar uma relação clientelista, baseada na ausência de uma cidadania plena. Nestas relações, a Sociedade não exerce qualquer papel de controle sobre as ações do Estado (COSTA, 1998, p. 335).

Nossa análise da prática do PIA nos leva a conclusão de que ela é perpassada pelo assistencialismo em grande parte de suas ações. Ao observarmos os outros programas desenvolvidos nessa área, podemos acreditar que a prática assistencialista presente no Programa PIA, seja

extensiva as demais políticas de proteção à criança e ao adolescente, a medida que tais políticas refletem as interações Estado/Sociedade na atual conjuntura brasileira.

A superação desta prática, deveria estar presente no interior das instituições que representam o Estado, objetivando avanços que permitissem diferentes perspectivas sociais e societárias, rompendo com o modelo conservador vigente.

Nosso estudo revelou a existência de limitações reais e concretas por parte das equipes das Unidades PIA quando procuram, ainda que timidamente, ampliar suas possibilidades de integração com as famílias, escolas, mercado de trabalho e organizações comunitárias.

De hábito, julgam-se (mídia, sociedade e os próprios governantes), as equipes de funcionários como despreparadas, o que seria reduzir nosso estudo a dimensão funcional, eximindo as esferas superiores da instituição quanto a responsabilidade precípua em definir sob qual égide estão fundamentadas as políticas de atendimento à crianças e adolescentes.

Podemos afirmar, que as Unidades PIA enfrentam em seu cotidiano, dificuldades inerentes a sua própria dinâmica assistencialista, suas crenças político/ideológicas refletidas pela instituição, a escassez de recursos e a burocracia institucional.

Pensamos ainda, que as Unidades PIA não recebem o suporte necessário quanto a compreensão metodológica dos processos sociais, a capacitação dos profissionais envolvidos é restrita a temas focais e os dirigentes não legitimaram o compromisso social tanto quanto já o fizeram com relação a dimensão pedagógica do Programa PIA.

Não obstante valorizarmos o empenho dos sujeitos envolvidos na prática do Programa PIA, percebemos que enquanto política destinada à criança e ao adolescente, o PIA vem se posicionando como um processo alternativo e de complementaridade passiva aos demais Programas Sociais e setores da comunidade. Não atua como agente de mudança pelo qual exerceria uma mediação crítica e participativa, visando o fortalecimento dos vínculos familiares, escolares, produtivos e comunitários.

Finalizando, acreditamos que o PIA não possui visibilidade política dentre as políticas sociais vigentes, sendo muitas vezes confundido com outros Programas que possuem denominação semelhante como : Casa do PIA, PIA Ambiental, PIA no Ofício, República do PIA, etc.

Acreditamos que a investigação realizada sobre os limites e reflexos do Programa PIA como Política Social, nos permite apontar as seguintes conclusões:

- Os limites e reflexos do Programa PIA estão voltados para uma atuação sob o foco de uma vertente assistencialista, cujos paradigmas estão pautados na “ajuda humanitária , aconselhamentos e ações ocasionais” (SPOSATI, 1990, p.46).
- O Programa PIA não está articulado com as demais políticas públicas sociais, caracterizando um investimento fragmentado e distante do contexto social.
- O Programa PIA não desenvolve ações que permitam o **conhecimento** e conseqüente democratização dos processos sociais, limitando-se a atividades pedagógicas no interior das Unidades.

- O Programa PIA não definiu quais os resultados sociais que pretende alcançar com o trabalho que desenvolve, talvez por isto, exista um excesso de atividades que configuram uma Proposta Pedagógica que não se efetiva na prática.

Pensamos que é neste descolamento que reside o desgaste do Programa. Isto é ressaltado em nossa pesquisa, a qual apresenta 57% dos educadores desestimulados e com dificuldades para exercerem suas funções, bem como, 76% que desconhecem a metodologia e a proposta político/social do Programa.

- O Programa PIA apresenta dificuldade em descentralizar o poder decisório, segundo uma vertente moderna e horizontal de Administração Pública. Submete as Unidades a ações pré-determinadas e padronizadas num sistema burocrático conservador.
- O Programa PIA não superou o viés ideológico que nega a organização e participação popular como fator determinante para a eficácia de qualquer política social.

Neste sentido, apropriou-se de um discurso transformador, mas mantém uma prática restrita a atividades residuais e compensatórias.

Para nós, portanto, o Programa PIA enquanto política de proteção à infância e à adolescência, possui uma base pedagógica e metodológica teoricamente transformadora sob o ponto de vista de cidadania, mas que não consegue ser colocada em prática em função dos limites e reflexos assistencialistas historicamente determinados na construção do Estado brasileiro.

ANEXOS

PESQUISA COM DIRETORES DE UNIDADES PIA

A presente pesquisa objetiva subsidiar a realização de trabalho monográfico de Giselle Meirelles do curso de "Especialização para Educadores da Criança e do Adolescente em situação de risco, ou em Programas Sócio- Preventivos", promovido pela Universidade Federal do Paraná. Os dados resultantes da presente pesquisa são para uso exclusivamente acadêmico e portanto absolutamente sigilosos.

1) Desde quando você é Diretor(a) da Unidade PIA ? _____.

2) Quantos educandos estão matriculados na sua Unidade? _____.

2.1) Qual a média mensal de freqüência? _____.

3) Qual o número de famílias atendidas pela Unidade? _____.

3.1) Atendem famílias cujos filhos não estão freqüentando o PIA? _____.

3.2) Como? _____.

3.3) Quantas em média ? _____.

3.4) Quais os motivos? _____.

_____.

4) Qual a renda familiar dos educandos?

----- menos de 01 salário mínimo.

----- 01 à 02 salários mínimos.

----- 02 à 03 salários mínimos.

----- 03 à 05 salários mínimos.

----- acima de 05 salários mínimos.

5) As famílias procuram o PIA por quais motivos?

_____.

_____.

_____.

6) Você desenvolve algum tipo de trabalho junto às famílias? Faz algum tipo de acompanhamento posterior?

_____.

_____.

_____.

7) Como você identifica os problemas familiares dos seus educandos?

_____.

_____.

_____.

8) Você realiza visitas domiciliares? Em quais situações? Quantas ?

9) Você se sente seguro para desenvolver o trabalho com as famílias? Porquê?

10) Quantas escolas existem na área de abrangência do seu PIA? O relacionamento é fácil ? Seu contato com elas se dá de que forma? Há atividades conjuntas? Especifique uma a uma .

11) Quando há problemas com crianças/ adolescentes do PIA , as escolas discutem a situação com vocês?

12) Você consegue acompanhar a frequência dos educandos à escola? Como você faz ? Quando você percebe que há ausência excessiva , qual é a sua atitude?

13) O que você faz quando percebe que seus educandos não estão acompanhando os conteúdos escolares? Aponte atitudes práticas.

14) Você se sente seguro para desenvolver atividades referentes a escola? Porquê ?

15) É fácil para você encaminhar os educandos para o mercado formal de trabalho? Quantos você encaminhou este ano? Que recursos você usou?

16) Você tem conhecimento de meninos/meninas do PIA que desenvolvem atividades geradoras de renda no mercado informal ? Quantos? O que você faz quando sabe desta situação ?

17) Você consegue acompanhar o desenvolvimento dos educandos que estão em curso ou trabalhando? Como você faz?

18) Você acha que as políticas de emprego no Brasil tem alguma relação com a realidade social onde está o PIA? Porquê?

19) Como o desemprego atinge os educandos e seus familiares?

20) Você se sente seguro com relação as questões referentes ao mercado de trabalho? Explique.

21) Quais os outros recursos que a comunidade onde o PIA está inserido possui? Você já os visitou? Mantém contato constante com algum? Qual o tipo de contato?

22) O que você pensa quanto ao processo de formação da APF em sua Unidade? Esta associação está contribuindo para o desenvolvimento do trabalho no PIA? Como ?

23) Você encaminha os pais para o mercado de trabalho? Conhece a situação de escolaridade dos pais? Desenvolve algum tipo de trabalho para melhorar a situação escolar destes pais ?

24) Existem outras formas de participação da comunidade na dinâmica da sua Unidade ? Quais são?

25) Você se sente seguro para desenvolver o trabalho com a comunidade? Porquê ?

Faça uma breve avaliação do Programa PIA segundo os seguintes critérios:

- Proximidade da unidade com instâncias superiores
- Formas de comunicação
- Trabalhos solicitados
- Formas de Avaliação
- Resultados avaliados
- Capacitação Profissional
- Recursos Humanos

- Horário de funcionamento da Unidade
- Alimentação
- Matrícula
- Objetivos do Programa
- Fundamentação Teórica

PESQUISA COM EDUCADORES DE PIA.

A presente pesquisa objetiva subsidiar a realização do trabalho monográfico de Giselle Meirelles do curso de "Especialização para Educadores da Criança e do Adolescente em situação de risco, ou em Programas Sócio - Preventivos", promovido pela Universidade Federal do Paraná. Os dados resultantes da presente pesquisa são para uso exclusivamente acadêmico e portanto, absolutamente sigilosos.

Idade: ____ anos Escolaridade: _____

1) Há quanto tempo você é funcionário da Prefeitura Municipal de Curitiba?

2) Há quanto tempo está na função de Educador de Unidade PIA ?

3) Porque você escolheu este tipo de trabalho?

4) Quantos educandos você atende em média por dia? _____

5) Você considera este número suficiente ou excessivo para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade? Porquê?

6) Quais são as atividades realizadas com as crianças para um maior conhecimento da realidade social em que vivem?

7) Algum trabalho é desenvolvido abordando aspectos da alimentação?

8) O que você faz quando o educando lhe confia problemas familiares ?
Aponte algum exemplo da sua atuação.

9) Você se sente seguro com relação a sua atuação junto às famílias dos educandos ?

10) Você percebe alguma preocupação das crianças/ adolescentes quanto ao mundo do trabalho? Quais são? Como você as aborda ?

11) Você procura criar necessidades de discussão com os educandos ou aproveita as necessidades que eles trazem ?

12) Como o desemprego atinge os educandos e seus familiares ? Como esta questão é abordada junto aos educandos ?

13) O que você faz quando percebe que seus educandos não estão acompanhando os conteúdos escolares? Aponte atitudes práticas.

14) Você participa da APF? Como? E de outros movimentos da comunidade?

15) Houve algum motivo especial para você optar por esta função? Qual foi ?

16) Acha que a sua participação poderá ou poderia contribuir para o fortalecimento da APF ou de outro movimento da comunidade?

17) Qual é o método que você utiliza para o desenvolvimento do seu trabalho?

18) Você entrou em contato com este método por orientação da Secretaria?
Qual a sua opinião?

19) Você se sente estimulado no seu trabalho? Porquê?

20) Possui alguma dificuldade para desenvolver o seu trabalho? Especifique.

21) Passou por algum tipo de reciclagem este ano? Especifique.

22) Você tem sugestões de cursos que acha necessário e que ainda não foram ofertados?

23) Na sua opinião, o que poderia ser aperfeiçoado no Programa PIA?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, M.J. e ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Sociais Programas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

BALEN, Age D.J.Van. **Disciplina e Controle da Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1983.

CHACUR, Alice. **Construção do Objeto no Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1983.

COSTA, Beatriz. **Para Analisar uma Prática de Educação Popular**. Cadernos de Educação Popular n.01. p.07-47, Vozes, 1984.

COSTA, Sheyla Luiz. **Resgatando o Sentido do Serviço Público: Uma Possibilidade de Mudança**. Curso de Mestrado da EBAP-FGV, 1995.

_____. **(des) Governo, (in) Governabilidade ou (des) Governança?**. Curso de Mestrado da EBAP-FGV, 1996.

_____. **Políticas Sociais e Democratização**. Dissertação de Mestrado, FGV, Rio de Janeiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política** - São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP, Papyrus, 1996.

_____. **Combate a Pobreza- Desenvolvimento como Oportunidade**. UNB, Brasília, 1996.

MACPHERSON, C.B. **A Democracia Liberal - Origens e Evolução**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977.

MANCE, Euclídes André. **Práxis de Libertação e Subjetividade**. Revista de Filosofia, 6(7): 81-109, PUC/PR, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, **Proposta Pedagógica do Programa Piá**, SMCR, Curitiba, 1996.

_____, **Normatização do Programa Piá**, SMCR, Curitiba, 1996.

RIZZINI, Irene , PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar Crianças** . Rio de Janeiro, Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 26 ed. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1992.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa no Serviço Social: Utopia e Realidade**. São Paulo, Cortez, 1995.

SPOSATI, Aldaíza , FALCÃO, Maria do Carmo, FLEURY, Sônia. **Os Direitos (dos desassistidos) Sociais**. São Paulo, Cortez, 1995.