

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Juliana Somekh

**Família(s) e Centro Para Crianças e Adolescentes: ampliando
diálogos**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Juliana Somekh

**Família(s) e Centro Para Crianças e Adolescentes: ampliando
diálogos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Luciana Szymanski.

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA

“Aquele que se preocupa com o ano, planta trigo.

Aquele que se preocupa com vários anos, planta árvores.

Aquele que se preocupa com várias gerações, educa homens.”

(Ética dos Pais – Pirkei Avot).

**A presente dissertação contou com
financiamento parcial da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – CAPES.**

AGRADECIMENTOS

Ao Uri, com muito amor, por acreditar no meu *ser educadora* desde o dia em que nos conhecemos, sendo paciente, companheiro e cúmplice no nosso viver enquanto *um* e enquanto *dois*.

Aos meus pais, Zélia e Mauricio, pelos ensinamentos com muito amor e dedicação, que me permitiram ser e estar no mundo como estou, incentivando-me a ser justa e crítica.

Ao meu irmão, Gabriel, por sempre me proporcionar a leveza de viver e acreditar na vida sorrindo, pela escuta e amizade.

Aos meus tios Roberto e Diná, pelo amor e incentivo para estudar e realizar este Mestrado, buscando meu aprimoramento pessoal e profissional.

À minha tia Nadia Somekh, por ter me incentivado aos estudos acadêmicos desde minha Iniciação Científica e pelas observações e contribuições ao longo deste processo, com muito amor e carinho.

À minha família Sternschein, Ruben, Veronica, Iali, Magali e Sheli, por todo acolhimento, amor e confiança por pertencer à família, sempre me incentivando a ser quem eu sou.

Ao André Wajnberg, Renato Sacerdote e todos os *madrichim* e *chanichim* da Colônia da CIP Fritz Pinkuss, por terem me reconhecido enquanto educadora comunitária e terem me proporcionado espaços e recursos para que eu pudesse iniciar minha vida profissional na Educação.

À Professora Luciana, pelo acolhimento na área acadêmica da Educação, confiança, ensinamentos e orientação.

Às Professoras Renata e Mimi, pela leitura cuidadosa e atenta deste trabalho, e pelas observações no exame de qualificação, possibilitando a realização conjunta deste trabalho.

Aos colegas do grupo ECOFAM, por todas contribuições e ensinamentos, em especial à Pepe e ao Ale, por me acompanharem nestes dois anos e pela amizade que construímos.

À toda a equipe do CCA, pelo acolhimento, parceria, ensinamentos e abertura para podermos realizar esta pesquisa e intervenção em conjunto. O trabalho realizado por vocês é muito especial e inspirador.

Aos *madrichim* Fernando Sancovsky, Milla Kutnikas e Tamara Shavitt, por me acompanharem enquanto educadores, atuando em parte desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio a esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do grupo ECOFAM e foi desenvolvida sob uma inspiração da perspectiva fenomenológica, segundo algumas noções arendtianas e heideggerianas sistematizadas por Critelli (1996), e o método utilizado para produção de conhecimento deste trabalho se vale da pesquisa qualitativa de caráter interventivo. O processo de investigação e atuação em campo foi realizado junto de um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) e a pergunta norteadora foi: de que forma a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos? O que se percebeu foi que o diálogo existe de algumas formas, a começar pela importância que a equipe profissional da instituição parceira dá à necessidade de uma relação com as famílias e uma constante busca para seu aprimoramento, o que, inclusive, possibilitou esta pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho foi aprimorar o diálogo entre as famílias e um CCA e, para tanto, buscou-se: a. identificar como as questões familiares aparecem no processo educativo dos educandos; b. entender como a equipe dialoga e aproxima as famílias do processo educativo; c. promover encontros e espaços de reflexão para os profissionais aprimorarem o diálogo com as famílias; d. trabalhar em parceria com as famílias cujas questões impactam o processo educativo.

Durante o processo interventivo, utilizamos como procedimento um diário de bordo, observação participante e encontros reflexivos grupais e individuais. Os fenômenos que apareceram foram compilados em duas constelações na etapa de análise: a. limitações para o diálogo na própria família; b. entraves para um aprimoramento educacional em uma instituição de educação não formal. A análise realizada, entre outras questões, aponta para a possibilidade de um aprofundamento em como aprimorar o espaço de conversa sobre questões diárias que aparecem nas famílias, e como regulamentar a educação não formal para que ela não seja apenas uma complementação da educação formal, mas uma diretriz estruturante.

Palavras-Chave: Fenomenologia, Educação Não Formal, Pesquisa Interventiva.

ABSTRACT

This research is part of the ECOFAM group and was developed by inspiration from the phenomenological perspective according to some Arendtian and Heideggerian understandings systematized by Critelli (1996), and the method used was based on the qualitative research of an interventional character. The research and fieldwork process were carried out at a Center for Children and Adolescents (CCA) and the guiding question was: in what way does the partner institution dialogue with the families of the students? We could perceive that the dialogue exists in some ways, starting with the importance that the partner institution's professional team gives to the necessity for a relationship with their families and a constant work for its improvement, which, in fact, made possible this research.

The general purpose of this work was to improve the dialogue between the families and a CCA and, to achieve that, we looked for: a. identify how family issues appear in the educational process of learners; b. understand how the team dialogues and approaches the families to the educational process; c. to promote meetings and reflection spaces for professionals to improve their dialogue with families; d. work in partnership with families whose issues impact the educational process.

During the intervention process we used as a procedure a logbook, participative observation and group and individual reflective meetings. The phenomena that appeared were compiled in two types in the analysis stage: a. limitations for dialogue within the family; b. obstacles to an educational improvement in a non-formal education institution. The analysis carried out, among other issues, points to the possibility of a deepening in how to improve the conversation field about daily issues that appear in families, and how to regulate non-formal education so it will be not only a complementation of formal education, but a structuring guideline.

Keywords: Phenomenology, Non-formal Education, Interventive Research.

SUMÁRIO

PREFÁCIO – <i>Do Direito à Educação: uma breve compreensão da minha aventura</i>	9
INTRODUÇÃO – <i>O caminho para a produção de conhecimento: etapas da pesquisa e composição do trabalho</i>	14
CAPÍTULO 1 – <i>Família(s) e educação não formal: perspectivas</i>	20
1.1 Família: possíveis contornos	20
1.2 Educação não formal: correlações com o pensamento fenomenológico.....	27
1.3 Família e educação não formal: possíveis intersecções jurídicas.....	32
CAPÍTULO 2 – <i>Questões metodológicas: escolhas do percurso de estudo</i>	39
2.1 Pesquisa qualitativa de caráter interventivo: uma perspectiva fenomenológica	39
2.2 Processo de inserção no campo: sobre os procedimentos	42
2.2.1 <i>Observação participante: etapa de aproximação e delimitação da intervenção</i>	42
2.2.2 <i>Diário de bordo: etapa ininterrupta e de narração da intervenção</i>	45
2.2.3 <i>Encontros reflexivos: etapa de aprimoramento dialógico e avaliação da intervenção</i>	46
2.2.4 <i>Quadro: síntese do processo de intervenção realizado com o CCA</i>	49
2.3 Participantes: sobre a parceria	50
2.4 O sentido da experiência: explicitando os procedimentos para análise	51
CAPÍTULO 3 – <i>Análise: desvelando e significando os conteúdos</i>	53
3.1 Limitações para o diálogo na própria família.....	53
3.2 Entraves para um aprimoramento educacional em uma instituição de educação não formal	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS – <i>Diálogos possíveis: família(s) e CCA</i>	60
POSFÁCIO – <i>Da singela compreensão à necessidade de profunda ativação: uma nova aventura – a Educação</i>	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	
I – <i>Formato de proposta para o primeiro encontro famílias CCA</i>	68
II – <i>Registro primeiro encontro famílias CCA</i>	71
III – <i>Segundo encontro famílias CCA</i>	73
IV – <i>Comunicado emitido pelo CCA parceiro convocando para uma reunião de família</i>	75
V – <i>Planejamento turmas B-C do mês de março de 2017 e turmas A-D do mês de maio de 2017</i>	76
VI – <i>Diário de bordo</i>	104
VII – <i>Relatório encontro individual com família</i>	113
VIII – <i>Termo de consentimento livre e esclarecido</i>	114

PREFÁCIO

Do Direito à Educação: uma breve compreensão da minha aventura

A justiça, desde pequena, foi algo que me intrigou e me motivou nos caminhos que percorri e experiências que vivi. Ou melhor, a constante presença da injustiça nos meios dos quais fiz e faço parte, e dos quais não fiz e nunca farei parte, sempre me incomodaram e despertaram interesse para entender e atuar no mundo.

Quando paro para pensar na minha formação, as últimas lembranças são dos momentos e experiências que tive na escola. Sempre fui uma criança e jovem muito ativa e engajada nas atividades extracurriculares. No clube, desde os quatro ou cinco anos, já fazia parte dos grupos de esportes coletivos e individuais, e na sinagoga, desde os dez anos, fiz aulas sobre judaísmo e frequentei movimentos juvenis e acampamentos. Minha motivação diária ao despertar era sempre o que teria após a escola ou as tarefas da escola. Conforme fui crescendo, as principais atividades extracurriculares que tomavam meu dia a dia eram o time de handebol e o movimento juvenil da sinagoga¹ e suas constantes atividades.

O handebol, por sua vez, além da prática esportiva, era um lugar de constante aprendizado de grupo e de relações interpessoais. A necessidade de um aprimoramento das práticas individuais e do diálogo com o coletivo ou com as demandas individuais das outras atletas significava desafios enormes, trabalhados sempre por um técnico/professor que auxiliava no entendimento de conteúdos a que apenas neste espaço eu conseguia ter acesso e que fazia muito mais sentido do que o aprendizado transmitido na escola. Os incômodos existentes por uma atleta ter uma dificuldade com o funcionamento do seu corpo, ou por uma forma de se colocar no grupo, ali eram trabalhados e, por mais competitivo que o meio fosse, as diferenças eram acolhidas e transformadas em potencial, afinal éramos um time e todas tinham o mesmo objetivo de vencer.

Da mesma forma, nas atividades que fazia na sinagoga, tudo parecia fazer mais sentido. As aulas e atividades eram sempre do jovem para o jovem e buscavam nos tirar da zona de

¹ A sinagoga a que me refiro e da qual faço parte até hoje foi fundada há oitenta anos e sempre buscou atuar nas diversas perspectivas do judaísmo. Por mais que o pilar da espiritualidade e práticas religiosas sejam os mais conhecidos, esta sinagoga, desde sua origem, se propôs a trabalhar ser judeu de sua comunidade inserindo-o no contexto brasileiro. Na época da ditadura Vargas, foi criado um de seus movimentos juvenis (tnuá), com um nome em tupi-guarani, para que pudesse atuar contra processos que infringissem a dignidade da pessoa humana. Da mesma forma, quando o Brasil passava pela ditadura militar, tanto as lideranças da juventude, quanto o nosso rabinato, buscaram ser ativos e lutar pelos direitos de todos os cidadãos. Ainda nos dias de hoje, o trabalho que é realizado nesta sinagoga é muito voltado para os processos educativos dos participantes de nossa comunidade, buscando que cada um possa identificar e praticar o seu ser judeu enquanto cidadão brasileiro.

conforto como judeus e como habitantes de uma sociedade maior que o judaísmo. Os educadores responsáveis pelas atividades do espaço, ao mesmo tempo em que nos confrontavam e questionavam, se faziam exemplos em nossas vidas. Instigavam-nos a trabalhar em grupo e a usar a criatividade, a fim de que pudéssemos mergulhar no universo lúdico e menos rígido, entrando em contato com nossas fantasias e desejos em relação a nós mesmos, nossa comunidade e nossa sociedade. Neste espaço, a sensação de potência para atuar por uma sociedade mais justa era constante.

Apesar da notória dificuldade de aos poucos me desprender das atividades extracurriculares, sabia da necessidade de inserção gradual no mundo adulto. Nesse sentido, ilusoriamente, busquei me manter conectada com o sentimento de potência em transformar o mundo pela justiça. Inspirada nos ensinamentos do jurista Tercio Sampaio, escolhi me graduar em Direito, acreditando que este seria o caminho para tornar nossa sociedade um ambiente mais justo, no qual todos os cidadãos pudessem ser protagonistas de seus sonhos, direitos e deveres, isto é, livres:

O direito é um dos fenômenos mais notáveis na vida humana. Compreendê-lo é compreender uma parte de nós mesmos. É saber em parte por que obedecemos, por que mandamos, por que nos indignamos, por que aspiramos a mudar em nome de ideais, por que em nome de ideais conservamos as coisas como estão. Ser livre é estar no direito e, no entanto, o direito também nos oprime e tira-nos a liberdade. Por isso, compreender o direito não é um empreendimento que se reduz facilmente a conceituações lógicas e racionalmente sistematizadas. O encontro com o direito é diversificado, às vezes conflitivo e incoerente, às vezes linear e consequente. Estudar o direito é, assim, uma atividade difícil, que exige não só acuidade, inteligência, preparo, mas também encantamento, intuição, espontaneidade. Para compreendê-lo, é preciso, pois, saber e amar. Só o homem que sabe pode ter-lhe o domínio. Mas só quem o ama é capaz de dominá-lo, rendendo-se a ele. (SAMPAIO, 2001, p. 21).

Durante os anos da graduação, busquei estágios e atividades que pudessem contemplar meu propósito visceral de justiça. Ao longo dos cinco anos da faculdade de Direito, realizei atividades como monitoria nas disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito e Filosofia do Direito; estágios educativos e jurídicos realizados em instituições vinculadas à Defensoria Pública do Estado de São Paulo; e uma iniciação científica com um enfoque no estudo filosófico sobre a questão do surgimento da propriedade, sua consequente legitimação da desigualdade social nos ordenamentos jurídicos, e papel das políticas públicas brasileiras como forma educativa e jurídica durante o processo de reforma urbana no Brasil.

Paralelamente às atividades que realizava na faculdade de Direito, continuava engajada como atleta no time de handebol da faculdade e como educadora na sinagoga antes

mencionada. Racionalmente eu tinha muita clareza da necessidade de me aprimorar nas atividades relacionadas ao Direito, no entanto o que continuava fazendo sentido e que eu sempre esperava no meu dia a dia eram os treinos e jogos de handebol, e as atividades educativas que realizava na sinagoga.

Desde os doze anos adotei como prática esportiva o handebol. Treinei em um clube até os dezoito anos e, depois, continuei a jogar e treinar pela faculdade. Os treinos e jogos eram espaços nos quais conseguia me relacionar com outra parte do meu ser. Entender as regras do jogo e me entender como jogadora era um processo constante de olhar para mim mesma. Aplicar as técnicas durante momentos com muita adrenalina e agressividade era extremamente terapêutico. Fui me constituindo como liderança nos times por que passei, e buscava neste meio criar e cuidar do grupo e das atletas que faziam parte do time. Era um espaço no qual conseguíamos construir um sentimento de família e de trabalhar nossas individualidades.

Na sinagoga, dos dez aos dezesseis anos, fui educanda de diversas atividades. Uma vez por semana me encontrava com educadores para aprimorar nossos conhecimentos judaicos, bem como trabalhar nossas lideranças e ativismo comunitário. No período das férias escolares passávamos quinze dias em um acampamento, com atividades lúdicas e educativas sobre conteúdos judaicos e sociais, transmitidos por educadores jovens. Com dezessete anos comecei a trabalhar voluntariamente como educadora nas atividades da sinagoga, e aos vinte e um anos fui chamada para trabalhar profissionalmente como educadora em um curso de dois anos para preparar os futuros educadores de nossa comunidade.

Minhas atuações como educadora e operadora do Direito foram paralelas durante todos os anos da minha graduação e, também, durante meus dois primeiros anos de formada. Trabalhava como advogada em um escritório de advocacia e continuava como educadora profissional na sinagoga. Por mais que fizesse a constante reflexão sobre qual seria meu enfoque profissional, era difícil assumir que deixaria o Direito, pois, apesar de descrente com a prática forense, o enfoque sistêmico e filosófico de tal área ainda me parecia essencial para a formação de cidadãos e de uma sociedade mais justa e livre.

O processo de reflexão que fiz nos planos abstrato, filosófico e ideológico buscou retomar o porquê da minha escolha pelo Direito, bem como minha experiência como educadora. Minha escolha foi pautada no desejo de transformar a sociedade em um espaço mais justo. Mas o que é justiça?

É possível colher uma gama de definições sobre justiça, mas a bem da verdade nenhuma delas poderá responder fielmente ao que é a justiça, uma vez que tal conceito é subjetivo e flexível, pois deriva do contexto em que cada pessoa está inserida e de como cada um, conforme seus referenciais culturais, percebe o que está em seu entorno. Pode-se dizer que a relatividade da definição de justiça deriva da indeterminação do mundo no qual a pessoa habita, bem como da forma através da qual esta se compreende em diversos espaços e momentos.

Junto à reflexão acima, comecei a me questionar e perceber que por um lado o enfoque do meu processo educativo, tanto na escola, quanto na faculdade de Direito, sempre foi direcionado para a aquisição de conteúdo e conhecimento, mas que em raríssimos momentos houve tentativa de articular tais saberes com o dia a dia das pessoas ou com suas singularidades. Por outro lado, tanto nas atividades que realizava como educadora voluntária e profissional na sinagoga, quanto no time de handebol, por mais que o conteúdo e conhecimento não fossem transmitidos de uma forma tão direta e objetiva, tudo o que aprendíamos tinha uma aplicabilidade notória em nossas vidas cotidianas.

Se falássemos sobre as questões dos judeus e dos árabes, faziam-nos refletir sobre nossas atitudes pouco inclusivas e preconceituosas; quando realizávamos uma reza, perguntávamos o motivo de a reza estar escrita no masculino e, com isso, qual seria ou deveria ser o papel da mulher no judaísmo; quando trazido o conceito de tikun olam (conserto do mundo), logo em seguida já elaborávamos um projeto de ativação social.

Da mesma forma, quando estudávamos um time adversário, percebíamos os pontos fracos e fortes de ataque e defesa, e deveríamos saber como atuar com as estratégias técnicas aprendidas, mas principalmente deveríamos trabalhar nossa humildade e espírito coletivo, indicando quem seriam as melhores jogadoras para estarem em determinadas posições e realizarem as jogadas mais adequadas contra esse time específico.

Como poderia, então, querer transformar a sociedade em um lugar mais justo e com pessoas mais livres apenas buscando cumprir e auxiliar o cumprimento de conteúdos, conhecimentos e normas, sem dialogar com o contexto das pessoas? Comecei a entender que não poderia e, por isso, meu caminho profissional não seria como operadora do Direito.

Mesmo diante da frustração e constatação de que o Direito não seria o caminho, ainda acreditava na justiça. Não mais como um conceito simbolizado por uma balança e executado

com uma espada, mas sim como a possibilidade de liberdade que cada pessoa pode ter em nossa sociedade para ser protagonista de si mesma e do que a compõe como tal. Retomando minha vivência como educanda, educadora e atleta, entendi que a referida forma que possibilitaria essa liberdade de cada um de nós seria a Educação.

Noutros lugares as atividades educativas da sinagoga ou o handebol talvez não fossem possíveis, mas estes espaços me apresentaram a educadores e psicólogos que me ajudaram a entender o processo educativo para além da escola, inclusive como uma possibilidade profissional. Deixei, então, de atuar como operadora do Direito para trabalhar em tempo integral como educadora profissional na coordenação do departamento de Educação da sinagoga.

A expectativa que tinha ao me envolver profissionalmente com a Educação estava sendo contemplada. Atuava com questões do processo educativo nas relações institucionais e seus desdobramentos com educadores, educandos e famílias, com ênfase na educação não formal do jovem para o jovem. Percebi que a influência do processo educativo aos poucos possibilita a liberdade dos indivíduos para serem agentes transformadores conforme suas singularidades.

No entanto, também comecei a me deparar com incômodos e dificuldades no dia a dia do trabalho, pautados nos seguintes desafios do processo educativo: a. o diálogo entre crianças, famílias e jovens educadores integrantes da instituição; b. compreensão das famílias acerca de sua importância no processo educativo de suas crianças; c. formação e capacitação dos jovens educadores; d. percepção do lugar da criança como agente ativo em seu próprio processo educativo.

O desejo de implementar projetos educativos que pudessem desenvolver nossa sociedade em um espaço mais justo e livre, bem como o anseio de encontrar uma interlocução educativa e acadêmica para reflexão e desafios que minha rotina profissional demandava, me instigou a buscar um espaço para me formar e me capacitar exclusivamente na área da Educação. Iniciei, então, meus estudos do Mestrado no programa de Educação: Psicologia da Educação na pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

INTRODUÇÃO

O caminho para a produção de conhecimento: etapas da pesquisa e composição deste trabalho

O grupo ECOFAM

Já como mestrande, no programa de Educação: Psicologia da Educação na pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, tive a oportunidade de me aproximar da abordagem fenomenológica e freiriana, através do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Comunidade e Família – ECOFAM, e trocar experiências com outros pesquisadores com trajetórias semelhantes. O referido grupo, em parceria com associações de moradores e instituições públicas, desenvolve, desde a década de 1990, pesquisas interventivas na região da Brasilândia (Zona Noroeste de São Paulo), a fim de estabelecer um diálogo teórico e prático entre a universidade e a comunidade.

A pesquisa interventiva realizada pelo grupo ECOFAM é o que possibilita este diálogo entre universidade e comunidade, uma vez que se vale de dois pilares basilares (CAPELI; WALOCKOFF; SZYMANSKI, 2011): o primeiro deles é a impossibilidade de neutralidade pelo caráter subjetivo que compõe o processo de investigação da pesquisa, tendo em vista a necessidade constitutiva do envolvimento de pessoas e do próprio pesquisador; o outro é o serviço prestado à população envolvida, a partir do delineamento da demanda presente na instituição parceira (CAPELI; WALOCKOFF; SZYMANSKI, 2011).

A proposta do grupo, portanto, é produzir uma investigação qualitativa e um conhecimento a partir das tensões e demandas existentes, e do trabalho possível de ser realizado:

Diante desta visão, o grupo Ecofam tem, em linhas gerais, como eixo de preocupação investigativa o estudo das práticas psicoeducativas tal como se realizam em diferentes contextos educacionais na comunidade e suas implicações na constituição identitária. Ao mesmo tempo, tem como preocupação que os procedimentos desenvolvidos e utilizados em suas investigações possam contribuir para a reflexão a respeito das práticas utilizadas e a abertura de possibilidades de novos modos de educação. Além disso, busca contribuir para a formação de pesquisadores e produção de conhecimento científico voltados para a necessidade da população com a qual se trabalhará e abordando diversos aspectos metodológicos envolvidos nas questões estudadas (CAPELI; WALOCKOFF; SZYMANSKI, 2011, p. 75).

O projeto do grupo ECOFAM, no qual este trabalho se insere, denomina-se “Infância e adolescência em foco na pesquisa interventiva e de base fenomenológica: estreitando o

diálogo entre Universidade e Comunidade”. As pesquisas realizadas neste projeto têm a intenção de aprofundar um olhar sobre a dimensão da infância e adolescência, ao valer-se da fenomenologia existencial como base epistemológica e das inserções em seus territórios. Além disso, o projeto busca compreender o contexto das instituições parceiras², bem como suas percepções, expectativas, queixas e demandas que se revelam no encontro entre crianças, adolescentes, famílias e educadores integrantes de instituições educativas.

Tendo em vista que minha experiência na área de Educação sempre foi no campo da educação não formal, prática educativa pouco explorada no meio acadêmico, iniciei minha participação no grupo ECOFAM atuando em parceria com um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) na região da Brasilândia.

O território

O processo de conhecimento e de construção desta pesquisa ocorreu num Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) localizado na região da Brasilândia, distrito situado na Zona Noroeste de São Paulo, com área de aproximadamente 21 km² e uma população estimada em 265 mil habitantes (IBGE, 2011). Praticamente metade do distrito é de área de preservação, por ser coberto pelo Parque Estadual da Serra da Cantareira, e a moradia predominante é irregular (favela) ou COHAB.

O território da Brasilândia surge pelo desmembramento de sítios e chácaras de cana-de-açúcar em lotes residenciais. No final da década de 1940, a região passa por um processo de ocupação e migração de famílias vindas do distrito da Freguesia do Ó e interior do país (ROSA *et al.*, 2016). Desde sua origem, as habitações eram populares e irregulares, como cortiços e favelas, e aos poucos a região foi crescendo para os bairros adjacentes, mas sempre de forma irregular e com terrenos muito pequenos.

A população local é majoritariamente de baixa renda. Os espaços públicos, por estarem próximos às moradias irregulares e às ruas estreitas, carecem de áreas para que sejam construídas escolas, postos de saúde e outros prédios, contribuindo para a precariedade de uma rotina e vida da população local. Nesse sentido, é notória a falta de infraestrutura da região, bem como a alta vulnerabilidade da população. Segundo pesquisa do Instituto Sou da Paz, 65% da população da Brasilândia, ou 172 mil habitantes, se encontram em situação de

² O grupo ECOFAM, composto por pesquisadores de iniciação científica, mestrado e doutorado, atua no território da Brasilândia em parceria com crianças e adolescentes, famílias e profissionais de cinco equipamentos de educação formal e não formal: CEIs, EMEF, CIEJA e CCA.

vulnerabilidade, e a garantia de direitos humanos, envolvendo questões socioeconômicas, violência, criminalidade, crianças e adolescentes, mulheres, negros e saúde, é extremamente baixa.

Vale ressaltar, também, que o índice de vulnerabilidade juvenil é altíssimo. Além da precarização dos serviços públicos relacionados a saúde e educação, a população tem muita dificuldade de acesso aos equipamentos de cultura e lazer. Na região da Brasilândia, estes espaços não existem, de forma que os jovens e o restante da população precisam se deslocar para regiões como Freguesia do Ó e Vila Nova Cachoeirinha. Ocorre que, para dificultar ainda mais, a região conta com uma topografia que resulta em ruas e calçadas íngremes e sinuosas, sem acesso ao transporte público com facilidade, o que influi diretamente no aumento da vulnerabilidade social das pessoas da região:

Com relação às áreas de lazer, este é um problema típico de regiões periféricas com alta densidade demográfica: a ocupação acelerada e desordenada do território por moradias fisicamente precárias e legalmente irregulares deixa pouco, ou nenhum, espaço para a construção ou aumento sequer dos equipamentos públicos mais essenciais como escolas, centros de saúde e postos policiais, que dirá para a criação de “espaços vazios” públicos como praças, largos, alamedas, etc. Para isso, muitas vezes é necessário desocupar espaços já ocupados, o que gera profundos conflitos sociais e desgastes políticos. (PROJETO SÃO PAULO EM PAZ – INSTITUTO SOU DA PAZ, 2006).

Em termos gerais, este é o panorama do território onde ocorreu a investigação desta pesquisa: um distrito majoritariamente negro, pobre, de habitações irregulares e precárias, com pior serviço de coleta de lixo e saneamento básico, com alto índice de violência e criminalidade, e com acesso precário à educação, lazer, saúde e cultura.

CCA – instituição parceira

O Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), localizado nesse distrito, na Zona Noroeste de São Paulo, faz parte da Subprefeitura da Brasilândia/Freguesia do Ó e tem uma parceria com a Prefeitura do Município de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS.

O CCA, em especial, é gerenciado por uma associação de moradores, fundada em 1992, que também oferece serviços no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Brasilândia e no Centro de Formação Profissionalizante. O objetivo de um CCA, conforme definido em política pública da Prefeitura de São Paulo, é oferecer proteção social às crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco. Além de ser vinculado à assistência social, as atividades e os processos realizados são diretamente

voltados à educação de crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, buscando o desenvolvimento de suas potencialidades e aquisições para a conquista da autonomia, protagonismo e cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

O CCA parceiro conta com uma equipe profissional formada por um gestor, uma coordenadora pedagógica, duas educadoras sociais, uma auxiliar técnica, dois oficinairos e duas cozinheiras. Esta equipe é responsável pelo atendimento de 126 crianças e adolescentes, de 06 a 14 anos, em um espaço que contém duas salas de atividades/oficinas, três banheiros, um refeitório com cozinha, duas quadras e uma sala com equipamentos técnicos para equipe profissional.

As atividades são realizadas em contraturno escolar, tanto no período da manhã, das 8h às 11h15, quanto no período da tarde, das 13h15 às 16h15. Além disso, em cada período as crianças e adolescentes são divididos por faixa etária em duas turmas, uma para idade de 06 a 10 anos (A e B) e outra de 11 a 14 anos (C e D). Os educandos sempre iniciam as atividades na instituição parceira com uma refeição (café da manhã ou almoço) e, depois, cada turma realiza uma atividade específica com sua educadora. No meio do período, todos recebem um suco e iniciam um momento mais livre, com as duas turmas juntas, para nas quadras brincarem com os jogos e brinquedos que quiserem, sob supervisão das duas educadoras sociais. Para terminar, recebem a última refeição (almoço ou lanche da tarde).

As atividades educativas são planejadas pela equipe de profissionais, em especial pelas educadoras sociais. Existe um cronograma temático e um planejamento pedagógico anual, bem como um planejamento mensal, em que podemos observar as temáticas trabalhadas em alguns meses de 2017, dispostas no Anexo V. As atividades diárias são preparadas com base nos planejamentos anual e mensal, que contam com uma temática por mês, tais como saúde e bem-estar ou voluntariado. Além das atividades ordinárias, a equipe organiza atividades e passeios fora do CCA e pela cidade de São Paulo, bem como oficinas de música e artes e reuniões semestrais com as famílias.

É importante ressaltar que há mais de 20 anos existe uma busca por uma melhor relação e alinhamento dos trabalhos realizados na comunidade e na universidade. É por meio desta parceria que, de forma conjunta e cooperativa, vamos traçando os caminhos que compõem esta pesquisa.

O CCA parceiro e suas famílias

Trabalhar e vivenciar ambientes coletivos, comunitários, de cunho formal ou não formal, nos coloca diante da necessidade de se refletir sobre a dinâmica familiar. Trabalhar com crianças e adolescentes nos impulsiona para o tema família, necessariamente. O trabalho realizado no CCA, conforme podemos acompanhar pelo planejamento exposto no Anexo V, está voltado para um processo educativo que pretende desenvolver jovens críticos, autônomos e ativos em nossa sociedade, tendo consciência da necessidade de uma atuação ética e transformadora de paradigmas hoje consolidados e que reforçam uma desigualdade entre as pessoas. Além disso, a instituição parceira trabalha tais aspectos pela educação não formal, prática que busca constantemente entender a potencialidade dos educandos, para que eles possam se desenvolver coletiva e singularmente.

O início da nossa intervenção se deu em março de 2017 e, nos primeiros contatos com a instituição, educadores e educandos, nos deparamos com o entrelaçamento da família com a instituição, o que provocou as inquietações sobre o tema. Isso permitiu, junto à instituição parceira e ao grupo de pesquisa onde este trabalho se insere, delimitar que esta pesquisa seria acerca do diálogo que a instituição parceira estabelece com as famílias do educando.

Essa parceria, aos poucos, possibilitou a realização de diálogos sistemáticos que auxiliaram na união dos nossos interesses e demandas, de forma que pudemos delimitar como problema de pesquisa a seguinte questão: de que forma a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos? Decorre dela nosso interesse em intervir no processo de diálogo entre CCA e família, construindo, como objetivo geral desta dissertação, aprimorar³ o diálogo entre essas duas instituições. Para tanto, entendemos ser necessário especificamente: a. identificar como as questões familiares aparecem no processo educativo dos educandos; b. entender como a equipe de profissionais dialoga e aproxima as famílias do processo educativo dos educandos; c. promover encontros e espaços de reflexão para os profissionais aprimorarem o diálogo com as famílias; d. trabalhar em parceria com as famílias cujas questões impactam o processo educativo do educando.

Na busca de identificar como a instituição parceira dialoga com suas famílias, trabalhamos juntos durante aproximadamente um mês, tanto no acompanhamento das atividades e práticas

³ Uma vez que o CCA e a equipe de profissionais já têm tanto uma relação, quanto um diálogo estabelecido com as famílias dos educandos, o objetivo é aprimorar no sentido de criar novos espaços, pensar e ativar de forma conjunta a implementação de novas ações que auxiliem no desafio constante do diálogo sistemático entre as famílias e a instituição.

educativas dos educandos, quanto em reuniões periódicas entre a equipe profissional de educadores. Nesse sentido, juntos fomos entendendo e construindo atividades que comporiam a intervenção base desta pesquisa.

Tais atividades serão detalhadas no capítulo 2, “Questões Metodológicas”, mas a pretensão foi acolher a necessidade de espaços nos quais os profissionais do CCA e as famílias pudessem conversar sobre seu trabalho, e, por outro lado, atender famílias e auxiliar nas dificuldades existentes e que impactam o educando no dia a dia da instituição.

Esta dissertação, portanto, pretende apresentar uma compreensão da relação entre famílias e um CCA, desvelando sentidos, dificuldades e aprimoramentos para lidarmos com este fenômeno que constantemente precisa ser pensado. Assim, o capítulo 1 terá um enfoque teórico, abordando concepções de família e buscando compartilhar alguns recortes que serão utilizados ao longo do trabalho; ainda nesse primeiro capítulo nos debruçaremos sobre o tema da educação e da educação não formal, e encerraremos essa parte trazendo a relação da temática com conceitos de família e educação não formal em uma perspectiva jurídica. No capítulo 2, explicaremos o método utilizado na produção desta pesquisa, esclarecendo o seu caráter interventivo sob a perspectiva da fenomenologia. Por fim, no capítulo 3, terminaremos analisando o que se revelou nesta intervenção.

CAPÍTULO 1

Família(s) e educação não formal: perspectivas

1.1 Família: possíveis contornos

A busca pelo entendimento de como o CCA estabelece um diálogo com as famílias dos educandos traz a necessidade de retomarmos um pouco a história da família enquanto instituição, a fim de compreender a relação dela com a criança e com o jovem.

Um breve recorte cronológico

Ariés (1981) nos explica que, no período medieval, a educação estava vinculada ao aprendizado das tarefas domésticas e cotidianas, de forma que as famílias se responsabilizavam por encontrar a casa de outras pessoas para que as crianças pudessem ser aprendizes durante o período aproximado entre os sete e dezessete anos. Segundo o autor, essa dinâmica familiar, na qual a relação entre o adulto e a criança se dava pela busca de um lugar de aprendizado, ocorria independentemente da classe social. Este processo de aprendizagem se confundia, aos poucos, com a obrigação serviçal doméstica, sendo esta a forma de educação na época (ARIÉS, 1981).

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional – expressão bastante anacrônica, aliás – acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. (ARIÉS, 1981, p. 218).

Nesse período, então, a prática educativa não tinha como enfoque o desenvolvimento da criança para um dia ingressar no mercado de trabalho, uma vez que esta, já aos sete anos, era inserida em tarefas da vida adulta, e a educação doméstica era o referencial de conhecimento e valores a serem aprendidos. No entendimento do autor, o afeto neste contexto familiar era algo pouco difundido, uma vez que a criança saía de casa com menos de dez anos e voltava com quase dezoito anos. A família se ocupava em cumprir com o dever moral e social. Com a aprendizagem mais difundida, e realizada mediante contratos, a dinâmica familiar e a educação passaram a depender da fortuna existente e, com isso, as famílias pobres não conseguiam buscar casas para entregar seus filhos, e a aprendizagem ocorria no cotidiano desta própria família (ARIÉS, 1981).

Nessas condições, a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a “casa” dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem. (ARIÉS, 1981, p. 221).

A partir do século XV, a educação passou a ser fornecida pela escola, instituição que deixou de ser para clérigos e passou a ser a referência no desenvolvimento da criança para a vida adulta e social (ARIÉS, 1981). Este cenário transformou também a relação familiar existente até então, pois não existia mais o momento em que a criança saía de casa para aprender e voltava após anos – todos os dias a criança voltava para casa. Nesse sentido, o autor nos traz a ideia de que, com a escola, a relação familiar se estabelece pelo cotidiano da criança e, com isso, surge a possibilidade de um afeto rotineiro pela família em relação ao cuidado que se estabelece com a criança, que antes não poderia existir.

Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. (ARIÉS, 1981, p. 221-222).

A vida cotidiana passou a ser pensada a partir da criança, surgindo a preocupação constante da família em relação a educação, futuro e carreira.

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. (ARIÉS, 1981, p. 264).

Mas é importante ressaltar, conforme nos explica o autor, que esta ainda não é a família moderna que conhecemos hoje, e que esta nova relação familiar se deu apenas com nobres,

burgueses, artesãos e lavradores ricos. As famílias pobres permaneceram com a relação da família medieval até o século XIX, de forma que as crianças eram afastadas de seus pais para servir outra casa e aprender a trabalhar e manter a família.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento da casa, do *chez soi*, do *home*, não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais. (ARIÉS, 1981, p. 265).

Em Engels (1984) encontramos uma outra perspectiva do processo histórico acerca dos contornos da família, que entende a relação familiar como fruto e reflexo do sistema social e cultural existente na época, passando principalmente por quatro etapas, denominadas pelo autor de consanguínea, punaluana, sindiásmica e monogâmica. Pelo contexto histórico e social da época, as duas primeiras eram famílias que se pautavam em relações grupais, enquanto as duas últimas se estruturavam pelas relações em pares. Vejamos um pouco mais o que o autor entende do processo de cada uma.

A primeira etapa do processo de construção das famílias foi denominada por Engels (1984) de consanguínea, e seria aquela na qual todos são descendentes de um casal, de forma que todas as gerações seriam pais e filhos e irmãos, inclusive marido e mulher uns dos outros.

A família consanguínea, a primeira etapa da família. Nela os grupos conjugais classificam-se por gerações: todos os avôs e avós, nos limites da família, são maridos e mulheres entre si; o mesmo sucede com seus filhos, quer dizer, com os pais e mães; os filhos destes, por sua vez, constituem o terceiro círculo de cônjuges comuns; e seus filhos, isto é, os bisnetos dos primeiros, o quarto círculo. Nessa forma de família, os ascendentes e descendentes, os pais e filhos, são os únicos que, reciprocamente, estão excluídos dos direitos e deveres (poderíamos dizer) do matrimônio. Irmãos e irmãs, primos e primas, em primeiro, segundo e restantes graus, são todos entre si, irmãos e irmãs, e por isso mesmo maridos e mulheres uns dos outros. O vínculo de irmão e irmã pressupõe, por si, nesse período, a relação carnal mutua.

Exemplo típico de tal família seriam descendentes de um casal, em cada uma das cujas gerações sucessivas todos fossem entre si irmãos e irmãs e, por isso mesmo, maridos e mulheres uns dos outros. (ENGELS, 1984, p. 37-39).

Para o autor, este seria um estágio necessário para que os outros modelos de famílias pudessem prosperar. O segundo progresso da família seria a punaluana, na qual ainda se mantinha a relação pela descendência e em grupos, mas não mais entre irmãos e filhos e pais, dando vazão e existência aos conhecidos primos e sobrinhos.

A família punaluana. Se o primeiro progresso na organização da família constituiu em excluir os pais e filhos das relações sexuais recíprocas, o segundo foi a exclusão dos irmãos. Esse progresso foi infinitamente mais importante que o primeiro e, também, mais difícil, dada a maior igualdade nas idades dos participantes. (ENGELS, 1984, p. 39).

Com as restrições sociais impostas às relações, estas começam a deixar de ser em grupo para se tornarem relações por pares. Neste período, segundo o autor, a família sindiásmica surge, no contexto da barbárie do desenvolvimento humano. Este modelo de família perde quase por completo a consanguinidade, dando espaço à união conjugal, a qual tinha espaço para “poligamia e infidelidade”, mas apenas como direito dos homens, o que trazia uma grande instabilidade para a relação e ocasionava a criação dos filhos principalmente pela mãe.

A família sindiásmica. No regime de matrimônio por grupos, ou talvez antes, já se formavam uniões por pares, de duração mais ou menos longa; o homem tinha uma mulher principal (ainda não se pode dizer que fosse uma favorita) entre suas numerosas esposas, e era para ela o esposo principal entre todos os outros. Esta circunstância contribuiu bastante para a confusão produzida na mente dos missionários, que veem no matrimônio por grupos ora uma comunidade promíscua das mulheres, ora adultério arbitrário. À medida, porém, que evoluíram as gens⁴ e iam-se fazendo mais numerosas as classes de “irmãos” e “irmãs”, entre os quais agora era impossível o casamento, a união conjugal por pares, baseada no costume, foi-se consolidando. [...] Com a crescente complicação das proibições de casamento, tornaram-se cada vez mais impossíveis as uniões por grupos, que foram substituídos pela família sindiásmica. Nesse estágio, um homem vive com uma mulher, mas de maneira tal que a poligamia e a infidelidade ocasional continuam a ser um direito dos homens, embora a poligamia seja raramente observada por causas econômicas; ao mesmo tempo, exige-se a mais rigorosa fidelidade das mulheres, enquanto dure a vida em comum, sendo o adultério destas cruelmente castigado. O vínculo conjugal, todavia, dissolve-se com facilidade por uma ou por outra parte, e depois, como antes, os filhos pertencem exclusivamente à mãe. (ENGELS, 1984, p. 48-49).

A família monogâmica nasce da sindiásmica e se diferencia desta pela necessidade de uma solidez maior dos laços conjugais, com a finalidade de uma paternidade indiscutível que pudesse preservar o legado da família e da herança da mesma.

A família monogâmica. Nasce, conforme indicamos, da família sindiásmica, no período de transição entre a fase média e a fase superior da barbárie; seu triunfo definitivo é um dos sintomas da civilização nascente. Baseia-se no predomínio do homem; sua finalidade expressa é a de procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível; e exige-se essa paternidade indiscutível porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse dos bens de seu pai. A família monogâmica diferencia-se do matrimônio sindiásmico por uma solidez muito maior dos laços conjugais, que já não podem ser rompidos por vontade de qualquer das partes. Agora, como regra, só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher. Ao homem, igualmente, concede o direito à infidelidade conjugal, sancionado ao menos pelo costume [...], e esse direito se exerce cada vez mais amplamente, à medida que se processa a evolução da sociedade. Quando a mulher, por acaso, recorda as antigas práticas sexuais e intenta renová-las, é castigada mais rigorosamente do que em qualquer outra época anterior. (ENGELS, 1984, p. 66).

⁴ O significado de *gens*, para o autor, é de um grupo de indivíduos consanguíneos. Este conceito inicialmente foi trazido por Lewis Henry Morgan.

Engels (1984) termina sua reflexão acerca das etapas da família ao longo da história abrindo uma possibilidade de continuação ou perpetuação do modelo monogâmico:

Mas – diz – “se se reconhece o fato de que a família tenha atravessado sucessivamente quatro formas e se encontra atualmente na quinta forma, coloca-se a questão de saber se esta forma pode ser duradoura no futuro. A única coisa que se pode responder é que a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade, que deve modificar-se na medida em que a sociedade se modifique; como sucedeu até agora. A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema. Tendo a família monogâmica melhorado a partir dos começos da civilização e, de uma maneira muito notável, nos tempos modernos, é lícito pelo menos supor que seja capaz de continuar seu aperfeiçoamento até que chegue à igualdade entre os dois sexos. Se, num futuro remoto, a família monogâmica não mais atender às exigências sociais, é impossível predizer a natureza da família que a suceder”. (ENGELS, 1984, p. 91).

Partindo da reflexão proposta por Engels, a família monogâmica de fato tem se aprimorado e se aperfeiçoado na medida em que a sociedade se modifica, atendendo, portanto, às exigências sociais propostas e, com isso, se perpetuando, mas também se ampliando e se ajustando enquanto modelo familiar. Um estudo realizado por Moraes e Morato (2011), complementarmente, nos instiga a pensar as mudanças socialmente ocorridas com a instituição família sob a ótica de uma mobilidade familiar, não apenas pelo viés social, mas sob uma perspectiva existencial fenomenológica. Para tanto, partem do seguinte raciocínio:

Se, por volta de 50 anos atrás, o matrimônio, com as suas funções econômicas e procriativas, era o centro do conceito de *ser família* – representado pela família nuclear íntima – hoje se observaria um enfraquecimento desse ideal, do núcleo conjugal íntimo, e, *ser família*, significaria tantas outras coisas, nem sempre diretamente ligadas ao patrimônio ou à reprodução. [...] se podem observar outras modalidades de *ser família*, mais ou menos numerosas que, de qualquer maneira, não se baseiam na tradição matrimonial como, por exemplo, as comunidades (Olivares, 2003). Seria ingênuo tentar explicar o porquê de escolhas desse tipo, tentando generalizar as motivações que levam a diferentes constituições da família. (MORAES; MORATO, 2011, p. 80).

Moraes e Morato (2011) identificam modalidades de famílias para além da tradição matrimonial e social, pautadas na motivação pela compreensão e construção de sentido de nosso ser. Com isso, utilizam o termo mobilidade da família para sustentar o fenômeno da constante transformação funcional e estrutural da família ao longo do tempo, enquanto “ajustamentos, tentativas e experiências de reconfiguração mais coerentes com a realidade intra e extra-familiar” (MORAES; MORATO, 2011, p. 80).

Para Moraes e Morato (2011), ser família de hoje compartilha de uma realidade cada vez menos baseada em tradições e mais focada nas escolhas individuais, dando vazão à experiência da família em si, independentemente de outros modelos. A família seria então uma forma de organização inserida em uma realidade dinâmica, que passa por evoluções e

transformações pelo simples fato de “ser”, “existir”. Isso permitiria, inclusive, um pensamento dialético sobre a “organização família”, através de uma abordagem fenomenológica existencial, fornecendo uma ulterior possibilidade de compreensão da família pós-moderna. “Da mesma maneira que o indivíduo é um produto do próprio tempo, a família também é influenciada pelo seu pertencer histórico e pelas condições sociais e econômicas do período em que se insere” (Foner, 1986, p. 219)” (MORAES; MORATO, 2011, p. 85).

De forma complementar ao processo histórico apresentado na visão de Ariés (1981) e de Engels (1984), a perspectiva fenomenológica compreende as transformações e mudanças familiares enquanto mobilidade da família, sendo esta uma condição para existir (MORAES; MORATO, 2011, p. 90). Ainda, a referida abordagem entende que a compreensão por uma falta de sentido, se acolhida, é o que pode gerar outros modos de ser família, pautados principalmente em uma solicitude, e não mais em uma tradição matrimonial.

Um paralelo que se faz importante para complementar a leitura da transformação da família, a fim de entender como esta pode dialogar com uma instituição de educação não formal, no caso um CCA, é uma reflexão acerca da função educativa que a sociedade atual lhe atribuiu (SZYMANSKI, 2004). O direito à educação, conforme disposto em nosso ordenamento jurídico, é consequência, também, de um dever familiar: “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.” (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA – artigo 19).

É importante fazermos uma leitura sistêmica das transformações e da realidade atual. As transformações históricas e sociais nos permitiram entender que a família hoje tem como enfoque na sua relação o cuidado cotidiano de suas crianças e jovens. Por outro lado, as mudanças que ocorreram na tradição matrimonial nos auxiliam a entender a mobilidade da família, configurando uma conjuntura flexível de muitos modos de ser família. Ainda, a normatização das regras sociais delegou parte do processo educativo às famílias, instigando-nos à relevância da necessidade de um constante diálogo e aprimoramento da relação da família com as instituições educativas que suas crianças e jovens frequentam.

Em um estudo acerca das práticas educativas familiares, Szymanski (2004) entende a família como um fenômeno social e cultural. É ela que provavelmente será o primeiro contato da criança e do jovem, auxiliando-os na inserção social, transmitindo hábitos e valores, crenças e

conhecimentos. Desse contato também acontecerá um processo de aprendizado por imitação, no qual padrões tanto da família, quanto do reflexo da sociedade, serão apreendidos.

Um dos conceitos que as crianças e jovens acabam aprendendo por imitação é o da família sob a ótica essencialista, a qual “propõe estrutura, organização e valores definidos, no sentido de ser o ‘melhor’ modo de se viver” (SZYMANSKI, 2004, p. 06). Esta estrutura familiar é denominada por Szymanski (2004) como a família pensada:

Essa família aparece representada, na grande maioria das vezes, como sendo branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos (dois) e avós; pai provedor, ocupando a posição mais alta na hierarquia do poder, e a mãe doméstica, responsável pelo bem-estar e educação da prole. É a *família pensada* (Szymanski, 1995), o modelo de família ideal oferecido por nossa sociedade. Pensada porque permanece subjacente ao projeto de construção de uma família, apresenta-se como parâmetro para avaliação e promete constituir-se em passaporte para a felicidade. (SZYMANSKI, 2004, p. 06).

Ao nos depararmos com uma estrutura pensada e rígida de um modelo de família como este que nos é apresentado, o que não estiver em consonância torna-se uma falha ou deficiência (SZYMANSKI, 2004). Muitas vezes, as instituições educativas acabam culpabilizando a família pelas dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, uma vez que associam estes aspectos com a possível falha na expectativa da família pensada e se esquecem das transformações e vicissitudes que o cotidiano pode gerar nas pessoas e nas relações familiares, denominadas e conceituadas pela autora da seguinte forma:

Uma forma abrangente de definir a família vivida é: um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos. Essa proposta abre espaços para os mais diferentes arranjos e protagonistas, mas tem no cuidado o seu sentido de existir. São soluções que muitas vezes se afastam da proposta do modelo de família nuclear burguesa. A força do modelo hegemônico, entretanto, é tão intensa que pode gerar sentimentos de incompetência para os que escolheram formas alternativas de se organizar. (SZYMANSKI, 2004, p. 07).

A família, seja na sua forma pensada ou vivida, é um espaço de educação bastante complexo. No entanto, de fato oferece à criança e ao jovem inúmeras atividades ao longo do tempo que auxiliam a ampliar suas habilidades sociais e cognitivas, auxiliando a consolidar a posição na constelação familiar (SZYMANSKI, 2004). Mas não podemos deixar de mencionar que cada família conseguirá possibilitar oportunidades diversas à criança, seja pelo entendimento de conceitos e valores, seja pelo aspecto socioeconômico. Razões internas e externas às famílias influenciam diretamente no que cada uma poderia ou gostaria de oferecer para auxiliar no desenvolvimento de suas crianças, isto é:

As práticas educativas nas famílias estão permeadas com os ideais daquilo que a família quer ser e com as possibilidades daquilo que é capaz de ser no seu cotidiano. Desta forma, vão se desenrolando em diferentes relações entre seus membros, caracterizando modos de cuidar do outro. Estes podem assumir diversas formas, explicitando várias possibilidades de cuidado, tal como excessivo, o necessário ou até mesmo o displicente. Muitas vezes para compreender como é esse cuidado precisamos olhar para além da ação, em direção ao significado que a motivou para que possamos compreendê-la. (FRANCO, 2010, p. 12).

A atuação do processo educativo familiar não pode ser observado apenas em relação a ele mesmo. A dinâmica relacional de cada família, seja no afeto, na busca pela garantia de sobrevivência, no desenvolvimento identitário, papéis e regras estabelecidas, influencia na inserção da criança na sociedade. Ou, ainda, em uma

perspectiva fenomenológica existencial, a linguagem, a metalinguagem, o modo de compreensão das experiências vividas e as disposições afetivas predominantes orientam o ser com o outro na família. Essa experiência delineará diferentes configurações e modos de proceder entre os membros do grupo familiar, que podem ser compreendidos como expressão de cuidado ou solicitude, vivida tanto de modo deficiente como autêntico. (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Além do atravessamento direto de aspectos intrafamiliares, é importante termos também em mente os aspectos extrafamiliares que atravessam diretamente o modo como a família viverá, e, conseqüentemente, o desenvolvimento existencial da criança que faz parte desta família. Isto é, não se pode falar em ser família sem considerar ou realizar um recorte de segmento de classes, especialmente em nosso país.

É notório o papel da família e das instituições educacionais na constituição identitária das pessoas no futuro, bem como o auxílio para inserção social, de forma que, com certeza, quanto mais em sintonia, sincronia e coerência a família e as instituições educativas estiverem, melhor e mais fluido será o desenvolvimento da criança e do jovem. E é sob a perspectiva de tais influências teóricas que esta pesquisa buscará contribuir ao analisar o processo interventivo realizado na instituição parceira de educação não formal que teve o objetivo de aprimorar o diálogo e espaço de troca com as famílias.

1.2 Educação não formal: correlações com o pensamento fenomenológico

A pergunta norteadora e base desta pesquisa busca esclarecer de que forma a instituição parceira estabelece um diálogo com as famílias dos educandos. Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o CCA é um espaço que atua no campo da educação não formal. Para entender, então, sua relação com as famílias dos educandos, acreditamos ser preciso primeiro nos situarmos em conceitos relativos à educação de forma geral, bem como no que se refere à educação não formal.

A partir de uma perspectiva fenomenológica existencial, entender o fenômeno da educação é, por um lado, romper com a ideia de instituição escolar e evidenciar a essência de um espaço de troca e de relações entre pessoas, isto é, entender que a “educação é o homem-sendo-com-outros-homens” (CRITELLI, 1981, p. 62). Por mais que muitas vezes ainda deleguemos a educação para instituições de nossa sociedade, ela é “algo extensivo a todas as nuances da existência” (CRITELLI, 1981, p. 62).

Diferentes, então, são os atos de instruir e de educar. O primeiro se relaciona com treinar, condicionar e informar; enquanto o segundo “vem do latim *ex-ducare*, que quer dizer ‘conduzir ou arrancar para fora’” (CRITELLI, 1981, p. 63). Critelli (1981) nos convida, desta forma, a pensar a educação não apenas para a construção de técnicas de ensinar, mas principalmente nas relações que estabelecemos com outras pessoas e entes.

Hannah Arendt (2014) entende ser tentador considerar a educação como um “fenômeno local”, sem ligações com questões existentes em outros lugares do mundo, mas, a bem da verdade, é impossível não perceber que existe uma conexão direta com a política: “influenciada diretamente por Rousseau – de acordo com o qual a educação se transformou num instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação.” (ARENDT, 2014, p. 03). Por esta concepção, uma possível ressonância seria a utilização da educação como coerção sem uso da força, o que nos instiga a refletir, segundo Arendt (2014), “sobre qual papel a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas.” (ARENDT, 2014, p. 08).

A educação desenvolve um papel essencial, no sentido de ser uma das atividades primárias e necessárias que exercemos, uma vez que os pais de uma criança, além da vida, introduzem o mundo para ela (ARENDT, 2014). Nesse sentido, a cada nascimento a educação constantemente se renova e os pais acabam assumindo tanto a responsabilidade pela vida, quanto pela continuidade de um mundo (ARENDT, 2014). Segundo a autora, a educação seria, então:

o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDT, 2014, p. 14).

Para Paulo Freire, o fenômeno da educação pode ser entendido como um processo de humanização, que não é unilateral, uma vez que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2015, p. 95). Uma das definições que encontramos nas obras do autor brasileiro acerca do que seria educação é:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. [...] A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isso leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica, uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser o objeto dele. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979, p. 27).

Neste processo de humanização, o ser precisa entender e se conscientizar da sua transitividade (FREIRE, 1967). Para Freire, então, a educação é comprometida com a liberdade e pode ser entendida enquanto um fazer político, uma vez que pode manter ou alterar o *status quo* da sociedade. Nesse sentido, ela deve ser dialética e dialógica, tanto nas relações entre as pessoas, quanto nas atividades que acontecem em sociedade. Mas, o que é o diálogo?

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (FREIRE, 1967, p. 107).

A educação que humaniza é aquela que possibilita ao jovem uma vida digna de ser vivida e não a que constrói “posições quietistas” (FREIRE, 1967), sendo, assim, “um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1967, p. 97).

Pelas concepções apresentadas por Freire, Arendt e Critelli, e a partir de um recorte que traz à tona o que elas podem ter em comum, a educação enquanto fenômeno pode ser entendida como um fazer que, a partir das relações entre as pessoas e entes – a começar com a própria família –, auxilia a desvelar as construções existentes na sociedade e em nosso próprio ser, em diálogo com o mundo. Esta concepção se aproxima do que muitos autores passaram a denominar de educação não formal, conceituada da seguinte maneira por Gohn (2014):

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e

produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas. (GOHN, 2014, p. 40).

A possibilidade de uma diversificação nos aspectos educacionais, como o da conceituada educação não formal, foi consequência de uma série de mudanças sociais que ocorreram no mundo ao longo do século XX, trazendo novas demandas para a educação, tais como “o aumento crescente da demanda por educação de setores tradicionalmente excluídos do sistema formal; a necessidade de novas formas de capacitação profissional para o mercado de trabalho; o aumento da influência dos meios de comunicação em massa e novas tecnologias” (SOUZA, 2016, p. 22).

Como aponta Souza (2016), fazendo um recorte da diversificação da educação no Brasil, foi a partir da década de 1970 que surgiu a preocupação com espaços educativos que se diferenciavam da prática escolar e, como consequência da ineficiência e demora do poder público em sanar os problemas sociais, começaram a surgir “instituições não governamentais sem fins lucrativos que suprissem as demandas educacionais, sociais, as saúde, etc.” (SOUZA, 2016, p. 22-23).

A educação não formal é aquela que aprendemos “no mundo da vida” (GOHN, 2014, p. 40), buscando, assim, como nos inspira Paulo Freire, desenvolver crianças e jovens enquanto cidadãos livres. Liberdade esta que emancipa a pessoa e auxilia no conhecimento de suas potencialidades e amplia “um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).” (GOHN, 2014, p. 40). O processo para tanto deve ser planejado e manter a intencionalidade, no entanto, o tempo e o espaço de aprendizagem são flexíveis, de forma a respeitar as diferenças existentes entre cada educando, dando espaço para a criação e recriação dentro da capacidade e contexto de cada um (GADOTTI, 2005).

A intencionalidade e planejamento no processo de aprendizagem pressupõe o conteúdo ou conhecimento, o qual se aprende “quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando estamos aprendendo o que tem sentido para nossas vidas.” (GADOTTI, 2005, p. 03). Segundo Moacir Gadotti (2005), o conhecimento auxilia no entendimento de nós mesmos e de nossas circunstâncias:

Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em

geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo. (GADOTTI, 2005, p. 04).

O conhecimento, base do processo de aprendizagem, se funda na atividade humana e nos possibilita inovar e transformar (GADOTTI, 2005). Nesse sentido, a educação não formal é uma ferramenta para o processo de conhecimento, que busca trazer o sentido e o diálogo para a vida da pessoa. Gohn (2014) aponta que, por ter uma estrutura mais flexível, a educação não formal possibilita um processo de aprendizagem inclusivo que resgata a cultura, a história, a prática, valores e experiências do educando, abrindo espaço para o diálogo com temas como violência, drogas, sexualidade e *bullying*, no que tange à própria vida do educando. Por isso

A educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política. (GOHN, 2014, p. 41).

Buscamos situar educação não formal como uma ferramenta que se vale de um processo sociocultural e político, inerente ao ser humano, e de sua relação com os outros. Isto é, a intenção foi a de trazer um conceito de educação não formal por ela mesma e não em negação ao conceito de educação formal ou informal, ou sob a perspectiva de uma complementação ou contraponto às atividades escolares (GOHN, 2014), inclusive porque o direito a uma formação para a cidadania está previsto em nossa legislação de educação nacional brasileira (Lei nº 9394/96 – LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

A educação formal, conhecida como escolar e com conteúdos demarcados pela legislação; a informal, que independe de um planejamento e ocorre pelo processo de socialização da pessoa; e a não formal, conceituada neste trabalho como um processo de aprendizagem planejado e com intenção de formação sociopolítica, cultural e de desenvolvimento para a cidadania a partir de conhecimento que dialogue com a vida dos educandos (GOHN, 2014) – são fenômenos de educação que precisam ser olhados de forma complementar:

A educação formal tem atributos próprios e específicos, oxalá possa cuidar bem deles tais como, em alfabetizar bem, apreender o básico sobre a arte da matemática, dar acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade etc. Tudo isso é formar o cidadão, portanto jamais um cidadão se forma apenas com a educação não formal. Mas justamente a forma como está estruturada a educação formal, burocratizada e normatizada, com dificuldade de flexibilidade nas agendas, resulta em dificuldades no processo formativo. [...] Os programas e projetos da educação não formal devem cruzar, atuar e potencializar a educação formal, não como mera complementação mas como diretriz estruturante. (GOHN, 2014, p. 40-41).

Na busca de entender como o CCA parceiro dialoga com as famílias dos educandos, é necessário ampliar o espaço de diálogo e, da mesma forma, é preciso tentar atuar de forma complementar nos processos educativos existentes. No entanto, “para isso, precisa que haja uma compreensão por parte dos gestores das políticas públicas, sobre a necessidade da articulação do formal com o não formal.” (GOHN, 2014, p. 41).

1.3 Família e educação não formal: possíveis intersecções jurídicas

Para ampliar os espaços de diálogo que podem existir na relação entre as famílias dos educandos e a instituição parceira, buscamos investigar a temática desta pesquisa sob a ótica da legislação existente e, com isso, ampliar os possíveis contornos para família, educação e educação não formal. Uma questão importante a ser esclarecida, antes de adentrarmos as especificidades dos contornos da família e educação não formal na legislação brasileira, é um breve olhar para o que se entende por direito e qual poderia ter sido sua origem.

Jean-Jacques Rousseau (2005), filósofo, criou a teoria de origem de um estado civil como consequência de um contrato social firmado na sociedade. Para o autor, o ser humano em sua origem vivia em estado de felicidade natural, isolado em florestas como um selvagem inocente, sobrevivendo do que provinha da natureza, distante de guerras e lutas. Ocorre que, quando alguém se dispõe a cercar um terreno e o declara como seu, a propriedade privada é criada e, com ela, o estado de sociedade, cercado por lutas e guerras (ROUSSEAU, 2005).

A fim de encontrar uma solução que findasse o estado de sociedade pautado em lutas e guerras, criou-se o estado civil, por meio da renúncia de cada pessoa aos seus direitos à liberdade, bens e armas, transferindo-os para um soberano que garantiria a vida, a liberdade e a propriedade privada. Para tanto, firmou-se um pacto voluntário e legítimo. O ser humano, portanto, abdica do seu direito à liberdade e à posse de bens para conquistar o direito civil sobre as mesmas, transformando-os em uma vontade geral, concretizada pelo firmamento do que, na visão rousseauniana, se denomina contrato social (ROUSSEAU, 2005), ou um pacto que cria uma sociedade conforme uma razão ética, na qual o soberano é um representante do povo e atua de acordo com esses interesses; e o povo é, com isso, cidadão do Estado e súdito das leis.

Diante disso, entende-se que o homem, através da razão, relaciona-se com o direito para obter o mínimo de igualdade, paz e segurança que tinha no estado de natureza, uma vez que a criação das leis expressa a vontade geral da sociedade. Nessa relação entre o direito e o homem, um propõe o que deve ser feito para que a sociedade se organize, enquanto o outro deve obedecê-lo para que seu desejo se concretize. O surgimento do direito como forma reguladora das relações sociais, deve ter por meta o bem-estar dos cidadãos e a utilidade pública. Neste sentido, o homem deve

abdicar dos seus direitos e liberdade natural para que o Estado possa fornecer a igualdade entre todos, a partir de uma vontade geral, ou seja, o povo deve obedecer às leis, que serão criadas por sua própria vontade, para que a liberdade civil seja garantida. Dessa forma, sendo a propriedade privada uma vontade geral, as leis legitimam-na como um direito. (SOMEKH, 2012, p. 14).

O jurista Tércio Sampaio (2001) nos instiga a pensar que o Direito é um mistério que auxilia no princípio e no fim da sociabilidade humana. Isto é:

Introduzir-se no estudo do direito é, pois, entronizar-se num mundo fantástico de piedade e impiedade, de sublimação e de perversão, pois o direito pode ser sentido como uma prática virtuosa que serve ao bom julgamento, mas também usado como instrumento para propósitos ocultos ou inconfessáveis. Estudá-lo sem paixão é como sorver um vinho precioso apenas para saciar a sede. Mas estudá-lo sem interesse por seu domínio técnico, seus conceitos, seus princípios é inebriar-se numa fantasia inconsequente. Isto exige, pois, precisão e rigor científico, mas também abertura para o humano, para a história, para o social, numa forma combinada que a sabedoria ocidental, desde os romanos, vem esculpindo como uma obra sempre por acabar. (SAMPAIO, 2001, p. 21).

O Direito pode ser entendido hoje como um fenômeno decisório, um instrumento de poder, ou como uma ciência jurídica, assim como uma tecnologia, sendo tais definições entendidas como características que culturalmente acabaram sendo atribuídas (SAMPAIO, 2001). Com base na teoria de Hannah Arendt exposta em sua obra *A condição humana*, Sampaio (2001) entende que hoje o Direito se tornou um objeto de consumo, mas que “isto não faz dele (como não faz da ciência e da arte) um objeto de permanente alienação humana” (SAMPAIO, 2001, p. 28), concluindo que:

As sociedades estão em transformação e a complexidade do mundo está exigindo novas formas de manifestação do fenômeno jurídico. É possível que, não tão distantemente no futuro, essa forma compacta do direito instrumentalizado, uniformizado e generalizado sob a forma estatal de organização venha a implodir, recuperando-se, em manifestações espontâneas e localizadas, um direito de muitas faces, peculiar aos grupos e às pessoas que os compõem. Por isso, a consciência de nossa circunstância não deve ser entendida como um momento final, mas como um ponto de partida. Afinal, a ciência não nos libera porque nos torna mais sábios, mas é porque nos tornamos mais sábios que a ciência nos libera. Adquirir a sabedoria não é ato nem resultado da ciência e do conhecimento, mas é experiência e reflexão, exercício do pensar. E é para isso, por fim, que convidamos o leitor: pensar o direito, refletir sobre suas formas hodiernas de atuação, encontrar-lhe um sentido, para então vivê-lo com prudência, esta marca virtuosa do jurista, que os romanos nos legaram e que não desapareceu de todo na face da Terra. (SAMPAIO, 2001, p. 29).

Aceitando o convite de Sampaio (2001) de pensar o Direito e encontrar sentido para vivê-lo com prudência, utilizaremos a legislação brasileira para entender contornos da relação entre as famílias dos educandos e o CCA parceiro, buscando ampliar a compreensão de gestão de políticas públicas, assim como uma melhor articulação entre a educação familiar e a não formal.

O preâmbulo de nossa Constituição Federal de 1988, teoricamente, expressa a direção de nossa legislação e, portanto, de nossa atuação enquanto pessoa e sociedade:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).

A dimensão coletiva de organização social normalmente é a mais contemplada, regulada e regulamentada pela legislação vigente (REZENDE; SILVA, 2016). Nesse sentido, a compreensão da relação família e educação estará muito mais associada ao espectro coletivo da sociedade.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define educação como “um direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “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.” Os seguintes artigos da Constituição, ainda na seção acerca dos direitos relativos à educação, regulam que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: (EC no 85/2015) I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009) I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Observando o conteúdo disposto nesta seção da Constituição, percebe-se um direcionamento claro de responsabilidade tanto do Estado quanto da família no processo educativo da criança e do adolescente. No capítulo que regula os deveres e direitos acerca da família, os artigos 227 e 229 da Constituição Federal de 1988 retomam a responsabilidade do Estado e da família

em relação à educação da criança, adolescente e jovem. Importante ressaltar que, por mais que o artigo 205 traga como propósito da educação o desenvolvimento da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, os demais artigos destes Capítulos apenas apresentam propostas de regulamentação de uma educação escolar, mesmo que filantrópica.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 - LDB), em consonância com o disposto nos artigos relativos à educação dispostos na Constituição Federal, continua a regular a relação família e instituições educativas, mas também passa a regulamentar algumas condutas. Isto é, além de dispor princípios, também descreve o que certos setores da Educação devem executar para que se implementem os direitos e deveres. Vejamos:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Outra modalidade jurídica cuja disposição legal é importante verificar é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990 – ECA). O ECA é uma legislação federal que regula e regulamenta os direitos e deveres das crianças e adolescentes da seguinte forma:

ART. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

ART. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016).

ART. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares

superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico,

ART. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Rezende e Silva (2016) se debruçaram sobre a relação existente entre a família e a instituição escolar na legislação brasileira. Uma das perspectivas de entendimento de tal relação poderia ser com diferentes níveis de envolvimento, níveis relativos à participação ou envolvimento das famílias na vida escolar de suas crianças, adolescentes ou jovens:

O primeiro nível de relação família-escola a ser considerado neste trabalho [...] é o que se estabelece no momento em que o pai ou responsável efetua a *matrícula* de seu filho no estabelecimento escolar.

[...] Já o *segundo nível* da relação família-escola considerado neste trabalho coincide com o primeiro patamar definido por Lima, que é o de *recepção de informações*. Entretanto, considerou-se pertinente desmembrar, como um *terceiro nível* da relação, as *interações diversas* entre as duas instâncias, tais como participação dos pais em reuniões e eventos na escola, conversas, participação em projetos, etc. Avaliou-se que diversas interações nesse nível podem indicar um envolvimento maior do que a mera recepção de informações. Finalmente, no *quarto e último nível* de envolvimento parental aqui considerado encontram-se as *interações institucionalizadas por meio da participação dos familiares em órgãos de gestão da escola*, tais como associações, colegiados, conselhos, assembleias e outros. (REZENDE; SILVA, 2016, p. 35).

A fundamentação teórica de Rezende e Silva (2016) encontra-se respaldada na legislação brasileira, conforme apresentado nos artigos transcritos e mencionados. No entanto, o questionamento que surge é se os níveis de relações estabelecidos pela família e instituições educativas não têm apenas um caráter compulsório, sem um respaldo e acolhimentos para execução de tais direitos e deveres.

Nota-se o acolhimento legislativo no que tange à regulamentação das instituições escolares, desde a descrição da destinação da verba federal, estadual e municipal que será investida, até o processo de formação dos professores e alunos. Contudo, por mais que a Constituição Federal expressamente disponha que a educação é aquela que nos prepara enquanto cidadãos, pouco encontramos regulamentado, nas disposições legais relativas à educação, o papel e o processo que deveria ser realizado nas instituições de educação não formal. O CCA, instituição parceira nesta pesquisa, por exemplo, é uma instituição de educação não formal regulamentada pela legislação que dispõe matérias relativas à Assistência Social.

A assistência social, direito fundamental do cidadão e regulamentada pela Lei Orgânica de Assistência Social (Lei nº 8.742, de 1993 – LOAS), consolida um sistema público de assistência social, a partir dos seguintes objetivos e funções, dispostos no artigo 2º: I - a

proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente: a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes; c) a promoção da integração ao mercado de trabalho; d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e e) a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso; II - a vigilância socioassistencial; III - a defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais.

A Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) é um órgão da prefeitura que deve auxiliar na formulação, regulamentação, financiamento, monitoramento e execução da Política Municipal de Assistência Social, como parte integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A função de proteção social ocorre por meio de ações realizadas pelo SUAS e a proteção social básica é coordenada pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que são “unidades públicas de base territorial e se constituem como a porta de entrada da população ao SUAS. Essas instituições organizam a execução dos serviços socioassistenciais nos territórios.” (SOUZA, 2016, p. 19). O serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) é um dos executados pelo CRAS, o qual busca uma ação continuada de proteção social básica para fortalecer a família em sua função protetiva, por meio de instituições como o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) (SOUZA, 2016).

Nesse sentido, a questão que se apresenta é uma fragmentação do processo educativo dos jovens no que tange à educação para a cidadania, pois, uma vez não regulamentada pela legislação que regula sobre a “Educação”, se afasta da possibilidade de trabalhar de forma paralela e interligada à escola, legitimando-se como uma educação complementar, ou até mesmo assistencialista:

A Constituição de 1988 e o ECA colocam os jovens como sujeitos de direitos e responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Na prática, essa noção ainda atravessa obstáculos e apresenta diversas contradições. Em muitas políticas ainda está presente o caráter assistencialista do Estado e de suas parcerias com o capital privado. A assistência social no Brasil foi construída a partir dos preceitos da Constituição de 1988 e propõe, segundo a legislação atual, uma ação de caráter assistencial – e não assistencialista – que promova a participação da população na construção das políticas. (SOUZA, 2016, p. 16).

Este cenário jurídico apresenta questões importantes acerca das intersecções existentes entre os possíveis contornos dos fenômenos família e educação não formal. A legislação é clara acerca da responsabilidade da família e do Estado na educação das crianças e adolescentes,

mas carece de um respaldo e acolhimento para que os mesmos possam cumprir juntos este dever e proporcionar tal direito para os jovens. Além disso, o que aparece como diretriz em nosso ordenamento jurídico em matéria de “educação” é a necessidade de uma educação para a cidadania, a qual hoje é muito trabalhada pelas instituições de educação não formal. Ocorre que estas últimas são regulamentadas pela matéria de “assistência social”, que, por sua vez, não contempla a necessidade educativa do diálogo entre a instituição e a família.

A falta de regulamentação da instituição de educação não formal, enquanto parte das disposições legais sobre “educação”, prejudica e confunde tanto o desenvolvimento de jovens educandos de tais instituições, quanto o possível diálogo que as famílias podem estabelecer com as mesmas. Isto porque a ausência de regulamentação na área da educação gera precariedade no subsídio para infraestrutura, materiais e capacitação dos educadores, já que não implica na mesma responsabilidade dos entes federativos em financiar os serviços e programas; e não alude à instituição e à família como responsáveis pelo processo que ocorre neste espaço de educação não formal, pois não entende como parte do currículo educacional, mas como complementar a ele.

CAPÍTULO 2

Questões metodológicas: escolhas do percurso de estudo

2.1 Pesquisa qualitativa de caráter interventivo: uma perspectiva fenomenológica

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma inspiração da perspectiva fenomenológica segundo algumas noções arendtianas e heideggerianas sistematizadas por Critelli (1996), apresentadas em sua obra *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*, e o método utilizado para produção de conhecimento deste trabalho se vale da pesquisa qualitativa de caráter interventivo. Iniciaremos o capítulo sob a ótica dos autores Denzin e Lincoln (2003), que refletem sobre pesquisa qualitativa, para em seguida abordarmos o seu caráter interventivo.

A pesquisa qualitativa nasce com a preocupação de entender o outro e relacionar a produção de conhecimento às necessidades e objetivos de uma sociedade democrática, “livre e ativa”. É um campo de investigação que busca dar visibilidade ao mundo a partir de um conjunto de práticas materiais e interpretativas (DENZIN; LINCOLN, 2003). Sendo um processo interativo e influenciado pelo pesquisador e o contexto que o rodeia, a escolha das práticas materiais e a interpretação dependem da pergunta a ser respondida, a qual se relaciona com o contexto em que o pesquisador se encontra. Assim afirmam Denzin e Lincoln (2003) sobre a pesquisa qualitativa:

Envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança sempre de conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2003, p. 17).

Este modo de pesquisa possui uma multiplicidade de métodos que refletem a tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. Implica na ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e significados, ressaltando a natureza socialmente construída da realidade, bem como a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, dentro das limitações e situações que influenciam a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2003).

Desta forma delimitamos a investigação deste trabalho. Com base em tais conceitos, transformamos a demanda da instituição parceira em uma pergunta que define o problema desta pesquisa, e passamos a trabalhar juntos enquanto educadores, com todas as atividades e questões existentes dentro da instituição. Aos poucos construímos uma relação fluida e de pertencimento, inclusive durante a transição da gestão da direção do CCA. Todas essas questões, conforme acima mencionado, influenciam e consolidam a investigação do fenômeno desta pesquisa.

A busca pelo aprofundamento e compreensão de um fenômeno sob a perspectiva singular do pesquisador, para realizar sua interpretação e qualificar o processo de investigação, nos leva a interrogar no sentido de querer saber o que nos interessa (CRITELLI, 1996), e não um regramento do proceder e suas técnicas. O processo de investigação é a ação de levar adiante uma interrogação a respeito de algo que move o pesquisador, de forma que

Genericamente podemos dizer que investigar é sempre colocar em andamento uma interrogação. É perguntar. Não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta já sabida sobre ele mesmo. Investigar não é, assim, uma aplicação sobre o real do que já se sabe a seu respeito. Ao contrário, é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo. (CRITELLI, 1996, p. 25).

A fenomenologia se caracteriza como uma perspectiva que fala do mundo de forma relativa e provisória e, do mesmo modo, entende que o conhecimento e a verdade são relativos. Por isso, ao questionarmos como se dá o diálogo e como podemos aprimorá-lo entre famílias e um CCA, é importante termos a clareza de que tal pergunta só pode existir neste contexto e a resposta e conhecimento produzidos serão relativos a esta demanda, trazida por estes participantes e analisada sob minha perspectiva. Outro contexto e outros participantes poderiam mudar essa investigação e intervenção, relativizando o conhecimento e tornando provisória a verdade.

Para Critelli (1996), a referida relatividade da perspectiva do saber e da verdade do ser gera uma insegurança, a qual pode ser entendida como própria do existir. Neste sentido, o método qualitativo fenomenológico entende que o conhecimento é produzido com a aceitação da insegurança e da relatividade, a qual diz respeito à provisoriedade das condições em que tudo o que é vem a ser e permanece sendo, de forma que

A tarefa de se pensar a possibilidade de uma metodologia fenomenológica de conhecimento é, em última instância, uma reflexão sobre o modo humano de ser-no-mundo, inclusive tal como desdobrado na tradição da civilização ocidental. Mais do que ponderar a respeito de instrumentais, o delineamento de uma metodologia de investigação e análise fundada na fenomenologia deverá cuidar do

talhamento de um olhar. Ao mesmo tempo que intenta moldá-lo, deverá ir despindo-o de um hábito desde há muito invisível. (CRITELLI, 1996, p. 16).

Tanto o método, quanto a pergunta desenvolvida para o processo de investigação, relacionam-se com os princípios desenvolvidos pelo grupo ECOFAM, de forma que a produção de conhecimento, além de qualitativa na perspectiva fenomenológica, tem caráter interventivo. Isto é, busca ampliar o diálogo entre a academia e a sociedade, a fim de desenvolver um processo de produção colaborativo de saberes, no qual se aprende e se faz juntos, de forma que

A partir do reconhecimento pelos sujeitos e da explicitação de situações de conflito originárias de determinados problemas em que estão envolvidos, desenvolve-se um trabalho cooperativo e de diálogo que favorecerá um processo de aprendizagem mútua com vistas à transformação de realidades complexas. (TOLEDO; GIATTI; JACOBI, 2014, p. 634).

Diante de uma sociedade que apresenta fenômenos complexos, que envolvem questões relativas a aspectos variados e multidisciplinares nas esferas política, econômica, social e cultural, a pesquisa interventiva se apresenta como uma alternativa para o avanço do conhecimento e do pensamento acadêmico, aproximando a teoria e a prática (TOLEDO; GIATTI; JACOBI, 2014). Este método de pesquisa conta com uma constante interação e relação entre o sujeito observador e o objeto observado, o que implica um processo de pensamento com muitas incertezas, dinamismo, verdades provisórias e diálogo, buscando reintegrar conhecimentos e saberes de forma participativa (TOLEDO; GIATTI; JACOBI, 2014).

Entende-se, assim, que o pesquisador trabalha para construir com o outro e não apenas para entender o outro ou fazer pelo outro. Desse modo, o pesquisar é constantemente um fazer e refletir “elaborando compreensões possíveis acerca de um determinado fenômeno” (CABRAL; MORATO, 2013, p. 166), com base na experiência vivida pelo pesquisador e pelos participantes. Por mais que exista um norte pela pergunta a ser respondida, na pesquisa interventiva o método, ou caminho, se mostra ao longo do processo, bem como se constrói em conjunto na relação pesquisador/colaboradores, por isso, a entrada no campo de investigação é um momento crucial:

O objetivo de qualquer pesquisa em tal perspectiva é empreender uma compreensão qualitativamente singular de algum fenômeno, como interpretação única do que se apresentou entre intérprete (pesquisador) e interlocutor (participantes colaboradores da pesquisa). Sendo assim, a melhor forma será encontrada a partir do aprofundamento em cada recorte de pesquisa ou tema sobre o qual se queira debruçar o pesquisador, considerando-se as repercussões da entrada em campo. Reconfigurações do método, a partir da experiência em campo, são possíveis e

mesmo esperadas, não constituindo falta de rigor, mas sim, flexibilidade. Essa atitude flexível do pesquisador, permeável às afetações do campo, contrapõe-se à rigidez ou tentativa de controle dos fenômenos, estando sintonizada com uma compreensão epistemológica que se distancia da intenção de produção de conhecimento como verdade metafísica ou transcendental. (CABRAL; MORATO, 2013, p. 178).

A pesquisa interventiva foi o que possibilitou a construção e delimitação do problema investigado neste trabalho, assim como todo o processo educativo e interventivo, uma vez que sua elaboração foi realizada em conjunto com os participantes do CCA. A seguir explicaremos como foi realizado o processo de inserção no campo e de análise do material coletado, a partir do entendimento dos procedimentos que foram utilizados para realização desta pesquisa, que se vale do método qualitativo de caráter interventivo.

2.2 Processo de inserção no campo: sobre os procedimentos

Por mais que o grupo ECOFAM já tenha sido apresentado, vale ressaltar que foi o histórico de pesquisas e parcerias que o grupo realiza de forma sistemática com a associação de moradores da região que possibilitou a inserção no campo e a realização deste trabalho. Conforme mencionado na Introdução, a relação estabelecida enriquece os projetos acadêmicos do grupo e, por outro lado, aproxima a universidade da realidade de atuação, dando voz às demandas existentes nos espaços educativos onde ocorre a parceria.

Para que o pesquisador possa se inserir no campo e compreender a essência dos fenômenos estudados, são necessários procedimentos que o auxiliem neste processo. Conforme mencionado anteriormente, em uma pesquisa qualitativa de caráter interventivo, sob inspiração da perspectiva fenomenológica, é possível reunir, ou abarcar, uma série de metodologias, ou caminhos, que auxiliem na compreensão da interrogação que temos em andamento, que neste caso é: de que forma a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos?

Por mais que a vivência e trabalho em campo seja dinâmico, interativo, interligado e complexo, o processo de inserção contou com algumas etapas de atuação em conjunto com a instituição parceira, as quais serão descritas a seguir, a partir dos procedimentos que foram escolhidos para auxiliarem na realização desta pesquisa.

2.2.1 Observação participante: etapa de aproximação e delimitação da intervenção

Uma vez que a delimitação da parceria entre pesquisadora e pesquisado ocorreu em virtude do campo da educação não formal e não por uma demanda ou solicitação expressa do CCA ao

ECOFAM, o primeiro contato estabelecido com a instituição parceira foi via e-mail, buscando um agendamento para um encontro pessoal. Em março de 2017, então, iniciamos a primeira etapa desta intervenção, utilizando enquanto procedimento a observação participante, a qual auxiliou o processo de aproximação e delimitação das atividades interventivas.

A observação participante é um procedimento que implica em um processo longo e com uma continuidade de atuação (VALLADARES, 2007). Por ser um trabalho que busca a compreensão de um fenômeno, é importante existir uma rotina de atuação, na qual se possa compreender as transformações existentes no campo de investigação. Este instrumento metodológico requer uma interação constante entre o pesquisador e o pesquisado, pois as informações reveladas dependem dessa interação. Nesse sentido, em conjunto com o gestor do CCA parceiro, a fim de compreender fenômenos passíveis de atuação, bem como a rotina da instituição, foi estabelecido que durante o período de um mês o trabalho em campo seria acompanhar uma vez por semana as duas turmas de educandos que realizam atividades de manhã.

Este acompanhamento possibilitou uma aproximação e entendimento das funções realizadas pelas educadoras de sala e demais profissionais que fazem parte da equipe do CCA, bem como o conhecimento de quem eram os educandos e os conflitos que existiam entre eles e nas turmas de que faziam parte. As primeiras observações e conversas também possibilitaram o entendimento da rotina da instituição e a ausência de suporte e recursos que os profissionais têm para planejar e educar no dia a dia do CCA, assim como o pouco contato que a instituição estabelece com as famílias dos educandos. Todas essas observações se deram mediante compartilhamento de vivências e experiências sobre desenhos que eram feitos e o que eles expressavam; em jogos de futebol, nas brigas e questões com a competição que eram conversadas nos horários de atividade conjunta entre as turmas; ao tomar um suco no intervalo entre as atividades; ao brincar de lego e inventar personagens que tinham laços familiares; e ao lidar com casos de agressão física e verbal entre educandos.

A observação participante é uma metodologia que possibilita e facilita a captação de uma variedade de situações ou de fenômenos que não necessariamente são obtidos com perguntas, mas sim quando nos inserimos ao lado dos participantes, em seus contextos (SCHWARTS; ELSÉN, 2003). A interação entre pesquisador e pesquisado acontece constantemente em todas as situações existentes no processo interventivo, de forma que o pesquisador, além de observador, é também observado (VALLADARES, 2007). Por isso, durante a inserção em

campo para elaboração desta pesquisa, reuniões quinzenais e, posteriormente, mensais eram realizadas com parte da equipe de profissionais do CCA.

Das referidas reuniões participavam as duas educadoras de sala, a coordenadora pedagógica e o gestor. Nestes momentos a interação entre pesquisador e pesquisado acontecia pela troca de informações acerca de questões pontuais com educandos; dinâmicas para as atividades planejadas; organização de saídas do território; e cronograma de reuniões com as famílias. Em uma dessas reuniões, a questão da relação dos profissionais com as famílias foi trabalhada de forma mais enfática, uma vez que se aproximava o encontro bimestral com as mesmas e existiam muitas dúvidas sobre qual caminho seguir para aprimorar esta relação. Neste momento do processo de observação e, claro, interação, ficou muito evidente a demanda que poderia ser trabalhada entre pesquisador e pesquisado.

Nesta oportunidade, conforme mencionado na Introdução, o tema deste trabalho foi estabelecido e se delimitou o problema de pesquisa com a questão acerca de que forma a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos. Para tanto, o processo de intervenção se configurou com uma atuação mais próxima das famílias dos educandos, por meio de encontros grupais a serem planejados e organizados durante todo o ano de 2017.

Este procedimento também implica na necessidade de sempre esclarecer e diferenciar o papel do pesquisador dos demais envolvidos nos processos educativos e interventivos. É importante que todos saibam que o pesquisador está de fora, por mais que participe. Nesse sentido, a observação participante normalmente sempre tem um intermediário ao lado do pesquisador, uma pessoa que auxilia na entrada e nos passos da intervenção (VALLADARES, 2007). A inserção no campo de fato acaba tornando a linha de atuação do pesquisador muito tênue no que se refere aos processos de que participa, por isso alguns intermediários são importantes ao longo da intervenção.

No caso desta pesquisa, nos momentos de intervenção com os educandos, o auxílio e intermediação foram feitos pelas educadoras de sala ou pela auxiliar técnica. Quando o processo de intervenção se aproximou mais das famílias, o gestor era o principal suporte de aproximação e de esclarecimento de funções. No entanto, no momento em que houve uma solicitação de atuação com muita ênfase no trabalho psicológico, foi necessário o auxílio do grupo ECOFAM para direcionar o processo de intervenção. Saber escutar e ser flexível no processo de interação é outra implicação deste procedimento de observação participante, isto

é, não são os pesquisadores que vão atrás dos dados e informações, é na aplicabilidade dos procedimentos que se colhe o conteúdo para análise (VALLADARES, 2007).

2.2.2 Diário de bordo: etapa ininterrupta e de narração da intervenção

O diário de bordo é um procedimento metodológico que acompanha o pesquisador desde o início do seu processo interventivo até o final. É uma compilação de todas as anotações que o pesquisador faz ao longo das suas intervenções, de tudo o que ocorria, o que sentia e o que pensava, as quais futuramente irão abordar e aprofundar no registro do trabalho de pesquisa (MACHADO, 2002). No caso desta pesquisa, todas as vivências e experiências eram registradas ao longo das intervenções realizadas no CCA parceiro e foram compiladas e resumidas no Anexo VI.

Dos registros compartilhados no Anexo VI, vale ressaltar a experiência de fazer parte de uma equipe que, mesmo enxuta, com poucos recursos para se capacitar, com muitas questões para dialogar com os educandos e suas famílias, busca todos os dias, inclusive finais de semana, estruturar um processo educativo que contemple a singularidade de cada jovem, bem como vivências que auxiliem a compreensão de cada um dos educandos acerca de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

A equipe de profissionais do CCA, independentemente da função que cada um desempenha, é formada por educadores que todos os dias assumem a decisão de amar “suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens.” (ARENDT, 2014, p. 14). O diário de bordo, portanto, é uma metodologia que auxilia a traduzir a experiência do pesquisador, o que se revela ao olhar do observador. O registro auxilia o pesquisador no processo de criação que vai ocorrer no desenvolvimento da pesquisa, pois a reflexão ordenada pode desvelar as informações e significados das intervenções (MACHADO, 2002).

Conforme registrado no Anexo VI, ao utilizar o diário de bordo como procedimento para elaboração de pesquisa, foi possível dar vazão aos pensamentos e sentimentos imediatos ao longo do processo interventivo. A releitura do registro feito torna-se um meio para sistematizar todas as informações, histórico das demandas e necessidades institucionais, o que é essencial em uma pesquisa qualitativa de caráter interventivo, pois, por mais que exista um planejamento, é possível que ao longo do processo interventivo o cenário se transforme e o pesquisador tenha que lidar com isso.

No caso desta pesquisa, um acontecimento importante e que impactou o planejamento do processo de intervenção foi a troca da gestão diretiva do CCA. Nos registros do diário de bordo percebe-se que, de março até agosto de 2017, a parceria estava estruturada apenas em encontros coletivos com as famílias dos educandos. Com a troca da direção, foi necessário retomar o que havia sido construído em conjunto e, mais do que isso, rever se essa demanda ainda era necessária para a instituição parceira. O que se revelou foi que, além da necessidade grupal, seria preciso um acompanhamento individual de algumas famílias.

Algumas vezes, ter um espaço que ajuda a racionalizar certos sentimentos e vivências não é importante apenas para o registro e elaboração da pesquisa, mas também na função enquanto educadora. Em muitos momentos do processo de intervenção, foi necessário corresponder às demandas que necessitavam de um olhar psicológico. Por mais que tenha sido estabelecida uma relação na qual a intervenção não poderia vir apenas da área da psicologia, esta função ainda era muito esperada pela instituição em relação ao pesquisador. Nesse sentido, o diário de bordo era o espaço para levantar questionamentos a serem conversados nas supervisões realizadas com a orientadora desta pesquisa.

Os depoimentos e relatos presentes em um diário de bordo carregam, também, a memória de um modo de ser em um determinado contexto e temporalidade, por isso é muito utilizado como procedimento em uma pesquisa qualitativa de caráter interventivo (MORAES; MORATO, 2011).

2.2.3 Encontros reflexivos: etapa de aprimoramento dialógico e avaliação da intervenção

Outro procedimento que foi utilizado ao longo do processo interventivo desta pesquisa foi o encontro reflexivo. Tal prática foi desenvolvida pelo grupo ECOFAM e utilizada pelo mesmo ao longo desses anos de atuação no território da Brasilândia (CAPELI; WALOCKOFF; SZYMANSKI, 2011).

O caráter interventivo das pesquisas realizadas pelo grupo Ecofam pressupõe dois pontos fundamentais. Em primeiro lugar, a compreensão de que a subjetividade, tanto do pesquisador quanto das demais pessoas envolvidas, é constitutiva do processo de investigação. Nesse sentido, não existe neutralidade em nenhum momento da mesma. Em segundo lugar, conforme Szymanski & Cury (2004), podemos considerar como a outra questão fundante da pesquisa interventiva o ato de oferecer serviços (psicoeducativos, no caso do grupo Ecofam) a partir da demanda da população envolvida. Deste modo, “Por se tratar de demanda do grupo, a intervenção tem, para este, na maior parte das vezes, o sentido de prestação de serviço em psicologia. O sentido de investigação científica se constitui quando o trabalho é oferecido por pesquisadores engajados em projetos de uma instituição de pesquisa (Szymanski & Cury, 2004, p. 11).” (CAPELI; WALOCKOFF; SZYMANSKI, 2011).

Este procedimento foi inicialmente utilizado pelos pesquisadores que entrevistaram na creche do território em encontros de pais e mães. O objetivo é criar um espaço, flexível, no qual exista escuta e diálogo entre todos os participantes da instituição e presentes no encontro. O tema é escolhido pelo próprio grupo, a partir das demandas apresentadas, e o encontro costuma ter um momento no qual os participantes possam se abrir ao diálogo e se mobilizar com o tema, para depois ter um espaço de troca e reflexão, com devolutivas acerca do encontro (CAPELI; WALOCKOFF; SZYMANSKI, 2011).

Inicialmente, os encontros seriam apenas em grupos com todas as famílias dos educandos. Com a troca da gestão diretiva e um novo olhar para as demandas existentes, foi necessário pensar em encontros com participantes de apenas uma família e alguns profissionais do CCA. Com isso, entre junho e dezembro de 2017, foram realizados dois encontros grupais com todas as famílias e um encontro com apenas uma família.

Por mais que o encontro reflexivo seja um procedimento em si mesmo, vale retomar que neles também são utilizadas as metodologias acima descritas. Durante os encontros, grupais e individuais, os procedimentos de observação participante e de registro no diário de bordo estiveram presentes. Seja nos momentos em que realizamos dinâmicas que pudessem ampliar o espaço de diálogo, ou nos momentos de conversas informais, houve interação e troca, sempre com muita escuta e flexibilidade.

Os documentos anexados registram a elaboração de dinâmicas pensadas para auxiliar a construção e aprimoramento de espaços para reflexão e diálogo, acerca de temas que fossem importantes para as famílias dos educandos do CCA trabalharem. Todos os encontros têm uma estrutura que se relaciona diretamente com o conceito do encontro reflexivo, em especial a não rigidez em manter um planejamento, mas sim dando escuta às demandas que surgirem.

Em junho de 2017 foi realizado o primeiro encontro com as famílias dos educandos, cujos objetivos eram: a. iniciar um processo de diálogo e formação de grupo; b. apresentar a parceria entre PUC-SP e CCA; c. dar escuta às demandas das famílias em relação a um possível espaço de troca; d. delimitar o formato do processo dialógico. Para alcançar os referidos objetivos, foi realizada uma dinâmica (Anexo I) na qual os familiares presentes registraram e entregaram temas e demandas em que gostariam de se aprofundar enquanto grupo. Conforme compartilhado no Anexo II, o que apareceu como importante de ser trabalhado com as famílias foram questões relacionadas à troca de experiências diárias entre

as famílias, no que tange à temática das drogas, sexualidade e violência, bem como a necessidade de trabalhar a cidadania dos jovens e a autonomia no território em que moram.

Neste primeiro encontro, a parceria com o CCA foi para além da relação com o ECOFAM. A instituição parceira sugeriu como extensão de troca a participação dos jovens voluntários da sinagoga de que faço parte, a fim de que os educandos do CCA tivessem um espaço próprio enquanto a dinâmica com as famílias era realizada. E assim foi feito, de forma que quatro educadores voluntários da sinagoga se reuniram por duas horas com os jovens do CCA, trocando experiências e mundos a partir de alguns jogos pensados para o momento.

O segundo encontro grupal estava planejado para acontecer no começo de agosto de 2017, no entanto, com a troca da gestão diretiva foi necessária a revisão do processo antes pensado. Além do espaço grupal, conforme acima mencionado, fazia-se presente a demanda de espaços de troca familiar individualizada. Nesse sentido, o planejamento de encontros mensais grupais foi alterado para apenas mais um encontro grupal, agendado para outubro de 2017, e mais alguns encontros individualizados a serem agendados com famílias cujos educandos apresentavam questões mais latentes, na perspectiva dos profissionais do CCA.

Tendo em vista o reflexo que a mudança de gestão gerou na equipe profissional e na relação com os educandos e suas famílias, o segundo encontro (Anexo III) foi pensado para cumprir com os seguintes objetivos: a. avaliar e aprimorar a atuação dos educadores com educandos, famílias e território, incluindo a rede de serviços; b. dialogar sobre a importância da colaboração entre pessoas para se alcançar as conquistas desejadas; c. enfatizar que cada pessoa é importante para um grupo e que suas qualidades são essenciais para a construção conjunta; d. incentivar o diálogo acerca das questões existentes entre os jovens e suas famílias.

Da mesma forma que no primeiro encontro, valendo-se das inspirações da educação não formal, foi realizada uma dinâmica que pudesse contemplar os objetivos pensados (Anexo III). Ocorre que, conforme um pouco relatado no diário de bordo (Anexo VI), já no início do encontro alguns familiares começaram a expor questões rotineiras acerca de dificuldades no processo diário dos educandos do CCA. O equívoco relativo ao momento de os objetivos planejados serem trabalhados inspirou a flexibilização para proporcionar um encontro como espaço de conversa, pois era notório que o processo de transição da gestão e suas implicações precisavam de uma vazão.

Após este segundo encontro, a instituição parceira insistiu na necessidade de um trabalho a ser realizado de forma individualizada com algumas famílias, e pouco foi conversado acerca da continuidade do processo grupal. Conforme o Anexo VII, alguns casos de educandos foram trazidos para que encontros individuais fossem realizados em conjunto com as educadoras de sala e a coordenação pedagógica, no entanto, apenas foi realizado um encontro individual. Vejamos a seguir.

No final de novembro de 2017, foi realizado um encontro apenas com a mãe de uma das educandas do CCA, que tinha treze anos e estava na instituição havia cinco anos. A jovem sempre foi muito tímida e tinha costume de usar roupa fechada e quente, mesmo no verão. A mãe estava buscando ajuda do CCA, pois havia alguns meses tinha percebido que sua filha estava com alguns cortes no braço.

Conforme relatório disposto no Anexo VIII, o encontro foi um espaço de escuta desta mãe, que estava muito angustiada. No final, foi sugerido um processo de construção de espaços de conversas entre mãe e filha, nos quais a mãe também pudesse colocar suas questões enquanto pessoa e ambas pudessem se dar suporte. Além disso, as educadoras e a coordenação do CCA entenderam a necessidade e importância de um olhar e atuação que valorizassem as potencialidades da educanda nas atividades do dia a dia. A instituição parceira também se responsabilizou por acionar o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e um médico psiquiatra da UBS (Unidade Básica de Saúde) da região.

O encontro reflexivo é um procedimento utilizado em intervenções que duram um longo período com o mesmo grupo de participantes e auxilia na transformação e criação dos participantes em relação ao contexto que habitam (CAPELI; WALOCKOFF; SZYMANSKI, 2011). No caso desta pesquisa, percebe-se que a intervenção realizada teve como período de duração o espaço de tempo entre março e dezembro de 2017. Por mais que nem sempre o grupo contasse com os mesmos participantes ou que a proposta se alterasse para encontros menores e individualizados, a transformação e aprendizado de quem teve a oportunidade de conduzir os processos grupais, assim como das famílias presentes, aparecem nos contextos que os participantes habitam, conforme registros no diário de bordo (Anexo VI).

2.2.4 Quadro: síntese do processo de intervenção realizado com o CCA

O processo interventivo realizado com o CCA parceiro, conforme amplamente descrito nos itens anteriores, foi muito intenso e complexo, uma vez que contou com atuações simultâneas.

Nesse sentido, segue compilação objetiva e sucinta das etapas e processos realizados durante os nove meses de parceria com o CCA:

Quadro 1 – Processos de intervenção realizados com a instituição parceira.

Atividades interventivas	Descrição do processo interventivo
<i>Reuniões com a equipe de profissionais</i>	Antes de iniciarmos as atividades interventivas e de observação, realizamos uma reunião com o gestor da instituição e depois outra com toda a equipe. Após isso nos reunimos com toda a equipe, antes de uma atuação e depois dela. Nesse sentido, incluindo o encontro de troca de gestão de gestores, reunimo-nos 7 vezes. Nestes momentos, avaliamos as atividades que realizamos e planejamos as que estavam por vir.
<i>Participação na rotina e atividades dos educandos</i>	Durante um mês, realizamos o acompanhamento, uma vez por semana, das atividades dos educandos, tanto na turma de 06 a 10 anos, quanto na turma de 11 a 14 anos. Neste período pudemos observar a relação dos educandos com as educadoras; as atividades que eram realizadas; a estrutura que as educadoras tinham para trabalhar; conversar com os educandos e entender o que eles pensavam sobre as atividades do CCA.
<i>Encontros grupais com os familiares dos educandos</i>	Realizamos e planejamos juntos dois encontros com os familiares dos educandos. Como houve a troca de gestão dos gestores, os encontros tiveram objetivos semelhantes, pois buscavam entender o que os familiares esperavam do trabalho com o CCA e o que o CCA poderia oferecer e melhorar. No primeiro encontro compareceram 40 pessoas e no segundo 20 pessoas, aproximadamente.
<i>Encontros individuais com os familiares dos educandos</i>	Realizamos um atendimento, em conjunto, com uma família de uma educanda. O propósito do encontro foi o de dar escuta às necessidades da família, auxiliar em uma articulação de profissionais em rede no território, bem como entender como o CCA poderia dar suporte à educanda enquanto instituição, principalmente no que tange à escuta.

Fonte: Elaboração própria.

2.3 Participantes: sobre a parceria

Considerando o que foi descrito no item 2.2, a etapa de aproximação e delimitação da intervenção (2.2.1) foi realizada e pensada com a equipe profissional do CCA, principalmente com as educadoras de sala, coordenadora pedagógica e gestor da instituição. Nesta mesma etapa, a intervenção também contou com a participação dos educandos das duas turmas do período da manhã.

Na segunda etapa, descrita como ininterrupta e de narração da intervenção (2.2.2), a delimitação dos participantes é menos específica, uma vez que as atividades interventivas foram sendo desenvolvidas em processos que contaram tanto com a equipe profissional do CCA, neste momento inclusive com a auxiliar técnica e cozinheiras, quanto com os educandos e seus familiares de todos os períodos. Também vale ressaltar a participação de quatro jovens educadores voluntários da sinagoga de que faço parte.

Por fim, na etapa de aprimoramento dialógico e avaliação da intervenção (2.2.3), a atuação interventiva foi bem delimitada pelos encontros reflexivos grupais e individuais, de forma que os participantes foram familiares dos educandos inscritos no CCA parceiro e, em especial, uma mãe de uma educanda de 15 anos.

Tendo em vista que os participantes do processo interventivo podem ser identificados por suas funções enquanto profissionais; que foi realizado apenas um encontro individual; e que os demais processos contaram com a participação de mais de vinte pessoas, optamos por não trazer nomes fictícios ou discriminar cada participante nas tabelas a seguir, que farão a síntese de cada etapa.

2.4 O sentido da experiência: explicitando os procedimentos para análise

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa, descritos nos itens 2.2.1 a 2.2.3, auxiliaram o desenvolvimento de diversos conteúdos, experiências, vivências, percepções e informações. A fim de compreender e organizar os fenômenos que se apresentaram e se revelaram ao longo do processo interventivo de pesquisa, o material que utilizaremos para análise pode ser sistematizado no seguinte quadro:

Quadro 2 – Materiais e temas para análise.

Material	Quantidade	Objetivos	Tema
<i>Encontros reflexivos grupais</i>	2	Trabalhar temas e conteúdos que fossem relevantes para as famílias e CCA dialogarem, a fim de melhorar o processo educativo dos educandos.	a) Espaço de conversas sobre questões que aparecem na convivência diária nas famílias: drogas, sexualidade e violência. b) Necessidade de trabalhar a cidadania dos jovens e a autonomia no território em que moram. c) Comunicação ineficaz do que é trabalhado com os educandos.
<i>Encontros reflexivos individuais</i>	1	Dar escuta às questões que os familiares gostariam de trazer e auxiliar no trabalho em rede de profissionais do território.	d) Pouco espaço de escuta em casa. e) Pouca articulação em rede das instituições do território.
<i>Reuniões com a equipe de profissionais</i>	6	Alinhar demandas e necessidades, bem como construir e articular os encontros com as famílias.	f) Processos de capacitação dos profissionais com temáticas de educação. g) Ausência de regulamentação da profissão de educadores não formais.

Fonte: Elaboração própria.

O procedimento de análise começou com a leitura do diário de bordo, o que possibilitou a organização de seu conteúdo de forma resumida (Anexo VI). Buscando investigar o sentido a partir das interrogações propostas nesta pesquisa (CRITELLI, 1996), foi feita uma releitura do diário de bordo, dando ênfase para os comentários e apontamentos feitos em cada encontro reflexivo e nas reuniões com os profissionais do CCA, a fim de entender quais os fenômenos que se apresentaram ao longo do processo de intervenção.

O Quadro 2 compila, portanto, os seguintes temas que se repetiram e puderam ser extraídos dos fenômenos que apareceram em cada uma das etapas do processo de intervenção e atuação no campo: a. espaço de conversas sobre questões que aparecem na convivência diária nas famílias: drogas, sexualidade e violência; b. necessidade de trabalhar a cidadania dos jovens e a autonomia no território em que moram; c. comunicação ineficaz do que é trabalhado com os educandos; d. pouco espaço de escuta em casa; e. pouca articulação em rede das instituições do território; f. processos de capacitação dos profissionais com temáticas de educação; g. ausência de regulamentação da profissão de educadores não formais.

A partir desses sete temas, iremos apresentar, a seguir, uma análise que partiu do princípio de Constelações, proposto por Szymanski (2004), a partir do qual fazemos um desenho possível com os temas, construindo, assim, uma interpretação:

[...] podemos dizer que é importante refletirmos sobre onde estamos nesse vasto universo de possibilidades de interpretações. Assim como um céu pode ser desenhado de mil maneiras, assim os fenômenos. É o que a epoché nos ensina. É preciso saber em que lugar nos encontramos, de que lugar falamos, pois nossa compreensão é circunstancial, é situada. (SZYMANSKI, 2004, p. 3).

Assim como as constelações celestes foram denominadas a partir da observação, admiração e significação de alguém, dependendo do seu contexto e campo de visão, a próxima etapa deste trabalho organizou os temas expostos no Quadro 2 em algumas constelações que desvelam significados acerca do que foi percebido e vivenciado durante o processo de inserção no campo.

CAPÍTULO 3

Análise: desvelando e significando os conteúdos

No capítulo anterior, deparamo-nos com sete temas principais extraídos dos procedimentos utilizados ao longo do processo interventivo, os quais constituíram, por sua vez, duas grandes constelações: a. limitações para o diálogo na própria família; b. entraves para o aprimoramento educacional em uma instituição de educação não formal.

Neste capítulo será descrito simultaneamente o processo de formação de cada constelação, bem como a compreensão das mesmas, a fim de desvelar e significar os conteúdos que apareceram durante a atuação em campo. Vale lembrar que buscaremos neste momento os sentidos existentes para a interrogação proposta nesta pesquisa, isto é, de que forma a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos?

3.1 Limitações para o diálogo na própria família

Esta constelação foi constituída pelos temas: a. espaço de conversas sobre questões que aparecem na convivência diária nas famílias: drogas, sexualidade e violência; b. necessidade de trabalhar a cidadania dos jovens e a autonomia no território em que moram; c. pouco espaço de escuta em casa – e o principal que aparece nela são questões que, devido a toda uma engrenagem, acabam limitando o diálogo na própria família. Isto é, antes mesmo de um aprimoramento de processos com as instituições educativas de forma geral, e em especial com o CCA, as famílias enfrentam dificuldades com algumas temáticas que limitam primeiro um diálogo interno e, paralelamente, um externo.

Retomando o exposto no item 1.1 deste trabalho, a família, enquanto instituição, e inserida em um processo histórico, é a primeira referência para inserção social da criança e do jovem, bem como na transmissão de valores e conhecimentos, sendo, com isso, considerada um dos principais eixos para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. No entanto, por mais que a família, historicamente ou juridicamente, tenha o dever de educar, é importante lembrar que “as práticas educativas nas famílias estão permeadas com os ideais daquilo que a família quer ser e com as possibilidades daquilo que é capaz de ser no seu cotidiano. Desta forma, vão se desenrolando em diferentes relações entre seus membros, caracterizando modos de cuidar do outro.” (FRANCO, 2010, p. 12).

A mobilidade da família (MORAES; MORATO, 2011), assim como os ideais do que a família quer ser em contraste ao que a família tem possibilidades para ser em seu cotidiano

(FRANCO, 2010), são aspectos que aparecem nos temas que constituem esta constelação. Por mais que a instituição parceira desta pesquisa expresse e constantemente busque recursos para aprimorar o diálogo, pelos encontros reflexivos coletivos e individuais que foram feitos no processo interventivo, é notório que as famílias buscam cumprir com suas responsabilidades e deveres educativos.

Nota-se esta busca primeiro pela aderência e participação das famílias presentes nos encontros reflexivos grupais propostos. No primeiro encontro, contamos com aproximadamente 35 pessoas, e no segundo encontro participaram por volta de 25 pessoas. A demanda em relação aos encontros individuais era aproximadamente de 4 famílias, mas apenas uma delas foi atendida (Anexo VII). Por mais que a questão numérica não contemple muitos aspectos do que de fato levou cada pessoa das famílias a participar, os números, em um primeiro olhar, desvelam ou um comprometimento com um sentimento e responsabilidade de ser parte do processo educativo, ou a necessidade de fala e de escuta sobre a educação dos jovens e das crianças.

No primeiro encontro reflexivo, buscando alcançar os objetivos descritos no Anexo I, a segunda parte da dinâmica elaborada em conjunto com o CCA buscou proporcionar um espaço de escuta às famílias para entendermos o que e como as mesmas gostariam de trocar e construir em conjunto para aprimorar o processo educativo dos jovens:

Explicarei que entendo que este espaço que temos a possibilidade de criar é um espaço conjunto, pois todos nós temos algo para acrescentar na vida de cada um. Assim como aquelas imagens fazem parte da minha vida, de algum jeito também já fazia parte da deles e é neste sentido que podemos construir um espaço de trocas e experiências juntos.

Parte II: Para começarmos este processo e espaço conjunto, apresentarei para eles uma cartolina dividida em 4 espaços: o que eu gostaria de trocar; o que eu não gostaria de trocar; como eu gostaria de trocar; como eu não gostaria de trocar. Entregarei alguns post-it e pedirei que eles escrevam/desenhem quantos quiserem para colar nos espaços da cartolina, sem precisar se identificar. (ANEXO I).

As famílias presentes neste primeiro encontro preencheram a cartolina, usando *post-it*, e expressaram o que gostariam de trocar e o que não, bem como a forma como gostariam ou não de realizar esta troca. E alguns dos desejos de troca que apareceram (Anexo II) foram: a. gostaria de trocar informações e iniciativas que deram certo no ambiente em que vivo; b. gostaria de trocar experiências diárias entre as famílias, de como tratar nossos filhos em relação às drogas, que se tornou algo normal na sociedade; c. gostaria de trocar mais informações sobre como tratar e cuidar dos filhos, coisa que é pouco conversada; d. gostaria de falar sobre educação, famílias e as chagas; e. proponho falar sobre educação, saúde, drogas

em geral, etc.; f. eu não gostaria de trocar informações sobre política, não aguento mais tanta coisa errada; g. não gostaria de interagir com o vizinho; h. não gostaria de sair daqui de final de semana (Anexo II).

Já no segundo encontro reflexivo realizado em grupo, para atingir os objetivos propostos, uma outra dinâmica foi pensada (Anexo III). Ocorre que, diferentemente do primeiro, dessa vez o encontro seguiu como uma roda de conversas, pois, quando tentamos iniciar a dinâmica, as famílias começaram a trazer questões como (Anexo VI): a. vínculo com os filhos; b. corpo e saúde; c. cidadania; d. agressividade e palavrão; e. frustrações e angustias; f. necessidade de alguns casos familiares serem tratados de forma individual.

O encontro reflexivo individual foi realizado apenas com uma família, contando com a presença apenas da mãe de uma das educandas do CCA, que tem 13 anos e frequenta a instituição há cinco anos. A mãe estava preocupada por a filha apresentar algumas mutilações em seu braço e por não conseguir entender o que a levava a ter este tipo de atitude, relatando que:

começou a achar estiletes na bolsa e descobriu que ela estava pegando do CCA, a equipe confirmou que estiletes estavam sumindo. [...]
 [...] A mãe entende que ela se debruça nas relações e essa mudança afetou muito ela, pois amigos da turma antiga acabaram se distanciando. Segundo ela, é uma menina que não sabe se defender e se colocar muito bem quando alguém a provoca. Com isso educanda fica agressiva e a mãe percebe os sentimentos da filha muito mais pelos desenhos do que pela fala.
 A mãe se separou do pai da educanda há 5 anos. No final do ano passado e neste começo de ano se recuperou dessa separação e começou a sair mais com amigas. Entende que educanda sentiu muito isso, ficava triste que mãe saía. Educanda não gosta de ter que ver o pai segundo a mãe. [...]
 A mãe demonstrou muita angústia. Está muito triste com a situação da filha que tem se mutilado nos braços e não sabe como lidar. Deixou de fazer muitas coisas para estar com a filha e aparenta estar “sobrecarregada” com isso, pois não está conseguindo lidar com sua vida e de sua filha. (ANEXO VII).

Ao analisar os dois encontros grupais e o individual, os temas que apareceram com mais intensidade foram os que compuseram o Quadro 2, no capítulo anterior, e esta constelação: a. espaço de conversas sobre questões que aparecem na convivência diária nas famílias: drogas, sexualidade e violência; b. necessidade de trabalhar a cidadania dos jovens e a autonomia no território em que moram; c. pouco espaço de escuta em casa.

O que se desvela tanto pela presença física das famílias, quanto pelo que foi exposto e demandado pelas mesmas, é uma busca intensa dos ideais do que a família quer ser. Mas, por outro lado, o olhar para a possibilidade que cada família tem para ser em seu cotidiano aparece pouco nas trocas existentes. Isto é, o conteúdo do que precisa ser trabalhado e

aprimorado entre as famílias enquanto famílias é muito evidenciado, mas existiu pouco o questionamento de como fazer isso dentro das mesmas.

Os significados que aparecem pelo que foi desvelado nos encontros reflexivos é que ainda existe uma rigidez ou uma ausência de ruptura prática ao conceito entre “família pensada” e a “família vivida”, não pelo aspecto afetivo, mas em relação aos diferentes arranjos e protagonismos que cuidam do seu sentido de existir (SZYMANSKI, 2004). Os “ajustamentos, tentativas e experiências de reconfiguração mais coerentes com a realidade intra e extra-familiar” (MORAES; MORATO, 2011, p. 80) são constantemente necessários de serem observados para que exista um diálogo no processo educativo.

3.2 Entraves para um aprimoramento educacional em uma instituição de educação não formal

Esta constelação foi constituída pelos temas: a. comunicação ineficaz do que é trabalhado com os educandos; b. pouca articulação em rede das instituições do território; c. processos de capacitação dos profissionais com temáticas de educação; d. ausência de regulamentação da profissão de educadores não formais – e traz nela a questão dos entraves que existem para um aprimoramento educacional em uma instituição de educação não formal, ou seja, quais aspectos dentro de uma relação sistêmica dos processos educativos em uma instituição de educação não formal carecem de um olhar para que possa existir um aprimoramento com os educandos e suas famílias.

Quando falamos em educação, conforme exposto nos itens 1.2 e 1.3, referimo-nos a um fenômeno que não é apenas local e que se conecta com a política (ARENDT, 2014), sendo “o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade sobre ele” (ARENDT, 2014, p. 14). É um fenômeno que pode ser entendido como um processo de humanização, no qual o ser se conscientiza da sua transitividade (FREIRE, 1967), de forma que a educação é comprometida com a liberdade e pode ser entendida enquanto um fazer político, uma vez que pode manter ou alterar o *status quo* da sociedade, possibilitando uma vida digna de ser vivida (FREIRE, 1967). Nesse sentido, é entender e romper apenas com a ideia da instituição escolar, pois “educação é o homem-sendo-com-outros-homens” (CRITELLI, 1981, p. 62).

O fenômeno da educação pode ser encontrado em, pelo menos, três esferas: não formal, informal e formal, as quais precisam ser olhadas e trabalhadas de forma complementar. A educação não formal, retomando o exposto na seção 1.2, é um processo de aprendizagem

planejado e com intenção de formação sociopolítica, cultural e de desenvolvimento para a cidadania, a partir de conhecimento que dialogue com a vida dos educandos (GOHN, 2014). Percebe-se que a instituição parceira desta pesquisa, atuando na esfera da educação não formal, é muito implicada em atingir a formação dos educandos no sentido apresentado por Gohn (2014).

A equipe de profissionais do CCA planeja todas as atividades que serão realizadas com as crianças e jovens da instituição e busca trabalhar conteúdos que dialoguem com o cotidiano dos educandos, a fim de possibilitar o que Freire (1967) denomina de processo de humanização e liberdade para uma vida digna de ser vivida se relacionando com os outros. Durante o mês de março de 2017, o conteúdo trabalhado pela instituição parceira foi saúde e bem-estar, já durante o mês de maio de 2017 o tema foi voluntarismo. Vejamos um pouco de como foram trabalhados, conforme disposto no Anexo V:

Data: 01/03/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Texto reflexivo “Bem-Estar”

Objetivo: Estimular os educandos a mudarem seu estilo de vida, a prática de esportes, adotarem hábitos mais saudáveis como a alimentação, apreciação de vários tipos de alimentos e valorizar a prevenção de doenças.

Estratégia: Fazer uma roda de conversa sobre o assunto e após vamos para quadra fazer exercícios de alongamento.

Espaço: Sala de Atividades e quadra

Material: Texto retirado do site <https://www.significados.com.br/bem-estar/>

Data: 02/05/2017 Terça-Feira.

Atividade: Texto – O que é Voluntarismo

Objetivo: Introduzir o tema mensal de forma textual para que os educandos entendam o real motivo de se estar trabalhando esse tema. Despertar o interesse em realizar trabalhos voluntários e a importância pessoal e ética que esse tipo de atividade nos traz ao realizá-las. Inspirar os educandos a realizarem trabalhos voluntários em seus bairros, locais de convivência, escola, etc.

Estratégia: Numa roda de conversa, o educador deverá iniciar a atividade lendo um texto que esclareça ‘O que é voluntarismo, voluntário e Voluntariado’, disponível no endereço eletrônico <http://www.portalsaofrancisco.com.br/curiosidades/voluntarismo>. Após a leitura do texto, abrir uma conversa sobre o tema, interrogando-os com questões do tipo: ‘Você já fez ou faz trabalho voluntário?’ ‘Conhece alguém que realiza esse tipo de trabalho?’ De que maneira podemos realizar trabalhos voluntários e em quais espaços? (ANEXO V).

Os conteúdos escolhidos e a forma como são desenvolvidos envolvem os educandos durante o período em que eles estão na instituição, mas vale ressaltar também a dificuldade que existe neste processo, por só ser uma educadora por turma, que conta aproximadamente com 40 educandos presentes, tanto para lidar com o conteúdo, quanto com a dinâmica da atividade e a relação entre os educandos. Esta questão apareceu algumas vezes como um dos entraves que a instituição enfrenta.

Nas reuniões realizadas com a equipe de profissionais, pelo menos duas vezes as educadoras mencionaram o desejo e a necessidade de terem capacitações acerca de temas relacionados a aprimoramento de metodologias possíveis de educação, uma vez que a formação delas era na área da assistência social e faltavam alguns recursos. Em outro momento das reuniões realizadas, surgiu o pedido de que educadores da sinagoga de que faço parte auxiliassem na reunião de famílias, pois a equipe é enxuta e teria que dar suporte tanto aos pais quanto aos educandos. Percebem-se, nestas duas situações, demandas relativas a entraves de estrutura numérica de uma equipe, bem como de uma formação com um propósito bem estabelecido.

O CCA é uma política pública da assistência social e não da educação, uma vez que em nosso ordenamento jurídico não temos a regulamentação específica para os objetivos que hoje são conceituados pela educação não formal. Este entrave se desvela como um nicho basilar para que o processo educativo nesta instituição, e em outras que lidam com esta esfera da educação, possa se desenvolver e se aprimorar. A inexistência de limites claros no universo jurídico afeta diretamente a possibilidade de instituições como CCA conseguirem recursos financeiros, estruturas e profissionais que se sintam valorizados e constantemente motivados. Além disso, essa ausência de regulamentação influencia no processo de formação de profissionais desta área, uma vez que ela não consta no universo formal da educação.

Este cenário contribuiu para a existência dos demais entraves percebidos. Assim como o CCA, outras instituições do território trabalham com educação, ou suporte à mesma, muitas vezes dos mesmos educandos. No entanto, pouco deste processo é articulado em rede, seja pela falta de conhecimento dos profissionais acerca das questões existentes em cada educando, seja pela estrutura enxuta da equipe. No encontro individual relatado no item 3.1 e no Anexo VII, para as questões que apareceram na família, buscou-se auxiliar pelo trabalho em rede:

Sugerimos que a mãe criasse mais espaços de conversa com a filha, nas quais pudesse falar sobre sua vida também e juntas pudessem entender que estão juntas, mas que cada uma tem uma vida e podem se apoiar nisso. Sugerimos que o CCA valorizasse mais as potencialidades da educanda e também pudesse criar espaços de conversas com ela. Além disso, combinamos que eu acionaria um médico psiquiatra da UBS da região e CCA acionaria o CAPS. (ANEXO VII).

Outro espaço que poderia ter sido acionado era a escola de que a jovem faz parte, talvez pelo próprio CAPS. Articulações como esta se mostraram necessárias para auxiliar os educandos em seu processo de desenvolvimento, bem como as famílias. Mas, infelizmente, nesta intervenção, só conseguimos fazer o encontro com uma família de forma individual.

Por mais que já tenha sido amplamente trazido em voga, o CCA parceiro trabalha de forma muito séria e comprometida com a educação, com os processos, com os educandos e com as famílias. Ocorre que, muitas vezes, constatamos que esse trabalho não é compartilhado e divulgado para a família de forma aprofundada. Os recursos que hoje o CCA utiliza são principalmente e-mails, recados pelos filhos, murais no próprio CCA, se necessário encontros individuais com algumas famílias, e reuniões de famílias a cada dois meses aproximadamente, valendo-se da seguinte forma de convocação:

Aos Responsáveis,

REUNIÃO dia 11/05/2017.

Local: Travessa da ocupação Nº 09 (portão lateral da quadra de esportes)

Horário: 19h00hs

Pauta: Srs. Pais ou responsáveis solicitamos seu comparecimento para tratarmos de assuntos referentes ao atendimento do seu filho no CCA, no dia e local abaixo indicado:

Atenciosamente a Direção e Coordenação do CCA

SP 08/05/2017

-----cortar nesta linha devolver apenas a parte de baixo assinado-----

Protocolo de recebimento da convocação do CCA do dia 11/05/2017 as 19:00 hs

OBS: A Criança / Adolescente deverá devolver o protocolo de recebimento desta convocação devidamente assinado por seu responsável.

Nome da Criança: _____ Turma _____

Nome dos Pais: _____ RG: _____

São Paulo. ____/____/ 2017

Nesta constelação, os significados que aparecem acerca dos entraves que existem para um aprimoramento educacional em uma instituição de educação não formal, que foram desvelados, evidenciam uma carência em relação à regulamentação da educação não formal enquanto espaço que se insere em políticas educativas além da social. “Os programas e projetos da educação não formal devem cruzar, atuar e potencializar a educação formal, não como uma mera complementação, mas como diretriz estruturante.” (GOHN, 2014, p. 40-41). Isto é, por mais que tenhamos legislação no campo da Educação que contemple uma parte do propósito da hoje denominada educação não formal, sua regulamentação, ou implementação, apenas é prevista pela Assistência Social, o que gera entraves estruturais, financeiros e de profissionalização, como os temas que apareceram e compuseram esta constelação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diálogos possíveis: família(s) e CCA

Esta pesquisa, parte do grupo ECOFAM, buscou estabelecer um diálogo teórico e prático entre a comunidade e a universidade, produzindo uma investigação qualitativa sobre como a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos, e abrindo, ao mesmo tempo, espaços para que esse diálogo pudesse se estreitar. A pergunta que norteou toda a investigação foi: de que forma a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos? O que se percebeu foi que o diálogo existe de algumas formas, a começar pela importância que a equipe profissional da instituição parceira dá à necessidade de uma relação com as famílias e uma constante busca para seu aprimoramento, o que, inclusive, possibilitou esta pesquisa.

A partir das suas possibilidades e recursos, o CCA busca estabelecer um olhar singular para os educandos, a fim de entender qual pode ser o trabalho com cada família. Além disso, em reuniões com todos os familiares, compartilha o trabalho que é realizado e dá escuta às questões que as famílias trazem. As famílias, por sua vez, se comprometem tanto com sua presença nos encontros marcados, quanto com alguns eventos que a instituição realiza, como bazar e arrecadações para saídas.

O objetivo geral deste trabalho era aprimorar – no sentido de poder criar novos espaços e possibilidades – o diálogo entre as famílias e o CCA. Para tanto, buscou-se: a. identificar como as questões familiares aparecem no processo educativo dos educandos; b. entender como a equipe dialoga e aproxima as famílias do processo educativo; c. promover encontros e espaços de reflexão para os profissionais aprimorarem o diálogo com as famílias; d. trabalhar em parceria com as famílias cujas questões impactam o processo educativo.

O trabalho de aprimoramento foi realizado em diálogo com a instituição parceira, com os educandos e suas famílias, principalmente em reuniões com a equipe de profissionais e encontros reflexivos grupais e individuais. Estes espaços criados em conjunto possibilitaram o entendimento das limitações que existem para o diálogo na própria família e da necessidade de um constante espaço para que questões diárias, tanto familiares quanto educativas, possam ser dialogadas a partir das possibilidades existentes em seu cotidiano.

A parceria também possibilitou o desvelamento de alguns entraves para o aprimoramento educacional em uma instituição de educação não formal, os quais interferem nos diálogos possíveis com as famílias dos educandos, em aspectos relativos à comunicação do trabalho

realizado, à possibilidade de articulação em rede no território e à capacitação dos profissionais. O entendimento de que a legislação que regulamenta o trabalho do CCA ocorre de forma paralela ao âmbito educacional, por estar contemplada pelo espectro da assistência social, legitima uma educação complementar à formal, o que corrobora os entraves, tanto em termos estruturais e financeiros, quanto profissionalizantes.

Apesar das limitações e entraves, a equipe profissional e as famílias dos educandos são muito comprometidas com o CCA parceiro e valorizam muito a necessidade da uma educação não formal como parte estruturante do processo educativo dos jovens. Buscam sempre aprimorar o trabalho para que o território em que vivem e os processos educativos que existem estejam melhor articulados e atendam às demandas da comunidade. Nesse sentido, esta pesquisa também pôde proporcionar um espaço para que o trabalho eficaz, coerente e profundo que é realizado no CCA fosse divulgado para inspirar e iluminar futuras pesquisas que queiram investigar questões relacionadas à educação não formal.

Percebe-se, no estudo realizado, que principalmente dois aspectos desvelados ao significarmos os conteúdos que apareceram podem ser mais aprofundados em futuras pesquisas: a. como aprimorar o espaço de conversa sobre questões diárias que aparecem nas famílias, a partir da possibilidade que cada um encontra em seu cotidiano; b. como regulamentar a educação não formal para que ela não seja apenas uma complementação da educação formal, mas uma diretriz estruturante.

Entendemos que o conhecimento produzido nesta dissertação pode contribuir para educadores que queiram atuar com famílias, em instituições de educação não formal e, especificamente, no CCA parceiro. Por outro lado, também é possível dizer que a questão e objetivos desta pesquisa ainda podem ser aprofundados por outros pesquisadores, uma vez que a investigação é sempre um processo ininterrupto e que precisa ser revivido por diversas perspectivas, especialmente nas pesquisas interventivas.

POSFÁCIO

Da singela compreensão à necessidade de profunda ativação: uma nova aventura – a Educação

Iniciei meus estudos do Mestrado no programa de Educação: Psicologia da Educação na pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, motivada pela curiosidade de entender como a Educação poderia nos auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e livre, bem como pelo anseio de encontrar uma interlocução educativa e acadêmica para os desafios cotidianos como profissional da área de Educação. A busca por tais entendimentos e anseios durante estes dois anos de trabalho foi necessária para encontrar a completude da minha incompletude, como educadora, mulher, judia, filha, irmã e esposa.

Mentiria se dissesse que foram dois anos sem frustrações e decepções, mas “quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu.” (Fernando Pessoa). No entanto, foi um processo fluido, com propósito e sentido, possibilitando o meu encontro com o “espelho do céu” e, por isso, a completude e a incompletude do que é o educar na sociedade em que vivemos hoje. Foram dois anos pertencendo ao grupo ECOFAM e aprendendo a necessidade de “bancar” que os episódios e transformações políticas que acontecem em nosso país, que nos anos de 2016 a 2018 não foram poucas, impactam profundamente os espaços e processos educativos de nossos jovens.

Realizar esta pesquisa atuando por um ano no território da Brasilândia durante a “era Temer” (2016-2018), na qual presenciamos um “golpe” político, que aflorou o cenário de uma profunda crise jurídica e econômica, proporcionando uma instabilidade e desconfiança em todo o nosso país, não foi apenas encontrar a interlocução entre a academia e a comunidade, mas sim a necessidade e, talvez, um caminho certo, para atuar frente ao país que hoje é tão incerto e carente de uma liderança que torne a engrenagem mais humana.

A compreensão teórica da Educação enquanto fenômeno que se dá a partir das relações entre as pessoas e entes, sendo entendido como um fazer que a auxilia a desvelar construções existentes em nosso ser e na sociedade, bem como todo o processo de investigação realizado ao longo de toda a pesquisa, foi ter a oportunidade de vivenciar a minha própria liberdade enquanto educanda. Por vezes na relação estabelecida com o grupo ECOFAM e com o

programa de pós-graduação, por outras pelos momentos ao lado de todos os participantes do processo de intervenção no CCA parceiro.

Realizar esta pesquisa, portanto, foi uma experiência que possibilitou um entendimento sistêmico do que é ser um educador não formal, bem como a necessidade e compromisso com uma profunda ativação crítica, política e social em nossa sociedade, que carece de processos e espaços que desenvolvam e articulem qualquer cidadão para o mundo da vida. Nesta completude inicio uma nova aventura por toda incompletude encontrada na Educação, buscando caminhos que possam despertar diálogos entre culturas, pessoas, instituições e comunidades.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 221-247.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CAPELI, Renata; WALCKOFF, Simone; SZYMANSKI, Luciana. A prática do encontro reflexivo: diálogo e reflexão. In: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 2011. Buenos Aires. **Anais**. Universidad de Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/000-052/600.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC; Brasiliense, 1996.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- FELÍCIO, Helena. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011.
- FRANCO, Fernanda Santini. **Uma compreensão fenomenológica das práticas educativas**

de mães e pais: a experiência de solicitude. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar nº 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, jun. 2014. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/kwnhv6>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: **Droit à l'éducation:** solution à tous les problèmes ou problème sans solution? (Conferência). Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Portugal, v. 1, n. 1, p. 35-50, 2014.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém:** um enfoque fenomenológico social. Tradução de Dulce Critelli. São Paulo: Moares, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/p3oj3g>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

INSTITUTO SOU DA PAZ; PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Projeto São Paulo em Paz**. Plano local de prevenção da violência e promoção da convivência no Distrito da Brasilândia. Disponível em

<http://www.soudapaz.org/upload/pdf/plano_preven_oviol_brasil_ndia_2006.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

MORAES, Thiago Fernandes; MORATO, Henriette Tognetti Penha. A mobilidade da família: pesquisa em uma abordagem da psicossociologia clínica. **Boletim da Psicologia**, v. LXI, n. 134, p. 79-92, 2011.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Escolarização: Estratégias Instrumentais e Indenitárias. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, v. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (PMSP). Portal da Prefeitura. **Centro para Crianças e Adolescentes (CCA)**, s.d. Disponível em: <<http://goo.gl/OzAIG3>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

ROSA, Elisa Z.; PINTO, Ricardo S.; VICENTIN, Maria Cristina G.; SILVA, Dayse A. B. Território sanitário da Freguesia do Ó/Brasilândia e o lugar do território na integração ensino-serviço. In: VICENTIN, Maria Cristina G.; TRENCH, Maria Cecília B.; KAHHALE, Edna P.; ALMEIDA, Isabella S. de. **Saúde mental, reabilitação e atenção básica: encontros entre universidade e serviços de saúde**. São Paulo: Artgraph, 2016. p. 53-78.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAMPAIO, Tercio Ferraz Junior. **Introdução ao Estudo do Direito** – Técnica, Decisão, Dominação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SOMEKH, Juliana. **Direito à propriedade e as políticas urbanas brasileiras: limites e possibilidades**. Iniciação Científica (Pesquisa apresentada com enfoque nas áreas de Direito Constitucional e Urbanístico e Filosofia do Direito). Orientadora: Professora Doutora Silvia Pimentel; Coorientador: Doutor Mario Thadeu Leme de Barros Filho. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, João Ricardo Teixeira Leite de. **A percepção de educadores da educação não**

formal sobre parcerias com profissionais da psicologia. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa; SZYMANSKI, Luciana. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, p. 9-22, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/qjFxVm>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011 [2004].

_____. Prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda. **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos.** Bauru: SEPQ, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2000.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a12v2263.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ANEXO I

Formato de proposta para o primeiro encontro famílias CCA

Objetivo Geral: Iniciar um processo de diálogo com as famílias dos educandos do CCA.

Objetivos Específicos:

- Me apresentar como educadora;
- Apresentar porque, em parceria com os educadores, estamos abrindo espaço;
- Iniciar um processo de formação de grupo;
- Escutar as demandas dos familiares em relação a um possível espaço de troca;
- Delimitar o formato deste processo dialógico;

Desenvolvimento:

Introdução:

Pelo salão os participantes encontrarão bexigas espalhadas. Em cada bexiga terá um papel com alguma imagem que eu escolhi de forma a representar um pouco de quem eu sou como pessoa e que demonstrem um pouco da minha trajetória como profissional para estar aonde estou com eles:

Desigualdade Social



Justiça



Direito

Artigo 5º da Constituição Federal
Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

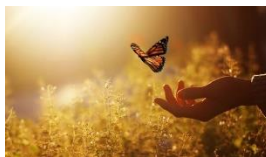
Regularização Fundiária



Educação não formal



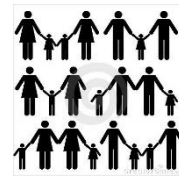
Liberdade



Diálogo



Família



Cachorro



Diversidade



Os participantes deverão andar pelo salão brincando com as bexigas enquanto uma música toca. Quando eu parar a música eles deverão escolher uma bexiga e estourar, mas sem utilizar as mãos e os pés.

Após estourar, deverão pegar e observar a imagem que tinha dentro da bexiga, buscando responder: o que esta imagem tem a ver com a minha vida? Tem algo ou não tem? Por quê?

Sentaremos em roda e eu perguntarei se alguém quer compartilhar o que pensou a partir da imagem.

Parte I: Explicarei, então, que escolhi essas imagens com base na minha vida pessoal e na minha trajetória profissional e contarei um pouco delas, de forma a explicar porque hoje estou ali sentada com eles.

Mas por que então trouxe imagens da minha vida para perguntar da vida de vocês? Para tentar responder esta pergunta, lerei o seguinte poema:

Eu não sou você

Você não é eu

Madalena Freire

Eu não sou você.

Você não é eu.

Mas sei muito de mim

Vivendo com você.

E você, sabe muito de

você vivendo comigo?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas encontrei comigo e

me vi

Enquanto olhava prá

você

Na sua, minha,

insegurança

Na sua, minha,

desconfiança

Na sua, minha,

competição

Na sua, minha, birra

infantil

Na sua, minha, omissão

Na sua, minha, firmeza

Na sua, minha,

impaciência

Na sua, minha,

prepotência

Na sua, minha,

fragilidade doce

Na sua, minha, mudez

aterrorizada

E você se encontrou e

se viu, enquanto

Olhava pra mim?

Eu não sou você

Você não é eu.

Mas foi vivendo a

solidão

Que conversei com você

E você, conversou

comigo na sua solidão

Ou fugiu dela, de mim e

de você?

Eu não sou você

Você não é eu.

Mas sou mais eu,

quando consigo

Lhe ver, porque você

me reflete

No que ainda sou

No que já sou e

No que quero vir a ser...

Eu não sou você

Você não é eu.

Mas somos um grupo,

enquanto

Somos capazes de,

diferenciadamente,

Eu ser eu, vivendo com

você e

Você ser mais você,

vivendo comigo

Explicarei que entendo que este espaço que temos a possibilidade de criar é um espaço conjunto, pois todos nós temos algo para acrescentar na vida de cada um. Assim como aquelas imagens fazem parte da minha vida, de algum jeito também já fazia parte da deles e é neste sentido que podemos construir um espaço de trocas e experiências juntos.

Parte II: Para começarmos este processo e espaço conjunto, apresentarei para eles uma cartolina dividida em 4 espaços: o que eu gostaria de trocar; o que eu não gostaria de trocar; como eu gostaria de trocar; como eu não gostaria de trocar.

Entregarei alguns post-it e pedirei que eles escrevam/desenhem quantos quiserem para colar nos espaços da cartolina, sem precisar se identificar.

Finalização: A partir da cartolina eu sintetizo ideias que apareceram, para sentir como as ideias dos outros impactam o grupo. Por fim, delimitamos quando serão nossos próximos encontros.

ANEXO II

Registro primeiro encontro famílias CCA

Este material é um resumo do que os participantes do primeiro encontro (Anexo I) registraram na cartolina acerca dos temas e formas que gostariam de trabalhar.

O que eu gostaria de trocar:

- Gostaria de trocar informações e iniciativas que deram certo no ambiente em que vivo;
- Assuntos relacionados à sociedade
- Precisamos de mais reuniões para conhecimento e melhoria das crianças com os pais;
- Opinião de esportes;
- Eu gostaria que tivesse algumas mudanças sobre educação;
- Educação;
- Gostaria de trocar informações referentes às atividades desenvolvidas com as crianças;
- Experiências;
- Eu gostaria de trocar sobre violência, preconceito e política;
- Gostaria de trocar experiências diárias entre as famílias, de como tratar nossos filhos em relação às drogas, que tornou algo normal na sociedade;
- Gostaria de trocar mais informações sobre como tratar e cuidar dos filhos, coisa que é pouco conversada;
- Eu gostaria de trocar ideias de como fazer para recuperar praças sem violência e conscientizar as pessoas a não deixar lixo na rua;
- Eu estaria de acordo com os encontros da puc;
- Gostei da pauta da reunião, que pena que nem todos têm coragem de expressar sua reflexão. Precisamos de mais reuniões não só para ouvir, e sim dar sua opinião;
- Eu acho que está bom essas reuniões, pois podemos nos expressar mais nossas ideias e trocar conversas com cada um desses dias de reunião 1 vez por mês;
- Eu não mudaria nada na reunião, está bom assim para mim não atrapalha, eu gostos da ideia das reuniões;
- Gostaria de falar sobre educação, famílias e as chagas;
- Proponho falar sobre educação, saúde, drogas em geral, etc.

Como eu gostaria de trocar:

- Filmes e documentários;
- Por meio de debates e ações interativas entre pais e educandos;
- Por meio de conversas em grupo;
- Gostaria de trocar em debates ou conversar em grupo;
- Poderíamos fazer uma dinâmica familiar aonde podemos conhecer melhor nossos filhos e as pessoas que estão ao seu redor no dia a dia.

O que eu não gostaria de trocar:

- Eu não gostaria de trocar informações sobre política, não aguento mais tanta coisa errada;
- Não gostaria de interagir com o vizinho;
- Sair daqui de final de semana;
- Política;

Como eu não gostaria de trocar:

- Com discussões;
- Eu não gostaria de trocar com discussões e nem falta de respeito;
- Com os filhos.

ANEXO III

Segundo encontro famílias CCA

Objetivo Geral: Avaliar e aprimorar a nossa atuação com os educandos, famílias e território, incluindo a rede de serviços.

Objetivos Específicos:

- Mostrar a importância da colaboração entre as pessoas para a conquista de algo
- Enfatizar que cada pessoa é importante para um grupo e que suas qualidades são essenciais para a construção conjunta
- Incentivar o diálogo acerca das questões existentes

Desenvolvimento:

9h30 às 10h:

- Café
- Fala geral do gestor e educadoras sobre o trabalho feito no CCA.
- Vídeo de fotos e explicações das atividades rotineiras que são realizadas com os educandos no CCA.

10h às 10h45:

- Dividiremos as famílias em 04/05 grupos e cada grupo terá um educador liderando as dinâmicas;
 - Parte I – 10h às 10h15: O educador inicia uma introdução buscando fazer os participantes refletirem sobre o velho hábito de inicialmente sempre vermos e comentarmos as coisas negativas e as coisas que sentimos falta. Somos, muitas vezes, treinados a reparar muito mais nos defeitos do que nas qualidades. Por uma questão de hábito os defeitos aparecem muito mais que as qualidades. Pois bem, nesse momento faremos um "exercício" para começar a mudar esse velho hábito, pois iremos falar apenas de VIRTUDES → Pensando no vídeo de fotos e nas explicações que tivemos há pouco, quais virtudes e potenciais vocês perceberam que existem no trabalho educativo realizado com os filhos e parentes de vocês no CCA? Vocês já sabiam que isso era feito?
 - Parte II – 10h15 às 10h30: Em cada grupo entregaremos uma folha com a imagem de um ônibus. Pensando que este ônibus é o CCA que os filhos e parentes de vocês frequentam:
 - Qual parte do ônibus seriam os educandos? Que função eles tem?
 - Qual parte seriam os educadores? Que função eles tem?
 - Qual parte seriam vocês, familiares e responsáveis? Que função vocês têm?
 - Qual parte seria a PUC e seus estudantes? Que função eles tem?

- Parte III – 10h30 às 10h45: Pensando nas virtudes e potencialidades que já temos no CCA, bem como nas funções/papéis que cada um exerce no CCA, como podemos juntos aprimorar e potencializar nosso CCA?

ANEXO IV**Comunicado emitido pelo CCA parceiro convocando para uma reunião de família**

Aos Responsáveis,

REUNIÃO dia 11/05/2017.

Local: Travessa da ocupação Nº 09 (portão lateral da quadra de esportes)

Horário: 19h00hs

Pauta: Srs. Pais ou responsáveis solicitamos seu comparecimento para tratarmos de assuntos referentes ao atendimento do seu filho no CCA, no dia e local abaixo indicado:

Atenciosamente a Direção e Coordenação do CCA

SP08/05/2017

-----cortar nesta linha devolver apenas a parte de baixo assinado-----

Protocolo de recebimento da convocação do CCA do dia 11/05/2017 as 19:00 hs

OBS: A Criança / Adolescente deverá devolver o protocolo de recebimento desta convocação devidamente assinado por seu responsável.

Nome da Criança:_____Turma_____

Nome dos Pais:_____RG:_____

São Paulo,____/____/ 2017

Assinatura do Responsável

ANEXO V
Planejamento turmas B-C do mês de março de 2017 e turmas A-D do mês de maio de 2017

PLANEJAMENTO TURMAS B-C

Atividades: Mês de Março/Saúde e Bem-Estar

Data: 01/03/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Texto reflexivo “Bem-Estar”

Objetivo: Estimular os educandos a mudarem seu estilo de vida, a prática de esportes, adotarem hábitos mais saudáveis como a alimentação, apreciação de vários tipos de alimentos e valorizar a prevenção de doenças.

Estratégia: Fazer uma roda de conversa sobre o assunto e após vamos para quadra fazer exercícios de alongamento.

Espaço: Sala de Atividades e quadra

Material: Texto retirado do site <https://www.significados.com.br/bem-estar/>

Data: 02/03/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Musicalização e Canto

Objetivo: Com o processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação global do ser humano.

Estratégia: Trabalhar a vivência musical e todas as propriedades do som como altura (grave e agudo), duração (curto e longo), intensidade (forte e fraco) e timbre (característica específica de cada som que faz com que ele não seja igual ao outro, ex: violino e flauta com sons diferentes).

Espaço: Sala de vídeo

Material: Flauta, teclado, gaita e outros.

Avaliação turma B:

Data: 03/03/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 06/03/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a pratica de atividades físicas, conhecimento e praticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtêm essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 07/03/2017 Terça-Feira.

Atividade: Confeção de lembrancinha do dia da mulher

Objetivo: Reforçar os vínculos familiares, valorizar a data comemorativa e a importância do dia internacional da mulher, auxiliar no desenvolvimento motor e afetivo do educando, concentrar a atenção e estimular a criatividade.

Estratégia: Distribuir o material necessário para a turma e mostrar um modelo da lembrancinha já pronto para que eles observem e usem como modelo. O artesanato é um vaso feito com garrafa de leite de coco forrado com bexiga e uma flor feita de papel de seda e palito de churrasco. Para forrar a garrafinha de leite de coco, é necessário retirar o anel da bexiga para facilitar. A flor é feita de dobradura.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Folha de papel seda, cola, tesoura, vidrinhos de leite de coco vazio, palito de churrasco, durex verde, fita de cetim grossa, bexigas.

Data: 08/03/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Término da atividade - Confecção de lembrancinha do dia da mulher

Objetivo: Reforçar os vínculos familiares, valorizar a data comemorativa e a importância do dia internacional da mulher, auxiliar no desenvolvimento motor e afetivo do educando, concentrar a atenção e estimular a criatividade.

Estratégia: Distribuir o material necessário para a turma e mostrar um modelo da lembrancinha já pronto para que eles observem e usem como modelo. O artesanato é um vaso feito com garrafa de leite de coco forrado com bexiga e uma flor feita de papel de seda e palito de churrasco. Para forrar a garrafinha de leite de coco, é necessário retirar o anel da bexiga para facilitar. A flor é feita de dobradura.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Folha de papel seda, cola, tesoura, vidrinhos de leite de coco vazio, palito de churrasco, durex verde, fita de cetim grossa, bexigas.

Data: 09/03/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Musicalização e Canto

Objetivo: Com o processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação global do ser humano.

Estratégia: Trabalhar a vivência musical e todas as propriedades do som como altura (grave e agudo), duração (curto e longo), intensidade (forte e fraco) e timbre (característica específica de cada som que faz com que ele não seja igual ao outro, ex: violino e flauta com sons diferentes)

Espaço: Sala de vídeo

Material: Flauta, teclado, gaita e outros.

Data: 10/03/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 13/03/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a pratica de atividades físicas, conhecimento e praticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtêm essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 14/03/2017 Terça-Feira.

Atividade: Palestra sobre saúde e bem-estar

Objetivo: Identificar e reconhecer aspectos de seu próprio corpo, respeito e valorização por si mesmo e pelos outros, adquirirem hábitos de higiene e cuidados com a saúde.

Estratégia: Roda de conversa sobre os assuntos que eles tiverem dúvidas e vídeos informativos.

Espaço: Sala de Atividades

Data: 15/03/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Cozinha experimental de pizza

Objetivo: Aprender à experimentar, adquirir uma nova habilidade, aprender bons modos á mesa, desenvolvimento da sociabilidade, soltar a imaginação fazendo sua própria pizza.

Estratégia: Levar os educandos para o refeitório, deixar exposto vários recheios, inclusive, brócolis, escarola, queijos, etc.

Espaço: Refeitório

Material: Discos de mini-pizza, recheios de vários sabores, toucas, luvas.

Data: 16/03/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Musicalização e Canto

Objetivo: Com o processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação global do ser humano.

Estratégia: Trabalhar a vivência musical e todas as propriedades do som como altura (grave e agudo), duração (curto e agudo), intensidade (forte e fraco) e timbre (característica específica de cada som que faz com que ele não seja igual ao outro, ex: violino e flauta com sons diferente)

Espaço: Sala de vídeo

Material: Flauta, teclado, gaita e outros.

Data: 17/03/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 20/03/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficeneiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a pratica de atividades físicas, conhecimento e praticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtêm essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 21/03/2017 Terça-Feira.

Atividade: Condicionamento físico e relaxamento

Objetivo: Fazer uma atividade diferente, buscando relaxar os músculos do corpo com exercícios, adquirindo uma nova habilidade, conscientizando a importância da atividade física na adolescência.

Estratégia: Convidamos um profissional na área de educação física que irá desenvolver vários exercícios de aquecimento e relaxamento com música.

Espaço: Quadra

Material: Caixa de som

Data: 22/03/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Filme *Como Estrelas na Terra*

Objetivo: Contribuir para ampliar o conhecimento do educando no processo sócio educativo, desenvolver a capacidade de observação crítica, utilizar o filme como instrumento de reflexão, de forma prazerosa.

Estratégia: Após assistirem o filme, faremos uma roda de conversa.

Espaço: Sala de Vídeo

Material: Pen-drive

Data: 23/03/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Musicalização e Canto

Objetivo: Com o processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação global do ser humano.

Estratégia: Trabalhar a vivência musical e todas as propriedades do som como altura (grave e agudo), duração (curto e agudo), intensidade (forte e fraco) e timbre (característica específica de cada som que faz com que ele não seja igual ao outro, ex: violino e flauta com sons diferentes)

Espaço: Sala de vídeo

Material: Flauta, teclado, gaita e outros.

Data: 24/03/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 27/03/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a prática de atividades físicas, conhecimento e práticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtém essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 28/03/2017 Terça-Feira.

Atividade: Texto “Obesidade Infantil e na Adolescência” e vídeo informativo.

Objetivo: Identificar e reconhecer aspectos importantes se seu próprio corpo, conscientizar dos problemas e riscos de saúde que afeta milhares de crianças e adolescentes por todo o mundo.

Estratégia: Após a leitura do texto, assistir o vídeo, fazer uma roda de conversa.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Texto encontrado no site

www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/obesidade-infantil.htm

Data: 29/03/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Espelho humano

Objetivo: Familiarizar-se com a imagem do colega, trabalhar imitações, gestos e expressões, construir a identidade, trabalhar o desenvolvimento e a sociabilidade, soltar a imaginação usando a expressão corporal.

Estratégia: Separar grupos de dois em dois, colocar vários ritmos de músicas, um da dupla irá dançar conforme a música e depois o outro fará a imitação

Espaço: Quadra

Material: Caixa de som

Data: 30/03/2017 Quinta-Feira

Atividade: Musicalização e Canto

Objetivo: Com o processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação global do ser humano.

Estratégia: Trabalhar a vivência musical e todas as propriedades do som como altura (grave e agudo), duração (curto e agudo), intensidade (forte e fraco) e timbre (característica específica de cada som que faz com que ele não seja igual ao outro, ex: violino e flauta com sons diferente)

Espaço: Sala de vídeo

Material: Flauta, teclado, gaita e outros.

Data: 31/03/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Significado de Bem-estar

Bem estar é um conjunto de práticas que engloba uma boa nutrição, atividade física, bons relacionamentos interpessoais, familiares e sociais, além de controle do stress.

Pode-se assim dizer que bem-estar significa a saúde no seu sentido mais amplo, de maneira ativa e em todos os seus aspectos.

O termo "bem-estar" aparece pela primeira vez no século XVI para designar a satisfação de necessidades físicas, enquanto que no século XVIII ele refere-se à situação material que permite satisfazer as necessidades da existência.

Bem-estar ou bem estar

A forma correta é bem-estar, com hífen. Segundo as regras declaradas no Novo Acordo Ortográfico de 2009, que indica que palavras formadas usando os advérbios "bem" e "mal" devem conter um hífen quando a segunda palavra se inicia com uma vogal ou com a letra "h".

Bem-estar Físico

Bem-estar físico é a condição global do corpo em relação a patologias e ao vigor físico, ou seja, é a ausência de doenças associada a um bom funcionamento do metabolismo.

Bem-estar Social

Bem-estar social, também chamado de “qualidade de vida”, é usado para designar o bem-estar de uma sociedade no seu conjunto, englobando a riqueza monetária e o acesso a bens e serviços, mas também o seu grau de liberdade, prazer, inovação e saúde ambiental.

Bem-estar Mental

Bem-estar mental é o equilíbrio emocional entre o interno e as vivências externas, ou seja, é estar bem consigo e com os outros, aceitar as exigências da vida, saber lidar com todos os tipos de emoções, vivendo a vida na sua plenitude, respeitando o legal e o outro.

Bem-estar Econômico

Bem-estar econômico é a parte do bem-estar social que pode ser relacionado com referências monetárias.

Obesidade Infantil e na Adolescência

A obesidade não é mais apenas um problema estético, que incomoda por causa da “zoação” dos colegas. O excesso de peso pode provocar o surgimento de vários problemas de saúde como diabetes, problemas cardíacos e a má formação do esqueleto.

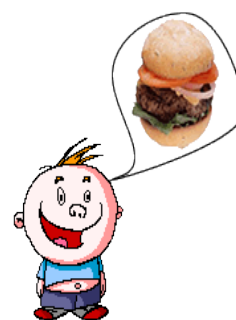
Cerca de 15% das crianças e 8% dos adolescentes sofrem de problemas de obesidade, e oito em cada dez adolescentes continuam obesos na fase adulta.

As crianças em geral ganham peso com facilidade devido a fatores tais como: hábitos alimentares errados, inclinação genética, estilo de vida sedentário, distúrbios psicológicos, problemas na convivência familiar entre outros.

As pessoas dizem que crianças obesas ingerem grande quantidade de comida. Esta afirmativa nem sempre é verdadeira, pois em geral as crianças obesas usam alimentos de alto valor calórico que não precisa ser em grande quantidade para causar o aumento de peso.

Consumo demasiado de alimentos gordurosos

Como exemplo podemos citar os famosos sanduíches (hambúrguer, misto-quente, x-burger etc.) que as mães adoram preparar para o lanche dos seus filhos, as batatas fritas, os bife passados na manteiga são os verdadeiros vilões da alimentação infantil, vindo de encontro ao pessoal da equipe de saúde que condenam estes alimentos expondo os perigos da má alimentação aos pais onde alguns ainda pensam que criança saudável é criança gorda. As crianças costumam também a imitar os pais em tudo que eles fazem, assim sendo se os pais tem hábitos alimentares errados, acaba induzindo seus filhos a se alimentarem do mesmo jeito.



Falta de atividades físicas

A vida sedentária facilitada pelos avanços tecnológicos (computadores, televisão, videogames, etc.), fazem com que as crianças não precisem se esforçar fisicamente a nada. Hoje em dia, ao contrário de alguns anos atrás, as crianças devido a violência urbana a pedido de seus pais, ficam dentro de casa com atividades que não as estimulam fazer atividades físicas como correr, jogar bola, brincar de pique etc., levando-as a passarem horas paradas enfrente a uma tv ou outro equipamento eletrônico e quase sempre com um pacote de biscoito ou um sanduíche regados a refrigerantes. Isto é um fator preocupante para o desenvolvimento da obesidade.



Ansiedade

Não são apenas os adultos que sofrem de ansiedade provocados pelo stress do dia a dia. Os jovens também são alvos deste sintoma, causados, por exemplo, por preocupações em semanas de prova na escola ou pela tensão do vestibular, entre outros. A ansiedade os faz comer mais. É como se fosse uma comilança compulsiva, sem fome.

Psiquiatras afirmam que por trás de um obeso sempre poderá existir um problema psicológico, agravando-se devido a nossa cultura onde a sociedade exclui os gordinhos de várias brincadeiras devido a sua situação. Isso só leva a criança ou adolescente a piorar porque quase sempre são tímidas e sentem-se envergonhadas, acabam se isolando e fazendo da alimentação uma “fuga” da realidade, isto é, quanto mais rejeitado, mais ansiosos mais comem.



Depressão

Pessoas com sintomas de depressão, sofrem alterações no apetite podendo emagrecer ou engordar. Algumas pesquisas comprovaram que a pessoa deprimida, geralmente não pratica atividades físicas e come mais doces, principalmente, o chocolate.



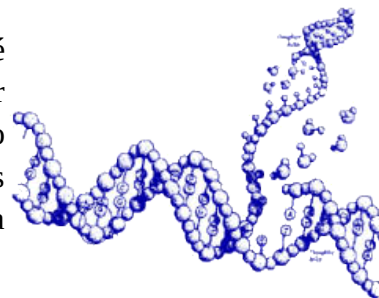
Fatores hormonais

A obesidade pode ainda ter correlação com variações hormonais tais como: excesso de insulina; deficiência do hormônio de crescimento; excesso de hidrocortizona, os estrógenos etc.



Fatores Genéticos

Algumas pesquisas já revelaram que se um dos pais é obeso, o filho tem 50% de chances de se tornar gordinho, e se os dois pais estão acima do peso, o risco aumenta para 100%. A criança que tem pais obesos corre o risco de se tornar obesa também porque a obesidade pode ser adquirida geneticamente.



Você já prestou atenção e que tem sempre alguém gordinho na sua turma ou entre os seus amigos do bairro?

Isso indica que a obesidade é um risco cada vez mais presente na vida dos jovens de hoje em dia, o que é muito preocupante. Você sabia que nos anos 70, a relação de brasileiros obesos entre 6 e 18 anos em condições acima do peso eram apenas 3%?

E o pior que nos últimos 30 anos o contingente de gordos aumentou 5 vezes, ou seja, aproximadamente 6,5 milhões de crianças e adolescentes são obesos.

Prevenção é a palavra chave para evitar a obesidade. Aqui vão algumas dicas recomendadas por médicos e nutricionistas para que você se previna contra esse mal e tenha uma vida sempre saudável:

- Seguir uma alimentação balanceada, rica em frutas, legumes e verduras.



- Respeitar os horários das refeições e não beliscar guloseimas entre um intervalo e outro.



- Evitar alimentos gordurosos, como doces, frituras e refrigerantes



- Praticar atividades físicas, sejam esportes no colégio ou academia, desde que seja orientado por um profissional. Caminhar é a melhor pedida, pois qualquer pessoa pode



- Beba bastante água, pelo menos 2 litros por dia. A água é importantíssima no bom desempenho das funções do organismo. Principalmente para quem pratica atividades físicas, pois mantém o corpo sempre hidratado.



A obesidade é um problema grave e deve ser encarado com cuidado. Se você está ou conhece alguém que esteja acima do peso, deve procurar ajuda médica, pois as causas da obesidade podem ter diversas origens desde hábitos irregulares até fatores genéticos e hormonais. Quanto mais cedo for tratado, maiores são as chances de cura. Mas não se esqueça que o mais importante é estarmos de bem com nós mesmos. Ter um corpo legal depende do equilíbrio emocional e uma mente consciente.



Obesidade

PLANEJAMENTO TURMAS A-D

Atividades: Mês de Maio/Voluntarismo

Data: 01/05/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a prática de atividades físicas, conhecimento e práticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtém essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 02/05/2017 Terça-Feira.

Atividade: Texto – O que é Voluntarismo

Objetivo: Introduzir o tema mensal de forma textual para que os educandos entendam o real motivo de se estar trabalhando esse tema. Despertar o interesse em realizar trabalhos voluntários e a importância pessoal e ética que esse tipo de atividade nos trás ao realizá-las. Inspirar os educandos a realizarem trabalhos voluntários em seus bairros, locais de convivência, escola, etc.

Estratégia: Numa roda de conversa, o educador deverá iniciar a atividade lendo um texto que esclareça ‘O que é voluntarismo, voluntário e Voluntariado’, disponível no endereço eletrônico <http://www.portalsaofrancisco.com.br/curiosidades/voluntarismo>

Após a leitura do texto, abrir uma conversa sobre o tema, interrogando-os com questões do tipo: ‘Você já fez ou faz trabalho voluntário?’ ‘Conhece alguém que realiza esse tipo de trabalho?’ De que maneira podemos realizar trabalhos voluntários e em quais espaços?’.

Espaço: Sala de Atividades

Data: 03/05/2017 Quarta-Feira.

Atividade EXTERNA: Organização ‘Voluntária’ na Praça Divino Pai Eterno

Objetivo: Incentivar a prática de trabalhos voluntários em nosso bairro valorizando o trabalho em equipe e a contribuição para o meio ambiente. Conscientizar os educandos sobre a importância do voluntarismo e de que maneira podemos contribuir.

Estratégia: O educador deverá fazer uma roda de conversa antes de sair do espaço explicando o que irão fazer e qual o objetivo da atividade. Após a roda de conversa, conduzi-los até a praça que fica em frente ao CCA, dividi-los em grupos de quatro ou cinco educandos e distribuir tarefas para cada grupo.

Espaço: Praça Divino Pai Eterno

Material: Sacos de lixo, vassouras, pás, luvas de borracha.

Data: 04/05/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Caça Palavras sobre profissões

Objetivo: Estimular os aspectos cognitivos dos educandos e o raciocínio lógico, conhecerem os diversos tipos de profissões e o motivo de ser comemorado o dia do trabalho no dia 1 de Maio, trocar informações com os colegas estimulando o trabalho em equipe.

Estratégia: Na sala de atividades, o educador deverá distribuir folhas impressas de atividades de caça palavras sobre profissões e pedir aos educandos que, em grupos, realizem a atividade, pintando a palavra encontrada. O trabalho em grupo é importante, para que um auxilie o outro na escrita e leitura das palavras.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Lápis de cor e giz de cera.

Data: 05/05/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 08/05/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a pratica de atividades físicas, conhecimento e praticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtêm essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 09/05/2017 Terça-Feira.

Atividade: Artesanato do dia das mães – Caixinha com esmalte e lixa de unha

Objetivo: Estimular o prazer artístico, a coordenação motora através do manuseio com a tesoura e outros materiais, aumentar os vínculos familiares e afetivos e saber reconhecer a importância do laço materno para formação pessoal.

Estratégia: Na sala de Atividades, o educador deverá entregar para cada educando moldes impressos em papel tipo COLOR SET e orientá-los a cortar e montar as caixinhas. É importante sempre expor um modelo já pronto na sala de atividades para que todos observem e usem como modelo. Dentro da caixinha, amarrar com pedaço de barbante ou lã o esmalte e a Lixa de unha.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Papel tipo COLOR SET estampado, fitas de cetim para decorar, esmaltes, lizas de unha, tesoura, barbante, cola.

Data: 10/05/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Término do Artesanato – Caixinha com esmalte e lixa de unha

Objetivo: Estimular o prazer artístico, a coordenação motora através do manuseio com a tesoura e outros materiais, aumentar os vínculos familiares e afetivos e saber reconhecer a importância do laço materno para formação pessoal.

Estratégia: Na sala de Atividades, o educador deverá entregar para cada educando moldes impressos em papel tipo COLOR SET e orientá-los a cortar e montar as caixinhas. É importante sempre expor um modelo já pronto na sala de atividades para que todos observem e usem como modelo. Dentro da caixinha, amarrar com pedaço de barbante ou lã o esmalte e a Liza de unha.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Papel tipo COLOR SET estampado, fitas de cetim para decorar, esmaltes, lizas de unha, tesoura, barbante, cola.

Data: 11/05/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Confeção de cartão para o dia das mães

Objetivo: Reconhecer a importância da pessoa que exerce o papel de figura materna em nossa família, destacando sempre que MÃE não é apenas a genitora, expor suas emoções e sentimentos pela família no cartão, aprimorar a habilidade de observar, criar e produzir sua própria arte.

Estratégia: Na sala de Atividades, entregar papel cartão dobrado ao meio para a turma, disponibilizar diversos tipos de decoração (coração, laços, barbantes, recortes de EVA, etc.), expor diferentes modelos de cartão para o dia das mães e permitir que os educandos os observem. Pedir para a turma que não apenas copiem os cartões, e sim para que se inspirem nos modelos a fim de criar o seu próprio cartão. Pedir que exponham seus sentimentos e carinho no cartão através de desenhos, palavras ou figuras.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Papel cartão, lã, retalhos de tecido e de EVA, tinta, cola, tesoura, botões.

Data: 12/05/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 15/05/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a pratica de atividades físicas, conhecimento e praticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtêm essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 16/05/2017 Terça-Feira.

Atividade: Assistir ao vídeo ‘Heróis x Câncer’ e cartografar as ideias e sentimentos que tiverem durante o filme.

Objetivo: através do vídeo, que se trata de um grupo de voluntários que visitam hospitais de crianças com câncer levando alegria para esses locais (vestindo-se de palhaços, fazendo brincadeiras, distribuindo doces, etc.), mostrar aos educandos a importância das pessoas que exercem esse tipo de trabalho, não somente em hospitais, mas em diversos locais. Permitir que os educandos expressem suas ideias e sentimentos em pequenas tarjetas sobre o tema abordado e cartografar tudo em um painel que fique exposto na sala durante todo o mês do voluntariado.

Estratégia: O educador deverá iniciar atividade explicando o que será assistido, e o motivo de estarem assistindo aquilo. Passar o vídeo. Após, todos deverão sentar em roda e falar sobre as impressões causadas durante o filme. O educador deverá distribuir tarjetas entre eles e pedir que escrevam ou desenhem palavras que descrevam seus sentimentos. Colar todas tarjetas num painel visível na sala.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Tarjetas, fita dupla face, canetão.

Data: 17/05/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Futebol com dois

Objetivo: Aprender a trabalhar em equipe sempre ajudando o outro. Reconhecer que durante essa atividade, é impossível chegar ao objetivo ‘principal’ sem ajuda do colega e que assim como os outros precisam da nossa ajuda, nós também precisamos da ajuda dos outros. Entender que quando trabalhamos em equipe, realizamos nossas tarefas com mais rapidez e agilidade.

Estratégia: Na quadra, o educador deverá pedir que a turma se divida, formando duplas. Amarrar a perna esquerda de um na perna direita do outro. O objetivo é o mesmo que no futebol comum: Fazer gol, porém as pernas não podem se desamarrar. As duplas deverão trabalhar juntas para que consigam atingir o objetivo.

Espaço: Quadra.

Material: cordas para amarrar as pernas, bola de futsal e apito.

Data: 18/05/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Dinâmica – Guiando o cego

Objetivo: Trabalhar em dupla, auxiliar o colega ‘cego’ a realizar as atividades, entender que ajudar o outro, não é fazer a atividade dele, e sim ajuda-lo, aprender a respeitar o tempo do outro, saber como falar com o colega sem agredi-lo verbalmente.

Estratégia: Na quadra, o educador deverá separar a turma em duplas. Explicar a atividade e vendar os olhos de apenas um da dupla. A pessoa que estiver sem a venda, deverá orientar apenas verbalmente o colega vendado para que ele realize atividades como: Jogar uma bola dentro de uma caixa, estourar uma bexiga amarrada segurando o cabo de uma vassoura, etc. Depois, pedir que as duplas invertam os papéis para que ambos vivenciem os dois lados.

Espaço: Quadra

Material: Bexigas, vendas para os olhos, caixas, cordas, bambolês.

Data: 19/05/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 22/05/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a prática de atividades físicas, conhecimento e práticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtém essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 23/05/2017 Terça-Feira.

Atividade: Cozinha Experimental – Fondue de Frutas

Objetivo: Ter contato com os alimentos, Despertando o interesse pelo preparo de suas próprias refeições. Ensinar noções básicas de higienização necessária para o preparo de alimentos e a necessidade da organização e disciplina na hora do preparo dos alimentos no refeitório. Mostrar que alimentos saudáveis também podem ser saborosos. Proporcionar um momento prazeroso e ao mesmo tempo saudável demonstrando a importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento das receitas.

Estratégia: No refeitório, pedir que os educandos sentem-se em grupos. O educador deverá pegar as frutas e orientar como deve ser feita a higienização de cada uma delas. Distribuir toucas e luvas. Distribuir frutas diversas em casa mesa e pedir que espetem num palito de churrasco. Com auxílio do educador, passar o espeto com frutas no chocolate derretido e esperar que endureça.

Espaço: Refeitório

Material: Morangos, uvas, bananas, chocolate para derreter, palitos de churrasco, luvas e toucas.

Data: 24/05/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Filme – A Fuga das Galinhas

Objetivo: Assistir ao filme que se trata de um grupo de galinhas, residentes da granja da Sra. Tweedy, que estão cansadas da vida monótona na qual se encontram e decidem bolar um plano de fuga. Para solucionar esse dilema, elas precisam se unir e trabalhar em equipe, pois o plano precisa ser executado em pouco tempo, antes que a dona da granja leve-as para o matadouro. Com a história do filme, podemos aprender sobre a importância do trabalho em equipe e entender que quando nos unimos para fazer algo, fazemos mais rápido e melhor e que sempre precisamos da ajuda do outro.

Estratégia: Colocar um tapete grande e colchonetes na sala de vídeo, pedir que as crianças se acomodem e assistam ao filme. Quando terminarem, falarem a respeito do que aprenderam com a história e o que podemos trazer para o nosso dia-a-dia.

Espaço: Sala de Vídeo

Material: Colchonetes, tapetes.

Data: 25/05/2017 Quinta-Feira.

Atividade: Artesanato – Porta lápis com pote de iogurte

Objetivo: Estimular a criatividade através da arte, reaproveitando materiais recicláveis. Aprimorar a coordenação motora através do manuseio de tesouras e outros materiais que exijam essa habilidade. Trabalhar em grupo ajudando sempre os colegas com mais dificuldade.

Estratégia: Na sala de atividades, distribuir potes de iogurte entre a turma e pedir que cada um decore o seu com triângulos pequenos de papel colorido, utilizando cola líquida dissolvida com água. Depois de cobrir toda a superfície do pote com os triângulos, passar uma camada de cola em todo o pote e esperar secar.

Espaço: Sala de Atividades.

Material: Potes vazios de iogurte, cola branca líquida, retalhos de papel colorido ou gibis velhos para recorte.

Data: 26/05/2017 Sexta-Feira.

Atividade: Esporte e Lazer

Objetivo: Promoção da autonomia individual e coletiva para desenvolvimento de atividades livres utilizando regras e técnicas das modalidades esportivas e recreativas, visando o auxílio na formação complementar na motivação e prática de atividades físicas. Promoção do relacionamento e da convivência em grupo dentro de um espírito de competição saudável.

Estratégia: Disponibilização de jogos, brinquedos e equipamentos de esporte e lazer para escolha livre e organização das atividades pelos educandos com acompanhamento, orientação e mediação dos conflitos pelo educador.

Espaço: Sala de jogos e quadra

Material: Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, brinquedos e bolas.

Data: 29/05/2017 Segunda-feira

Atividade: Oficineiro de esportes

Objetivo: Orientar os educandos a motivação a pratica de atividades físicas, conhecimento e praticas de regras, integração e colaboração entre os participantes, ampliação de horas de atividades, espírito de competição saudável, desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, harmonia, espírito de equipe, desenvolvimento da capacidade de concentração, cumprimento de regras por meio de jogos / atividades orientadas e desenvolvimento do raciocínio.

Estratégia: Incentivar os educandos através da atividade uma melhora nas atividades esportivas, isso ajuda na coordenação física dos educandos e tendo um professor que já obtêm essa bagagem facilita a vontade da criança a praticar esporte.

Espaço: Quadra.

Material: Bolas de vôlei, futebol, futsal, basquete, queimada, rede de vôlei, bambolê, cones e etc...

Data: 30/05/2017 Terça-Feira.

Atividade: Produzir desenho sobre o tema do mês - Voluntarismo

Objetivo: Desenvolver a criatividade e o prazer pela arte, estimular a capacidade de criar seu próprio desenho sem copiar ou imitar de outro lugar, apreciar o próprio trabalho acreditando em si próprio e na sua capacidade, pensar e saber criar algo com um determinado tema específico.

Estratégia: Na sala de atividades, o educador deverá distribuir folhas de papel sulfite A4 e pedir que os educando produzam desenhos, frases ou ambos respeitando o tema do mês: Voluntarismo. O desenho deve incluir fatos ou atividades que foram promovidas durante o mês inteiro.

Espaço: Sala de Atividades

Material: Folhas de sulfite A4, lápis de escrever, lápis de cor, borrachas e apontadores.

Data: 31/05/2017 Quarta-Feira.

Atividade: Dia do Voluntário no CCA

Objetivo: Colocar em pratica tudo que vivenciamos e aprendemos durante o mês do voluntarismo, estimular o desejo de ajudar o próximo e a cuidar do próprio espaço de

convivência, aprender a organizar e preservar os materiais, jogos e brinquedos que utilizamos no CCA no dia a dia.

Estratégia: Iniciar a atividade com uma roda de conversa, esclarecendo os motivos e tarefas da atividade a ser desenvolvida. Dividir a turma em grupos de 5 ou 6 pessoas e distribuir tarjetas com pequenas tarefas a serem realizadas. Os educandos deverão cumprir suas tarefas. As tarefas podem ser: Organizar os jogos na sala, ajudar na limpeza do CCA, separar os brinquedos velhos e quebrados, concertar as caixas de jogos, etc. Todas as atividades devem ser pré-estabelecidas pelo educador.

Espaço: Salas de atividade, sala de leitura, sala de esporte.

Material:

Voluntarismo

Definição de voluntarismo

Etimologia: *voluntária*, *voluntas Latina*, *vontade*, ato de vontade, o consentimento.

O voluntariado é uma atitude de pensar que vai ter um papel importante na evolução dos acontecimentos e fazer todos os esforços para garantir que o real está sujeito a uma vontade definida e expressa.

Este é, por exemplo, o comportamento de um político que afirma que é possível agir sobre a realidade, a única força de sua vontade e ele só tomar decisões em suas intenções e implementar e firmemente ativamente.

O adjetivo proativo descreve o que é pró-ativo.

Ex: uma atitude pró-ativa. Por extensão, pode designar uma pessoa muito diretiva ou autoritária.

Em filosofia, voluntarismo é uma doutrina que coloca a vontade sobre o intelecto. Ele afirma a primazia das tendências irracionais da vontade e ação sobre idéias e pensamento reflexivo, projetado na inteligência.

Fonte: www.toupie.org

Voluntarismo

Em filosofia, voluntarismo é uma doutrina que dá primazia à vontade da inteligência e do trabalho no pensamento intelectual.

Na linguagem comum, o voluntarismo, é a atitude de alguém que pensa mudar o curso dos acontecimentos por sua vontade, e pode nomear alguém para o limite demasiado prescritivas ou autoritário. Ele se opõe ao intelectualismo.

Esse conceito também é usado na teologia e na política.

Voluntarismo é por vezes utilizado para significar o uso ou dependência de ação voluntária para manter uma instituição, realizar uma política, ou atingir um fim.

Neste contexto, a palavra ação voluntária significa ação com base no livre-arbítrio, que por sua vez significa ação que é realizada livre de certas restrições.

A restrição de (o governo) coerção é muitas vezes considerado neste contexto, onde permanece a questão que constitui coação.

Voluntarismo vs voluntariado

Voluntário especialista em gestão Susan Ellis diferencia entre “voluntarismo” e “voluntariado”:

“Voluntarismo” (o termo mais velho) se refere a tudo voluntário. Nos Estados Unidos, o que inclui, por exemplo, a religião. Certamente abrange todo o “setor voluntário”, mas “voluntária” no contexto “voluntarismo” significa não obrigatória por lei (como o governo é). Muitas agências de voluntariado (sem fins lucrativos) tem um conselho voluntário porque essa é uma exigência legal, mas não pode utilizar voluntários em serviço direto de qualquer forma. Há temas dentro de “voluntarismo”, que nada têm a ver com os voluntários: coisas como UBIT legislação, elaboração de propostas; lei de compensação.

Variedades

Prestação voluntária de serviços a organizações religiosas, civis, médicos, educacionais, ambientais e outras privadas ou governamentais, sem dúvida, tem uma longa história. Tais esforços voluntários manter despesas para organizações sem fins lucrativos e filantrópicas, capacitar indivíduos e grupos para ajudar os outros, e fazer os voluntários se sentir necessário.

Voluntarismo floresceu no século 19 e início do século 20 e foi capacitar especialmente para mulheres que haviam sido excluídos da participação política fora de casa. As organizações de mulheres tratadas com os problemas sociais criados pela rápida industrialização e urbanização, e pela imigração maciça que não foram abordados por instituições do tempo e teve uma grande influência sobre a cultura política americana.

Voluntarismo também é usado para descrever os métodos não-coercitivas de recrutamento de soldados, dos participantes no serviço militar europeu e americano para jovens combatentes na guerra civil em Serra Leoa.

Voluntarismo foi uma frase usada nas relações de trabalho. Na Grã-Bretanha, isso significa que os refrões do Estado de intervir diretamente nas relações laborais.

No movimento trabalhista americano adiantado que significava sindicatos devem se concentrar em ganhos “pura e simples” nos salários e condições de trabalho e políticas de trabalho não independentes e sindicalismo industrial.

Em seu livro “O liberalismo intencional: Voluntarismo e Individualidade em Teoria Política e Prática”, Johns Hopkins University, professor de ciência política Richard E. Flathman argumenta que os liberais devem entender mais sobre a individualidade ea auto-confiança e auto-responsabilidade e, portanto, ser mais aceitação voluntária ação e menos preocupado com a ordenação da sociedade política. Ele observa que “os americanos de todas as idades, todas as condições, e todas as disposições constantemente formar associações”, que ele descreve como “de milhares de outros tipos, religiosos, morais, sérias, fúteis, gerais ou restrito, enorme ou diminutivo”.

Em sociologia , voluntarismo é um aspecto importante da teoria da ação de Talcott Parsons, bem como outras teorias da ação social e agência.

Mercado livre advogados, libertários e anarquistas pedem esforços voluntários para substituir a maioria ou todos os esforços do governo, usando ambos os argumentos morais e utilitária.

Fonte: fr.wikipedia.org

Voluntarismo

Voluntarismo ou Voluntariado?

Existem diversas formas de exercer o direito à cidadania, porém, um dos mais efetivos, trata-se do “VOLUNTARIADO”, o qual é movido por um combustível inesgotável chamado “SOLIDARIEDADE”. O grande diferencial do voluntariado é que não depende de fórmulas mágicas ou burocracias que as pessoas adoram criar, mas sim pelo simples desejo de ajudar...alguém, uma causa, um projeto...a si mesmo.

Para conhecermos um pouco mais sobre o que é Voluntariado, vejam a seguir uma matéria exibida no site do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) Brasil, que trata de diferenças nas relações dentro da prática voluntária e solidária.

Voluntarismo é diferente de voluntariado organizado. Enquanto o primeiro é motivado pela busca da satisfação pessoal de quem o pratica, o segundo se dedica às necessidades do outro e tem como foco o bem coletivo. Nesta síntese, Maria Elena Pereira Johannpeter, presidente da ONG Parceiros Voluntários, tenta explicar algumas nuances que distinguem o trabalho profissional e consistente da instituição, cujas ações têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades menos favorecidas no sul do país.

Convidada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para apresentar a mais recente edição do Ciclo de Palestras sobre Políticas Públicas, em Brasília, Maria Elena dividiu suas experiências à frente da ONG, que completou 15 anos de atuação. A temática em debate vem ao encontro das iniciativas da ONU para promoção do voluntariado, no ano em que a instituição comemora o Décimo Aniversário do Ano Internacional dos Voluntários, e também do Dia Nacional do Voluntariado, celebrado em 28 de agosto.

Em uma década e meia de trabalho, a Parceiros Voluntários cresceu em números e em reconhecimento público. Atualmente, a instituição mobiliza mais de 372 mil voluntários, 2.482 empresas e 1.975 escolas em 82 cidades do Rio Grande do Sul (RS). Através de sua atuação, que envolve ações de mobilização, articulação, formação de indivíduos e instituições e estímulo a redes e parcerias para o atendimento a demandas sociais pelo trabalho voluntário, a ONG já beneficiou mais de 1,4 milhão de pessoas. “Atuamos em causas já instituídas: crianças, alfabetização, HIV”, exemplifica Maria Elene. “Os resultados obtidos são o combustível que nos alimenta para continuar voluntariando”, completa.

Um dos projetos do qual a ONG mais se orgulha chama-se Tribos nas Trilhas da Cidadania (veja o vídeo no final da matéria). Trata-se do maior movimento de voluntariado jovem do Brasil. Em 2010, 108 mil estudantes dos ensinos fundamental e médio do Rio Grande do Sul em escolas públicas e privadas foram envolvidos na iniciativa. O trabalho da ONG junto às empresas também merece destaque. A instituição fomenta a criação dos Comitês Internos de Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e promove cursos de capacitação gerencial e de desenvolvimento de lideranças para organizações do Terceiro Setor.

Valores

As diferenças entre voluntarismo e voluntariado também ajudam a explicar os alicerces em que se fundamenta a Parceiros Voluntários. Enquanto o voluntarismo é feito de ações eventuais e isoladas, muitas vezes destinadas a ajudar um indivíduo, o trabalho voluntariado feito de maneira organizada possui estratégia de longo prazo, dedica-se a

causas, tem como base a mobilização social e possui acompanhamento constante e avaliação de resultados.

Tais características fazem com que esse tipo de ação provoque mudanças positivas que se estendem do indivíduo ao coletivo, multiplicando valores como o respeito e a cidadania, proliferando as boas práticas, criando e desenvolvendo vínculos duradouros e proporcionando melhoria efetiva na qualidade de vida dos beneficiários.

“O voluntariado é acima de tudo um processo educador. É um caminho que passa pela educação para a solidariedade, a cidadania e a mudança comportamental.

É, ainda, um processo que requer tempo”, explica Maria Elena, cujo trabalho se traduz na soma de idealismo, paixão e profissionalismo.

Fonte: www.parceirosvoluntarios.org.br

Voluntarismo

O Voluntariado

Voluntarismo é a doutrina filosófica que dá um lugar de destaque para a vontade ou a razão prática em inteligência ou razão teórica, para que a história do voluntarismo deve seguir o mesmo curso que a história do conceito de razão prática e vontade.

Voluntário, a partir do ponto de vista psicológico, é priorizar a vontade de outros poderes psíquicos, a partir de uma perspectiva ética significa reconhecer a natureza absoluta da vontade, ou dominância na determinação da lei moral e razão prática sobre teórica e, a partir metafísica representa a conversão da vontade em uma coisa em si, num absoluto.

Os escolásticos levantou a questão entre o intelecto ea vontade de resolver esse problema em um intelectualista, o que torna o ato da vontade para o intelecto, e de forma proativa, ou seja, a autonomia da vontade.

No cristianismo, o voluntariado assume diferentes formas que são diferentes do sentido moderno e contemporâneo. Você pode dizer que é Augustinism pró-ativa sem considerar a unidade radical da alma e sua importância para a sua fonte.

Também é interpretado como o voluntarismo de Duns Scotus doutrina, que considera a vontade como causa total de seu próprio ato, cuja liberdade formal, razão, em oposição ao intelectualismo outros entendem caracteriza o pensamento de São Tomás de Aquino.

Podemos dizer que, em quase todos esses filósofos voluntarismo quase sempre tem um sentido metafísico.

Este problema reaparece em Kant quando ele distingue a interface entre a razão pura ou teórica e razão prática, mas não resolvê-lo.

Para Kant, o voluntariado tem sentido mais moral, de modo que alguns alunos dessa doutrina chamada de “voluntarismo ético”.

Em Shopnehauer, voluntarismo pode ser resumido como metafísico, a vontade parece o intelecto como uma coisa em si, que é totalmente irracional.

Para Fichte, que considera a raiz eu vou reconhecer um senso moral do voluntarismo que é racional.

Hoje, a oposição entre voluntarismo e intelectualismo pode apoiar a prioridade da vontade ao nível de espírito e rejeitar a vontade como realidade.

Schopenhauer, assim como outros filósofos metafísicos totalmente pró-ativas, acredita que a vontade é uma necessidade absoluta que domina a vida psíquica, mas não aceita que a vontade é essencial para o reconhecimento dos valores éticos.

A expressão máxima do primado da vontade sobre o intelecto é a metafísica de Schopenhauer, que irá considerar um princípio ontológico que em última análise é explicar a realidade.

Por outro lado, há também ético voluntarismo voluntarismo negar psicológica e metafísica.

Nietzsche, influenciado por Schopenhauer, atribuiu grande importância à vontade, mas de uma forma única. Ele percebeu que os ideais do cristianismo, socialismo e democracia têm uma base moral que deve ser superado por uma perspectiva para além do bem e do mal, e para acabar com o intelectualismo proclamou o único princípio de verdade, a vontade de poder que torna a vida inteligível.

Fonte: filosofia.laguia2000.com

Voluntarismo

Termo que nós nos referimos às correntes filosóficas em que o valor é dado predominantemente à vontade, e / ou sentimental e elementos emocionais, em comparação com o que é racional e discursiva.

O termo foi introduzido por F. Tönnies, no final do século XIX para se referir à oposição positivismo filosófico, o cientificismo eo racionalismo, e eles tentaram dar um novo impulso aos temas tradicionais do espiritismo, como a filosofia de Blondel. O termo também se aplica a filosofia como o pragmatismo de W. James e vitalismo de Nietzsche, para o importante papel desempenhado pela vontade, e elementos anti-intelectualistas em seu pensamento.

Fonte: www.webdianoia.com

Voluntarismo

O que é voluntário

Voluntário é aquele que age derivado de vontade própria sendo espontâneo.O que se alista espontaneamente nas forças armadas.

É A pessoa que contribui de diversas formas, sem procurar lucro ou recompensa, mas com a convicção de que age para o bem da comunidade, procurando, com isso, alguma satisfação.

Neste sentido, a Cruz Vermelha acolhe e encoraja o oferecimento de pessoas que desejem, voluntariamente, colaborar com a Instituição. O Voluntariado assume, neste contexto, uma posição de suma importância, transversal a toda a atuação da Cruz Vermelha, apoiando projetos e ações que se desenvolvem a diferentes níveis.

Fonte: www.cvbb.org.br

Voluntarismo

O QUE É SER VOLUNTÁRIO

Ser voluntário é doar seu tempo, trabalho e talento para causas de interesse social e comunitário e com isso melhorar a qualidade de vida da comunidade.

Existem diversas formas e oportunidades de participação:

Realizando ações individuais

Por exemplo: profissionais liberais (médicos, advogados etc.) que atendem a uma organização social ou pessoas carentes, ou outras iniciativas como estimular matrículas de crianças em escolas, alfabetizar adultos, doar sangue, dar aulas de artesanato, incentivar a coleta seletiva de lixo.

Participando de campanhas

Por exemplo: as campanhas de doação de sangue, de coleta de livros, de brinquedos, de alimentos, de reciclagem de lixo, do trote cidadão, pela paz, pelo voto consciente, entre outras.

Juntando-se a grupos comunitários – Apoiar a escola pública local, a associação de moradores ou atuando em alguma necessidade específica da comunidade como urbanização, saneamento e saúde, etc.

Trabalhando em Organizações Sociais – que atuam em diferentes causas e oferecem inúmeras oportunidades nas áreas da saúde, assistência social, educação, cidadania, cultura, meio ambiente.

Participando de Projetos Públicos – Trabalhando junto às diversas secretarias municipais e estaduais que visam à melhoria da cidade e das condições de vida da comunidade.

Sendo Voluntário em Escolas – Procurar alguma escola pública ou particular. Participar da Associação de Pais e Mestres da escola de seus filhos ou de outros projetos ligados ao voluntariado, por exemplo, Escola da Família que funciona nos finais de semana em todo o Estado de São Paulo.

Legislação

A Lei nº 9.608/98 caracteriza como trabalho voluntário a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive de mutualidade.

Esta lei estabelece que o trabalho voluntário esteja previsto em contrato escrito – o Termo de Adesão que destaca a não existência de vínculo trabalhista no serviço voluntário.

ANEXO VI

Diário de bordo

O diário de bordo foi um procedimento utilizado ao longo de todo o processo interventivo. Abaixo segue um resumo de tudo que o trabalho de pesquisar em campo proporcionou.

Dia: 28/03/2017

Observações:

- Foi a primeira vez que eu fui para outra região sem acompanhamento de alguém que conhecesse ou fosse da comunidade. Durante o caminho eu me senti extremamente vulnerável e algumas vezes com medo.
- Chegando no CCA fui muito bem recebida pelo gestor e conversamos um pouco sobre quem eu era e o que eu tinha pensado para trabalhar no mestrado, isto é, sobre a importância do CCA para comunidade, em especial para as famílias.
- Nesta conversa o gestor trouxe as reflexões sobre a necessidade do educador entender seu propósito, bem como sobre qual era o papel de um assistente social.

Dia: 28/03/2017

Observações:

- Hoje foi a primeira vez que tive um contato com as educadoras e com os educandos.
- Funções equipe profissional:
 - Gestor
 - Coordenadora Pedagógica
 - Educadora de 06 a 10 anos
 - Educadora de 11 a 14 anos
 - Auxiliar técnica
 - Cozinheiras
 - Oficineiro
- Planejamento do mês de maio à voluntarismo
- Planejamento anual tem como temática a identidade e diversidade, arte e protagonismo
- Rotina
 - 7h30 – café
 - 8h – atividade
 - 9h15 – suco
 - 9h30 – quadra
 - 10h45 – almoço
- Acompanhei o final da atividade da turma de 06 a 10 anos, de forma que não ouvi a explicação da atividade proposta, mas pareceu que as crianças só estavam desenhando e jogando aleatoriamente.
- Me impressionou que são apenas 2 educadoras para aproximadamente 60 crianças

- Me convidaram para participar da reunião de pais dia 11/05 e de educadores.
- Explicaram que existe uma presença familiar tanto nas reuniões marcadas, quanto em eventos realizados ou para arrecadações para saídas, como bazar.

Dia: 02/05/2017

Observações:

- Reunião com equipe profissional para falar sobre como seria a reunião de pais de 11/05
- O objetivo da reunião é ser um espaço de formação e compartilhamento.
- Roteiro reunião
 - Café
 - Abertura – gestor
 - Apresentação parceria PUC-SP
 - Atividade educadoras e coordenadora pedagógica
 - Recados
- Falta uma conexão das ações realizadas e a participação das famílias.
- Seria importante cada família receber uma visita da equipe do CCA – priorizando a vulnerabilidade de cada uma

Dia: 11/05/2017

Observações:

- Reunião de famílias – aproximadamente 40 pessoas
 - 3 pais
 - 1 avó
 - Restante mães
- Gestor abriu a reunião questionando se famílias sabiam o que era um CCA e qual sua função.
 - Explicou a origem
 - Deu ênfase na importância da relação com as famílias
 - Explicou que o objetivo do CCA é formar cidadãos.
- Quando apresentei a relação PUC-SP foi trazido o seguinte:
 - Muito interesse em realizar um processo de encontros e diálogo
 - Seria importante ser um processo com começo, meio e fim
 - Sentem falta de trabalhar temas que auxiliem na educação em casa – Ex: baleia azul e tecnologia.
 - Seria importante o diálogo ser na teia que envolve CCA, casa e escola
- Educadoras explicaram o trabalho que seria realizado nos próximos meses
 - Incentivou muito o diálogo com o filho - “eu fico mais tempo com os filhos de vocês do que com os meus” → Importância de saber o que acontece com o jovem
 - Insistiram na formação de um vínculo entre famílias e jovens
 - “Sexualidade é um tema que está sendo trabalhado em palestras no CCA, mas as vezes a criança só quer um abraço”

- “O que vai acontecer com os filhos de vocês quando saírem daqui do CCA?” → importância da cidadania e da vida fora dos muros institucionais
- Um tema que poderia ser trabalhado com as famílias é a transição de quando acabar o CCA
- Convite para os pais visitarem o CCA enquanto as atividades acontecem – até hoje nenhum teve interesse
- O educando também precisa saber o papel do CCA e o contexto em que se insere
- É importante o educando ter conhecimento do território que vive
- Me impressionou a questão da falta de recursos durante a reunião → Todo processo foi apenas de falas.
- Existe falta de recurso, mas famílias ajudam fazendo bazar e arrecadações

Dia: 16/05/2017

Observações:

- Acompanhei a turma de 11 a 14 anos.
- A atividade era sobre sexualidade e corpo humano
- Os jovens estavam muito agitados → o exercício de concentração era para quem queria. Não tinha um movimento de grupo.
- Assuntos perguntados → masturbação, ejaculação, fecundação, ovulação
- Muita curiosidade dos educados, mas também muita vergonha e brincadeiras
- Frase que um educando pediu para ler: “Não somos o que deveríamos ser, não somos o que desejamos ser e o que iremos ser. Graças a Deus não somos o que éramos antes” Martin Luther King
 - A questão do ser negro aparece bastante, mas é pouco “percebida” pelos educandos → Existe um desrespeito grande em relação ao tom de cor de cada um
- Como fazer um processo educativo contínuo com a transição das turmas de forma pouco trabalhada?
- “A atividade é para conhecer o próprio corpo para que possamos cuidar e respeitar. Isso não é um ensinamento de como fazer sexo. Agora não é o momento certo. Vocês vão sentir o momento certo”.

Dia: 23/05/2017

Observações:

- Turma B ia entregar um caderno que prepararam sobre voluntarismo para o CEI, mas tiveram que adiar pela ausência da coordenadora pedagógica por motivos de saúde
 - Como só tem 2 educadoras não tinham como sair sem mais uma pessoa.
- Um dos meninos da turma B é considerado “especial” pelas educadoras. Neste dia estava tomando café e outro garoto começou a provoca-lo fazendo piadas. A reação do primeiro menino foi bater no outro. Uma das educadoras tentou

interromper e o menino considerado “especial” bateu nela também e pegou uma faca. Quando eu cheguei as educadoras e auxiliar técnica já tinham conseguido acalmá-lo e pediram para que eu fosse falar com ele, já que o gestor e coordenadora não estavam neste momento.

- Ao conversar com este menino considerado “especial” percebi algumas coisas:
 - Ele sentia muita raiva
 - Dizia que a forma que o pai ensinou a lidar é como se faz no norte do país → pegando um facão e matando
 - Ele diz muito claramente que não consegue controlar a raiva e que não entende porque fazem piada dele
 - Começamos a desenhar juntos o que o mundo tinha hoje. Falamos da natureza e das pessoas. Quando chegamos no assunto das pessoas falamos das relações familiares e das diferenças que existem nelas, assim como em cada um de nós. O assunto foi fluindo e chegamos a falar sobre as regras que existem para limitar algumas ações. Neste momento ele ficou quieto.
 - Como estava com uma cara de choro, perguntei o que estava doendo dentro dele. Ele começou a chorar um pouquinho e olhou para baixo. Tentei voltar no assunto e ele saiu da mesa para outra mesa que tinha lego e mudamos de assunto.

Dia: 31/05/2017

Observações:

- Me reuni novamente com a equipe de profissionais após 1 mês acompanhando a turma da manhã
- Gestor trouxe muito a questão da necessidade de realizar um trabalho com as famílias. Muitas estavam procurando ele interessadas em aprimorar a relação com seus filhos
- Gestor também deu ênfase nos pedidos de acompanhamento psicológico no CCA
- Conversamos que precisamos entender mais especificamente a demanda dos pais e convoca-los de maneira atrativa
 - Querem ajuda para saber como educar o que?
 - Como dar carinho e escuta
 - Entender o desenvolvimento das crianças
- Educadoras trouxeram a importância delas terem um processo paralelo de formação de como lidar com as famílias
- Fechamos a reunião delimitando que faríamos um encontro com todas as famílias do CCA para entender o que elas gostariam de fazer e trabalhar enquanto grupo.
- Equipe do CCA se responsabilizou pela convocação e eu por trazer um esboço de como trabalhar o grupo.

Dia: 01 a 25/06/2017

Observações:

- Até este momento contei muito com a participação da equipe de profissionais do CCA e dos educandos da turma da manhã
- A sensação de estar e não estar trabalhando pela instituição é muito difícil de lidar, pois dá vontade de entrar de cabeça nas questões e ajuda-los o tempo todo a transformar. É difícil separar o envolvimento “profissional” do “pesquisador”.
- Inicialmente o contato que realizamos foi via email. Antes mesmo de iniciarmos nosso trabalho inserção no campo o contato com o gestor foi muito importante e acolhedor para que pudéssemos delimitar os espaços de atuação. Dessa forma, passamos a realizar encontros, nos quais traçávamos os caminhos e estratégias de atuação e colaboração educativa.
- Pensando em todas as vivências preparei um esboço do que poderia ser um primeiro encontro com todas as famílias. (Anexo I)

Dia: 26/06/2017

Observações:

- Me reuni com a equipe para compartilhar o que tinha pensado para o encontro.
- A ideia trazida foi a que eu conduziria e educadoras, coordenadora e gestor estariam comigo
- Neste encontro a equipe me pediu para verificar se no meu trabalho eu não teria voluntários para ficarem com as crianças enquanto nós faríamos o encontro com as famílias
 - Achei a ideia genial! Para mim enquanto educadora seria muito importante compartilhar com os jovens que educam na minha sinagoga esta experiência.
 - A ideia seria trazer desenhos para pintarem, jogos, filmes
- Equipe apontou algumas coisas para no dia termos atenção:
 - Importante uma dinâmica se unir a outra
 - Durar no máximo 1 hora
 - Importante dar ênfase nos momentos de trocas entre as pessoas
 - Enfatizar que não é um encontro obrigatório
 - Sempre dar liberdade para que possam fazer sozinhos algumas partes do encontro
 - Criar espaços confortáveis de convivência
 - O desafio é este encontro ser marcante para termos mais nos próximos
- Tínhamos como objetivos iniciar um processo de diálogo, apresentar a parceria PUC-SP e CCA, iniciar um processo de formação de grupo, dar escuta às demandas das famílias em relação a um possível espaço de troca e delimitar o formato desde processo dialógico.

Dia: 27/06/2017 a 24/08/2017

Observações:

- O primeiro encontro que realizamos foi muito produtivo e conseguimos cumprir com os objetivos
- Fizemos um calendário e passamos para as famílias as datas dos próximos encontros → retomaremos os encontros em agosto e faremos 1 por mês com os assuntos trazidos no primeiro encontro.
- Os educadores da sinagoga que trabalho foram nos auxiliar e, por mais que eu não estive presente com eles e com as crianças, quando voltamos juntos no carro foi algo muito gostoso e difícil de compartilhar. Eles ficaram muito impressionados com a naturalidade que os adolescentes falavam e invadiam a privacidade do outro, entre eles mesmos. Fora isso, ficaram muito sensibilizados com a necessidade de vínculo e como o afeto acontecia rápido. Não tinham barreiras quando se precisava de carinho, mas sim quando se falava das diferenças entre eles mesmos.
 - Acredito que, para além da intervenção do CCA, neste dia o CCA entreviu na educação dos meus jovens na sinagoga e isso foi muito rico e emocionante para mim, uma vez que eles pouco saem da bolha judaica que vivemos.
- Neste momento da intervenção os familiares dos educandos passaram a compor o grupo de participantes desta pesquisa e acredito que as famílias se tornaram os principais participantes, ao lado da equipe de profissionais.
- Durante o mês de julho pouco nos falamos, pois as atividades são suspensas para as crianças.
- No final do mês enviei um email para nos reunirmos novamente e falarmos sobre o segundo encontro com as famílias. No entanto, o gestor me respondeu que estava se desligando do CCA e que conversaria comigo por whatsapp.
- Meu contato passou a ser com a coordenadora até o momento que um novo gestor assumiu e me escreveu por email. Ficamos aproximadamente um mês sem contato, voltando a nos reunir na última semana de agosto.
 - Este momento foi bastante turbulento e interrompeu o processo interventivo de forma significativa, pois até que eu conseguisse estabelecer um contato e encontrar o novo gestor da instituição parceira levamos quase um mês.
 - A minha sensação de interromper a intervenção foi uma mistura de sentimentos. Me sentia pertencente ao CCA, mas precisava lidar como pesquisadora.
 - Demorei para entender que precisava acompanhar o ritmo desta transição para poder atuar e que isso apareceria como parte da minha pesquisa
 - Também tive dificuldade de ter que alterar todo o planejamento de encontros com as famílias
- Ao retomarmos os encontros precisamos voltar alguns passos e realinhar as necessidades e demandas em relação a forma que as intervenções se dariam com as famílias. Decidimos, então, que seria importante voltarmos aos encontros

grupais, mas que também precisaríamos pensar em caminhos que pudessem auxiliar as famílias de forma mais individualizada e em um espaço um pouco mais íntimo.

- Este momento no qual acabamos desfazendo o processo construído no primeiro semestre foi bastante frustrante, mas entendia que isso era o trabalho de campo. O ritmo não podia ser só o meu e as famílias também precisariam entender essa relação e, portanto, a mudança no planejamento
- Esboçamos juntos o segundo encontro grupal (Anexo III) e definimos que nossos objetivos seriam avaliar e aprimorar a atuação dos educadores com educandos, famílias e território, incluindo a rede de serviços; mostrar a importância da colaboração entre pessoas para que possamos realizar conquistas; enfatizar que cada pessoa é importante para um grupo e que suas qualidades são essenciais para a construção conjunta; e incentivar o diálogo acerca de questões existentes.
- Gestor apontou que aos domingos seriam melhores momentos para fazermos os encontros grupais, mas que verificaria a data e me passaria

Dia: 26/08/2017 a 08/10/2017

Observações:

- Neste período, novamente ficamos um tempo sem nos reunirmos. Eu tive algumas questões pessoais nas duas primeiras semanas de setembro e após a instituição levou um tempo para agendar o segundo encontro.
- Dia 08 de outubro, então tivemos o nosso segundo encontro
- Diferente do primeiro, o local escolhido não foi a sede do CCA e isso só foi dito no próprio dia 08, ou pelo menos eu só descobri neste dia → centro comunitário com projetor
- Desta vez acabamos não combinando quem conduzira e quem assumiu à frente foi o gestor.
- Preparamos uma dinâmica para atingir os objetivos, mas já no início do encontro alguns familiares começaram a expor questões e mas tivemos o encontro como um espaço de conversa.
 - Acredito que transparecemos uma sintonia um pouco mais frágil que no segundo
 - Nesta conversa entendi que foi preciso voltarmos para as questões do primeiro encontro, pois o gestor não tinha vivenciado isso. Dessa forma voltamos para os assuntos que eles gostariam de trabalhar em grupo
 - Vínculo com os filhos
 - Corpo e saúde
 - Cidadania
 - Agressividade e palavrão
 - Frustrações e angustias

- Famílias trouxeram muito enfaticamente a questão da angústia e frustração que se tornam agressividade
 - Equipe do CCA questionou a forma como famílias lidavam com a agressividade e muitos trouxeram a questão do castigo e da palmada – Muitos castigam não deixando ir no CCA porque eles gostam de estar lá
 - A agressividade se manifesta com autoridade
- Equipe explicou que muita coisa que acontece no dia a dia do CCA é reflexo de questões que são da convivência de fora, seja na escola ou no território
 - Esclareceram também que lidavam com a agressividade que vinha do palavrão, mas que muito eles escutam na vivência do território.
- Uma família trouxe a necessidade de alguns casos familiares serem tratados de forma individual
- Falta cuidado e entendimento de que os pequenos são pequenos
 - Recado que o CCA passa não chega em casa
 - Crianças esquecem de falar ou perdem o bilhete
 - É preciso melhorar os canais de comunicação
- “adultos precisam auxiliar os jovens a lidarem com seus conflitos e ser exemplo para eles” – uma mãe
 - Precisamos trabalhar nossas reações enquanto adultos
- Como os pais podem ajudar o CCA?
 - Comissão de pais?
- Como os pais podem educar?
- Importante variar a metodologia
- No final deste encontro o gestor disse que pensaria em datas para próximos encontros

Dia: 08/10/2017 a 01/12/2017

Observações:

- Após o segundo encontro a minha comunicação com o CCA ficou muito mais via email. A equipe disse que fez uma avaliação e que achava que o foco da intervenção deveriam ser alguns casos individuais.
 - A frustração de deixar o planejamento de grupo ainda existia, mas também comecei a sentir uma curiosidade do que seriam os encontros individuais.
- Após alguns dias a coordenadora pedagógica me chamou para uma reunião e, junto com as educadoras, passaram alguns casos que achavam importante o meu contato. Combinamos que elas agendariam e eu faria o encontro com elas.
- Tendo em vista a proximidade do final do ano, apenas conseguiram agendar um encontro com uma mãe. O relatório está no Anexo VII.

- Este encontro, pessoalmente, foi muito difícil para mim. Era muito clara a necessidade de ajuda de um psicólogo, mas infelizmente eu não sou. As questões trazidas sobre a educanda me preocuparam menos do que as angustias expressas pela mãe. Era muito notória a preocupação dela em ser mãe e a dificuldade de ser no contexto em que vivia. A educando, pelo menos neste momento, poderia contar com o suporte de instituições educativas e a mãe não conseguiu “cuidar do seu ser”.
- Após este encontro tivemos que interromper minha intervenção por conta das férias e acabamos não retomando por conta do momento da pesquisa.

ANEXO VII

Relatório encontro individual com família

Educanda tem 13 anos e está no CCA há 5 anos. Adora desenhar e algumas vezes nestes desenhos expressa violência. Sempre foi muito fechada. Tem o costume de usar roupa fechada e de usar roupas quentes mesmo no verão. Neste ano a mãe percebeu corte no braço.

Após um tempo decidiu se abrir um pouco e contou para mãe que vê uma sombra. Desenhou essa sombra e disse que sombra fica sussurrando em seu ouvido. A mãe começou a achar estiletes na bolsa e descobriu que ela estava pegando do CCA, cuja equipe confirmou que estiletes estavam sumindo.

Fica muito no celular assistindo desenhos japoneses. Esses desenhos têm algumas coisas violentas segundo o que mãe conta. Os desenhos da educanda são inspirados nesses japoneses. Ela gosta de ficar sozinha em casa e uma vez a madrinha chegou de surpresa e a casa estava revirada.

Gosta de assistir o desenho de um cachorro que se chama "A hora da Aventura". Fez algumas sessões de terapia com estagiários na UNIP que recomendaram um psiquiatra, mas a mãe não levou ainda em um psiquiatra, pois não tem acesso a um e tem medo de medicarem.

Sempre estudou na mesma escola e turma. Este ano mudaram ela de turma na escola e ela ficou muito triste. A mãe entende que ela debruça nas relações e essa mudança afetou muito ela, pois amigos da turma antiga acabaram se distanciando. É uma menina que não sabe se defender e se colocar muito bem quando alguém provoca ela. Com isso educanda fica agressiva e a mãe percebe os sentimentos da filha muito mais pelos desenhos do que pela fala.

A mãe se separou do pai da educanda há 5 anos. No final do ano passado e neste começo de ano se recuperou dessa separação e começou a sair mais com amigas. Entende que Educanda sentiu muito isso, ficava triste que mãe saia. Educanda não gosta de ter que ver o pai segundo a mãe.

Muitos dos desenhos que faz é de pessoas que metade da cara está escondida. Educanda tem muitas espinhas e sempre esconde metade do rosto com o cabelo dela. Educanda tem um irmão e não se dá bem com ele. Educanda sabe falar inglês porque assiste os desenhos em inglês. Mãe este semestre colocou ela em um curso de computação para ela aprender coisas de desing.

A mãe demonstrou muita angústia. Está muito triste com a situação da filha que tem se mutilado nos braços e não sabe como lidar. Deixou de fazer muitas coisas para estar com a filha e aparenta estar "sobrecarregada" com isso, pois não está conseguindo lidar com sua vida e de sua filha. Sugeriu que a mãe criasse mais espaços de conversa com a filha, nas quais pudesse falar sobre sua vida também e juntas poderem entender que estão juntas, mas que cada uma tem uma vida e podem se apoiar nisso. Sugeriu que o CCA valorizasse mais as potencialidades da educanda e também pudesse criar espaços de conversas com ela. Além disso, combinamos que eu acionaria um médico psiquiatra da UBS da região e CCA acionaria o CAPS.

ANEXO VIII
Termo de consentimento livre e esclarecido

São Paulo, _____.

Ilustríssimo(a) Senhor(a),

Eu, Juliana Gomes Somekh, CPF _____, RG _____, principal responsável pelo projeto de mestrado “Relação Família e Centro para Criança e Adolescente: ampliando o espaço de diálogo”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Luciana Szymanski Ribeiro Gomes no programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convido o(a) Sr(a) _____, RG _____, a

participar do referido projeto, atendendo o disposto na Resolução CNS 466/2012.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender a importância e a forma que a instituição parceira dialoga com as famílias dos educandos. Para tal, a metodologia proposta para realização desta pesquisa é o trabalho de campo, no qual iniciarei etapas de intervenção com o Centro para Criança e Adolescente, buscando realizar um processo que se inicie com a observação da relação entre instituição e famílias, para após implementar um projeto de atuação que trabalhe e aprimore o diálogo entre as famílias e a referida instituição. Além disso, realizarei encontros reflexivos grupais e individuais, com o objetivo de articular e alinhar as demandas existentes entre as famílias e o CCA. Portanto, a metodologia proposta cumprirá os procedimentos éticos, se valendo das seguintes ferramentas: diário de bordo, observação participante e encontros reflexivos.

Espera-se, com esta pesquisa identificar quais questões familiares refletem no processo educativo dos educandos; entender como a equipe de profissionais dialoga e aproxima as famílias do processo educativo dos educandos; promover encontros e espaços de reflexão para os profissionais aprimorarem o diálogo com as famílias; auxiliar as famílias com as questões que impactam o processo educativo do educando. Nesse sentido, referida pesquisa visa contribuir com a compreensão acerca da forma e importância que um Centro para Crianças e Adolescentes dialoga com as famílias dos educandos.

Qualquer informação adicional sobre a pesquisa poderá ser obtida através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo ou através do pesquisador solicitante.

A qualquer momento o(a) Sr.(a) poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização de participação. A pesquisadora solicitante estará sempre apta a esclarecer estes e quaisquer outros pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em

decorrência da pesquisa. O contato com a pesquisadora pode ser realizado através do telefone () _____ ou e-mail _____.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e os pesquisadores assumem a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo dos(as) participantes, como nome e endereço.

Quaisquer outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicadas sem a autorização expressa dos participantes. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos(as) participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano e/ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento nem exigimos qualquer tipo de remuneração.

Conforme Resolução CNS 466/2012, a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Ao assinar o termo de consentimento, o(a) participante declara que está esclarecido(a) sobre como será sua participação na pesquisa e concede de forma livre as informações acima descritas sobre o tema pesquisado.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura da pesquisadora:
