

9. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços de assistência social

9. Exploring socioeducational scenarios: educational actions in areas of social assistance

Recebido em: 16 de abril de 2011

Aprovado em: 24 de abril de 2011

Nayara Magri Romero

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela USP. Especialista em Educação Social pelo UNISAL. Mestranda em Sociologia da Educação pela FEUSP. *E-mail*: nayara.romero@usp.br

Resumo

Este artigo busca identificar ações educativas com crianças e adolescente em espaços (serviços) supostos e previstos pela política pública de assistência social na cidade de São Paulo. Levanta questões referentes às relações intersetoriais das políticas de assistência social e de educação, fazendo uma breve discussão sobre a noção de direitos sociais, recortando especificamente a situação de crianças e adolescentes que frequentam escolas públicas e espaços socioeducativos conveniados com a Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social deste município em horário contrário ao escolar.

Palavras-chave

Direitos Sociais. Política Pública de Assistência Social. Ações Socioeducativas.

Abstract

This article seeks to identify educational activities with children and adolescents in spaces (services) provided by social welfare public policies in the city of São Paulo. It brings into question intersectoral relations between social welfare and education policies, introducing a short discussion about the concept of social rights, focusing on the specific situation of children and adolescents who attend public schools and take part in after-school activities promoted in social educational sites hired by the Department of Social Welfare and Development.

Keywords

Social Rights. Public Policy. Social Welfare. Social and Educational Activities.

Introdução

“Os direitos são também uma forma de dizer e nomear a ordem do mundo, de produzir o sentido de experiências antes silenciadas e de formalizar o jogo das relações humanas.” Vera da Silva Telles¹

Pensando políticas públicas enquanto proposições de ações que visam resolver e/ou amenizar questões sociais, e focando especificamente os direitos sociais garantidos por lei, verificamos que, dentre estes, encontram-se os direitos à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma da Constituição Federal de 1988.

De acordo com Marshall (1967, p. 63),

o elemento social [da cidadania] se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

Interessa-nos aqui refletir sobre um serviço da atual política de assistência social na cidade de São Paulo que leva em consideração e tem ações educativas como pressupostos para seu desenvolvimento, ainda que não seja da alçada da pasta de governo da Educação.

Tendo em vista que o ideário de Estado neoliberal se alinha com a redução de investimentos sociais por parte deste, e que com isso o

¹ Telles, V. da S. Direitos sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p.192.

espaço e a legitimidade de atuações em parcerias com outros setores da sociedade tornam-se maiores, fica clara a justificativa para a execução de diversas políticas sociais através de conveniamentos/parcerias, por exemplo, entre secretarias de estado e município com organizações não governamentais, a fim de que se garantam direitos apregoados pelas políticas sociais nacionais.

Conforme Montaño (2002):

O novo formato para o trato da questão social [após a crise do Estado de Bem-Estar Social] e, também, da educação, impõe a transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o terceiro setor, em geral, não tem condições de auto-financiamento, essa transferência é chamada, ideologicamente, de “parceria” entre o estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeiramente e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil. (p. 19). A responsabilidade pelo atendimento das demandas sociais passa a ser delegada aos próprios indivíduos, que buscam atendê-las por meio de atividades de ajuda mútua, voluntária, benemérita, etc. Ao mesmo tempo, as políticas sociais, mantidas no âmbito do Estado, têm seu tratamento alterado: são descentralizadas para os níveis locais das esferas governamentais e passam a ter uma natureza menos universalista. (p. 185).

Oliveira (2005, p. 164) problematiza este tipo de ação, afirmando que a emergência de um discurso referente ao “público não estatal”, ou seja, de ações que visam o interesse público, e não o lucro, mas que tem origem privada, e não estatal, acabou por naturalizar o repasse de recursos públicos para instituições privadas, naturalizando também um processo de privatização e de omissão do Estado bem ao gosto da lógica neoliberal que propõe o seu enxugamento.

Desta maneira, as possibilidades de parcerias e/ou ações conjuntas entre os setores público e privado na execução de políticas públicas vêm sendo legitimadas e ganhando mais espaço. Oliveira (*Ibidem*, p. 166) segue afirmando que

se por um lado, é certo que há uma sistemática e exagerada campanha de desqualificação da ação do Estado na prestação de serviços na área social, fazendo com que expressões como “educação pública” e “saúde pública” sejam comumente associadas a serviços de péssima qualidade, também é certo que tais serviços não cumprem integralmente suas funções, seja porque os investimentos nessas áreas situam-se sis-

tematicamente em patamares inferiores ao necessário, seja porque, no setor público e nessas áreas em particular, a qualidade dos produtos disponibilizados à população encontra-se abaixo não só do necessário, mas do possível. Sem enfrentar a questão da eficiência e da qualidade nos movimentos dos serviços públicos estatais, o terreno para as “novidades teóricas” de natureza privatizante continuarão a encontrar terreno fértil e vicejarão.

Sem entrar no mérito da qualidade dos serviços oferecidos por organizações não governamentais parceiras da pasta da Assistência Social na cidade de São Paulo, jogamos luz às propostas de ações apresentadas por ONGs, Secretarias Municipal e Estadual, e Ministério do Desenvolvimento Social, referentes à política pública de assistência social, analisando-as de modo a identificar em seu escopo ações educativas.

A execução de políticas públicas através de parcerias público-privadas

Temos hoje uma política pública de assistência social executada na cidade de São Paulo quase que exclusivamente de maneira indireta, através de parcerias/convenientes estabelecidos entre Estado e organizações não governamentais que se propõem a cumprir os pressupostos daquela política, tendo garantido o repasse de verbas públicas. Cabe ao Estado orientar e monitorar tais ações.

Podem ser consideradas recentes a atuação e a participação da sociedade civil em diversos setores da sociedade brasileira, e mesmo mundial. Isso se remete a mudanças no contexto social, político e econômico. Sob a nomenclatura de organizações da sociedade civil (OSCs), que atuam nesse contexto, encontramos organizações não governamentais (ONGs), associações, instituições religiosas, iniciativas particulares, dentre tantas outras possibilidades.

Bresser-Pereira e Grau (1999) evidenciam um traço característico de organizações sem fins lucrativos voltadas a serviços que eram tipicamente prestados pelo Estado:

Nos anos de 1970, com a crise do modelo social-burocrático do Estado e em que a globalização exige novas modalidades, mais eficientes, de administração pública, cresce a importância de uma forma nem privada, nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Es-

tado: as organizações de serviço público não-estatais, que operam na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com financiamento do Estado. Esse setor produtivo público não-estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental” ou “setor sem fins lucrativos” (p. 16).

No mesmo sentido, Ghanem (2008) afirma que:

Nos últimos trinta anos, as ONGs seguiram uma tendência de crescente aumento de importância e visibilidade, acompanhando processo semelhante do conjunto da sociedade civil. Agências internacionais contribuíram muito para isso, assimilando a idéia de que o fortalecimento e a participação da sociedade civil são decisivos para a sustentabilidade de políticas de desenvolvimento (portanto, para a democracia), em particular, quando se referem a políticas de educação. (...) As ONGs são, contudo, somente uma pequena parcela das organizações da sociedade civil, que se compõe de uma vasta e heterogênea gama de interesses, formatos e direcionamentos. (p. 106-107).

Essas organizações da sociedade civil atuam em diversas esferas de interesse público, inclusive no âmbito educativo. De acordo com Brunstein (2003), em sua tese de doutorado, “após os anos 90 a atuação dessas organizações buscou melhorar a qualidade da educação ofertada pelo Estado e estender o processo de formação para além do espaço escolar.” (p. 50). Ainda nas palavras da autora, “as organizações da sociedade civil apresentaram preocupações com aspectos culturais, econômicos e políticos do processo educativo.” (p. 51).

Brunstein, ao analisar as relações entre ONGs e educação, chama a atenção para a relação direta entre mudanças educativas e mudanças sociais:

à medida em que a vida em sociedade se torna mais complexa, o impacto no campo educacional irá incidir sobre dois eixos fundamentais: a FORMA e a FUNÇÃO da educação. Apesar de não se questionar a prioridade da educação escolar, questiona-se sua centralidade, novas questões articuladas ou simultâneas às escolares ganham espaço e legitimidade na ação educativa. Quanto mais complexa a sociedade, mais a forma e a função tradicionais da educação se tornam insuficientes. Se a capacidade de experimentação e pressão política das ONGs pode resultar em novos modelos educativos, é uma questão. (*Ibidem*, p. 63).

Afonso (2001) também salienta a crise da escola pública como um fator para a emergência relativamente recente do que ele denomina educação não formal:

A emergência relativamente recente e a crescente centralidade social do campo da educação não-formal podem ser relacionadas com fatores muito diversos, dentre os quais se pode salientar a crise da escola pública derivada não apenas de causas conhecidas e há muito diagnosticadas, mas, também, conseqüência das pressões competitivas e liberalizantes dirigidas nas últimas décadas sobre os sistemas educativos directamente administrados e financiados pelo Estado. (p. 29).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, com representação de 155 países, reconheceu os seguintes objetivos fundamentais da educação: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios e raios da atuação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer solidariedade internacional.

Conforme destacamos em trabalho anterior (Romero, 2008, p. 24), Ghanem (2008) enfatiza a expansão do enfoque sugerido por esta declaração, e que propõe:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990.).

Desta maneira, podemos identificar que a intenção educativa de diversas políticas públicas, que não educacionais, tem tido enfoque mais abrangente, visando, de algum modo, a garantia de educação para todos. Neste artigo, abordamos as possibilidades e intenções educativas de um serviço específico da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da cidade de São Paulo, que visa responder

às diretrizes da política nacional de assistência social quanto ao atendimento direcionado a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos e 11 meses. Este serviço é atualmente denominado Centro para Crianças e Adolescentes (CCAs).

Intenção educativa na política de assistência

De acordo com Brandão (1995), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.” (p. 7). E “não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e, talvez, nem seja o melhor.” (p. 9).

Encontramos dificuldade em delimitar o campo da ação educativa: no limite, toda ação humana pode ser educativa. Como definir, então, ações educativas dentro da política de assistência social? Partindo dos supostos da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), identificamos que o atendimento a crianças e adolescentes provenientes de uma população mais vulnerável² social e economicamente tem como fundamento a ação “socioeducativa”, em atividades não escolares, promovidas por serviços da assistência social, dentre eles os Centro para Crianças e Adolescentes (CCAs).

Os Parâmetros de Ações Socioeducativas (2007a), publicados por SMADS em parceria com o CENPEC³, pretendem “fomentar práticas socioeducativas cada vez mais efetivas em garantir proteção às crianças e adolescentes de territórios vulnerabilizados do município de São Paulo, e para enfrentamento deste desafio foram formuladas metas de aprendizagem para as diferentes faixas etárias e referências metodológicas e didáticas como fomento, fortalecimento ou redirecionamento das práticas em curso” (p. 5). Ainda de acordo com essa proposta, o campo socioeducativo tem como especificidade a promoção de aprendizagens de convívio social e de participação na vida pública. (p. 6).

² O conceito de vulnerabilidade social traz grandes discussões nos âmbitos acadêmico e prático. Para maiores informações sobre a noção aqui referenciada, ver *Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo*. Secretaria de Assistência Social da PMSP, Centro de Estudos da Metrópole. São Paulo: CEM/CEBRAP, SESC, SAS-PMSP, vol. 1, 2004.

³ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização não governamental criada em 1987. Para saber mais, consulte: <http://www.cenpec.org.br>.

Definindo as características do atendimento denominado socioeducativo, tal publicação relaciona o serviço social e a educação, a fim de que se garantam direitos fundamentais da população mais vulnerabilizada social e economicamente. Ainda segundo os Parâmetros:

As práticas socioeducativas se constroem por meio de processos e atividades não vinculadas ao sistema de méritos e níveis, típico do sistema escolar formal e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural. (...) Concretizam a educação integral e se dão por meio do entrelaçamento da proteção social às características das práticas educacionais e culturais. O termo socioeducativo é tomado como qualificador da ação, designando um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de capacidades substantivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover o acesso e processamento de informações, a convivência em grupo e a participação na vida pública. (p. 10) (...) No trabalho socioeducativo, o interesse das crianças, adolescentes e jovens é o guia para o planejamento das atividades e o agente educador usa os seus saberes e autoridade para criar situações que garantam aos educandos expressar interesses e sentimentos por meio de diversas linguagens, fazendo das questões comunitárias temas para a aprendizagem. É importante ressaltar que essa perspectiva compõe um processo de renovação da concepção de educação. A UNESCO propôs os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer como demandas de aprendizagem com o mesmo valor. Dessa forma, as atitudes são ressaltadas como elementos fundantes das relações comunitárias no bairro, na escola, na família, em qualquer grupo, e pressupõem o desenvolvimento de competências pessoais e de convivência em grupo. (p. 11) (...) [As ações socioeducativas] realizam-se fora dos quadros do sistema formal de ensino ofertando recursos educativos que por sua flexibilidade, inovação e diversidade, possibilitam a crianças, adolescentes e jovens outros canais de contato com o mundo do conhecimento, ampliando-se a aprendizagem em todos os sentidos. (*Ibidem*, p. 12) [grifos nossos]

Vale ressaltar ainda que esses Parâmetros visam contribuir para que os processos educacionais ofertados promovam uma formação que contemple o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas,

pautadas por valores de inclusão e de protagonismo social. (*Ibidem*, p. 9).

Fica evidente, nesta publicação, a intenção educativa da proposta assistencial de atendimento a esta população: “[os parâmetros] circunscrevem um campo de aprendizagens voltado à proteção social. Antecipam uma irreversível articulação multisetorial para concretizar proteção e educação integral de crianças e adolescentes da cidade de São Paulo.” (*Ibidem*, p. 8) [grifo nosso].

Frente a esse cenário, podemos inferir, conforme sugere Brunstein (2003), que hoje o próprio conceito de educação e ação educativa é que estão em jogo. “Buscam-se respostas que deem conta de uma ideia de educação para além daquela que ocorre no espaço escolar” (p. 42). Temos percebido que o debate referente às ações educativas (podendo ser classificadas em formais, não formais, sociais, populares, etc.⁴), atualmente, giram em torno da busca por uma “educação em sentido amplo”, nos termos de Ghanem (2008), ou por “uma educação sem adjetivos”, segundo Park (2005).

Em última instância, identificamos tentativas de ações diante das chamadas “questões sociais” a partir de diversas vertentes, sendo a educativa uma delas. Entendemos ser necessária maior investigação científica frente às ações educativas que visam transformações sociais, visto que a educação nos parece constantemente estar associada às políticas públicas, quer educacionais, obviamente, quer assistenciais ou, ainda, de outras pastas de governo, como a saúde, por exemplo.

A política (educativa) de assistência social

Articulando ações educativas e atendimentos socioassistenciais, a atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004, p. 30), em consonância com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), prevê ações socioeducativas para a faixa etária de 6 a 24 anos visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitário.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social⁵ (MDS), a PNAS é uma política que, junto às políticas setoriais, considera as de-

⁴ Para saber mais, ver trabalho anterior: ROMERO, N. M. Educação formal e não-formal: um estudo de caso sobre percepções de profissionais e educandos. 2008. Monografia (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano, São Paulo. 93 p.

⁵ Ver mais em: <http://www.mds.gov.br/servicos/fale-conosco/assistencia-social/gestor-tecnico-municipal/pnas-2013-politica-nacional-de-assistencia-social>

sigualdades socioterritoriais, visando seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender à sociedade e à universalização dos direitos sociais. O público-alvo dessa política são os cidadãos e grupos que se encontram em situações de risco. Ela significa garantir a todos, que dela necessitam, e sem contribuição prévia, a provisão dessa proteção.

É política pública de proteção social responsável por agir junto à parcela da população atingida por conjunturas, contextos ou processos produtores de vulnerabilidade social. São diversos os fatores de vulnerabilidade social: a ausente ou precária renda; o trabalho informal precário e o desemprego; o precário ou nulo acesso aos serviços das diversas políticas públicas; a perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e de relações sociofamiliares e as discriminações. (PNAS, 2004, p. 6-7).

A política de assistência social (*Ibidem*, p.20) é hierarquizada em proteção básica e especial, segundo níveis de complexidade do processo de proteção, por decorrência do impacto de riscos no indivíduo e em sua família. A rede socioassistencial, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política, o que supõe constituir ou redirecionar essa rede, na perspectiva de sua diversidade, complexidade, cobertura, financiamento e do número potencial de usuários que dela possam necessitar.

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social. A proteção social especial tem por objetivos prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (Idem)

A PNAS (2004, p. 24) prevê ainda que “a ação da rede socioassistencial de proteção básica e especial é realizada diretamente por orga-

nizações governamentais ou mediante convênios, ajustes ou parcerias com organizações e entidades de Assistência Social.”

A proteção social básica é operada, segundo a PNAS (2004, p.23-24), por intermédio de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), territorializados de acordo com o porte do município (sendo estes da repartição pública); de rede de serviços socioeducativos direcionados para grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesse, entre outros (sendo a maior parte deles oferecidos através de conveniamentos/parcerias); de benefícios eventuais; de benefícios de Prestação Continuada; e de serviços e projetos de capacitação e inserção produtiva.

Neste artigo, nosso foco é apresentar considerações sobre as ações específicas de um⁶ dos serviços considerados socioeducativos, da proteção social básica, para a faixa etária de 6 a 14 anos e 11 meses no município de São Paulo e que visam a garantia de direitos previstos pela assistência social para esta faixa etária: os Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs).

De acordo com a PNAS (2004, p.30), enquanto serviço de proteção básica à sociedade, os CCAs devem prever o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças, tendo como objetivo geral “garantir proteção social à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade e risco, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, e oportunizar aquisições para a conquista da autonomia, cidadania e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.” (Edital 031/2009/SMADS – Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 26 de Agosto de 2009).

Aqui interessa-nos pensar algumas questões referentes às ações educativas e sociais, ações socioeducativas, dos CCAs e suas interfaces com a execução de políticas públicas de educação – a executada nas escolas, especialmente – deixando claro que o serviço realizado pelos CCAs é previsto pela política da assistência social, ainda que apresente intencionalidade educativa.

⁶ Importante destacar que SMADS convenia diversos tipos de programas e serviços de atendimento além dos CCAs, dentre eles: abrigos, centros de referência para criança e adolescentes, centro de referências para famílias, etc. Existem ainda atendimentos não específicos para crianças e adolescentes: albergues, qualificação profissional, núcleos de proteção, etc.

Tendo em vista que para frequentar este serviço denominado CCA, as crianças e adolescentes devem, obrigatoriamente, estar regularmente matriculados na escola formal, conforme a política educacional vigente, propomo-nos a iluminar questões sobre atendimentos diversos e com finalidades distintas (da escola e do CCA), que apresentam vários pontos de convergência tendo finalidades educativas e atendendo a uma mesma faixa etária de uma parcela da população pobre da cidade.

Nosso recorte é específico e leva em conta os atendimentos deste serviço previsto pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social da cidade de São Paulo (SMADS), conforme a PNAS, e irá analisar este universo de atendimento, que está inserido em um maior, o de atendimentos de ONGs ou outras instituições de interesse público que não mantêm convênio com esta secretaria, que não são definidos como CCAs, mas que atendem, de alguma maneira “socioeducativa” à mesma faixa etária desta mesma população.

Apresentamos neste artigo um mapeamento sucinto de números de matrícula nos CCAs e no Ensino Fundamental, que, em princípio, atendem a crianças e adolescentes da mesma faixa etária, na cidade, sabendo que este é um recorte bem delimitado de um universo maior de tipos de atendimentos diversos à mesma população, mas que, entendemos ter, junto à intencionalidade assistencial, um potencial e uma pretensão educativas.

CCAs e escolas: alguns números

Segundo os Parâmetros de Ações Socioeducativas (2005a) da SMADS, o CCA é um instrumento por meio do qual a Secretaria e as organizações conveniadas – no marco dos Programas Ação Família: Viver em Comunidade e São Paulo Protege – assumem o compromisso na busca da garantia dos direitos sociais das crianças, adolescentes, jovens e famílias atendidos em seus programas e serviços. Dessa forma, ampliam oportunidades de acesso, desenvolvem competências e talentos dos grupos atendidos e proporcionam a eles uma nova condição de participação democrática e convivência social. (p. 9) [grifos nossos].

Os CCAs, ainda de acordo com os Parâmetros (2005b), são um serviço que considera as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos na medida em que reconhecem sua condição peculiar de desenvol-

vimento – atuando a partir de grupos etários –, entendendo também a necessidade de atenção integral a essa população, que deve ser garantida por ações intersetoriais, articulando os CCAs aos diversos serviços disponíveis em seu território de atuação. (p. 24).

Atendendo a crianças e adolescentes diariamente, de segunda a sexta-feira, em horário contrário ao escolar, os CCAs realizam atividades educativas não formais. Os Parâmetros preveem que

a flexibilidade de construção do programa socioeducativo oferece condições para o exercício de experimentação de várias linguagens que apresentam potencial de mobilização maior dos conhecimentos prévios de crianças, adolescentes e jovens, sua experiência social e cultural. Nesta perspectiva, a ampliação do repertório informacional e cultural envolve a experimentação e circulação nos diversos espaços e lugares da cidade e na interação com múltiplos atores. (*Ibidem*).

De acordo com dados preliminares de maio de 2009, oferecidos pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE), o número de matrículas no Ensino Fundamental (EF) nas redes estadual e municipal do município de São Paulo era de 1.224.980, em 1.546 escolas.

Conforme os dados fornecidos pelo Observatório de Políticas Sociais (OPS) da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SMADS), o número de matrículas em Centros para Crianças e Adolescentes, em fevereiro de 2009, era de 47.566, em 358 CCAs.

Tendo-se em conta que as crianças matriculadas em CCAs frequentam, obrigatoriamente, a escola formal, a partir desses números verificamos que *3,88% da população estudantil do Ensino Fundamental público* – que compreende, a princípio, as idades de 7 a 14 anos – *frequentam, além das escolas, CCAs na cidade de São Paulo*. Isso significa que quase 4% da população desta faixa etária frequenta diariamente espaços que implementam políticas públicas sociais de educação e também de assistência social.

Que tipos de efeitos isso produz nesta população? Quais são as características dessa população? O que determina a participação desta população enquanto usuária deste tipo de serviço da assistência? Qual a articulação prevista e existente entre escolas e CCAs e, no limite, entre as políticas de assistência e educação? Tais perguntas não conse-

guirão ser respondidas no âmbito deste artigo, mas se insurgem a partir do cenário aqui apresentado.

Construímos a tabela a seguir a partir dos dados disponibilizados pelas fontes acima citadas. Verificamos o número de matrículas em escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental e o número de matrículas em CCAs por área de subprefeitura da cidade, alcançando, desta maneira, o percentual de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos e 11 meses que frequentam esses dois serviços de atendimento neste determinado território. Quais seriam as relações possíveis de se verificar a partir destes números? Que perguntas ainda podem ser elaboradas a partir deste quadro?

Tabela – Matrículas CCAs e Ensino Fundamental na cidade de São Paulo

Subprefeitura	Nº de matrículas EF	Nº de matrículas CCA	% de crianças e adolescentes que frequentam CCAs e EF
Aricanduva/Formosa	23.130	575	2,48
Butantã	37.025	3.653	9,87
Campo Limpo	73.634	2.648	3,60
Capela do Socorro	92.806	2.317	2,50
Cidade Ademar	48.711	2.039	4,18
Cidade Tiradentes	32.584	495	1,52
Casa Verde	33.321	1.213	3,64
Ermelino Matarazzo	23.851	489	2,05
Freguesia do Ó	58.953	2.624	4,45
Guaianazes	36.814	510	1,38
Ipiranga	38.772	2.075	5,35
Itaquera	61.570	2.406	3,90

Itaim Paulista	60.026	1.062	1,77
Jabaquara	17.831	770	4,32
Jaçanã/Tremembé	30.788	1.019	3,31
Lapa	16.876	2.568	15,22
M'Boi Mirim	83.471	526	0,63
Mooca	25.938	1.632	6,29
Parelheiros	25.494	449	1,76
Penha	47.871	1.252	2,61
Pinheiros	8.121	898	11,06
Pirituba/Jaraguá	54.140	1.069	1,97
Perus	20.420	550	2,69
Santana/Tucuruvi	25.040	446	1,78
Santo Amaro	16.456	741	4,50
São Mateus	65.876	3.808	5,78
São Miguel Paulista	57.005	2.393	4,20
Sé	17.722	2.225	12,55
Vila Maria/Vila Guilherme	31.341	2.292	7,31
Vila Mariana	10.434	329	3,15
Vila Prudente	48.949	2.493	5,09

Importante destacar aqui que as crianças com seis anos de idade, apesar de frequentarem CCAs, ainda não frequentam, necessariamente, o Ensino Fundamental, estando matriculadas em EMEIs, na Educação Infantil. Com isso, algumas crianças desta faixa etária não constam nos dados da tabela que segue.

Vale notar também que o local de atendimento a essas crianças e adolescentes não pertence, obrigatoriamente, ao território de moradia das mesmas. Não é pré-requisito para o atendimento de nenhum desses serviços (escola ou CCA) que a criança resida na área de abrangên-

cia e atuação do serviço. Isso significa que, em alguns casos, crianças e adolescentes podem residir em uma Subprefeitura X, frequentar a escola em uma Subprefeitura Y, e ainda o CCA em uma Subprefeitura Z. Isso, no entanto, não nos pareceu transformar significativamente o quadro aqui representado.

A partir dos números apresentados na tabela, podemos problematizar qual parcela da população é atendida por estas políticas, especialmente a de assistência, visto que a escolarização é direito garantido universalmente, e no Ensino Fundamental é compulsória.

Quais seriam as causas para termos, por exemplo, subprefeituras com alto índice de vulnerabilidade, tais como Cidade Tiradentes, Guaiunazes, Itaim Paulista, e com um índice baixo de crianças e adolescentes atendidos por CCAs? Sendo que as zonas com maiores índices de vulnerabilidade apresentam um maior número de crianças e adolescentes em situação de risco, e que deveriam ser atendidos pela política pública de assistência. Haveria uma baixa demanda de atendimento nessas regiões? Falta de estrutura das organizações locais? Outros serviços que atendam a essa população, mas que não CCAs? Existiria falta de vontade política? Faltariam verbas para a implementação de tal política?

Por outro lado, temos um alto índice de atendimentos de crianças e adolescentes pelas duas instituições em questão em regiões consideradas menos vulneráveis como, por exemplo, Lapa e Pinheiros. Seria pelo fato de nessas regiões o número de matrículas em escolas públicas ser menor do que em outras regiões, ao mesmo tempo em que o número de matrículas em CCAs permanece na média, o que elevaria os índices de participação nas duas atividades?

Muitas são as possibilidades explicativas para as questões aqui levantadas, e apontamos a necessidade de maiores pesquisas que busquem respostas possíveis a esses apontamentos apresentados nos limites deste artigo.

Questionamos, ainda, qual é a demanda real existente para matrículas em CCAs. Apenas com o desenho possível de ser visto através da tabela, não conseguimos identificar a necessidade de atendimento nas diversas áreas da cidade. Não pudemos ter acesso a esses dados do OPS de SMADS, mas eles deverão demonstrar um indicativo de interesse e/ou necessidade da população por esse tipo de atendimento, ainda que

seja um número relativo, visto que não existem dados apresentados pela secretaria que indiquem a qualidade das informações que a população detém sobre a existência e o funcionamento deste tipo de serviço, além de inexistir um “cadastro único” de demanda por este serviço na cidade (como o cadastro de demanda por EMEIs/CEIs na cidade).

Ações intersetoriais

No âmbito das políticas públicas, cada vez mais a proposição de ações intersetoriais se justifica sugerindo que apenas desta maneira serão efetivamente garantidos os direitos sociais. A PNAS (2004) é clara quanto a essa necessidade:

A concepção da assistência social como política pública tem como principais pressupostos a territorialização, a descentralização e a intersectorialidade(...). Assim, a operacionalização da política de assistência social em rede, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política. Trabalhar em rede, nessa concepção territorial, significa ir além da simples adesão, pois há necessidade de se romper com velhos paradigmas, em que as práticas se construíram historicamente pautadas na segmentação, na fragmentação e na focalização, e olhar para a realidade, considerando os novos desafios colocados pela dimensão do cotidiano, que se apresenta sob múltiplas formatações, exigindo enfrentamento de forma integrada e articulada. (p. 38).

Os Parâmetros (2005a) que guiam as ações dos CCAs também evidenciam tal necessidade, apontando para a efetividade das ações socioeducativas o estabelecimento de parcerias com a escola, com a família, com a comunidade, com toda a malha de atendimento à criança, ao adolescente (p. 10). Segue afirmando ainda que

desenvolver ações socioeducativas exige articulação e composição com outros atores. Sua oferta se dá no período alternado ao da escola e, de preferência, em parceria com ela, com a família, com a comunidade, numa rede de atenção à criança, ao adolescente e ao jovem. Essa articulação entre os vários espaços de referência para a população infante-juvenil é fundamental para a efetividade da garantia de proteção. É importante salientar que escola e serviços socioeducativos não se confundem, antes se complementam. (*Ibidem*).

Essas ações previstas para este serviço assistencial, segundo seus Parâmetros (2005b), levam em conta, assim, os estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

[a LDB] traz em seus temas transversais a necessidade de que a educação se alicerce para além das especialidades ou do conhecimento teórico, valorizando aspectos atitudinais e de convivência. As atitudes são ressaltadas como elementos fundantes das relações comunitárias no bairro, na escola, na família, em qualquer grupo, e pressupõem o desenvolvimento de competências pessoais e de convivência. (p. 45).

A intencionalidade de ações educativas e intersetoriais propostas por esta política é evidenciada quando da afirmação de que “ações socioeducativas concretizam a educação integral e se dão por meio do entrelaçamento da educação com a proteção social”. (*Ibidem*, p. 43).

E ainda nessa perspectiva:

a interação com a escola é fator indispensável para o sucesso da proposta educativa. As instituições que realizam ações socioeducativas só atingem seus objetivos quando trazem para si conteúdos que estão sendo trabalhados pela escola, e quando esta integra em seu currículo aspectos da vida cotidiana dos educandos. Essa parceria imprime sentido à educação integral e agrega instituições responsáveis, por excelência, pelo processo de formação dos seres humanos. Reafirmamos que não há educação integral se não houver a consciência da incompletude das organizações de atendimento à população e a busca conjunta de ofertas que favoreçam o desenvolvimento total. Pensar em educação integral é pensar que cada vez mais espaços devem assumir sua parcela de responsabilidade na formação de crianças, adolescentes e jovens. A escola não pode ficar alheia a esse movimento. Sua participação não só engrandece as iniciativas extraescolares, como possibilita o repensar de seus objetivos, caminhos e mentalidade. Seu papel social de oferecer instrução e conhecimento formal, bem como de apresentar as novas descobertas científicas deve ser valorizado e explorado. Escola e comunidade, portanto, são complementares e devem trabalhar em parceria na formação de crianças, adolescentes e jovens participativos, desejosos e dispostos a construir um mundo que valorize o conhecimento e reconheça as tradições, um mundo mais justo e solidário. (*Ibidem*, p. 41-42).

Resta-nos, entretanto, indagações sobre a real aplicação desta política pública. Conforme verificamos em pesquisa anterior (Romero,

2008), não é realizado um trabalho efetivo em parceria entre escolas e ONGs, ainda que as instituições investigadas naquela pesquisa já tenham realizado, em diversos momentos de sua trajetória, tentativas de aproximação e de trabalho articulado, com algum sucesso ou não, e que sempre partiram de iniciativa delas, não das escolas, indicando assim que o movimento de escolas em direção a articular trabalho com esses outros espaços educativos inexistente.

Ainda que evidente a impressão das instituições investigadas de que seria necessária e importante tal aproximação, e de que isso deveria fazer parte de seus trabalhos, nossa pesquisa demonstrou que as mesmas consideram não existir tal atuação no desenvolvimento de seu próprio trabalho. Apontam, ainda, a não existência dessas parcerias por dificuldades estruturais de suas equipes, de falta de tempo e de dinheiro, além daquilo que consideram desinteresse e desconhecimento por parte das escolas.

Constatamos ainda naquela pesquisa que as instituições pouco levam em conta a atuação da escola de origem de seus educandos, realizando um trabalho independentemente do que aconteça nestas escolas, ainda que tenham intenções de realização de um trabalho articulado e próximo com as mesmas. Ficando, assim, evidente que não existe um trabalho sistemático articulado entre as instituições entrevistadas e as escolas públicas onde estudam seus educandos.

Falta-nos pesquisar, ainda, a percepção das escolas em relação a estas previsões de trabalho intersetorial entre políticas de assistência e de educação.

A garantia (prevista) de direitos sociais

Apresentado este contexto de política pública, questionamo-nos se as ações previstas nessas políticas, assistencial e educativa, possibilitam, de fato, a garantia de direitos previstos pela Constituição Federal. Afinal, os direitos sociais são ou não efetivamente garantidos?

Conforme afirma Telles (1999):

Para além das garantias formais inscritas na lei, os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça. E isso significa um certo modo de tipificar a ordem de suas causalidades e definir as responsabilidades envolvidas, de figurar diferenças e desigualdades, e de conceber a ordem das equivalências que

os princípios de igualdade e de justiça supõem, porém como problema irreduzível à equação jurídica da lei, pois pertinente ao terreno conflituoso e problemático da vida social. (p. 178)

Assim, para além do que está determinado nas leis e/ou nas políticas, lembrando que o SUAS ainda não é uma lei⁷, o quê, de fato, tem sido produzido nas vidas de pessoas que se utilizam de tais serviços que visam garantir seus direitos?

As ações previstas pelo então secretário de SMADS, Floriano Pesaró, nos Parâmetros de Ações Socioeducativas (2007a, p. 41) tinham como indicativo que

a desigualdade não pode ser negada, mas sua superação deve ser um projeto da educação. O princípio da equidade, ou seja, “tratar de maneira distinta os que não estão em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas” é um dos pilares da educação integral. Não se trata de retomar uma política de educação compensatória, que aposta nas faltas e na reposição, mas de reconhecer as possibilidades reprimidas, negadas, que devem ser despertadas e alimentadas para que, efetivamente, um projeto de vida cidadão se realize. Trata-se da construção de oportunidades. Numa sociedade com profunda desigualdade econômica como a brasileira, é necessário que mais recursos públicos sejam destinados aos programas dirigidos àqueles em desvantagem econômica para ter garantidos os mesmos direitos a todos.

Fica o questionamento: como tais oportunidades vêm sendo colocadas à população em geral e à população em “desvantagens”? A própria publicação da Secretaria em parceria com o CENPEC (Parâmetros das Ações Socioeducativas, 2007b, p. 35) leva em conta que

“a pobreza, os anos de estudo dos pais, as condições de saneamento básico em que vivem marcam a desigualdade que deve ser reconhecida por todas as instâncias de cuidado, principalmente nas políticas públicas, cujas ações devem ser planejadas e executadas para promover a equidade.” [grifo nosso]

Não é possível no espaço deste artigo responder a estas indagações,

⁷ Existe o Projeto de Lei Nº 3077/2008, de autoria do Poder Executivo, que transforma em lei o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), implementado no Brasil em julho de 2004 e coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com governos estaduais e municipais. Ver mais em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/547203.pdf>

mas consideramos fundamental o levantamento desses questionamentos, até mesmo para que possamos direcionar nosso trabalho a fim de buscarmos o desenvolvimento de tais questões. Indicamos, desta maneira, a necessidade de verificação da prática cotidiana das organizações que se propõem a executar tais políticas a partir de suas diretrizes.

Considerações sobre a produção e a condução de políticas sociais

É importante levar em conta o contexto e a historicidade da produção das políticas públicas que visam, sempre, à criação de efeitos sociais determinados, partindo de intenções em disputa, por diversos atores e instâncias políticas, no momento de sua criação.

Interessa-nos pensar o processo de produção da política pública de assistência social na cidade de São Paulo, e suas possibilidades e intenções educativas, analisando as instituições que se envolvem no mesmo. Por isso, levantamos aqui algumas considerações de autores que pensaram e pensam questões relacionadas ao atendimento da população mais vulnerabilizada social e economicamente, e que tem sido gerida, de alguma maneira, pelas políticas públicas de assistência social.

Discutindo “as questões da cidade” no contexto do neoliberalismo, busca-se responder questões em debate apontado por Schwarz: “como pensar o país quando a norma civilizada na qual, desde sempre, o país se espelhou, apenas nos promete, nesses tempos de capitalismo globalizado, uma modernização que não cria o emprego e a cidadania prometidos, mas que engendra o seu avesso na lógica devastadora de um mercado que desqualifica – e descarta – povos e populações que não têm como se adaptar à velocidade das mudanças e às atuais exigências da competitividade econômica?”. Sobre isso, Telles (2006) apresenta um indicativo de forma e conteúdo que devemos ter em conta ao pensarmos as maneiras como as políticas públicas, de caráter social especificamente, vêm sendo desenvolvidas atualmente. Vale reproduzir seu raciocínio:

(...) o que vale aqui reter é a desestabilização das referências e parâmetros pelos quais pensar o país e, reatando pontos e linhas, a cidade e suas questões. Isso que se convencionou chamar de desregulação neoliberal em tempos de globalização, financeirização da economia e

revolução tecnológica, pode ser lido como a desmontagem do diagrama de referências que conferia sentido, dava ressonância e qualificava a potência política das “mil faces” do problema urbano. E é por esse lado que seria interessante retomar a questão. É por esse lado que cobra interesse o confronto dos tempos e das pulsações dos debates que os atravessa(va)m. Pois é isso que pode nos dar medida – uma medida em tudo inquietante – do estilhaçamento do pensamento crítico nesses últimos anos. Não se trata apenas de constatar a indigência dos debates recentes, em grande parte conjugados no presente imediato. Isso seria trivial, além de correr o risco de um julgamento excessivo e injusto com uns e outros. O problema é mais de fundo.

O problema está nas nossas dificuldades de discernir o que anda acontecendo nos tempos que correm e perscrutar as linhas de força que os atravessam. Na voragem de transformações que se superpõem em velocidade cada vez maior, o passado parece se esvanecer como referência trabalhada na experiência social, ao mesmo tempo em que o futuro torna-se indiscernível, e o horizonte dos possíveis parece devorado pela imprevisibilidade e aleatoriedade de fatos, acontecimentos e circunstâncias que parecem operar apenas no “tempo real” do mercado e seus imperativos (ou idiossincrasias).

É como se vivêssemos um presente inteiramente capturado pelas urgências do momento, e não nos restasse muito mais do que a sua gestão cotidiana, sem conseguir figurar e nomear as expectativas e esperanças que lançam as linhas de fuga de futuros possíveis. (...) Parece que se perderam de vez as conexões que articulam o econômico, o político, o urbano e o social: a economia é coisa que parece transitar definitivamente em outra galáxia de referências, a política passa a se reduzir ao problema da gestão das urgências de um presente imediato e o urbano parece se desconectar de vez com a política, para ser confinado às formas diversas, velhas e novas de gestão da pobreza. (p.43) [grifo nosso]

Problematizando a ação da assistência social, Demo (2002) apresenta um ponto de vista taxativo quanto ao efeito dessa política sobre a população. Segundo o autor,

a assistência mal posta pode ter efeito deseducativo típico, porque “educa para a submissão”, à medida que, em vez de reforçar o desafio da emancipação, solapa a competência política de se fazer sujeito capaz de história própria. Em vez de suportar o projeto da autonomia,

pode mergulhar o pobre em dependência irreversível, confirmando nele a idéia perversa de que a opressão somente pode ser superada pelo próprio opressor. É preciso, pois, questionar aquela assistência que estiola ou mata a cidadania. (p.11)

Demo (*Ibidem*, p.111-112) ainda segue pontuando que o que há de menos importante na assistência é a prestação de serviços, embora como vimos, sejam fundamentais. Mais decisivo deve ser o “ato pedagógico” implícito, voltado para a cidadania, tendo-se sempre em conta o caráter dialético complexo e contraditório deste desafio. Assim como em educação apenas alfabetizar não basta, também porque é sempre possível “imbecilizar”, na assistência ocorre o mesmo: dar benefício pode ser muito prejudicial ao pobre.

Nesse sentido, colocamos em foco as ações políticas que envolvem a produção, execução, monitoramento, manutenção e mesmo aceitação das políticas públicas hoje estabelecidas. Do mesmo modo, reaparece no cenário a dimensão educativa das ações de políticas assistenciais.

Conforme aponta Montañó (2002, p.185),

o crescimento do terceiro setor parece indicar que “o que na realidade está em jogo não é o âmbito das organizações, mas a oralidade, fundamentos e responsabilidades inerentes à intervenção e respostas para a questão social” (p.185). [grifo nosso]

Assim, indicando uma via possível de se alcançar direitos sociais, Telles (1999, p.181-182) aposta na possibilidade de voz do “povo”. Segundo a autora,

é aqui que existem possibilidades onde esses sujeitos elaboram politicamente suas diferenças e ampliam o “mundo comum” (Arendt) ao inscrever na cena pública suas formas de existência, com tudo o que elas carregam em termos de cultura e valores, esperanças e aspirações, como questões relevantes à vida em sociedade e pertinentes aos julgamento ético e à deliberação política. (...) O peculiar à presença de “sujeitos falantes” na cena política é que colocam à prova os princípios universais dos direitos, já que desestabiliza a geometria estabelecida dos lugares e abre o litígio em torno da medida de igualdade (e suas equivalências possíveis) nas relações sociais – essa medida é o terreno do conflito.

Finalizamos aqui nossas colocações, concordando com Telles (*Ibidem*, p.186) que

a palavra é transgressora (...) não só pelos efeitos desestabilizadores de lugares e consensos estabelecidos, mas pela possibilidade de descrições alternativas do mundo, que ampliam nossas referências cognitivas e valorativas, tornam relevantes ou possíveis coisas que antes não existiam e desestabilizam o já sabido ou posto como evidência que não suscita a reflexão pois apenas existem na nossa paisagem cotidiana.

Desta maneira, a palavra escrita na política pública e a palavra dita por seus executores e usuários devem ser conhecidas e levadas em consideração para que possam ser entendidas e pensadas as políticas públicas e suas (re)produções sociais.

Referências bibliográficas

- ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: *O público e o privado a educação: interfaces entre estado e sociedade*. Adrião, Theresa e Peroni, Vera. (orgs) São Paulo: Xamã, 2005. pp. 137-153.
- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FER-NANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2001. p. 29-38.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05/10/1988.
- BRASIL. Lei nº 8.742, de 07/12/1993. *Lei Orgânica de Assistência Social* (LOAS).
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20/12/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB).
- BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social* (PNAS), de Novembro de 2004. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Edital 031/2009/SMADS – Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 26 de Agosto de 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005. 116 p.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (org). *O público não-estatal na reforma do Estado*, Rio de Janeiro: FGV, 1999.

- BRUNSTEIN, Janete. *ONGs e educação: novas possibilidades educativas?* 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 235 p.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em 17 out. 2008.
- Demo, Pedro. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GHANEM, Elie George Guimarães. *As ONGs na educação brasileira*. Campinas: Contexto, 2008.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar. 1967.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: Theresa Adriaio; Vera Peroni. (Org.). *O Público e o Privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 155-166.
- Parâmetros das ações socioeducativas: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza*. Caderno 1: Síntese / CENPEC – São Paulo SMADS ; CENPEC ; Fundação Itaú Social, 2007a. 44 p.
- Parâmetros das ações socioeducativas: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 2: Conceitos e políticas*. / CENPEC – São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007b. 51 p.
- PARK, Margareth Brandini. Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005. 315 p.
- ROMERO, Nayara Magri. *Educação formal e não-formal: um estudo de caso sobre percepções de profissionais e educandos*. 2008. Monografia (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano, São Paulo. 93 p.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: afinal, do que se tratam?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 194 p.

TELLES, Vera da Silva e CABANES, Robert (orgs). *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 439 p.