

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Isabel dos Anjos Leandro

**TANGIBILIZAR O INTANGÍVEL:
A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA VALORES NO ESPAÇO CRIANÇA
ESPERANÇA DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte
2012

Isabel dos Anjos Leandro

**TANGIBILIZAR O INTANGIVEL:
A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA VALORES NO ESPAÇO CRIANÇA
ESPERANÇA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais

Orientadora: Prof.^a. Dra. Lea Guimarães Souki
Co-orientador: Prof. Dr. Malco Braga Camargos

Belo Horizonte
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L437t Leandro, Isabel dos Anjos
Tangibilizar o intangível: a implementação da educação para valores no Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte / Isabel dos Anjos Leandro. Belo Horizonte, 2011.
161f.: il.

Orientadora: Lea Guimarães Souki
Co-orientador: Malco Braga Camargos
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

1. Pobreza. 2. Exclusão social. 3. Espaço Criança Esperança – Belo Horizonte (MG). I. Souki, Lea Guimarães. II. Camargos, Malco Braga. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 339.12

Isabel dos Anjos Leandro

**TANGIBILIZAR O INTANGÍVEL: A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA
VALORES NO ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais

Dra. Lea Guimarães Souki (orientadora) - PUC Minas

Dr. Malco Braga Camargos (co-orientador) – PUC Minas

Dra. Cristina Almeida Cunha Filgueiras – PUC Minas

Carla Bronzo Ladeira Carneiro – Fundação João Pinheiro (FJP)

Belo Horizonte, 27 de Fevereiro de 2012

As mulheres da minha vida:
Vó Mariana (in memória),
Mãe (de maneira especial) e Elaine.
Essa vitória, também, é de vocês.

Ao Vô João (in memória) pela semente plantada....
Talvez uma geração depois ela comece a brotar.

Aos que começam na estrada do conhecimento:
Gleison, Christian, Tayná, Tamires e Milena.
Que sirva de incentivo a vocês.

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer... Acredito que essa seja a parte mais árdua de escrever. Espero não ser injusta com tantos que gostaria de lembrar.

A Deus, fonte e certeza, que me fez chegar até aqui.

A mãe e a Elaine pela confiança e incentivo de sempre. Obrigada por acreditarem em todos os momentos e me sustarem nessa longa caminhada.

A Pai, Eloi, Meire, Tayná, Tamires, Milena, Christian e Geraldo obrigada pelo respeito e pela paciência.

Ao Gleison minha gratidão pela cumplicidade em todos os momentos.

A CAPES por possibilitar a execução deste trabalho.

A Lea Souki, grande conquista desse mestrado, pelo carinho, firmeza e competência com que me conduziu.

Ao Malco, referência de sempre em muitas dimensões da minha vida, pelas podas e incentivo, por todas às vezes que me possibilitou caminhar nesse trabalho.

Aos professores do Programa pela valiosa contribuição nesse curso cada qual a seu modo. Aos professores do Seminário de Dissertação pelas inquietações provocadas. Especialmente, a Cristina Filgueiras pela maneira respeitosa e instigante que me fez remexer na mochila e esvaziá-la um pouco. A Carla Bronzo pela disponibilidade e atenção em participar desse momento.

A equipe do ECE-BH, especialmente aqueles que acompanharam a construção dessa dissertação. Aos amigos e colegas de trabalho que lá deixei e hoje carrego comigo. Trabalhar no ECE-BH é uma experiência impar e enriquecedora. Obrigada pelo aprendizado desafiador e multidisciplinar. Agradeço, também, a todos que ajudaram no levantamento dos dados, especialmente, aquelas que são portadoras da história do ECE-BH.

A Ângela, pelo carinho, competência, dedicação e acolhida diários. Ao Guilherme e Neuma pela atenção em todos os momentos.

A Márcia e sua equipe pela prontidão. A Helenice pela competência e disponibilidade.

Aos colegas que ganhei e aos amigos que fiz. Vocês serão inesquecíveis. A possibilidade de estreitar os laços com alguns e conhecer outros. Meu carinho especial a Letícia Vulcano, Marcio Galvão, Márcio Guglielmon e June Leroy.

Aos diversos amigos e amigas, cada uma a sua maneira, muitíssimo obrigada pelo apoio, incentivo e solidariedade. Especialmente, aqueles com quem pude partilhar as angústias, as inquietações e as alegrias dessa caminhada: Shirley Ferreira, Briza Gabriela, João Eustáquio e família, Eunice Silva, Gislene, Ilza e Jair, Sebastiana Mendes, Felipe Gouvêa, André Neto, Thiago Fernandes, Erilson, Fabiana Angélica, Joyce, Gesuilo, Fernanda Aretha.

“Depois de algum tempo, você aprende a diferença, a sutil diferença..

(...) um dia você aprende que..”.

William Shakespeare

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar a capacidade de implementação da Educação para Valores em um modelo com as características do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte (ECE-BH), ou seja, um programa muito amplo, de baixa avaliabilidade, com muitos *stakeholders* e gestão à distância. Por conseguinte, as hipóteses são: (1) a desarticulação entre os planejamentos institucionais e de rotina mitigam a implementação da Educação para Valores e obstruem a avaliação; (2) A dissonância entre os *stakeholders* dificulta a implementação da Educação para Valores; (3) a implementação da Educação para Valores traz níveis de capacidades distintos concentrando esforços nos pilares: aprender a ser; aprender a conviver e aprender a fazer. Conforme o recorte do tema em estudo foi necessário examinar a performance do programa considerando os desafios e complexidades da implementação. Neste sentido, a técnica qualitativa - análise documental dos planejamentos institucionais e de rotina, elaboração da linha histórica dos objetivos e tipos de oficinas oferecidas -, permitiu identificar quais dimensões da Educação para Valores são utilizadas pelo ECE-BH. Outro aspecto é a possibilidade da compreensão acerca do processo de implementação, ou seja, a desarticulação do planejamento e as consequência disso para o alcance dos objetivos propostos bem como a dissonância entre os atores, respectivamente. Além disso, é feito um esboço de uma avaliação acerca da implementação da Educação para Valores no ECE-BH. A estrutura desta dissertação é composta de quatro capítulos, sendo que o primeiro versa sobre a pobreza e exclusão social com o objetivo de delimitar teoricamente o objeto; o segundo contém a descrição do Programa Espaço Criança Esperança; o terceiro trata dos desafios e complexidades da implementação de programas sociais voltados para a diminuição dos efeitos da pobreza e exclusão social e o último traz a análise da implementação da Educação para Valores no ECE-BH e uma proposta, ainda que limitada, de avaliação.

Palavras-chaves: Pobreza e exclusão social. Implementação de programas sociais. Gestão Social. Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte.

ABSTRACT

The present study aims at analyzing the capacity to implement the Education for Values in a model with the characteristics of the Espaço Criança Esperança of Belo Horizonte (ECE-BH), a very broad program, with low evaluability, many stakeholders and remote management. Therefore, the hypotheses are: (1) the disconnection between the institutional arrangements and routine mitigate the implementation of Education for Values and obstructing the evaluation, (2) The dissonance between stakeholders hampers the implementation of Education for Values, (3) the implementation of Education for Values brings different skill levels focusing on the pillars: learning to be, learn to live and learn to do. As the outline of the topic in question was necessary to examine the performance of the program considering the challenges and complexities of implementation. So, the qualitative technique - documentary analysis of institutional arrangements and routine, the historical line of development objectives and types of workshops offered - made it possible to identify which dimensions of Education for Values are used by ECE-BH. Another aspect is the possibility of understanding the implementation process, namely the dislocation of the planning and the consequence for achieving the proposed objectives and the dissonance between the actors, respectively. Moreover, it made a sketch of an evaluation on the implementation of Education for Values in ECE-BH. The structure of this dissertation consists of four chapters, the first deals the poverty and social exclusion in order to theoretically define the object, the second contains the description of the Espaço Criança Esperança. The third deals the challenges and complexities of implementing social programs aimed at reducing the effects of poverty and social exclusion and the last contains the analysis of the implementation of Education for Values in an ECE-BH and proposal, albeit limited, assessment.

Keywords: Poverty and social exclusion. Implementation of social programs. Social Management. Espaço Criança Esperança of Belo Horizonte.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Pobreza no Estado de Minas Gerais, 2000.....	62
Mapa 2 - Projetos apoiados pelo Programa Criança Esperança por Estados no período de 2004- 2009.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da sequência de indicadores.....	39
Figura 2 - Organograma do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte	79
Figura 3 - Representação esquemática sobre a estruturação da “Educação para Valores”	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição da “Educação para Valores”	97
Quadro 2 - Requisitos de avaliabilidade aplicado ao Programa Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte Definição da “Educação para Valores”	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de pessoas pobres no Brasil.....	61
Gráfico 2 - Educandos atendidos por oficina	89
Gráfico 3 - Distribuição dos beneficiários por sexo	92
Gráfico 4 - Distribuição dos beneficiários por raça/cor	92
Gráfico 5 – Distribuição dos beneficiários por faixa etária.....	93
Gráfico 6 - Escolaridade dos Educadores	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese das oficinas	86
Tabela 2 - Beneficiários por oficina (faixa etária, nº. de turmas, vagas e ativos)	87

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECE	Espaço Criança Esperança
ECE – BH	Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte
FJP	Fundação João Pinheiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPH	Índice de Pobreza Humana
IPEA	Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
ONU	Sistema das Nações Unidas
ONG's	Organizações não-governamentais
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	33
1.1 Considerações iniciais.....	33
1.2 O problema investigativo.....	35
1.3 Metodologia	38
1.4 Estrutura da dissertação	41
 2 POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL: DELIMITAÇÃO DA ABORDAGEM TEÓRICA	 44
2. 1 Considerações iniciais.....	44
2.2 Diversas concepções.....	45
2.3 Abordagens distintas: Uma das ênfases teóricas.....	53
2.4 Dados sobre a realidade brasileira: O caso de Belo Horizonte.....	60
2.5 Considerações finais	64
 3 CONHECENDO O PROGRAMA CRIANÇA ESPERANÇA.....	67
3.1 Considerações iniciais.....	68
3.2 A Campanha e o Programa Criança Esperança	69
3.3 Espaço Criança Esperança: Definições	72
3.4 Contexto de atuação do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte: O Aglomerado da Serra	75
3.4.1 O Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte: Histórico.....	76
3.4.2 Estrutura organizacional: Definição dos núcleos	78
<u>3.4.2.1 Descrição dos núcleos</u>	<u>81</u>
3.4.3 Objetivos do ECE- BH.....	84
3.5 Atividades	1
3.6 Perfil dos beneficiários do ECE – BH	91
3.7 Perfil do Educador	94
3.8 A concepção adotada no ECE - BH	95
3.9 Considerações finais: Desafio da implementação da “Educação para Valores”	100
 4 DESAFIOS E COMPLEXIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS VOLTADOS PARA A DIMINUIÇÃO DOS EFEITOS DA POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL	 102
4.1 Considerações iniciais.....	102
4.2 Desafios da implementação	103
4.3 Considerações sobre a Gestão Social	108
4.4 Breves considerações acerca da avaliação.....	114
4.5 Sistema de indicadores	117
4.6 Desafios da implementação	119
4.7 Considerações finais	121
 5 É POSSÍVEL AVALIAR? UMA TENTATIVA DE DELIMITAR O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA VALORES. NO ECE-BH.....	 123
5.1 Considerações iniciais.....	123
5.2 Entendendo as condições de avaliação do ECE-BH.....	123
5.3 Objetivos gerais e específicos segundo os documentos do Programa.....	127
5.4 Tipos de oficinas segundo os documentos do Programa.....	130

5.5 Planejamentos institucionais e de rotina segundo os documentos do Programa.....	131
5.7 Considerações finais	136
REFERENCIAS.....	142
APÊNDICES	151
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto.”

(Leonardo Boff)

1.1 Considerações iniciais

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Metrópoles e Desigualdade”, sendo que o tema é o processo de implementação de programas sociais que visam mitigar os efeitos da pobreza e exclusão social. Segundo LIPSEY; ROSSI & FREEMAN (2004) os programas sociais surgem com a intenção de promover alguma melhoria na qualidade de vida da população, ou seja, a razão principal de sua existência é a tentativa de fazer algo bom capaz de atenuar um problema social. Essa intervenção é feita pelo Estado ou por Organizações Não-Governamentais (ONG’S) ou organismos internacionais. Nesse caso os programas sociais surgem para preencher a lacuna deixada pelo Estado¹ quanto à garantia dos direitos fundamentais. A filantropia, a caridade e assistencialismo orientaram por longo período o desenvolvimento das intervenções no cenário brasileiro. Eles surgem pela atuação de grupos religiosos (principalmente da Igreja Católica), “benevolência” de políticos e de grupos sociais que buscam ajudar ou contribuir para a diminuição de um determinado problema social. As Santas Casas de Misericórdia; Orfanatos, Creches e Asilos mantidos por igrejas; Entidades que fazem doações contínuas de alimentos, agasalhos e remédios são alguns dos exemplos que marcaram a atuação dos programas sociais brasileiros.

Essas intervenções possuem níveis de complexidades diferentes de outros, principalmente aqueles cujo foco é a diminuição da “dívida social”, utilizando a ressalva de Victoria Whittingham Munévar (2007). De acordo com Roberto Martinez Nogueira (2007) eles são “artefatos de natureza instrumental e simbólica, cristalizações inacabadas de conhecimento, construções sujeitas a restrições, arena

¹ A discussão acerca do papel do Estado na implementação de programas sociais é fortemente destacada pela literatura. Contudo, devido ao recorte deste estudo não será abordada. Para mais informações ver Sônia Miriam Draibe, São Paulo em Perspectiva, volume 11, número 4, 1997.

de tensão, conflito e colaboração” (NOGUEIRA, 2007, p.65, tradução nossa²). Eles atuam em cenários complexos, com múltiplas causas e perpassados por várias dimensões, conforme traduz a concepção ampliada de exclusão social utilizada neste trabalho.

A literatura acerca desta temática tem destacado que essas intervenções possuem vetores de complexidades, dentre eles, marcos teóricos difusos, relações causais precárias, baixa formalização, conflitos entre os atores e indefinição de resultados efetivos. Do ponto de vista da metodologia, soma-se a ausência de monitoramento e avaliação dos serviços sociais, aliada a necessidade de sistematizar e disseminar as experiências que obtiveram êxito. Portanto, possuem características que são peculiares às intervenções sociais.

Os estudos sobre essa temática demonstram que a organização e gestão de projetos têm mudado. Dentre as mudanças merecem destaque: A descentralização da gestão³, a multiplicidade de atores sociais e a variedade de instituições nas diversas etapas do programa, ênfase na participação dos beneficiários⁴, regulação moderna dos prestadores de serviços, simplificação de normas e a avaliação com função formativa (SULBRAND; NAVARRETE Y PIERGENTILI, 2007; FILGUEIRAS, 2005; CARNEIRO, 2005; MOLINA, 2002). Além disso, as iniciativas da sociedade civil organizada e as exigências das agências de fomentos têm levado ao aumento gradativo do controle público sobre as atividades dos setores públicos e organizações não–governamentais.

A crescente necessidade de sanar as latentes demandas sociais tem impulsionado os estudos sobre avaliação de programas sociais, ainda que de maneira incipiente, pouco sistemática e descontinua. A avaliação oscila na história dos programas sociais entre uma prática punitiva e a mera prestação de contas. Apenas a partir da década de noventa a avaliação passa a ser vista como uma prática necessária para a tomada de decisão, melhoria contínua dos resultados e efetivação das intervenções.

A conjugação da prática de planejamento das atividades, monitoramento e avaliação focados na busca contínua de resultados configuram uma nova fase de

² “artefactos de naturaleza instrumental y simbólica, cristalizaciones inacabadas de conocimientos, construcciones sujetas a restricciones, arenas de tensión, conflicto y colaboración”. (NOGUEIRA, 2007, p.65)

³ Especificamente sobre a gestão municipal ver: FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Aprendizados e desafios da gestão social: reflexões a partir do caso de Belo Horizonte, 2005.

⁴ Ver: CARNEIRO; 2005, especialmente, a sessão sobre a participação dos beneficiários.

implementação de programas. É válido destacar que elementos de planejamento, monitoramento e avaliação permearam a atuação desses programas. Contudo, adotá-los de maneira sistemática, ainda que com fragilidades, corresponde a um novo momento. Munévar (2007) destaca que o fortalecimento da Gestão Social, principalmente quanto à avaliação, representa também o fortalecimento da democracia na medida em que favorece o acompanhamento da sociedade civil organizada de maneira mais exigente e organizadas. Portanto, “a consolidação da avaliação, principalmente de impacto, é uma demanda técnica-administrativa e, sobretudo, política” (MUNÉVAR, 2007, p.235).

Neste sentido o arcabouço teórico deste estudo é composto pela interface dos conceitos de pobreza, exclusão social e a implementação dos programas sociais, entendendo esse processo como dinâmico, permeado por múltiplos interesses, conflitos e possibilidades de aprendizado. A concepção de pobreza e exclusão social parte do pressuposto de que tal fenômeno é multifacetado, ou seja, formado a partir das dimensões subjetivas, culturais, políticas⁵ e econômica⁶. Para diminuir os efeitos gerados pela exclusão social são necessárias intervenções que atuem nesses aspectos. Do ponto de vista da implementação entendemos que é salutar compreender a avaliação como parte do processo do ciclo de implementação, mesmo com as vicissitudes que marcam a atuação dos programas sociais

1.2 O problema investigativo

No Brasil diversos programas/projetos buscam mitigar os efeitos da pobreza e exclusão social. Uma das abordagens utilizadas é a “Educação para Valores” proposta por Jacques Dellors e operacionalizada no Programa Espaço Criança Esperança. Ela visa frutificar os talentos e as potencialidades criativas dos sujeitos. Para analisar a implementação desse modelo de educação utilizamos como objeto de análise o Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Nessa esteira, o problema investigativo é: Qual capacidade de implementação da “Educação para Valores” em um modelo com as características do Espaço Criança Esperança de

⁵ Essa dimensão não será aprofundada devido ao recorte desse trabalho, uma vez que as demais dimensões, pois possuem relações diretas com o foco de atuação do programa em estudo. Para mais informações ver os trabalhos de Elisa Pereira Reis, 1998.

⁶ Com relação à dimensão econômica ela será tratada como a dimensão da renda.

Belo Horizonte? Isto é, um programa muito amplo, de baixa avaliabilidade, com muitos stakeholders e gestão à distância. As hipóteses a serem testadas são:

- a) A desarticulação entre os planejamentos institucionais e de rotina mitigam a implementação da “Educação para Valores” e obstruem a avaliação
- b) A dissonância entre os stakeholders ⁷ dificulta a implementação da “Educação para Valores”
- c) A implementação da “Educação para Valores” traz níveis de capacidades distintos concentrando esforços nos pilares aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Por conseguinte, o objetivo geral deste estudo é analisar a capacidade de implementação da “Educação para Valores” em um modelo com as características do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Para tal, os objetivos específicos são:

- a) Conceitualizar a pobreza e a exclusão social a partir de uma perspectiva multifacetada onde está inserida a “Educação para Valores”.
- b) Compreender a “Educação para Valores” no contexto do Espaço Criança Esperança.
- c) Analisar os desafios e complexidades da implementação de programas sociais
- d) Analisar as possibilidades e desafios da implementação das oficinas do ECE – BH considerando a avaliação, ainda que limitada, como parte integrante deste processo.

A relevância desse estudo justifica-se, principalmente, pela ausência de sistematizações acerca dos resultados da “Educação para Valores”, sejam acadêmicas ou realizadas pelo próprio Programa. É válido destacar que as investigações científicas acerca da implementação de programas sociais sofreram diversas modificações ao longo da história das ciências sociais, principalmente com

⁷Por stakeholders entende-se o conjunto de parceiros institucionais (UNESCO, Rede Globo, PUC-Minas, PBH) e os atores sociais de operacionalização (coordenadores, supervisores, técnicos, educadores e extensionistas). Tal concepção baseia-se em LIPSEY, ROSSI & FREEMAN, 2004.

relação à concepção de pobreza e o lugar que a avaliação ocupa na gestão social. No caso da sociologia brasileira, o conceito de pobreza nem sempre ocupou o devido lugar. Nas palavras de Lea Souki, “a pobreza no Brasil foi por muitos anos considerada um tema marginal”⁸. Se a reflexão acerca do tema avançou lentamente, certamente, as formas de mensuração tardaram em sua evolução. Conforme destaca a literatura a avaliação dos programas sociais eram marcadas pelo caráter punitivo, coercitivo e até policaresco. Em outros momentos, monitoramento e avaliação serviam apenas para prestar contas dos gastos e solicitar novos recursos.

Ao debruçarmos sobre essa temática, a exclusão social é a melhor forma de compreendermos tal fenômeno, uma vez que agrega dimensões políticas, culturais, psicossociais e econômicas ao entendimento do fenômeno da pobreza. O ponto nevrálgico na formulação e implementação, pouco explorado e complexo na avaliação da exclusão são as dimensões subjetivas. Nelas concentram-se os empecilhos para a superação por parte dos sujeitos e os vetores de complexidade da gestão social. Assim, as formas de enfrentamento necessitam pautar-se pela superação de tais fragilidades como propõe a “Educação para Valores”. Ela consiste no desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes que tocam no cerne da questão. Somente a partir da aquisição de tais valores os sujeitos terão condições sociais de projetarem outras identidades e projetos de vida que não sejam assentados no lugar da indiferença social e da delimitação posta pelo lugar de excluído.

Neste sentido, encontramos três novas conjugações: A adesão ao conceito de exclusão social, a “Educação para Valores” enquanto proposta de mitigação da exclusão e a análise de implementação no ECE-BH. Conjugando esses conceitos e verificando-os através dos planejamentos institucionais e de rotina do ECE-BH. Isso implica em concentrarmos esforços na análise da implementação através da identificação das dimensões implementadas pelo Programa.

⁸ Nota de aula: comentário extraído durante a aula da Disciplina de Desigualdade, Pobreza e Cidadania ministrada por Lea Souki no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-MG – segundo semestre 2009.

1.3 Metodologia

A complexidade da temática, as especificidades do objeto de estudo e os objetivos desta pesquisa demandam a utilização de técnicas qualitativas, principalmente, nesse caso em que o ECE-BH possui baixas condições de avaliabilidade e trata de uma temática subjetiva. É fundamental considerar as vicissitudes das intervenções sociais, especificamente, quanto à amplitude do Programa, diversidade de parceiros, gestão à distância, marco teórico difuso, na utilização deste método. Conforme o recorte do tema em estudo é necessário examinar a performance do programa considerando os desafios e complexidades da implementação. Neste sentido, a técnica qualitativa - análise documental dos planejamentos institucionais e de rotina, elaboração da linha histórica dos objetivos e tipos de oficinas oferecidas -, permitirão identificar quais dimensões da “Educação para Valores” são utilizadas pelo ECE-BH. Além de possibilitar a compreensão acerca do processo de implementação, ou seja, a desarticulação do planejamento e as consequência disso para o alcance dos objetivos propostos bem como a dissonância entre os atores.

Num esforço de sistematizar as dimensões da “Educação para Valores” para uma avaliação futura é sugerido um esboço do sistema de indicadores. Conforme define Buvinich (1999) cada tipo de indicador está vinculado a um nível hierárquico do Programa. Por isso, é fundamental utilizarmos nas atuais condições do ECE-BH esses três tipos de indicadores, conforme descreveremos nos capítulos a seguir. Para facilitar o entendimento da complementaridade dos indicadores foi elaborada a figura a seguir,

Figura 1 - Representação da sequência de indicadores

Fonte: Elaboração da autora a partir da revisão bibliográfica

Os indicadores de insumo e processo estão relacionados à qualidade e quantidade dos recursos fornecidos e a rotina das atividades, respectivamente. Os indicadores de processo estão disponíveis no Sistema de Monitoramento do Programa. Já os indicadores de resultados poderão ser elaborados a partir das informações levantadas nesse estudo. É válido destacar que a elaboração desses indicadores (insumo, processo e resultado) permitirá rascunhar uma proposta de avaliação limitada, considerando as condições do ECE-BH. Para isto, iniciaremos com a pesquisa exploratória- nas primeiras fases e nas demais a pesquisa descritiva.

Etapas 1-Elaboração do quadro analítico: Identificação das macro-dimensões

A “Educação para Valores” é um conceito difuso. O primeiro esforço de compreensão foi à sistematização das dimensões que a compõem conforme demonstrado no Capítulo 3 (Seção 3.8 - Quadro 02 – Definição de Educação de Valores). Foram encontradas quase noventa macro dimensões que vão desde capacidade de leitura até a aquisição de habilidades de gestão (por parte dos beneficiários). É sabido que este conceito não tem condições de operacionalização em sua totalidade devido à amplitude que ele busca alcançar bem como pelas características do ECE-BH, ou seja, um programa muito amplo, com gestão à distância e muitos stakeholders. Para identificar quais dimensões o ECE-BH implementa foi feito uma análise documental dos planejamentos dos objetivos gerais e específicos e dos tipos de oficinas ofertados desde o início do Programa. Assim, foram delimitadas as macro-dimensões da “Educação para Valores” que estão sendo contempladas no planejamento das atividades. A partir dessa análise foi

possível, também, compreender as relações existentes entre os planejamentos de rotina e institucionais⁹.

A análise documental segundo Tim May permite "fazer comparações entre as interpretações dos eventos feitas pelo observador e aquelas registradas nos documentos relacionados aos mesmos" (MAY, 2004, p. 205). No caso dessa investigação foi feita uma apropriação dessa técnica de modo que possibilitasse a identificação das macros-dimensões. Conforme mencionado no marco teórico, o conceito de "Educação para Valores" é amplo, difuso e complexo. Soma-se a isso as disparidades dos planejamentos. Isso dificulta a realização da análise documental no sentido completo que essa técnica possui. O que foi feito é a utilização parcial dessa técnica considerando as condições do ECE-BH, principalmente, quanto aos documentos disponíveis. Por outro lado, ainda que com fragilidades, o uso de tal técnica é fundamental para que tenhamos clareza e precisão acerca de quais variáveis da Educação para Valores fazem parte das atividades do Programa e como ele tem operacionalizado tais dimensões. Afinal são elas que apontaram as dimensões que compõem as ações de enfrentamento a exclusão social. Neste caso as macro-dimensões ou macro-categorias são os amplos conceitos contidos explicita ou implicitamente na "Educação para Valores".

Etapa 2-Definição das macro-dimensões e variáveis

Após a identificação das macro-dimensões segue-se à análise dos planejamentos institucionais e de rotina. A partir das dimensões e variáveis encontradas na "Educação para Valores foi feita a identificação de cada dimensão, uma vez que elas são dimensões cabíveis de múltiplas interpretações, seja do ponto de vista acadêmico ou da vivência do educador, principalmente, em situações como a do ECE-BH em que a formação dos funcionários é extremamente diferenciada. É crucial entendermos quais dimensões compõem tal diretriz do ponto de vista teórico para compreendermos seus desdobramentos educacionais. Isto é, compreendermos as dimensões que compõem cada estrutura para captar quais variáveis comporão os indicadores de processo, insumo, resultado da implementação da "Educação para

⁹ Os planejamentos de rotinas são feitos pelos educadores e técnicos. Conforme o próprio nome indica corresponde ao planejamento das atividades cotidianas. Já o planejamento institucional é feito pelo Programa e enviado para a UNESCO, tanto para a aprovação das atividades como para a prestação de contas.

Valores”. A partir da identificação dessas dimensões foram definidos os indicadores de resultado. Eles serão identificados e sistematizados considerando as características básicas da pesquisa avaliativa científica, quais sejam: Confiabilidade, Validade, Relevância, Sensitividade, Aceitabilidade, Especificidade, Oportunos, Tecnicamente-viáveis e com custo-efetivo baixo.

Etapa 3-Esboço do sistema de indicadores

As informações levantadas, através da análise dos documentos, foi à base sobre a qual estruturou-se o esboço de uma avaliação limitada e condizente com as condições do ECE-BH. Espera-se com isso subsidiar, futuramente, a criação de instrumentos adequados para a mensuração das dimensões elencadas nesse estudo considerando os objetivos da pesquisa e os critérios e padrões do método de pesquisa de survey. Em suma, o processo de levantamento e sistematização das informações é definido como um processo intersubjetivo de interpretação caracterizado como singular e inacabado conforme destaca Mary Jane Spink (2000). Tal postura indica-nos que a pesquisa é concebida como uma atividade de produção de sentidos. Assim, durante todo o processo de pesquisa estamos imersos num processo de interpretação (SPINK, 2000, p. 105).

1.4 Estrutura da dissertação

A estrutura dessa investigação é composta de cinco capítulos, sendo que o primeiro é essa introdução. E contém as considerações iniciais, o problema investigativo e a estrutura da dissertação. O segundo versa sobre a Pobreza e exclusão social com o objetivo de delimitar a abordagem teórica; o terceiro contém as descrição do Programa Espaço Criança Esperança; o quarto apresenta os desafios e complexidades da implementação de programas sociais e o último traz as considerações sobre a implementação da “Educação para Valores” no ECE-BH.

No segundo capítulo (Pobreza e exclusão social: Delimitação da abordagem) são apresentadas as concepções sobre a pobreza: Monetárias, necessidades básicas insatisfeitas, capacidades dos indivíduos e a exclusão social. Sônia Rocha, Carla Bronzo Carneiro, Serge Paugan, Robert Castel, Armatya Sen e Bader Sawaia são as principais referências utilizadas. O objetivo desta argumentação é demonstrar

que a pobreza pode ser entendida sob diversos prismas. Nesse caso adotamos a abordagem a partir do conceito de exclusão social. Já que esta agrega variáveis objetivas, subjetivas, processuais e contextuais. A abordagem desta concepção através da argumentação de Jessé de Souza é a segunda sessão deste capítulo. Para isto foi feito uma análise dos principais trabalhos do autor sobre esta temática. Interessa-nos os aspectos multidimensionais da pobreza e exclusão conforme o recorte da abordagem feito na sessão anterior. Os dados sobre a realidade brasileira, focando o Estado de Minas Gerais, a Região Metropolitana e Belo Horizonte através dos dados do Censo e IDH também constam neste capítulo.

O terceiro capítulo, Conhecendo o Programa Criança Esperança, tem como objetivo principal descrever o objeto desse estudo. A primeira parte é a descrição do Programa iniciando pelo seu surgimento (A Campanha), definições do Programa pela UNESCO e pelo próprio ECE-BH. Para contextualizar a área de atuação utilizamos as informações do Censo. Além disso, é descrito o histórico do ECE-BH a partir do levantamento de informações institucionais e com os funcionários bem como da estrutura organizacional, descrição dos núcleos, objetivos atuais e atividades. A análise da concepção que orienta estas atividades feita a partir da análise documental e revisão bibliográfica da “Educação para Valores” finaliza a descrição do objeto deste estudo. As principais referências utilizadas para a elaboração desse capítulo foram os documentos institucionais, publicações da UNESCO, principalmente, o relatório de Jacques Dellors e os trabalhos do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa.

Conforme mencionado anteriormente a temática deste estudo é composta pela interface de dois arcabouços teóricos: A concepção multifacetada de pobreza e exclusão social e a implementação de programas sociais. Neste sentido, primeiro é abordado a temática da pobreza e exclusão, uma vez que ela representa o “chão” de atuação destas intervenções. É a partir desta concepção de pobreza a intervenção do ECE-BH é entendida. Em seguida apresentamos o Programa no intuito de contextualizar uma intervenção que tenha um marco teórico condizente com esta concepção de pobreza e exclusão social. Isto posto, é possível discorrer sobre o processo de implementação considerando suas vicissitudes.

O quarto capítulo versa sobre os desafios e complexidades da implementação de programas sociais que visam mitigar os efeitos da pobreza e da exclusão social. Para isto as principais referências utilizadas foram: Victoria Whittingham Munévar,

Roberto Martinez Nogueira, Maria das Graças Rua, Cristina Almeida Cunha Filgueiras, Marta Arrecthe, Juan Carlos Cortázar Velarde, Ernesto Cohen, Carla Bronzo Ladeira Carneiro, José Sulbrand, Manuel Buvinich, Natalia Navarrete, Natalia Piergentili, Marcus Faria Figueiredo, Argelina Maria Cheibub Figueiredo, Mark W. Lipsey, Peter H. Rossi e Howard E. Freeman, Karen Mokate e José Roberto Rus Perez. As considerações são sobre os principais aspectos sobre a implementação e os desafios da Gestão Social. Em seguida são abordados, brevemente, aspectos específicos da avaliação, segundo o recorte desse estudo. Para um diagnóstico de implementação da “Educação para Valores” é proposto um sistema de indicadores de acordo com as atuais circunstâncias do ECE-BH. Os seus aspectos teóricos e metodológicos são apresentados neste capítulo.

O capítulo cinco- É possível avaliar? Uma tentativa de delimitar o conceito de “Educação para Valores” no ECE-BH -, traz as análises de avaliabilidade, documental dos objetivos, tipos de oficinas, planejamento institucionais e de rotina. Essas informações são fundamentais para a verificação das hipóteses, uma vez que trazem elementos essenciais que corroboram para a sua aceitação bem como para o levantamento de novas questões. Através dessa análise é possível identificar quais as dimensões da “Educação para Valores” o ECE-BH busca implementar: Auto-estima, criatividade, cuidado com o corpo, importância do trabalho em grupo, aprender a conviver com a diferença e incentivo a leitura e produção escrita. Nota-se que são macro-dimensões passíveis de múltiplas conceituações. Por isso, para esboçar a operacionalização da “Educação para Valores” faz-se necessário definir cada uma delas. No entanto pelo limite dessa proposta investigativa tais conceitos não serão operacionalizados. Por conseguinte constam as considerações finais desse estudo.

2 POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL: DELIMITAÇÃO DA ABORDAGEM TEÓRICA

O interesse empírico guiado pela teoria e a teoria saturada de conhecimento empírico é a única dialética possível do conhecimento social. É preciso os dois para dançar esse tango. Os dados em si nada falam, a não ser o que já dizem os preconceitos dominantes. (SOUZA, 2006, p. 122)

2. 1 Considerações iniciais

O objetivo deste capítulo é discutir a pobreza e a exclusão social entendidas a partir de uma perspectiva multifacetada e composta de diversas dimensões. Para isto, é necessário apresentar as concepções de tal fenômeno historicamente. A primeira seção contém as principais concepções focando na análise de Sônia Rocha, Carla Bronzo Carneiro, Serge Paugmam, Robert Castel, Armatya Sen e Bader Sawaia. O objetivo principal é demonstrar que a pobreza é entendida de diversos prismas, contudo, interessa-nos a perspectiva posta a partir do conceito de exclusão social. Já que esta agrega as dimensões cultural, psicossocial e política. E estas são marcadas pela presença de variáveis objetivas, subjetivas, processuais e contextuais.

A pobreza e a exclusão são temas amplamente debatidos. Dentre as tantas possibilidades teóricas focamos na contribuição de Jessé de Souza, a partir de Charles Taylor e Pierre Bourdieu, enfatizando os aspectos mais relacionados à juventude¹⁰. A escolha dessas referências ocorre pela proposta de Jessé de desconstruir a naturalização da pobreza e enfatizar os aspectos multifacetados da pobreza, principalmente, com relação à centralidade da família, o aprendizado na esfera privada e a distinção dos tipos de *habitus*. No caso deste trabalho destaca-se a importância do *habitus* precário, focado na segunda seção. Quanto à terceira, esta contém os dados sobre a pobreza no Brasil a partir da análise do Censo e IDH. Nas considerações finais são apresentados os comentários sobre a utilização da concepção de pobreza e exclusão adotada neste trabalho.

A importância central deste capítulo situa-se no fato de que o problema apresentado nessa pesquisa está inserido num contexto de pobreza e exclusão social. Para cumprir os objetivos desta pesquisa é fundamental compreendermos o

¹⁰ O termo juventude é utilizado de maneira genérica, ou seja, referindo as fases da infância, adolescência e juventude.

contexto no qual se quer localizar o problema. As concepções e análises utilizadas têm como intuito reiterar a importância da compreensão deste fenômeno a partir de seu caráter plural, multifacetado e complexo. Assim, este capítulo é à base do estudo da implementação da “Educação para Valores” no Programa Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Somente a partir dessa concepção de pobreza e exclusão é possível analisá-lo.

Patrus Ananias de Sousa (2011) lembra-nos que “que não se faz a estrada sem fazer a picada”. O primeiro desafio deste trabalho é apresentar essa concepção de pobreza e exclusão social. Essa é a primeira picada para compreendermos os desafios e complexidades da implementação da “Educação para Valores” no Programa Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Embora a pobreza seja facilmente visível, as suas consequências são de difícil sistematização, ainda mais quando envolve a conjugação de várias interpretações. Compreender a pobreza e a exclusão por este prisma requer a atenção sobre os elementos *diluidores* (nos termos de Jessé), ou seja, as variáveis e dimensões que estão para além da mensuração monetária. Iniciemos essa construção debruçando sobre as concepções desse fenômeno.

2.2 Diversas concepções

Ao analisarmos a literatura acerca da pobreza percebemos que diferentes enfoques foram adotados ao longo da história. Para compreendermos a vertente adotada nesta pesquisa faz-se necessário olhar as concepções que a antecederam e como elas influenciaram a percepção da pobreza enquanto um fenômeno multifacetado, complexo, relacional e permeado de aspectos subjetivos. Sônia Rocha (2006) ressalta que a “pobreza é um fenômeno complexo, podendo ser definido de forma genérica como a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada” (ROCHA, 2006, p. 10).

Essa generalidade faz com que a adoção dos conceitos de pobreza considere as especificidades da realidade social, os traços essenciais da pobreza de determinada sociedade bem como aos aspectos políticos e culturais. Tal observação é fundamental para a implementação de programas sociais de combate a pobreza, já que, “a obtenção de bons resultados operacionais depende em grande parte do

bom senso inicial ao definir o que é pobreza, conceitual e estatisticamente” (ROCHA, 2006, p. 10).

É válido destacar que segundo Lea Souki (2006) a discussão acerca da pobreza e da desigualdade de maneira multifacetada tem indícios na Inglaterra a partir do século XVIII e, principalmente no século XIX, com o debate das elites e reformistas de classe média. No começo a discussão está diretamente relacionada com os aspectos morais da pobreza. Nesta época a “única referência comum no debate público era a situação do pobre como pedra de toque de uma idéia de civilização, de nação” (SOUKI, 2006). Essa discussão é caracterizada como antiga e complexa, uma vez que

é composta de uma espécie de substância híbrida, uma mescla que inclui tanto a história social como a história intelectual do período. Sua complexidade aparece, ainda, na variedade de suas fontes, aqui resumidamente situadas como econômica, política, sociológica e literária (SOUKI, 2006, p. 44).

Observa-se que neste momento a concepção de pobreza tangencia diversas dimensões. Uma das demonstrações dessa abordagem dada pela autora é a obra de Himmelfrab. Nela a questão da pobreza já aparece esclarecida do ponto vista moral e teórico desde o final da era vitoriana. A principal colaboração desta elucidação aparece na obra de Alfred Marshall com a distinção filosófica entre pobreza e indigência. Outro aspecto relevante apontado pela autora é a vinculação entre interdependência da sociedade e o seu estado de bem-estar a partir dos trabalhos de Thomas Humprey Marshall, principalmente, quanto à definição de que a cidadania é por definição nacional. Tal assertiva pode ser compreendida melhor na discussão acerca da fusão geográfica e a separação funcional da cidadania através da unificação dos direitos territorialmente e a distinção dos elementos sociais, políticos e civis da cidadania (SOUKI, 2006).

Neste sentido o debate apresentado por Marshall tem fortes vínculos com a relação entre a desigualdade e a cidadania, principalmente, quanto à consequências da *brutalização humana*. A tese de Marshall é de que o trabalho pesado e excessivo desenvolvido pelas classes trabalhos embrutece o homem. Portanto, o volume pode ser reduzido possibilitando novas formas desses trabalhadores perceberem e participarem da vida social. Interessa-nos salientar o destaque de Souki quanto à antiguidade e complexidade da abordagem da pobreza de maneira multifacetada.

Outro momento importante da discussão acerca da pobreza, segundo Sônia Rocha (2006), ocorreu no período pós-guerra (nos países desenvolvidos) a partir de apreensão dos cientistas sociais com os grupos menos privilegiados, ainda que estes não estejam em situações eminentes de privações físicas. Um dos trabalhos marcantes foi realizado por Peter Townsend na Inglaterra em 1962 do qual surgiu à tese de que “tanto a pobreza como subsistência são conceitos relativos, só podendo ser definidos em relação aos recursos materiais e emocionais disponíveis numa determinada época aos membros de uma dada sociedade ou de diferentes sociedades” (ROCHA, 2006, p. 15). A partir de então, as primeiras discussões giraram em torno da pobreza absoluta e pobreza relativa. A primeira corresponde aos mínimos vitais de sobrevivência e a segunda a satisfação definida segundo os padrões de vida social vigente. Logo, a definição da pobreza é feita a partir da comparação de um grupo de indivíduos que possuem e outros que têm os mínimos garantidos.

Os enfoques sobre este fenômeno foram gradativamente sendo refutados, retificados e complementados. Uma maneira de analisarmos essas mudanças é através da descrição dessas perspectivas de modo temporal. Anterior a década de setenta, a perspectiva monetária dominava a compreensão acerca do problema da pobreza. A categoria sobre a qual estruturava-se a análise era a renda. Portanto, a pobreza relacionava-se diretamente com baixa renda e era mensurada com “ferramentas apropriadas capazes de estabelecer métricas monetárias uniformes que possam independente da heterogeneidade entre indivíduos e situações, capturar níveis de bem estar através da renda, entendida como Proxy do estado de privação individual” (CARNEIRO, 2005 apud Laderchi, Saith, Stewart, 2003, p. 07).

Nesta vertente, as mensurações são claramente definidas pela linha de pobreza, ou seja, a localização dos indivíduos numa escala de rendimentos absolutos e relativos. O trabalho de B. S. Rowntre foi pioneiro no estabelecimento de linhas de pobreza e é bem anterior a esse período. Seu estudo sobre pobreza realizado na cidade de Nova York definia patamares diferenciados de renda necessária segundo o tamanho da estrutura familiar. Adotando essa perspectiva a renda funciona como a proxy de bem-estar. Com isto, as possíveis soluções para o problema da pobreza seriam dadas pelas ingerências econômicas e mercadológicas. Isto é, tal concepção desembocará em políticas voltadas para o

aumento do poder aquisitivo das famílias pobres, sem considerar demais dimensões.

Na década de setenta surgiu à perspectiva das necessidades básicas insatisfeitas (*basic needs*) (CARNEIRO, 2005; MIDEPLAN, 2002; ROCHA, 2006). Ela enfatiza que a pobreza está relacionada às privações básicas, ou seja, insatisfação dos mínimos necessários ao indivíduo tais como educação, saneamento, saúde, moradia e outros. Sua limitação encontra-se na centralidade dos quesitos materiais. Outra limitação corresponde à possibilidade de julgamentos de valor associado à definição das necessidades básicas e a forma de ordenar as necessidades dos pobres (Rocha, 2006).

De acordo com Rocha essa abordagem apresenta três distinções fundamentais em relação à linha da pobreza: (a) A renda deixa de ser a variável chave para a definição da pobreza; (b) A abordagem *basic needs* busca mensurar resultados em relação à sociedade como um todo e não distinguindo grupos e subgrupos. O foco é a comparação entre países e monitorar o atendimento das necessidades básicas, afirma Rocha. c) A ênfase desta abordagem é nos aspectos multivariados e o reconhecimento da inter-relação entre diversas carências.

Essa perspectiva apresenta um avanço com relação à vertente monetária, uma vez que agrega as dimensões de tempo, lugar e padrões de consumo determinado pela sociedade. Para mensurarmos a pobreza com enfoque das necessidades básicas insatisfeitas é necessário atentarmos para a cesta de bens e serviços que os indivíduos possuem ou podem ter acesso. Embora apresente essas vantagens ela não abrange a causalidade do fenômeno e as questões subjetivas. Além disso, “tem uma utilidade limitada para orientar o conteúdo de programas anti-pobreza, uma vez que não situa as conexões entre os fatores condicionantes da pobreza e sobre sua reprodução” (CARNEIRO, 2005, p. 42).

Já para Rocha, essa perspectiva é útil na implementação de políticas voltadas para a complementaridade dos diversos aspectos da pobreza, “tendo em vista que a melhoria do bem estar social dever ser mais do que o resultado da soma de atuações setoriais específicas e desvinculadas entre si” (ROCHA, 2006, p. 20). Observa-se que ao apropriarmos da exposição das autoras, Carneiro e Rocha, é possível perceber que com pontos de vistas divergentes destacam dois aspectos importantes da *basic needs*: A dificuldade de estabelecer as relações causais da pobreza e a importância de considerar os níveis macros como parâmetros de

desenvolvimento social. Contudo, permanece o vazio em relação a aspectos subjetivos da pobreza uma vez que neste momento o esforço de mensuração da pobreza é da criação de indicadores sociais sintéticos relacionados à dimensão objetiva.

Conforme mencionado, inicialmente, a discussão sobre a pobreza surgiu pela inquietação de países desenvolvidos. A primazia dos organismos internacionais na discussão sobre a pobreza exigia a criação de indicadores sintéticos de condições de vida nos diferentes países. Em 1990 foi criado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Ele é um indicador sintético formado pela média aritmética de três aspectos considerados fundamentais: A esperança de vida ao nascer, o nível educacional e o PIB (Produto Interno Bruto) per capita. Nota-se que a renda não aparece como indicador - chave e que este índice utiliza indiretamente os aspectos da *basic needs*.

A principal limitação do IDH é que por ser formado por médias não considera as situações intervalares, conseqüentemente, não captando as questões distributivas. Por isso, em 1997 foi criado o IPH (Índice de Pobreza Humana) formado pelo percentual de pessoas com esperança de vida inferior aos 40 anos, proporção de adultos analfabetos, proporção da população sem acesso a água tratada e a proporção de crianças de cinco anos com peso insuficiente. Em ambos os indicadores percebe-se a dificuldade de mensurar a pobreza, mesmo que definida por aspectos mais objetivos (Rocha, 2006). Contudo, esta é uma discussão que contém muitas divergências e que extrapolam o escopo do recorte deste trabalho. Isto posto, voltemos aos aspectos conceituais das abordagens da pobreza.

Com os trabalhos de Armatya Sen, o enfoque da pobreza desloca-se para capacidades dos indivíduos. Os pobres, neste caso, são aqueles que possuem suas capacidades básicas fragilizadas para atuarem socialmente, seja no mercado ou nas relações sociais. O destaque concentra-se na capacidade ao invés da renda ou no acesso a bens e serviços. Assim, a renda é uma forma de galgar outros objetivos. Sendo “que os objetivos são uma boa vida incluem viver uma vida longa, saudável e criativa, desfrutar de um nível de vida decente, com liberdade, dignidade, auto-estima e respeito” (Mideplan, 2002, p.11).

Neste sentido a concepção de pobreza torna-se ampla, agregando dimensões objetivas, subjetivas, culturais e políticas. O enfoque das capacidades avança na compreensão do fenômeno da pobreza ao aderir tais dimensões. No entanto,

apresenta dificuldades de operacionalização e mensuração. O que mais importa ressaltar é que o trabalho de Sen abre possibilidades de discutirmos o tema à pobreza a partir de variáveis subjetivas que trazem a tona o conceito de exclusão social.

O conceito exclusão social pode ser considerado “um bonde ou uma mala”, como afirmam Morin e Castel, uma vez que carrega diversas nuances, agrega variáveis, provoca consensos e universaliza argumentos. Essa amplitude e recorrência levam a banalização ou uso inadequado do conceito. Cunhado por volta de 1960, o termo já teve diversas utilizações e apropriações. No caso deste trabalho, o utilizaremos a partir da perspectiva proposta por Serge Paugam e Robert Castel. E a argumentação de Jessé Sousa (2003; 2006; 2009) descrita posteriormente.

Partindo dos pressupostos durkheimianos e de Leon Beugeois, Paugam analisa a fragilização e ruptura dos laços sociais através do processo de desqualificação social. Com a pesquisa realizada em Saint Brieuc (1986-1987) e outra complementar com os beneficiários do programa de renda mínima (1990-1991) o autor analisou a pobreza a partir da relação com a assistência, neste caso orientado pelos trabalhos de George Simmel.

Entendendo a pobreza como um “processo de acumulação progressiva das dificuldades” surge o conceito de desqualificação social que

Caracteriza o processo de expulsão do mercado de trabalho de franjas cada vez mais numerosas da população e as experiências vividas na relação com a assistência, que as acompanham em diferentes fases. A desqualificação social ressalta o caráter multidimensional, dinâmico e evolutivo da pobreza e o status social dos pobres atendidos pela assistência. (PAUGAM, 1999, p.42)

Ao analisar a coesão social nas sociedades modernas, Paugam destaca cinco elementos definidores dessa relação: Estigmatização, desqualificação social, impossibilidade de reação dos pobres, adaptação com relação à assistência e a precisão das condições sócio-históricas. Esses elementos perpassam a teoria e tipificam o processo em fragilidade, dependência e ruptura dos vínculos sociais. A fragilização dos vínculos sociais é enfatizada a partir das dificuldades de inserção no mercado de emprego. Nesse sentido, a pobreza agrega dimensões subjetivas como a inferioridade, medo, culpa, humilhação, perda da dignidade, fechamento no espaço familiar, desintegração familiar e, finalmente, a ruptura dos vínculos sociais.

Na perspectiva de Robert Castel, a pobreza também agrega dimensões subjetivas. Em *As metamorfoses da questão social*, Castel analisa as novas configurações sociais e econômicas, enfocando as possibilidades de manutenção do tecido social através do trabalho. Nesse sentido o trabalho é entendido como “um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social” (CASTEL, 1998, p. 24). Afirmando a correlação existente entre o lugar que se ocupa na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade o autor tipifica quatro zonas de coesão social: Integração, vulnerabilidade, assistência e desfiliação. Em suma, a primeira é caracterizada por situações de emprego estável e relações sociais estabilizadas. Já a segunda (vulnerabilidade) diz respeito às situações de fragilidades trabalhista e sociais. A zona de assistência é quando ocorre a necessidade de auxílios públicos para evitar o rompimento dos laços sociais e para superar as dificuldades econômicas. “O que chamei de desfiliação não é equivalente necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas a ausência de inserção do sujeito em estruturas que têm sentido,” afirma Castel (CASTEL, 2005, p. 42).

A partir das análises de Castel e Paugam é necessário enfatizar dois pontos cruciais: O caráter processual e relacional da pobreza. Ambos os autores demonstram que a análise da pobreza deve ser pautada pela análise dos vínculos sociais e do percurso sociológico de tal fenômeno, que ocorre de maneira dinâmica, plural e complexa. Portanto, ao abordarmos a pobreza adentramos para o processo de exclusão social adotando a pressuposição de Carneiro de que “o conceito de exclusão complementa o de pobreza, ao contemplar um espectro maior e mais diversificado de aspectos” (CARNEIRO, 2005, p.57). Além de expressar a multiplicidade de causas desse fenômeno social.

A concepção de exclusão traz à tona a possibilidade de analisar a pobreza a partir de suas causas, das diversas formas de privações e os aspectos relacionais. Assim, “ser excluído é, em si mesmo, uma privação, na medida em que torna o indivíduo incapaz de se relacionar e de tomar parte da vida da comunidade, levando a uma vida empobrecida” (CARNEIRO, 2005, p.58). A exclusão funciona como um gerador de outras privações, que leva ao empobrecimento da vida humana pelas consequências desse processo. Nessa concepção é possível identificar a multidimensionalidade que esse processo acarreta (CARNEIRO, 2005).

Outra perspectiva importante é posta por Bader Burihan Sawaia remetendo-nos ao sofrimento ético-político. Tal perspectiva enfatiza a necessidade de

humanizar e superar o conceito da pobreza integrando dimensões subjetivas. Partindo de pressupostos epistemológicos Sawaia “coloca no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade)” (SAWAIA, 2002, p.98). Portanto, “ao falar de exclusão, fala-se do desejo, temporalidade e de afetividade e ao mesmo tempo de poder, de economia e de direitos sociais” (SAWAIA, 2002, p.98).

Os autores citados anteriormente analisam a exclusão adotando perspectivas subjetivas da pobreza. Na mesma vertente, mas trazendo um novo aspecto Sawaia adota como cerne de sua análise o sofrimento-ético político,

A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas, políticas, sem perder o coletivo. Da força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ela não é uma mônada responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. É no indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente. (SAWAIA, 2002, p.98)

Em outras palavras, queremos enfatizar que a pobreza vista a partir da ótica da exclusão social agrega a tal fenômeno dimensões subjetivas como o sentimento de inferioridade, estigmatização, medo, culpa, sofrimento, dependências, fragilidades emocionais, ruptura dos vínculos sociais, fragilidades das relações sociais entre outros, além do caráter processual e relacional apresentado anteriormente. A renda é fundamental na definição da pobreza, no entanto, não deve ser a única variável na análise desse fenômeno. Certamente, nas sociedades capitalistas a importância do mercado na estrutura social faz com que a renda tenha centralidade. Todavia, a análise sociológica da pobreza e da exclusão social deve ir além do caráter monetário. A renda permite uma compreensão primeira da situação, mas não cabal. Isto é, não comporta todos os elementos que incidem sobre os sujeitos que estão em situações de privações.

Ao reiterarmos a importância de outras variáveis na análise desse fenômeno a concepção de exclusão traz a tona elementos que são fundamentais. Conforme demonstrado acima a exclusão não é um conceito consensual, unívoco e sedimentado. Ao longo dos estudos sobre a pobreza as abordagens sobre tal fenômeno foram sendo refutadas, retificadas ou complementadas. E em alguns

casos, embora o termo exclusão não seja citado o tipo de análise que se faz da pobreza é mais amplo que o espectro material. Essa é a grande relevância que queremos destacar.

2.3 Abordagens distintas: Uma das ênfases teóricas

Ao adotarmos a compreensão da pobreza e o processo de exclusão conforme descrito acima torna-se necessário atentar para as vicissitudes e desdobramentos de tal processo. A sociologia possui vasta e diversificada produção acerca dessa temática e pouca avaliação sobre os resultados de intervenções com a concepção de pobreza e exclusão proposta nesta pesquisa. Por conseguinte, queremos delimitar que o prisma sobre o qual chamamos a atenção para tal fenômeno é do seu caráter processual, cultural e psicossocial. Para isso, utilizaremos como referência a análise de Jessé Souza sobre a naturalização da pobreza, a segmentação do habitus e a transmissão via herança familiar. Embora este não nomeie esse fenômeno nos termos da exclusão os aspectos que norteiam as análises corroboram para a perspectiva adotada neste trabalho. Além disso, a argumentação desse autor não é explorada em sua totalidade. Trata-se de uma apropriação dos aspectos que estão diretamente relacionados ao recorte desse estudo. Iniciemos pela explicitação de seus argumentos

Utilizando os pressupostos de Charles Taylor e Pierre Bourdieu para analisar a naturalização da desigualdade no caso brasileiro, principalmente, pela maneira que ela é legitimada e torna-se invisível Jessé traz a tona o caráter multifacetado da pobreza. Devido à complexidade de tal processo é necessário atentar para a cadeia causal, uma vez que não pode ser apreendido a olho nu. A materialização da pobreza presente na escassez física (alimentar, vestuário), de bens e serviços são facilmente identificadas. No entanto, as causas e precondições exigem o estudo sistemático acerca do assunto e a necessidade de uma teoria crítica revisada a luz da realidade. Esse é um aspecto central na compreensão da pobreza, já que comprova a necessidade de analisá-la de maneira sistemática e multifacetada a partir de variáveis objetivas, subjetivas e contextuais. Além disso, comprova a plausibilidade dessa perspectiva, ainda com sistematizações marginais nas ciências sociais, em relação à implementação de programas sociais que atuem sobre estes aspectos.

Nesse sentido, a tese principal apresenta por Jessé é de que existe um consenso social subjacente que naturaliza a divisão da sociedade em gente e subgente. Essa tese deriva da reconstrução tayloriana sobre o *ancoramento institucional da hierarquia valorativa opaca*, somado, a ampliação do conceito de habitus de Bordieu. Com relação à contribuição do primeiro é importante destacar, para o foco desta pesquisa, o acesso simbólico e cultural as estruturas que são consideradas essenciais ao funcionamento da sociedade e neutras do ponto de vista de seus princípios gerais e abstratos de eficiência.

A consequência dessa reconstrução é uma nova maneira de compreender a influência exercida pelos fatores culturais e simbólicos. E, por conseguinte, a identificação da construção social dos significados, ou seja, a constatação de que “a realidade humana é estruturada e constituída por camadas de significado” (SOUZA, 2003, p.72). Identificar essas camadas de significado implica em reconhecer a hierarquia valorativa subjacente. Ela atua como uma espécie de guia que conduz os comportamentos públicos e privados de maneira sutil ao ponto de ser percebida como natural. Em última instância a utilização do arcabouço teórico de Taylor aponta para a importância de percebermos a influencia das instituições na determinação do comportamento de uma maneira mais critica e reflexiva¹¹. Nesse aspecto Jessé é enfático quanto ao treinamento em práticas sociais e institucionais que disciplinam a conduta dos indivíduos.

A partir destas práticas sociais, potencialmente pelo Estado e pelo mercado, é criado um modelo peculiar de comportamento humano definido como padrão e uma hierarquia que define quem é gente ou subgente. Para que o individuo moderno e racional seja reconhecido como tal ele deve ter como atributos a plasticidade, a maleabilidade, a disciplina, o autocontrole, a auto-responsabilidade, a forte orientação para o futuro e para o cálculo prospectivo. A longo prazo essas características são fundamentais para o tipo de individuo produtivo uma vez que é a partir da concepção de produtividade que ocorre o reconhecimento social. Contudo, esse perfil não é natural conforme os mecanismos sociais reforçam cotidianamente. Esse comportamento é produzido a partir do lugar que o sujeito ocupa na hierarquia social. Destaca-se que Taylor vislumbra esse individuo a partir do contexto social e

¹¹ É válido ressaltar que Jessé destaca a importância de analisar a modernização periférica, tal qual a brasileira, a partir de suas principais características (deficiente, seletiva e periférica) uma vez que não houve empenho político e social para a equalização das condições sociais das classes inferiores. Para mais informações ver Jessé, 2009.

biográfico no qual está inserido. Já que o ancoramento institucional desse modelo justifica-se o prestígio relativo, o status ocupacional e as remunerações segundo o desempenho individual e igualitário (Souza, 2003; 2006).

A centralidade desses argumentos está na possibilidade de “desvelar o potencial constituidor e legitimador de distinções sociais, ou seja, diferenças sociais tornadas naturais e legítimas, sob o véu mascarador da pretensa igualdade e universalidade que habita a noção de dignidade” (SOUZA, 2003, p. 67). É válido destacar que essas visões intersubjetivas são opacas e desarticuladas à consciência e aparecem cotidianamente institucionalizadas. Na medida em que tal situação é velada a desigualdade passa a ser naturalizada. Esse é o mérito (e a contribuição) de Bourdieu na argumentação de Jessé: “A estratégia de desilusionismo tem como fio condutor desconstruir máscaras que constituem a base da dominação e da opressão social no sentido mais amplo e que garantem sua legitimidade e aceitação” (SOUZA, 2003, p. 42). De acordo com Jessé o *habitus* é

um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, ou seja, um sistema de disposição duráveis inculcadas desde a mais tenra infância que pré molda possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites de acordo com as condições objetivas (SOUZA, 2003, p.44).

É válido enfatizar que o *habitus* é perpassado por disposições que podem ser pré-moldadas às necessidades do contexto. Nota-se que ele surge de uma determinada condição objetiva desde o início da formação social e pessoal do sujeito inscrevendo a forma dele pautar-se em diversas situações. Em outras palavras, o *habitus* permite que o comportamento social seja adequado às necessidades institucionais. Simultaneamente, a reprodução institucional só é possível graças à internalização do tipo de comportamento adequado ao seu funcionamento. Sinteticamente, “é o *habitus* que produz a mágica social que faz com que pessoas se tornem instituições feitas de carne” (SOUZA, 2003, p. 44).

Além disso, o *habitus* aparece de forma naturalizada nas formas mais elementares de comportamento e escolhas. Jessé exemplifica que até os hábitos que consideramos mais elementares são constituídos socialmente: Hábitos alimentares, culturais, gestos, vestuários, corte de cabelo, forma de andar e falar. Esses elementos sutis geram os *sinais sociais*. Nas relações sociais o que percebemos são esses sinais. A partir deles são estabelecidas a classificação de seus membros em gente e subgente.

Jessé, apropriando dessa argumentação, propõe que uma subdivisão interna ao conceito de *habitus* acrescentando mais elementos históricos e matizados. Ele segmenta-os em *habitus* primário, *habitus* secundário e *habitus* precário. O *habitus* primário corresponde aos “esquemas avaliativos e disposições de comportamento objetivamente internalizado e incorporado, no sentido bourdieusiano do termo, que permite o compartilhamento de uma noção de dignidade efetivamente compartilhada no sentido tayloriana” (SOUZA, 2003, p. 174).

O *habitus* secundário “tem a ver com a apropriação seletiva de bens e recursos escassos e constitui contextos cristalizados e tendencialmente permanentes de desigualdade” (SOUZA, 2006, p. 148). Nesta definição o *habitus* está relacionado com uma fonte de reconhecimento e respeito social generalizado para diversas camadas sociais. Esquemáticamente, é o *habitus* primário numa versão positiva ou para cima uma vez que está embutido a idéia de diferenciação na esfera produtiva. Ele institui critérios de classificação e diferenciações conforme o gosto apresentado por Bourdieu, por exemplo.

Já o *habitus* precário, que diferencia sociedades modernas periféricas pela produção de uma ralé estrutural, corresponde ao *habitus* primário para baixo ou negativo. A primeira característica desse tipo de *habitus* é a divisão entre gente e subgente. Na definição de Jessé, esse grupo composto de subgente, é marcado pela ausência do conjunto de “pré-condições psicossociais e cognitivas refletidas na esfera da personalidade e da economia emocional para o desempenho adequado ao atendimento das demandas do papel de produtor” (SOUZA, 2003, p. 166). A ralé, terminologia usada provocativamente para definir os pobres, é uma espécie inadaptada às demandas sociais e mercantis da sociedade moderna.

Na concepção de Jessé o *habitus* funciona como “uma espécie de conduta e comportamento que passa a frear práticas individuais e coletivas” (SOUZA, 2003. p. 44). No caso da ralé destaca-se o débito das pré-condições psicossociais. Outro aspecto importante do *habitus* é que segundo Jessé, na terminologia de Bourdieu¹², ele funciona de maneira pré-reflexiva e incorpora-se nas práticas elementares de maneira invisível e opaca caracterizando-se como automático, espontâneo e emotivo. A centralidade do conceito de *habitus* para Bourdieu está na oportunidade de resignificar aquilo que é considerado como natural e inato. Disso deriva a mais

¹² De acordo com Bourdieu é fundamental atentar para a inconsciência da luta de classe principalmente pelo efeito encobridor e mascarador do capital simbólico.

valia simbólica, ou seja, a sensação de que as relações assimétricas de classes são relações pautadas pela igualdade de oportunidade. Essa distinção, aparentemente naturalizada, perpassada toda a vida social desde a posição na hierarquia produtiva até o tipo de gosto individual. É pelo pertencimento a uma classe, e principalmente pela sua forma velada, que é possível perceber a maneira como os indivíduos vão construindo suas posições sociais dentro de universos determinado pelo lugar que ocupam essas frações de classes. Assim, na análise de Jessé o preconceito de classe é anterior e mais fundamental do que qualquer outro, além de duplamente invisível.

A primeira invisibilidade é que a transferência dos valores imateriais das classes e a formação de habilidades acontecem no âmbito privado, ou seja, numa esfera afetiva restrita. E segundo porque reconhece essas habilidades como pré-condições de todos os indivíduos independentes da função da família. Portanto, a herança familiar transmite valores que vão gradativamente constituindo a conduta dos indivíduos através da construção afetiva e pré-reflexiva gerada pelo que o autor chama de segunda natureza, nos termos da definição de habitus de Bourdieu (SOUZA, 2003, 2006, 2009).

O que queremos afirmar com isto é que existe um aprendizado de classe que molda o comportamento individual e coletivo. É válido destacar que essa natureza pode ser mudada ao longo da trajetória dos indivíduos, contudo, ela funciona como uma espécie de amalgama do comportamento. Em última instância aprende e reproduz-se cotidianamente o que é ser pobre numa sociedade e por outro lado o que é possuir elementos distintivos de ascensão social, a partir do âmbito familiar. Atitudes como a concentração e capacidade de fazer cálculo que são naturalizadas no âmbito público são aprendidas desde infância de acordo com a classe ao qual o indivíduo pertença.

Essa dimensão do aprendizado é fundamental para a argumentação da pobreza pelo prisma que é apresentada neste trabalho uma vez que aponta para variáveis subjetivas e contextuais. A distinção apresentada por Jessé é que desde o nascimento existe a distinção entre os indivíduos. E que tal identificação não é explicitada, ao contrário, o discurso do Mercado, do Estado e da Academia é de que as barreiras familiares são superadas pelo mérito alcançado na esfera pública. Contudo ignora-se que esse “mérito” é construído no âmbito familiar desde o

nascimento e que essa herança traz diferenças significativas na formação dos indivíduos e posteriormente no lugar que ocuparão na hierarquia social.

Deste modo, Jessé desnaturaliza a concepção do talento inato e do mérito individual que geralmente são desvinculados da classe social na qual o indivíduo está inserido. Em outras palavras, o que o autor destaca é que os indivíduos visto como detentores de talentos inatos são produtos das capacidades e habilidades transmitidas de geração em geração, principalmente, através de *mecanismos de identificação afetiva* apreendidos nos exemplos cotidianos da convivência familiar.

Neste sentido, as famílias são transmissoras e formadoras de indivíduos com capacidades peculiares segundo a sua classe social. A centralidade da família é tão grande neste caso que Jessé nos lembra que a família não possui “matriz valorativa própria”, ou seja, nenhuma família ensina valores distintos da sociedade na qual está inserida. Ao contrário, molda-se o comportamento dos filhos a partir da inserção social, ou melhor, da classe social.

A família é o elo que liga o indivíduo a toda a comunidade social a partir dos valores compartilhado socialmente. Por exemplo, no caso do aprendizado escolar as crianças de classes média e alta já chegam à escola com diferenças e aptidões para o aprendizado. É no âmbito da familiar, desde o nascimento, que aprende-se as virtudes necessárias para a consolidação do sucesso. Portanto, é fundamental ressaltar que as famílias de uma determinada classe tendem a ensinar, de maneira substantiva, as mesmas coisas aos seus filhos. Disso decorre que o ciclo de relacionamento ocorra sempre entre classes do mesmo tipo. E posteriormente esse processo reinicia consecutivamente.

Deste modo, as classes transmitem os seus valores inerentes. A maneira como é passado esse ensinamento é através da afetividade, ou seja, dos laços afetivos estabelecidos silenciosamente no seio familiar. Jessé destaca que “ele só existe porque existe também a dependência e a identificação emotiva e incondicional dos filhos em relação aos pais” (SOUZA, 2009, p.45). Com isto, o aprendizado acontece a partir da autoconfiança e dos sentimentos de amabilidade familiar. Nos exemplos cotidianos ilustrados pelo autor¹³, tais como a determinação da hora de brincar e de assistir TV, os convites à leitura, os alertas quanto ao limite dos outros, a disciplina e organização e as demonstrações de carinho dos familiares

¹³ Os exemplos foram extraídos da página 404.

-, acabam por fazer com que o processo de disciplinarização seja percebido pela criança como gesto de amor de sua família (SOUZA, 2009).

As qualidades do indivíduo moderno e racional exigidas institucionalmente favorecem desde o início da vida escolar o desenvolvimento do indivíduo. E futuramente sua inserção no mercado de trabalho. Com maestria Jessé define que

O que a classe média aprende na escola é uma mera extensão das virtudes que já estavam sendo aprendidas desde o berço. Como esse aprendizado se dá por identificação afetiva com as figuras paternas, ele adquire a forma de uma segunda natureza, a qual é percebida como óbvia, não consciente e já dada. O processo de construção afetiva e social de tipos humanos tão diferentes, que é a base para a compreensão de toda a dinâmica social, é simplesmente obscurecido (SOUZA, 2009, p. 405).

Logo, existem tipos de aprendizado que favorecem a aquisição de habilidades necessárias ao êxito nas instituições modernas. E estão longe de serem neutras são produtos da herança valorativa. Por um lado, favorecem o prestígio e o sucesso de uns mais adaptados e, por outro, excluem aqueles que não possuem tais virtudes. E essa lógica acaba sendo naturalizada e esquecida. É válido destacar que esse aprendizado atua num momento ímpar da vida que é a infância. Por isso, ele marca o início e todas as mudanças da vida dos indivíduos.

Em outras palavras esse aprendizado é a base que sustenta e sobre qual se reorganiza as habilidades individuais. Esse é o aspecto processual e subjetivo da pobreza a que Jessé denomina de pré-condições. Elas podem ser materiais, mas em grande maioria são simbólicas e emocionais. E “são construídas e reproduzidas como bem – sucedidas ou como fracassadas desde o berço” (SOUZA, 2009, p. 412). O “esquecimento social” dessa herança de classe permite que alguns sejam considerados merecedores do sucesso e outros culpados do fracasso. Neste caso, a culpa do processo de exclusão recai sobre a vítima e sua assimilação ocorre pela própria contingência. A situação é vista como uma inaptidão que é resultado das escolhas individuais. Num outro extremo está a vitimização da própria vítima. Isto é, as benesses e assistencialismos aos pobres. A singularidade da análise de Jessé é destacar que esquece-se “que as pessoas nascem dentro de um contexto familiar e social muito concreto e peculiar” (SOUZA, 2009, p. 404).

A ralé tem o aprendizado diferente uma vez que pertence a uma classe distinta. Na definição de Jessé “a ralé é uma classe desprovida, esse é o aspecto fundamental, das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa

apropriação (...) essa classe social, que é sempre esquecida como uma classe com uma gênese e um destino comum” (SOUZA, 2009, p.21). Diferentemente da classe média a incorporação da ralé ocorre via escassez, precariedade, privação e carência. Logo, “o que marca essa classe social como classe é precisamente sua redução social ao estatuto de mero corpo” (SOUZA, 2009, p. 416).

Utilizando, novamente, o exemplo da escola, a criança da ralé já chega em débito para o aprendizado. Falta a mola impulsionadora do estímulo, a concentração necessária e geralmente com tendência agressiva. “O fracasso escolar está predeterminado muito antes da primeira lição que a criança recebe na escola” (SOUZA, 2009, p. 428). Já no início da vida escolar a criança da ralé carrega a culpa dos primeiros fracassos. O que queremos reiterar é que para a ralé falta o primeiro e essencial aprendizado. Além disso, cotidianamente, a criança aprende, pois convive arduamente, com os valores inerentes a esse processo de exclusão.

Em linhas gerais, a análise apresenta por Jessé permite elucidar os elementos da pobreza que são naturalizados diariamente. Além disso, representa a sistematização da pobreza e exclusão social por outro prisma. A sua utilização neste trabalho é essencial para destacar que aprende – se a partir de formação de um universo cognitivo familiar que é passado de geração em geração os valores sociais inerentes à classe social ao qual o indivíduo está inserido. Outra contribuição importante é de que existem tipos de *habitus* diferenciados e fundamentais para a formação social.

A chamada ralé brasileira, formada pela volumosa população, cujo marca distintiva é o *habitus* precário, tem como marca distintiva, a precariedade em suas diversas dimensões. Neste caso, a pobreza pode ser analisada pela falta de pré – condições psicossociais para a inserção social e o desempenho de uma personalidade adequada às demandas mercantis da modernidade periférica. Conforme salienta Jessé é preciso que a sociologia perceba a pobreza a partir das múltiplas variáveis que a compõem. O olhar do senso comum e da impressão de que é possível captá-la e propor políticas de combate à pobreza a partir do “olho nu” já tem sua ineficiência comprovada pelas mazelas da ralé brasileira. O desafio ainda está posto. Avancemos para as informações quantitativas do cenário brasileiro tendo em vista a concepção de pobreza e exclusão social e seus desafios apresentados nessa seção.

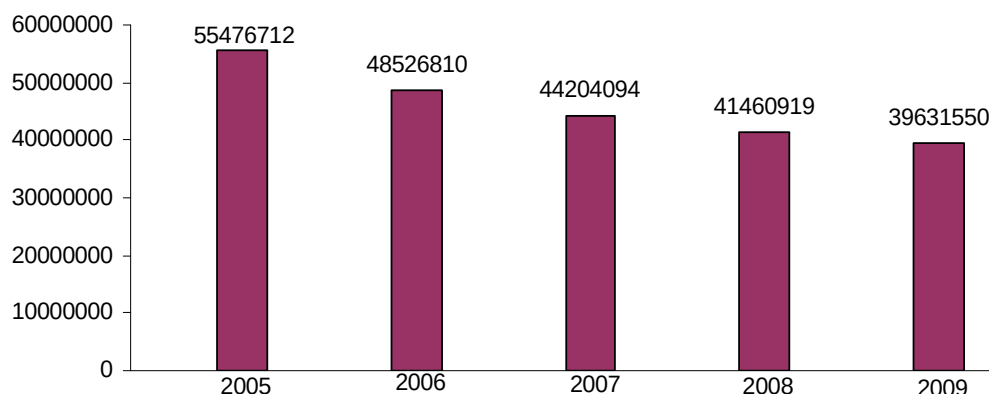
2.4 Dados sobre a realidade brasileira: O caso de Belo Horizonte

Conforme mencionando anteriormente a concepção de pobreza e exclusão social adotada considera os aspectos objetivos e subjetivos desse complexo fenômeno. O que queremos afirmar é que a pobreza e a exclusão social trazem elementos e consequências que estão para além dos aspectos objetivos. Por isso, durante o ciclo de políticas sociais, principalmente, de combate à pobreza é necessário atentar para a cadeia causal e a multiplicidade de dimensões que compõem esse fenômeno social. As informações quantitativas são fundamentais para a compreensão do problema, contudo, não justificam que sejam consideradas de maneira exclusiva na análise desse fenômeno. Esse tipo de informação é fundamental para a definição de políticas públicas bem como para o seu monitoramento.

A inquietação nesse momento (admitindo que a pobreza e a exclusão social como um fenômeno multifacetado) é: Qual é a sua magnitude em termos quantitativos? Quais são as medidas da pobreza? São pelos aspectos objetivos (renda, acesso a bens e serviços) e pela qualidade de vida (longevidade, educação, etc.) que dimensionamos a pobreza? É fundamental compreender que a mensuração da pobreza e da exclusão é convencionalmente feita pelos aspectos objetivos. Esse é o primeiro reconhecimento. O segundo implica em que uma vez identificados e quantificados compreender a causalidade e a multiplicidade de fatores que incidem sobre ele. O objetivo dessa sessão é descrever, ou melhor, dimensionar, sinteticamente, as principais informações da realidade brasileira, focando no caso de Belo Horizonte, através dos dados do Censo, PNAD, MDS e IDH. O gráfico a seguir descreve o número de pobres no país e no estado de Minas Gerais.

Gráfico 1 – Número de pessoas pobres no Brasil

Número de pessoas pobres - Brasil

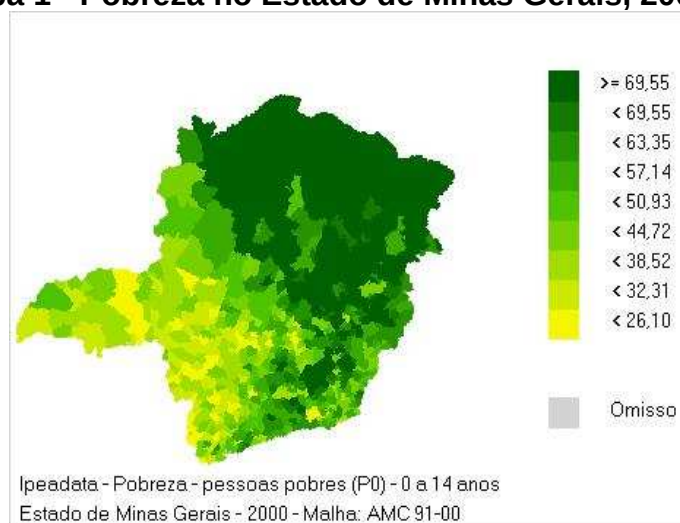


Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 2011.

Observa-se que a partir de 2006 inicia-se o declínio no número de pobres no país. Ao recortar as informações para a faixa etária de zero a 14 anos (que têm a renda per capita inferior a linha da pobreza), ainda segundo o IBGE, no período decenal de 1991 a 2000, também ocorre esse declino. Em 1991 o percentual era de 51,30 e em 2000 foi de 45,99.

O mapa a seguir permite visualizar a pobreza no Estado de Minas Gerais na faixa etária de zero a quatorze anos.

Mapa 1 - Pobreza no Estado de Minas Gerais, 2000



Fonte IPEADATA, 2011

O declínio da pobreza na Capital Mineira acompanha o do país (conforme demonstrado pelas tabelas Anexo A), uma vez que em 1991 o percentual de

peessoas com idade de zero a 14 anos que têm renda domiciliar per capita inferior à linha de pobreza de R\$75,50 (1/2 salário mínimo de agosto de 2000) em 1991 era de 28,77 e em 2000 de 24,04, respectivamente. É possível perceber que diminui a proporção de pobres ao comparar a linha de pobreza de 2001 a 2009 em Minas Gerais. Em 2001 a proporção era de 27,43 caindo para 13,38 em 2009, considerando 1/2 salário mínimo de 2000. Atualizando as informações com o salário vigente em 2009 a proporção cai de 47,13 em 2001 para 27,72 em 2009, respectivamente. Analisando as informações para a Região Metropolitana de Belo Horizonte em 2001 a proporção era de 18,50 e em 2009 chegou a 9,14. Considerando o salário mínimo de 2009 a proporção era de 36,71 em 2001 e 20,74 em 2009. Na Capital mineira a linha da pobreza em 2001 tinha a proporção de 13,53 reduzindo para 6,61 em 2009, considerando 1/2 salário mínimo do ano 2000. Já com o salário de 2009, em 2001 a proporção era de 28,93 e em 2009 de 15,82.

Contudo, ao analisar o Índice de Gini, que mensura o grau de desigualdade dos indivíduos segundo a renda domiciliar per capita, alteração foi menor. Em 2001 o Índice de Gini no Estado de Minas Gerais era de 0,57 diminuindo para 0,52 em 2009. Na RMBH o Índice declinou para 0,54 e em Belo Horizonte chegou a 0,56 em 2009. Observa-se, portanto, mudança na linha de pobreza do país e em menor incidência no Índice de Gini. O que isso permite afirmar é que diminui o número de pobres, porém a desigualdade alterou pouco. Considerando apenas as medidas de pobreza identifica-se a queda. Mas, ao adotar medidas sobre a desigualdade a diminuição é menos significativa. Logo, há número menor de pobres, porém, numa sociedade ainda muito desigual. A literatura tem apontado que a queda é resultado dentre outros fatores dos Programas de Transferência de Renda do Governo Federal. De acordo com as informações do MDS foram transferidos para o Estado de Minas Gerais até dezembro de 2011 R\$ 1.439.086.605,00 do Programa Bolsa Família sendo R\$ 8.295.602,00 para as famílias atendidas em Belo Horizonte. Em todo o Estado estão cadastradas 2.272.675 famílias (sendo 90% com per capita mensal de até 1/2 salário mínimo). Em Belo Horizonte estão cadastradas 165.748 (sendo 82% com per capita mensal de até 1/2 salário mínimo) famílias no Programa.

Outra mensuração importante é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A tabela – Anexo B -, descreve os indicadores de Desenvolvimento Humano de Belo Horizonte obtidos através dos dados da Pesquisa Nacional por Domicílio no período de 2001 a 2009. Conforme mencionado anteriormente o IDH é obtido através da

média aritmética simples dos sub-índices do IDH de Longevidade, Educação e Renda. Ao comparar o IDH de Minas Gerais, da RMBH e de Belo Horizonte identificamos mudanças nos sub-índices dessa série histórica. No caso da renda já mencionamos ao analisar as informações acima. As demais dimensões (esperança de vida ao nascer e taxa de analfabetismo) também apresentam melhorias. A esperança de vida ao nascer aumentou cerca de três anos na RMBH e dois anos no Estado, no período de 2001 a 2009. O declínio na taxa de analfabetismo no Estado foi de 3,2%, na RMBH de 1,07 e em Belo Horizonte de 0,18. Deve considerar que a RMBH e a capital do Estado apresentam taxas 50% menores do que a de Minas Gerais. A taxa bruta de frequência à escola bem como os anos de estudos corroboram para melhorias dessa dimensão.

Em linhas gerais os dados sobre pobreza no Brasil demonstram mudanças positivas quanto à diminuição do número de pobres e em menor significância quanto à desigualdade. Dentre os fatores que merecem destaque para esse avanço está o crescimento do país, a estabilidade econômica e o aumento do poder de compra dos brasileiros e os investimentos nas políticas sociais, principalmente, as de transferências de renda. Ao analisar a série histórica nota-se o aumento da renda per capita da população pobre, a melhoria nos sub-índices do IDH bem como a incipiente alteração do Índice de Gini. Todavia, é fundamental considerar que esse complexo fenômeno requer o contínuo investimento na área social bem como o acompanhamento sistemático das políticas sociais.

2.5 Considerações finais

Esta pesquisa diz respeito aos desafios da implementação da “Educação para Valores” no ECE-BH com o intuito de mitigar os efeitos da pobreza e exclusão social. Portanto, é fundamental delimitarmos a concepção de pobreza e exclusão utilizada. A pobreza e a exclusão social são entendidas como um conjunto de variáveis que atuam num processo que não pode ser visto apenas pela vertente monetarista que a define a partir, exclusivamente, da renda. O que queremos afirmar com isto é que ser pobre está para além do poder aquisitivo. A renda é fundamental na definição da pobreza, contudo, não pode ser exclusiva. O fenômeno da pobreza e da exclusão social afeta, profundamente, outras dimensões que não estão restritas a aspectos financeiros.

Dentre essas dimensões merecem destaque as dimensões cultural, psicossocial e política. Todas marcadas pela presença de variáveis objetivas, subjetivas, processuais e contextuais. Nesse sentido o esforço é de delimitar que conforme enfatiza Jessé, a partir de Taylor, a realidade é formada de camadas de significado. Cada camada é composta de determinados elementos que a todo tempo são conjugados às demais camadas via suas fronteiras porosas. Afinal, o sujeito é composto de todas elas a todo tempo.

Nessas camadas esses elementos podem ser definidos como variáveis objetivas, ou seja, são as variáveis passíveis de observação e mensuração mais direta tais como renda, equipamentos, acesso a bens e serviços, condições domiciliares, grau de escolarização, saneamento básico e bens materiais. Já as variáveis subjetivas são os aspectos emocionais, sentimentais, interiores, pessoais e coletivos que cada indivíduo possui. Esses elementos estão inseridos na dimensão psicossocial conforme demonstraremos em seguida.

As variáveis processuais correspondem às etapas de agravamento e consolidação da exclusão conforme identifica Paugam, ou seja, *um processo de acumulação progressiva de dificuldades*. Embora toda a pobreza seja marcada pela precariedade, existem etapas ou estágios que podem ser denominados de gradação da exclusão social que vão agregando e agravando outras variáveis e aprofundando dimensões. Do aspecto processual derivam as características plurais, multifacetadas, dinâmica e evolutiva da pobreza conforme apontadas por Paugam. Além disso, esse aspecto aponta para o caráter relacional da pobreza. O trabalho de Castel enfatiza tal dimensão a partir das possibilidades de estrangulamento dos vínculos sociais dos indivíduos em situação de pobreza, conforme enfatizado anteriormente.

As variáveis contextuais apontam para a situação peculiar, o ambiente no sentido amplo do termo onde esses indivíduos estão inseridos. A pobreza precisa ser considerada a partir da realidade dos indivíduos, uma vez que ela depende do que cada sociedade considera como privação e de situações mais amplas como o nível de desigualdade. Embora exista um consenso a respeito da pobreza no caso brasileiro, ser pobre na região do Nordeste é diferente da pobreza no Sul, por exemplo. Num nível micro a pobreza, em termos de privação de bens e serviços, do Aglomerado da Serra é diferente da existente no Taquaril, ambos Aglomerados da Capital Mineira.

Com relação às dimensões estamos denominando, neste trabalho, de dimensão cultural a vivência cotidiana dos sujeitos em situação de precariedade. Em outras palavras, na dimensão cultural merece destaque os aspectos relativos à formação do *habitus* conforme descrito por Jessé a partir do conceito de Bourdieu. Isto é, a existência de um sistema que molda tanto as estruturas cognitivas quando as motivações a partir das condições objetivas. A divisão do conceito em *habitus* primário, secundário e precário permite compreender a vinculação entre a dimensão cultural e a psicossocial no contexto brasileiro.

A dimensão psicossocial corresponde ao conjunto de características relacionadas à personalidade, ou seja, os atributos individuais e suas vinculações coletivas. Bader Sawaia destaca tal dimensão a partir do conceito de sofrimento ético – político. Destaca – se o caráter da relação do sujeito com a pobreza. Assim, a pobreza está vinculada e afeta diretamente a dimensão formativa da identidade individual. Tanto nos trabalhos de Castel e Paugam já é possível identificar tal dimensão. O medo, a culpa, o senso de inferioridade, o sentimento de incapacidade a baixa auto-estima, os aspectos relacionados exemplificam o conjunto dessa variável. É válido destacar que todas essas dimensões psicológicas são destacadas a partir do contexto social no qual os indivíduos estão inseridos. Não estamos referindo apenas as dimensões psicológicas individuais, mas essas dimensões e suas vinculações no contexto social.

E a dimensão política está relacionada às relações de poder que são estabelecidas no nível micro, tais como o reconhecimento social e as relações assimétricas. E no nível macro as relações institucionais tais como a participação nas decisões públicas e o reconhecimento enquanto cidadão de direitos e deveres. Essa dimensão não foi aprofundada devido ao recorte desse trabalho.

Nesse sentido, a pobreza e a exclusão afetam os indivíduos em diversas dimensões. Jessé lembra-nos de um ponto fundamental dessa análise, qual seja a pobreza apresenta aspectos relativos à herança familiar. Disso decorrem dois desdobramentos. O primeiro deles é que existem tipos de aprendizados que favorecem o atendimento das demandas do Mercado e de adaptação social. Em outros termos, a família perpetua e atualiza os valores da classe ao qual pertence. Logo, aprende-se em determinada classe a forma de conduta adequada pela afetividade e inspiração nos modelos familiares intrínsecos à classe social, enquanto

que, em outras a precariedade domina todo o processo de aprendizagem limitando o universo cognitivo e deslocando a motivação.

O que queremos afirmar é a argumentação de Jessé de que o habitus, criado a partir da herança familiar, favorece de um lado a formação de universos cognitivos marcados pela capacidade e outros pela falta de incentivo. Nesses dois universos cognitivos distintos temos perspectivas desde a infância marcadas pelas diferenças de classe. Exemplificando, em uma família de classe média os filhos tendem a imitar os pais profissionalmente. Famílias em que pais têm formação superior em medicina ou direito, geralmente, os filhos tendem a escolher áreas afins. No caso dos pobres o horizonte de escolha beira o oposto, ou seja, da escassez ao infinito. Um menino pobre da favela tende como sonho ser um “Ronaldinho”. Observa-se que neste caso a realização pessoal e profissional é posta num horizonte mágico, rápido e de reconhecimento social em larga escala. Diferentemente, do primeiro caso que passa pelo êxito escolar e boa inserção na escala produtiva.

Em linhas gerais, a pobreza e a exclusão social conforme demonstrado pelas diversas conjugações apresentadas neste texto apresentam dimensões cultural, psicossocial e política. Elas são fundamentais para compreendermos a pobreza e a exclusão social por um prisma mais complexo e plural tal como fenômeno exige. Conforme mencionado anteriormente esse capítulo é uma das bases que estrutura o estudo sobre a implementação da “Educação para Valores” no Programa Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. É a partir dessa concepção de pobreza e exclusão que delimitamos o contexto da pesquisa. Nos termos de Patrus essa é a primeira picada. A segunda é conhecer o Programa Criança Esperança focando a concepção da “Educação para Valores” e suas vinculações com a visão de pobreza e exclusão apresentada bem como as implicações de intervenções com este foco, seja pelas suas possibilidades, desafios e avanços. Esta é a abordagem do terceiro capítulo.

3 CONHECENDO O PROGRAMA CRIANÇA ESPERANÇA

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes demais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento da participação responsável dos indivíduos e das comunidades (Relatório Delors). Assim sendo, o principal objetivo da educação é o desenvolvimento humano reconhecendo que também o homem está em permanente processo de crescimento e aprendizagem. (NOLETO, 2006)

3.1 Considerações iniciais

A correta descrição da performance do Programa é fundamental para o estudo dos desafios e complexidade da implementação. De acordo com LIPSEY; ROSSI & FREEMAN (2004) quando a descrição não atinge grau razoável pode distorcer os avanços ou obscurecer as deficiências, ou seja, a descrição vaga ou equivocada diminui a confiança quanto ao processo de implementação e os possíveis efeitos gerados pelo Programa. Portanto, a descrição deve ser precisa e detalhada. A utilização das técnicas de pesquisa social contribui para que a descrição da performance do programa contenha tais características, aumentando a confiança das informações do estudo realizado.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é descrever o Programa Criança Esperança focando no Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte (ECE-BH) bem como na implementação da “Educação para Valores”. Iniciamos pela descrição da Campanha de arrecadação e a amplitude do Programa. Em seguida são apresentadas as definições dos Espaços Criança Esperança. O contexto de atuação do ECE-BH é a terceira seção. O objetivo desta é contextualizar e delimitar a área de atuação do Programa em estudo. A seguir é exposta a estrutura organizacional através das definições dos núcleos e assessorias do ECE-BH bem como os objetivos e atividades. A “Educação para Valores”, temática do atual objetivo do ECE-BH, será discutida na última parte deste capítulo.

3.2 A Campanha e o Programa Criança Esperança

A Campanha Criança Esperança foi lançada em 1986, através de um programa especial dos Trapalhões¹⁴ na Rede Globo. De acordo com o Diretor Geral da emissora, Octávio Florisbal, o objetivo da Campanha era “expor ao debate os principais problemas vividos pelas crianças brasileiras” (NOLETO e PERREIRA, 2009, p. 07). A mobilização foi intensa ao ponto de influenciar a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal de 1988 visando à garantia dos direitos das crianças e adolescentes. O que resultou em 1990 na consolidação do Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA).

Após essa etapa, ainda segundo Florisbal, iniciou-se a Campanha televisiva de arrecadação para a Pastoral da Criança e outros projetos voltados para a educação, garantia e defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil dentre eles os de iniciativa própria, os Espaços Criança Esperança (ECE). As campanhas visam à sensibilização da sociedade sobre os problemas da infância e juventude brasileira. Além disso, é o momento primordial de arrecadação de recursos financeiros para os ECE's e projetos apoiados (CRIANÇA ESPERANÇA, 2009).

É válido ressaltar que, segundo Coelho (2007), atualmente a Campanha feita pela Rede Globo¹⁵ é a principal fonte de arrecadação de recursos. A Campanha é dividida em três etapas caracterizadas pela: a) Prestação de contas; b) doação e o show Criança Esperança; c) agradecimentos e balanço da Campanha. A primeira fase começa dois meses antes do Show e são exibidos filmes publicitários dos projetos apoiados e dos ECE's durante a programação da emissora que têm como objetivos prestar contas dos recursos arrecadados no ano anterior e sensibilizar para as demandas atuais.

Na segunda fase são exibidos os filmes de doação. Os valores doados podem ser de R\$ 7,00, R\$ 15,00 ou R\$ 40,00. Essas doações são feitas por telefones em todo território nacional e pela internet no exterior. Além disso, são exibidos cases e apresentadas ações dos projetos nos programas de auditório e nos telejornais. No

¹⁴ Os Trapalhões era um programa semanal exibido pela Rede Globo protagonizado por Renato Aragão no personagem Didi Mocó; participam do quadro os personagens Zacarias, Mussum e Dede.

¹⁵ É utilizada a plataforma das Organizações Globo, ou seja, as mídias impressas, jornais, revistas, TV aberta (TV Globo) e TV fechada (Canais Globosat e canal Futura da Fundação Roberto Marinho)

meio dessa fase acontece o Show Criança Esperança. Ele é o ápice da Campanha. São reunidos diversos atores, atrizes, cantores, jornalistas, profissionais reconhecidos pela sociedade. Geralmente, são mescladas apresentações artísticas ou participações de atores com cases e depoimentos acerca da atuação do projeto. Na última fase são feitos os agradecimentos e o balanço da Campanha através da demonstração dos resultados obtidos e os benefícios gerados tanto para os projetos apoiados como para os Espaços Criança Esperança (COELHO, 2007).

Nesse sentido, a Campanha é um momento de intensa mobilização social em prol de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Segundo os responsáveis pela Gestão do Criança Esperança no âmbito da UNESCO Marlova Jovchelovitch Noleto e Rosana Sperandio Pereira, há que se destacar a importância do Criança Esperança como modelo de *mobilização focada* no enfrentamento destes problemas. Em suas palavras a Campanha

[...] ao mesmo tempo em que mobiliza a sociedade para doar, também permite chamar a atenção para os problemas sociais enfrentados ainda por largas parcelas da população. Isto se reflete também nas ações de *merchandising* social desenvolvidas pela emissora, que tratam de importantes temas como educação, cultura e combate à discriminação, entre outros (NOLETO e PEREIRA, 2009, p. 13).

Portanto, a *mobilização focada* seria um aspecto central para a melhoria das condições da infância e juventude, principalmente pela tríplice participação que forma a parceria entre a TV Globo, através das ações de merchandising social; a sociedade, por meio de doações; e as iniciativas das organizações não-governamentais em todo o país. Destaca-se nesta parceria a articulação de atores plurais que fazem com que o Criança Esperança torna-se “um programa inovador que agrega múltiplos atores em uma aliança estratégica, dentro da qual a UNESCO também atua como catalisadora da cooperação técnica internacional” (NOLETO e PEREIRA, 2009, p. 14). Soma-se a isto o trabalho desenvolvido nos Espaços Criança Esperança). Ainda segundo as responsáveis, eles “funcionam como *show-cases* com alto potencial de replicabilidade” (NOLETO e PEREIRA, 2009, p. 14).

Com relação à atuação do Programa Criança Esperança é importante ressaltar sua amplitude. Ele é formado pelo conjunto dos quatro Espaços Crianças Esperança, pela Pastoral da Criança e pelos projetos sociais desenvolvidos pelas organizações não governamentais (ONG's) selecionados, anualmente, de acordo com os critérios e públicos definidos pela UNESCO. Durante os vinte e seis anos de

Campanha foram arrecadas 232 milhões de reais que beneficiaram mais de cinco mil projetos sociais e contribuíram para a efetivação dos direitos de mais de 4 milhões de crianças e adolescentes através da formação de jovens para o mercado de trabalho, redução da mortalidade e do trabalho infantil e do combate a exploração sexual infantil. Em 2011 foram apoiados setenta e cinco projetos sociais que beneficiaram mais de vinte mil crianças e adolescentes em todo o país (CRIANÇA ESPERANÇA, 2011). O mapa abaixo, extraído da publicação *Criança Esperança: Mobilizando pessoas, transformando vidas*, demonstra os projetos apoiados por estados.

Mapa 2 - Projetos apoiados pelo Programa Criança Esperança por Estados no período de 2004- 2009



Fonte: CRIANÇA ESPERANÇA, 2009

A UNESCO enfatiza que este Programa não tem a pretensão de resolver os problemas da infância e juventude do Brasil. Por outro lado, “é certamente um exemplo de responsabilidade social corporativa que, com a parceria de uma organização internacional, legitima-se cada vez mais como uma iniciativa que produz resultados concretos” (NOLETO e PEREIRA 2009, p. 11). No caso desta pesquisa a ênfase é no Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Portanto, é fundamental compreendermos a definição dos Espaços Criança Esperança seguida dos principais aspectos desse Espaço.

3.3 Espaço Criança Esperança: Definições

Os Espaços Criança Esperança (ECE's) foram criados entre os anos de 2001 e 2003. São quatro programas localizados no Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda e Belo Horizonte. O primeiro a ser implantado foi na Comunidade do Cantagalo em Copacabana. Devido ao sucesso foram criados os Espaços de Belo Horizonte no Aglomerado da Serra e o de Olinda na comunidade do Rio Doce em 2002 e 2003, respectivamente. Finalmente em 2005 foi implementado na Brasilândia, em São Paulo, o quarto Espaço.

Eles podem ser definidos pelos investimentos, missão e parcerias. Essas definições são gerais para os quatro Espaços. Contudo, as parcerias a nível local apresentam variações. Com relação aos investimentos podemos defini-los, segundo Coelho (2007), como “projetos de investimento social privado”, ou seja, os recursos para a manutenção das atividades são advindos da sociedade e de iniciativa privada. E embora possa ser localizado no Terceiro Setor ele não é um projeto vinculado a uma ONG, mas a um organismo internacional. Nos primeiros anos do Programa a UNICEF era responsável pela gestão pedagógica. Desde 2004 a UNESCO é a responsável por tal função. Essa mudança será abordada de maneira mais qualificada na próxima seção.

No que tange à missão, os ECE's funcionam de acordo com a definição da UNESCO como “centros de referência no atendimento a crianças, adolescentes, jovens e suas famílias de baixa renda localizadas em áreas de intensa vulnerabilidade social”. A UNESCO enfatiza que os projetos contribuem para promover a educação, a cultura, a inclusão e o desenvolvimento social do Brasil,

respeitando e ouvindo a comunidade local (Diretrizes da UNESCO). Cada espaço cria parcerias locais para a implementação de suas atividades.

Do ponto de vista das parceiras o ECE-BH é um programa de extensão universitária¹⁶, resultado da parceria entre TV Globo Minas, UNESCO, PUC Minas e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A descrição apresentada nos relatórios de planejamento e sistematizada por Coelho (2007) é importante para compreendermos as atribuições de cada parceiro. A Rede Globo é responsável pela campanha de arrecadação e prestação de contas na mídia; Zelar pela implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente; Potencializar as oportunidades e parcerias; Promover atividades educacionais e de lazer e aprovar todo o *layout* e comunicação organizacional do projeto.

A UNESCO cabe as funções de contribuir com *expertise programática* através da cooperação técnica sendo responsável pelo conteúdo técnico social, educacional e pedagógico das atividades desenvolvidas; garantir o foco pedagógico dos ECE's no que tange à educação, protagonismo juvenil, inclusão social, meio ambiente, Estatuto da Criança e do Adolescente e cultura da paz; Cessionária do espaço físico; Aprovar orçamentos e prestação de contas; Repassar os recursos provenientes da campanha de arrecadação e realizar auditoria interna; (COELHO, 2007; NOLETO e PEREIRA, 2009; Relatórios Internos do ECE-BH, 2011).

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte é a responsável cedente do espaço físico da Unidade I; potencializar os serviços públicos locais e presta apoio pontual a determinadas atividades. A partir da implementação do Projeto Escola-Integrada¹⁷, em 2009, a parceria com a PBH tem estreitado, uma vez que o Programa recebe os educando das Escolas Municipais Levindo Coelho e Edson Pisanni.

A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais é responsável pela gestão do projeto, garantia da participação dos públicos interessados, cumprimento das metas, garantia dos princípios e valores; repasse de recursos financeiros para

¹⁶ Institucionalmente o ECE-BH está vinculado a Pró-Reitoria de Extensão.

¹⁷ Segundo as informações institucionais da PBH, os alunos da Escola Integrada são atendidos pela manhã e à tarde, o almoço é servido na escola. As atividades são realizadas tanto dentro, quanto fora da escola, em diversos lugares da comunidade. Ao todo, o aluno é atendido durante 9 horas. Os alunos recebem formação educacional diferenciada, ao mesmo tempo em que intensificam o relacionamento com a comunidade. Cada Escola Integrada conta com um professor comunitário como coordenador. Todas as atividades da Escola Integrada, como aula de língua estrangeira, auxílio no dever de casa, prática de esportes, brincadeiras, oficinas e aulas ao ar livre são coordenadas por esse professor. Para as ações fora da escola, são organizados grupos de 25 alunos, acompanhados de um monitor, que pode ser estudante universitário ou agente comunitário.

pagamento de professores coordenadores; cessão do Complexo Esportivo para a realização de atividades esportivas; e da estrutura funcional para a execução do projeto (diversos departamentos da instituição tais como RH, Logística, Infra-estrutura, Financeiro), prestação de contas a UNESCO e em nível local, realização de auditoria interna com a empresa Price Waterhouse Coopers. (COELHO, 2007; Relatórios Internos do ECE-BH, 2011)

Observa-se a diversidade de parceiros institucionais que compõem a Gestão do ECE-BH. Merece destaque que essa Gestão é feita a distância. Embora cada parceiro tenha sua função definida, a diversidade e esse tipo de gestão podem gerar dissonâncias que comprometam a implementação da “Educação para Valores”. O que queremos afirmar é que o ECE-BH possui parceiros institucionais robustos que gerenciam e desempenham seu papel separado da operacionalização dos objetivos. Internamente, conforme descreveremos ao longo deste capítulo, o ECE-BH apresenta desarticulações entre os planejamentos institucionais e de rotina. Ainda que adote como objetivo geral um conceito difuso, os planejamentos são esvaziados. Isto é, embora a “Educação para Valores” contenha macro dimensões, os planejamentos detêm poucas dimensões de maneira sistemática. Além disso, a gestão local possui aspectos de instabilidade com relação à definição dos objetivos gerais e específicos. Essa condição de atuação do ECE-BH é fundamental para a verificação da hipótese de que a dissonância entre os stakeholders dificulta a implementação da “Educação para Valores”.

Em linhas gerais, o artigo elaborado pela equipe de Coordenação do ECE-BH- “Reflexões sobre as práticas educativas, defesa e promoção dos direitos das crianças e adolescentes no Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte”-, contém a definição que agrega todos os aspectos mencionados acima. Senão vejamos:

Se um pesquisador perguntar para cada representante dos parceiros do ECE-BH sobre “o que é o ECE-BH” ou “que tipo de projeto é o ECE-BH”, provavelmente iria receber variadas respostas. Uns poderiam dizer: “é um projeto social”, outros “é um projeto público, porém privado”, outros tantos “é um projeto de investimento social privado” e também “é um projeto de extensão universitária”. Observando as definições e os enunciadores, pode-se dizer que o ECE-BH é mesmo tudo isso. É um programa social complexo, com parceiros que possuem interesses e olhares diversos, que se complementam e ajustam à medida que a causa primeira norteia as discussões e desenvolvimento dos trabalhos. Isso não quer dizer que não hajam discordâncias e conflitos, aspecto fundamental e necessário para a evolução de qualquer projeto, programa ou organização (La Fluyente et AL, 2010)

Conforme mencionado anteriormente, no caso deste trabalho focamos nas informações referentes ao ECE-BH. Iniciemos pela descrição do Aglomerado da Serra. Seguido das informações relativas ao histórico, parcerias, objetivos e atividades desenvolvidas.

3.4 Contexto de atuação do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte: O Aglomerado da Serra

O Aglomerado da Serra faz parte da região centro sul de Belo Horizonte e tem área de 1,4 milhões de metros quadrados e faz limite com o Hospital da Baleia, o Parque das Mangabeiras e com os bairros Paraíso, Santa Efigênia São Lucas e Serra. Segundo o censo 2000 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, dos 260. 345 moradores da região, 41.872 estão no Aglomerado da Serra e destes 6.327 são público-alvo de atendimento do Criança Esperança. Ele é composto de seis vilas.: N.Sra. da Conceição, Vila Fátima, Cafezal, Vila Marçola, Vila Fazendinha e N.Sra. da Aparecida. A maioria dos moradores estão localizados na Vila Nossa Senhora de Fátima (29%) e na Vila Cafezal (23%). A Vila Nossa Senhora da Conceição possui 19%, a Vila Marçola 17% e a Vila Nossa Senhora Aparecida 12% dos moradores do Aglomerado.

Na distribuição por sexo a Região Centro-Sul tem 44,8% de homens e 55,2% de mulheres. No Aglomerado a distribuição é de 49,1% de homens e 50,9% de mulheres. Nas Vilas a distribuição mantém esse percentual. Com relação ao número de domicílios a região centro-sul contém 84.316 domicílios, sendo 10.360 no Aglomerado da Serra. Na distribuição de domicílios particulares permanentes 46% das casas da Região Centro-Sul estão localizadas no Aglomerado da Serra.

O número médio de moradores por domicílio e o nível educacional apresentam diferenças significativas entre o Aglomerado e a Região. No Aglomerado o número médio de moradores por domicílio é de 4,05. Já na Região (excluindo o Aglomerado) é de 3,0. O número médio de anos de estudos por responsável por domicílio apresenta a maior discrepância. Na Região Centro-Sul (sem o Aglomerado) chega a 12,9 anos ao passo que no Aglomerado são de 4,1 anos. Nos dados sobre o rendimento nominal a diferença fica mais explícita. Na região Centro-Sul é de R\$ 3.158,00 ao passo que no Aglomerado a média é de R\$ 292,00.

Tais diferenças são traduzidas na linguagem dos moradores do Aglomerado como a divisão *morro–asfalto*. O *morro* é o lugar da ausência de urbanização, de condições de vida adequada, ou seja, o lugar da pobreza e da violência, mas, também o lugar de uma cultura típica da favela. Já o *asfalto* corresponde à parte civilizada, urbanizada e ordenada e onde residem os que possuem poderes aquisitivos e têm acesso aos benefícios da cidade. Na época de implantação, a escolha do Aglomerado ocorreu devido ao índice de vulnerabilidade da região, a ausência de projetos sociais voltados para crianças e adolescentes e ao tamanho do Aglomerado. Atualmente existem mais de duzentos equipamentos e projetos sociais localizados dentro do Aglomerado conforme demonstra o mapa elaborado pelo ECE-BH. O que, às vezes, dificulta o isolamento dos resultados das atividades de determinadas instituições, uma vez que o beneficiário, geralmente, participa de diversas intervenções em locais distintos.

3.4.1 O Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte: Histórico

Em 2002 os parceiros institucionais Rede Globo e Fundo das Nações Unidas para a Criança procuram a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais para compor a parceria em Belo Horizonte. Para a implementação do ECE-BH foi realizado um diagnóstico contendo o tratamento dos dados quantitativos do Censo do IBGE 2000 e dados do Plano Global Específico (PGE) da Serra e levantamento e análise dos projetos sociais existentes no Aglomerado da Serra.

Na ocasião, a escolha do Aglomerado ocorreu devido ao índice de vulnerabilidade da região (gravidez precoce, tráfico de drogas, incidências criminais), a ausência de projetos sociais voltados para crianças e adolescentes de 12 a 18 anos incompletos e ao tamanho do Aglomerado, maior conjunto de vilas e favelas de Belo Horizonte conforme descrito anteriormente. De acordo com Cabral e Coelho (2006), para reverter esse cenário de vulnerabilidade, o Programa trazia como foco principal a ênfase na educação.

De acordo com as informações levantadas¹⁸ o primeiro espaço físico cedido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, parceria do Projeto, era restrito a uma quadra em condições precárias localizada na entrada do Aglomerado. A

¹⁸ Informações cedidas pela funcionária que trabalha no ECE-BH desde o início do Projeto - Nilma Alves de Oliveira - em entrevista por telefone em agosto de 2011.

desapropriação ocorreu no segundo semestre de 2002. E em setembro de 2003 iniciavam as primeiras atividades no local. Posteriormente, a Prefeitura cedeu mais dois lotes para o Projeto ampliando a parceria com o Programa. Para a construção de novas salas, mini-teatro e piscina e reforma da quadra foi realizado um leilão beneficente promovido pela Rede Globo e Fiemg (Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais) com o apoio de pessoas físicas e jurídicas. No período de reforma a Unidade ficou fechada. E para a realização das atividades foi alugado um imóvel próximo a Unidade I. Nesse imóvel funcionava uma escola particular. Por isso, a infra-estrutura facilitou muito o desenvolvimento das atividades. Após a reforma o imóvel foi incorporado à estrutura física do Programa. Ela é conhecida como Unidade II ou Unidade Corinto. Atualmente acontecem as atividades do EJA-BH, oficinas educativas esportivas. Além, da Coordenação Geral e Assessoria de Monitoramento e Avaliação (COELHO, 2007; Elaboração a partir das informações obtidas na fase exploratória).

Um fato marcante no histórico dos Espaços Criança Esperança é a mudança na parceria em 2004. A partir desse ano a UNESCO integra a parceria no lugar da UNICEF. Essa mudança de acordo com Coelho (2007) alterou também as premissas e orientações dos ECE's. A UNESCO tem a educação como um dos principais campos de atuação, uma vez que enfatiza que *“melhorando a educação em todo mundo acreditando ser a chave para o desenvolvimento social e econômico”*. Assim, no que tange a tema das Ciências Humanas e sociais¹⁹ - no qual o projeto “Esperança Criança Esperança” está alocado- a Organização tem fundamentalmente como missão contribuir para a redução da pobreza e da desigualdade social e contribuir para a inclusão social e proteger e promover os direitos humanos e os valores éticos, em consonância com as prioridades do país. Além disso, Coelho (2007), destaca que a mudança institucional da parceria, gerou também, mudanças no foco de atuação do projeto bem como a redefinição do papel dos demais parceiros.

Conforme descrito acima a UNESCO é responsável pela seleção dos projetos apoiados pelo Criança Esperança, coordenação e acompanhamento técnico das organizações que recebem o repasse do recurso da campanha promovida pela Rede Globo. Coelho e Cabral (2006) reiteram a importância do foco de atuação da

¹⁹ De acordo com as informações institucionais os temas de atuação da organização são: Educação, Ciências Naturais e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação e Temas Especiais.

UNESCO, uma vez que “é por meio dela que vidas podem ser transformadas e que surgem caminhos alternativos aos impactos negativos da pobreza e da desigualdade social”. (CABRAL e COELHO, 2006, p. 121).

Outro aspecto singular do ECE-BH é a parceria com a PUC Minas. A universidade é responsável legal e executora do projeto em Belo Horizonte. A estrutura de ensino, pesquisa e extensão disponibilizada para a implementação do Programa reforçar o foco educacional adotado pela UNESCO. Através da Pro - Reitoria de Extensão - as atividades do projeto contam com a colaboração dos professores e extensionistas da Universidade.

3.4.2 Estrutura organizacional: Definição dos núcleos

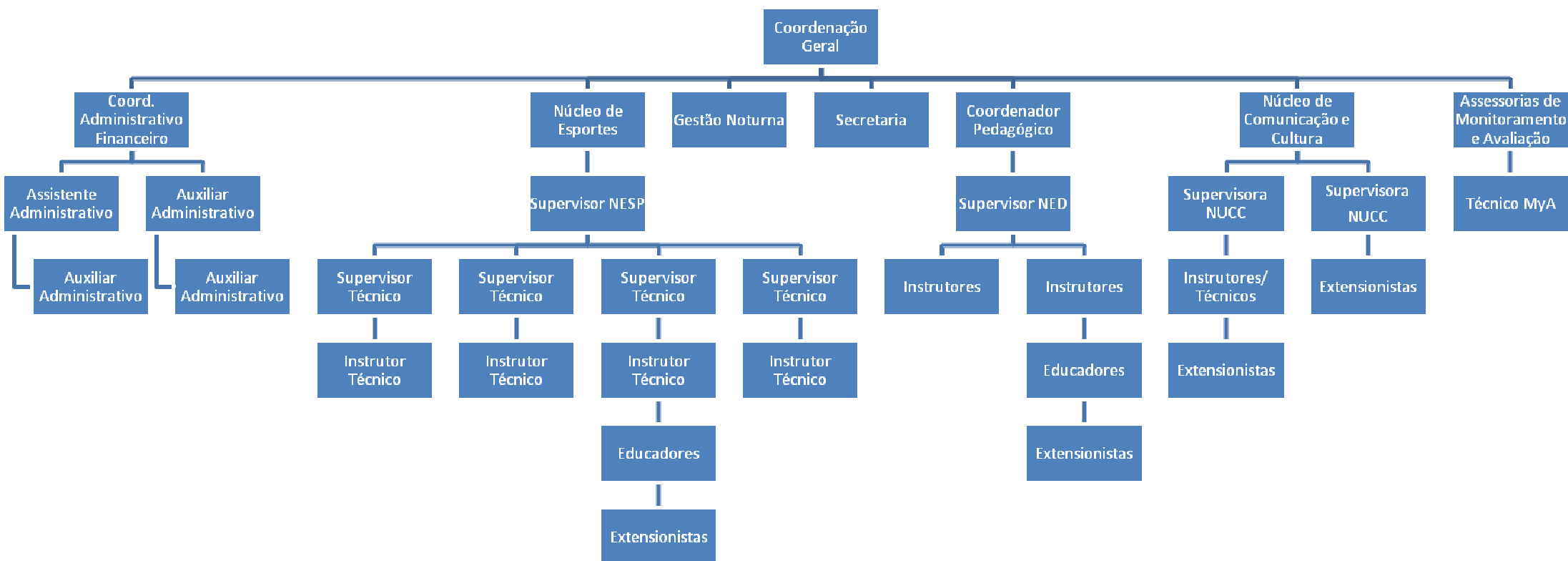
Para desempenhar suas atividades de acordo com as orientações da UNESCO e demais parceiros, o ECE-BH possui quatro Núcleos (Esporte, Educação, Comunicação e Cultura e Atenção Psicossocial) e duas Assessorias (Administrativa e de Monitoramento e Avaliação) com profissionais multidisciplinares²⁰. Cada núcleo/ assessoria é composto por um coordenador, supervisor, técnicos, educadores e Extensionistas. Os profissionais são das áreas de comunicação, educação física, psicologia, serviço social, ciências sociais e pedagogia. O número de profissionais varia de acordo com as atividades desenvolvidas totalizando setenta e cinco colaboradores.

De acordo com Coelho (2007), “a coordenação geral é responsável pela gestão estratégica do projeto garantindo a execução e alinhamento dos objetivos focada na busca de melhorias contínuas” (COELHO, 2007, p. 64). Desde 2004 o projeto vem adotando como mecanismo de gestão o PDCA: *Plan, Do, Check e Action*. Esse instrumento é composto de quatro fases: Planejamento das ações; treinamento e execução; checagem e padronização ou ações corretivas. Cada núcleo/ assessoria possui seu ciclo de PDCA. E no *wokshop* trimestral são alinhados e inicia-se um novo ciclo. Além disso, a coordenação é responsável pelas relações institucionais do projeto. As atividades dos núcleos e assessorias foram descritas pela Assessoria de Comunicação do Projeto²¹ e levantadas a partir das cartilhas e artigos publicados pela equipe.

²⁰ Informações recebidas por e-mail da Assessoria de Monitoramento e avaliação

²¹ Informações levantadas em entrevista com a supervisora do Núcleo de Comunicação e Cultura

Figura 2 - Organograma do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte



Fonte: Assessoria de Monitoramento e Avaliação, 2010

3.4.2.1 Descrição dos núcleos

O Núcleo de Esportes (NESP) foi criado em 2006 com o objetivo de potencializar as atividades do Projeto dando ênfase ao esporte. As ações desenvolvidas são pautadas pelo conceito amplo de esporte. De acordo com o coordenador do Núcleo de Esportes Prof. Drº. Daniel Maragon Duffles Teixeira (2008) o NESP tem como objetivo promover a

[...] apropriação do direito ao esporte pelas crianças e adolescentes atendidas, compreendendo essa prática corporal como conhecimento de dimensão teórico-prática, atendendo ao ECA e às três manifestações esportivas apontadas pela Lei Pelé, que regula o esporte no país: Participação (ou lazer), rendimento e educacional (TEIXEIRA, 2008, p. 06).

Deste modo, as atividades desenvolvidas pelo NESP são orientadas pelos princípios da importância histórica do esporte e a sua vivência cotidiana. Cada manifestação contém aspectos e ênfases distintos. No esporte participação a ênfase está no desenvolvimento da autonomia, na vivência do esporte como alternativa de lazer e qualidade de vida, ou seja, o esporte como vivência da autonomia e do lazer. Neste caso, a aprendizagem da técnica é secundária, uma vez que o cerne da atividade é “a tomada de decisão sobre o que praticar e como praticar, como um processo de escolha e negociação coletiva” (TEIXEIRA, 2006, p. 30). As turmas são formadas por educandos na faixa etária de 15 a 18 anos. O educador tem o papel de ser um facilitador que estimula e intermedia as negociações de maneira democrática favorecendo a ludicidade e a autonomia (TEIXEIRA, 2006; LA FLUENTE ET AL, 2008).

O Esporte Educacional é oferecido para crianças e adolescentes de 10 a 14 anos. Nesta modalidade os educandos aprendem “os aspectos técnicos, táticos, coordenativos, fisiológicos, as regras, os componentes histórico-sociais e os cuidados a serem tomados na prática das principais modalidades esportivas integrantes da cultura corporal brasileira” (LA FLUENT ET AL, 2006, p.06). Portanto, o aprendizado do esporte é fundamental para que os educandos “aprendam a jogar com competência, saibam fazer e compreendam o que fazem” (TEIXEIRA, 2006, p. 30).

A terceira modalidade – Esporte Rendimento- é adotada pelo ECE-BH para a formação de equipes esportivas para a participação e representação do Projeto em

jogos, eventos, torneios e campeonatos. Neste caso, embora o esporte esteja em sua expressão mais competitiva e mercadológica o NESP reitera a importância do esporte como direito social. Nas palavras do coordenador como um direito de todos e, portanto, de cada um que se efetiva ao tratá-lo “de maneira humanizada, dando oportunidade aos jovens de treinar e competir, superando seus limites” (TEIXEIRA, 2006, p. 30). As turmas são formadas pelos educandos que frequentaram as oficinas de esporte participação e educacional após passarem pelo processo de seleção organização pelos professores das modalidades de rendimento.

Ao descrever as oficinas oferecidas pelo NESP serão vinculadas as respectivas modalidades. Por enquanto, é importante destacar que a ênfase de cada modalidade é distinta, mas a orientação obedece a princípios fundantes, quais sejam:

Do corpo totalidade (o ser humano é um todo inseparável), da saúde e qualidade de vida (viver com dignidade e qualidade em todas as dimensões da vida), do esporte como linguagem (o conhecimento esportivo é vivido no corpo e é o próprio corpo que o expressa), da ludicidade (vivência corporal com prazer e liberdade), do esporte como direito (garantido pela Constituição Federal, pela Lei Pelé, pelo ECA), da democracia como fundamento para a cidadania (no exercício dos direitos e deveres) e da ética (autonomia do sujeito no gerenciamento de sua vida) e da estética (sensibilidade, criatividade, prazer e curiosidade) (TEIXEIRA, 2008, p. 06).

O Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPS) é responsável pelo atendimento às crianças, adolescentes, jovens e suas famílias em situação de vulnerabilidade social seja pela violação do direito ou cumprimento de medidas socioeducativas. Segundo Rena et al (2006) as ações são orientadas pelas premissas do Estatuto da Criança e Adolescente, Psicologia Social e Comunitária, rede social, intervenção psicossocial, inclusão social, protagonismo juvenil e educação libertadora. Atualmente, o trabalho é dividido em duas frentes de trabalho: Acompanhamento integral e atenção psicossocial. O acompanhamento integral, nas áreas escolar, familiar e de saúde, é direcionado aos jovens que estão em situação de desligamento com o Projeto, sofrendo violação dos direitos, cumprindo medidas socioeducativas ou em situações de extrema vulnerabilidade. Neste caso, o público alvo são as crianças e adolescentes bem como suas famílias. As principais ações desenvolvidas nesta frente de trabalho são: Visitas institucionais para articulação com a Rede de Proteção e Defesa da Criança e Adolescentes; atendimentos individuais e encontros da equipe para a discussão de casos atendidos. Já na Atenção Psicossocial as

principais atividades desenvolvidas são as rodas de conversas, oficinas temáticas e atividades coletivas. Além disso, o Núcleo desenvolve também eventos temáticos com educandos, tais como “Boca Livre”, “Roda de conversa”, “Encontros com as famílias” e “Bonde Cultural” bem como as oficinas (permanentes e com turmas fixas) de Linguagem e Cidadania, Afetividade e Sexualidade. (RENNA ET AL, 2006; LA FLUENTE ET AL, 2008).

Já o Núcleo de Comunicação e Cultural (NUCC) é responsável pela implementação das atividades culturais, seja as oficinas, passeios, participações ou eventos, bem como gerenciando das visitas monitoradas individuais ou de grupos que tenham interesses em conhecer o projeto. De acordo com La Fluente et al (2008) o objetivo do NUCC é “articular a cultura, a arte e a comunicação junto aos outros núcleos do ECE-BH e em atividades próprias, para contribuir na formação de crianças e adolescentes moradoras do Aglomerado da Serra” (LA FLUENTE ET AL, 2008 p.09). As atividades desenvolvidas são focadas no protagonismo juvenil e na educação, o reconhecimento da cultura local e a possibilidade de conhecimento com outras formas de arte e cultura incentivando o respeito à diversidade cultural (La Fluente et al, 2008). Além disso, o Núcleo é responsável pela assessoria de comunicação, isto é, assessoria de imprensa, comunicação interna e divulgações. Além de assessorar os demais Núcleos na divulgação de suas atividades. O NUCC é responsável, também, por incentivar e manter as atualizações do *blog*²² do Programa.

O Núcleo de Educação (NED) é responsável por acompanhar pedagogicamente as ações desenvolvidas, supervisionar as ações educacionais, promover a formação continuada da equipe, campanhas educativas, atendimento na biblioteca, Centro de Educação de Jovens e Adultos (metodologia EJA- BH) e a formação para o mundo do trabalho. Além disso, o NED é responsável pela implementação da parceria com a Escola Integrada em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O projeto funciona no contra turno da escola. Os alunos são encaminhados para projetos e entidades na comunidade para atividades educacionais, culturais e esportivas.

²² O blog foi criado em maio de 2009 com o objetivo de dar mais visibilidade a prestação de contas. Além de aproximar o doador e o público atendido criando pontes e fontes de comunicação entre eles.

A Assessoria de Monitoramento e Avaliação é responsável pela sistematização dos dados do projeto e pesquisas voltadas aos públicos internos e externos. Avaliações das oficinas, pesquisa de percepção e meios de comunicação, desenvolvimento de fluxos de informações entre atores, atualizações do mapa dos equipamentos sociais e elaborações de indicadores. Em 2010 foi implementado o sistema nacional de monitoramento desenvolvido pela PUC Minas em parceria com a UNESCO. O objetivo desse sistema é criar um banco de dados que reflita a realidade da execução do projeto, possibilitando a análise das informações envolvidas em todos os processos; e desenvolver uma ferramenta capaz de automatizar e auxiliar o tratamento das informações mantendo a consistência dos dados e simplificando a execução de tarefas. Ele representa avanços significativos na gestão do Programa, uma vez que permite o aumento da capacidade de redimensionamento e consequente assertividade nas ações; possibilita o acompanhamento constante de resultados; melhora a justificativa dos investimentos financeiros; automatiza os processos de monitoramento e permite acesso dos Gestores e parceiros aos dados via *Web*.

A Assessoria Administrativa é responsável pelas funções de encaminhamentos de compras, logística, controle de materiais para os núcleos, controle de ponto, limpeza e segurança das duas unidades. Além disso, a Assessoria é responsável pela Gestão Noturna. Neste caso o ECE-BH cede o espaço físico e apóia aos grupos culturais e esportivos da comunidade. As principais atividades são: Dança de rua, axé, funk, capoeira, estudo bíblico, futsal (escolinha e recreativo), kung fu e hidroginástica.

3.4.3 Objetivos do ECE- BH

Desde a implantação do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte os objetivos tem sido alterado de acordo com a coordenação vigente e a busca de melhorias continuas no atendimento conforme descreveremos no capítulo quinto. Atualmente o objetivo geral é contribuir para a formação humana por meio da “Educação para Valores”. Os objetivos específicos são:

- a) Complementar o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes.

- b) Valorizar as expressões artístico-culturais e esportivas da comunidade;
- c) Proporcionar experiências esportivas e artístico-culturais diversificadas às crianças e adolescentes.
- d) Oferecer atenção psicossocial às crianças, adolescentes e familiares em situação de vulnerabilidade ou violação de direitos.
- e) Oferecer educação formal diferenciada a jovens e adultos;
- f) Promover a capacitação profissional de adolescentes e jovens.

3.5 Atividades

Para alcançar esses objetivos o ECE-BH desenvolve atividades, através de seus núcleos de atuação, seguindo os diferentes objetivos específicos acima descritos. São elas:

- a) Gestão Noturna: Concessão do espaço físico e equipamentos aos grupos culturais e esportivos da Comunidade à noite e aos finais de semana. A diversidade cultural do Aglomerado repercute nas atividades desenvolvidas: dança de rua, valsa, estudo bíblico, futsal recreativo, futsal escolinha, kung fu e capoeira, totalizando aproximadamente oitocentos atendimentos por mês.
- b) Acompanhamento integral: Acompanhamento nas áreas escolar, familiar através do acolhimento das crianças e adolescentes e suas famílias, visitas institucionais, articulação com a rede de defesa das crianças e adolescentes, atendimentos individuais, atendimentos familiares e acompanhamento de jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas. Atualmente são acompanhadas 36 famílias e 37 jovens.
- c) Atendimento psicossocial: Rodas de conversa, oficinas temáticas, atividades coletivas.
- d) Centro de Educação de jovens e adultos (CEJA): Turmas de ensino fundamental oferecendo educação diferenciada. Estão matriculados 85 alunos sendo 2 turmas de alfabetização, 2 intermediárias e 01 avançada.
- e) Campanhas educativas, atividades recreativas, participação em torneios e apresentações culturais.

- f) Oficinas esportivas, culturais, educacionais: As oficinas são as principais atividades oferecidas pelo Programa. Portanto, no caso desta pesquisa concentramos na análise nesta atividade. As oficinas acontecem no período diurno. Cada beneficiário pode frequentar quantas oficinas quiser desde que não haja sobreposição de horários e nem atrapalhe a carga horária escolar. As inscrições acontecem semestralmente em formato de mutirão.

O NUCC faz a divulgação através de *carro de som*, faixas, cartazes e avisos nas próprias oficinas. A inscrição é feita mediante a apresentação dos documentos da criança e adolescentes pelos pais ou responsável. Para aqueles que já frequentam o Projeto esse é o momento de trocar de oficina. Desde o início do ano têm-se empenhado esforços para “bloquear” as atividades, ou seja, o educando matricular-se por grupo de atividade. O objetivo desse formato é diminuir os períodos que os educandos ficam ociosos na instituição, melhorar o processo de aprendizagem e diminuir a evasão e rotatividade em períodos curtos.

De acordo com as informações da Assessoria de Monitoramento e Avaliação são atendidos mensalmente 1.649 crianças e adolescentes nos vinte e seis tipos de oficinas totalizando 9.896 atendimentos mensais²³. As tabelas abaixo contêm a média mensal do Programa, os números de vaga, matriculados e ativos por tipo de oficina e o gráfico de frequentes por oficina.

Tabela 1 - Síntese das oficinas

Tipos de oficinas	26
Faixa etária	06 a 08 anos
	09 a 11 anos
	12 a 14 anos
	15 a 18 anos
Nº. de turmas	125
Vagas	1900
Matriculados	1863
Ativos	1649
Média de atendimento (mensal)	9.896

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Sistema de Monitoramento Nacional do Programa

²³ Por atendimentos entende-se o número de vezes que cada educando frequentou algumas das oficinas.

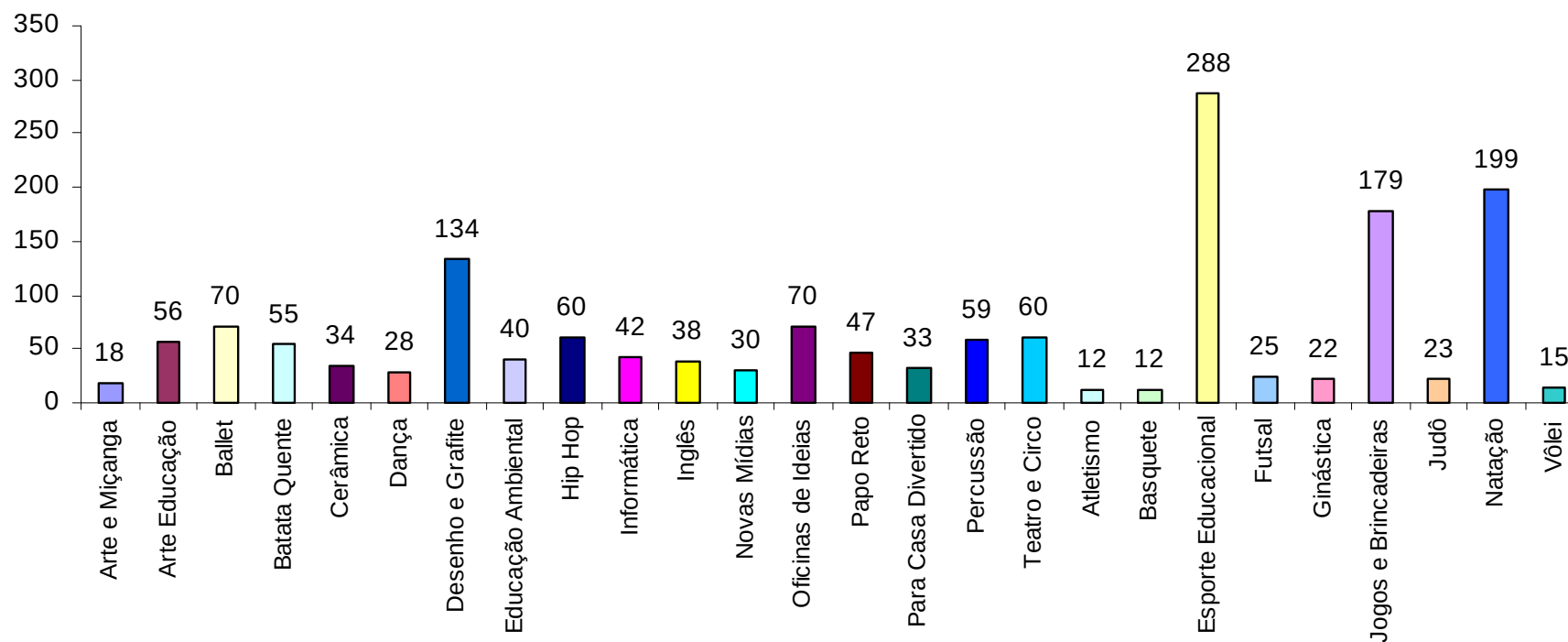
Tabela 2 - Beneficiários por oficina (faixa etária, nº. de turmas, vagas e ativos)

Oficina	Faixa etária	Nº. de turmas	Vagas	Matriculados	Ativos
Arte e Miçanga	09 a 11 anos	02	30	33	18
Arte Educação	06 a 08 anos	04	60	58	56
Ballet	06 a 08 anos 09 a 11 anos 12 a 14 anos	06	90	93	70
Batata Quente	06 a 08 anos	04	60	57	55
Cerâmica	A partir dos 08 anos	02	40	34	34
Dança	06 a 08 anos	02	30	30	28
Desenho e Grafite	06 a 08 anos 09 a 11 anos 12 a 14 anos 15 a 18 anos	10	150	156	134
Educação Ambiental	06 a 08 anos 09 a 11 anos	03	45	41	40
Hip Hop	09 a 11 anos 12 a 14 anos 15 a 18 anos	05	75	80	60
Informática	12 a 14 anos 15 a 18 anos Acima de 18 anos	05	40	46	42
Inglês	14 a 20 anos 12 a 24 anos	02	39	38	38
Novas Mídias	09 a 11 anos 12 a 14 anos	04	40	33	30
Oficinas de Idéias	06 a 08 anos 09 a 11 anos	06	75	79	70
Papo Reto	06 a 08 anos 09 a 11 anos	04	60	50	47
Para Casa Divertido	09 a 11 anos 12 a 14 anos	04	40	34	33
Percussão	09 a 11 anos 12 a 14 anos 15 a 18 anos	05	75	72	59
Teatro e Circo	09 a 11 anos 12 a 14 anos	04	60	72	60
Atletismo		01	15	12	12
Basquete		01	15	12	12
Esporte Educacional	06 a 08 anos 09 a 11 anos 12 a 14 anos 15 a 18 anos	16	330	306	288
Futsal			15	25	25
Ginástica			15	22	22
Jogos e Brincadeiras	06 a 08 anos 09 a 11 anos 12 a 14 anos	16	225	194	179
Judô	09 a 11 anos	02	30	23	23
Natação	09 a 11 anos 12 a 14 anos 15 a 18 anos	16	231	248	199
Vôlei		01	15	15	15
Total	-	125	1.900	1.863	1.649

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Sistema de Monitoramento Nacional do Programa

Gráfico 2 - Educandos atendidos por oficina

Jovens frequentes por oficina



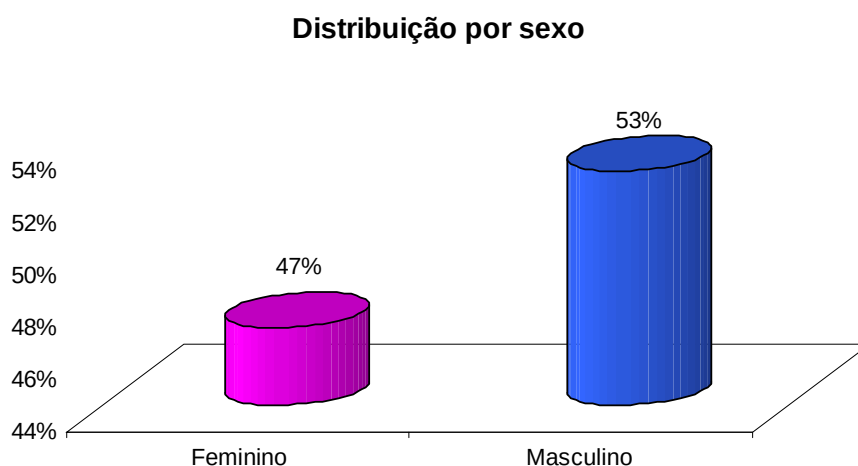
Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da Assessoria de Monitoramento e Avaliação, 2011

As informações disponibilizadas no Sistema de Monitoramento, tais como taxa de evasão, taxa de frequência, distribuição por turma e por educador são fundamentais para o acompanhamento dos indicadores de insumo. Por enquanto, interessa-nos descrever os perfis do público-alvo. Nesse momento tais informações contribuem para a descrição do Programa.

3.6 Perfil dos beneficiários do ECE – BH

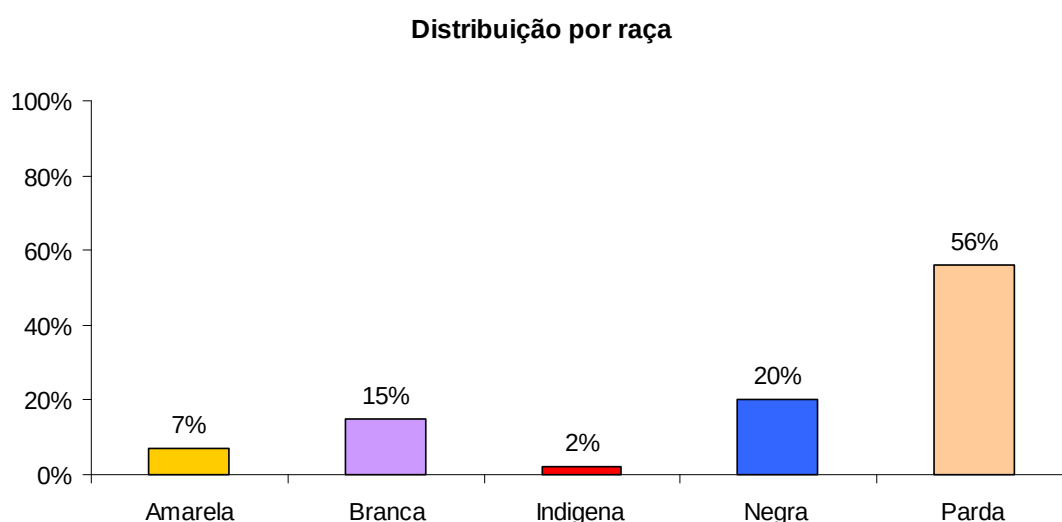
Para compreender de maneira adequada o Programa em estudo é fundamental descrever seu público-alvo. Afinal, quem é esse jovem beneficiário do ECE-BH? Para tal, são utilizadas as informações disponíveis no Sistema Nacional de Monitoramento. Porém, elas não são suficientes para descrever a dinâmica social, ou seja, quem são esses jovens? O que fazem? Quais são suas expectativas? Quais as suas preferências? Qual a sua percepção sobre o ECE-BH? Tais informações enriqueceriam a descrição do Programa. Contudo, têm um custo muito alto nesse momento, principalmente, pela rotatividade do público-alvo. Além disso, levantar essas informações seria outro foco de pesquisa que foge ao recorte adotado nessa dissertação.

A partir dos dados disponíveis no Sistema de Monitoramento Nacional do Programa é possível descrever o perfil dos beneficiários, quanto ao sexo, idade, escolaridade, tipo de responsável, vínculo empregatício do responsável, tipo de deficiência. Além disso, o sistema possui o perfil do educador com relação à idade, sexo e grau de instrução. Iniciemos pelas informações sobre o público-alvo. O gráfico abaixo demonstra a distribuição por sexo.

Gráfico 3 - Distribuição dos beneficiários por sexo

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Sistema de Monitoramento Nacional do Programa

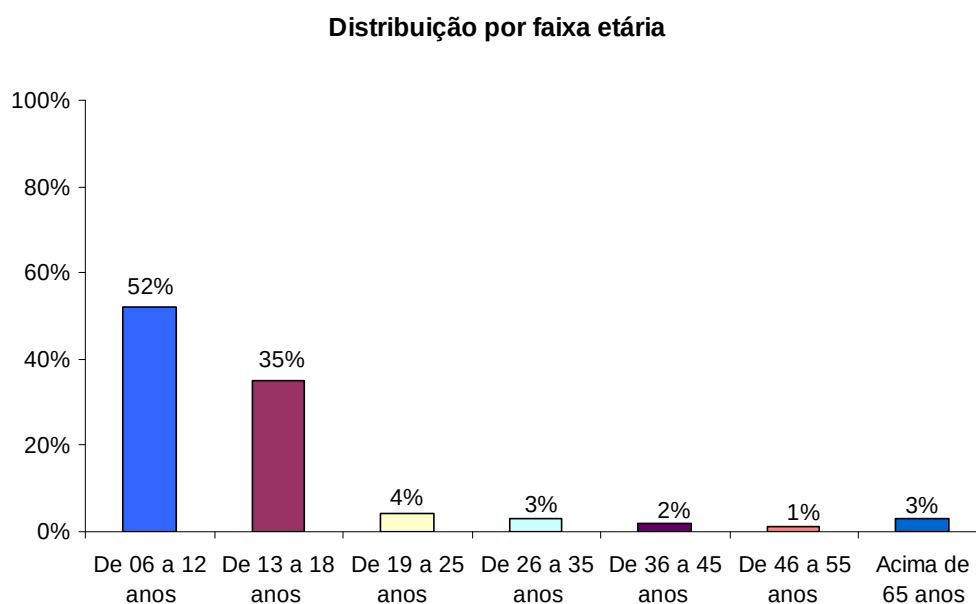
A declaração de raça/ cor, conforme a utilização do IBGE, é auto-declarada. No caso dos beneficiários que declararam de cor/ raça amarela pode ter ocorrido o equívoco em relação à definição desta categoria. A distribuição quanto à cor/raça é descrita no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Distribuição dos beneficiários por raça/cor

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Sistema de Monitoramento Nacional do Programa

Conforme as diretrizes do Programa o público-alvo são crianças e adolescentes, por isso a maioria dos beneficiários concentram-se nessas faixas-etárias. Os demais são atendidos nas atividades de Hidroginástica para Adultos, Educação de Jovens e Adulto, Gestão Noturna e oficina de Informática. A defasagem escolar atual do público alvo é de 1.87 anos. Porém, deve considerar que o Programa atende faixas-etárias distintas.

Gráfico 5 – Distribuição dos beneficiários por faixa etária



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Sistema de Monitoramento Nacional do Programa

As demais informações identificadas no sistema estão relacionadas ao perfil do responsável. Em 77% dos casos as mães são as principais responsáveis pelos beneficiários, 9% são os pais, 4% são os avôs, 1% identificou madrasta /padrastos, tio/ tia e irmão/ irmã. E 7% não identificam como responsável nenhum dos parentes descritos anteriormente. Outra informação relevante dos responsáveis pelos beneficiários é com relação ao tipo de vínculo empregatício. A maioria (863) são assalariados com carteira assinada, 309 não trabalham, 174 são aposentados/ pensionistas, 164 são assalariados sem carteira, 71 são autônomos sem previdência, sendo que apenas 26 possuem previdência.

É válido ressaltar que a informação relativa aos beneficiários que frequentam outro projeto identificada no Sistema apresenta discordância com a levantada na fase exploratória deste estudo. De acordo com os dados do Sistema apenas 66

crianças/ adolescentes. A pergunta que origina esse dado é se atualmente a criança frequenta algum outro projeto. No entanto, é sabido que as crianças migram muito de projetos. Por isso, uma das dificuldades de avaliação é em definir qual a efetiva contribuição desta intervenção na mudança social, tendo em vista que o beneficiário participou de diversas intervenções em outras instituições.

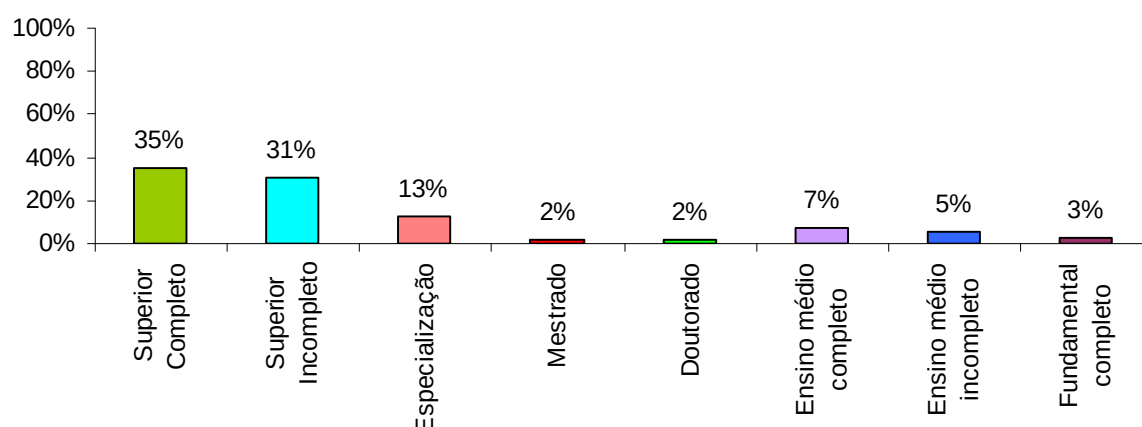
3.7 Perfil do Educador

Atualmente o ECE-BH conta com 64 educadores com dois tipos de vínculos empregatício extensionistas (alunos dos Cursos de Graduação da PUC Minas) e funcionários (formato CLT). As informações obtidas não especificam os tipos de vínculos, por isso o perfil do Educador é traçado sem considerar essas características. A primeira característica é que 62% são do sexo feminino 48% masculino. A média de idade desse grupo é de 28 anos.

Outra informação importante para a verificação das hipóteses deste trabalho é com relação ao grau de instrução dos educadores, uma vez que a disparidade da escolaridade pode comprometer o planejamento das atividades e o compartilhamento das informações. Observa-se que o Programa atua com um grupo diferenciado de profissionais. Os gráficos a seguir sintetizam os níveis educacionais identificados na equipe do ECE-BH.

Gráfico 6 - Escolaridade dos Educadores

Grau de instrução do educador



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da Assessoria de Monitoramento e Avaliação, 2011

Conforme mencionado anteriormente esses dados descrevem o perfil do público-alvo e dos educadores do ECE-BH. O sistema de monitoramento foi implantando recentemente e estão sendo feitos os ajustes necessários para o correto monitoramento do Programa. Futuramente, será possível explorar outros dados do atendimento. Retornando aos pressupostos de LIPSEY; ROSSI & FREEMAN (2004) a descrição da performance do Programa é fundamental para o estudo de implementação. Nesse sentido, procuramos primeiro descrever de maneira rigorosa e detalhada a intervenção em estudo para em seguida discorrer sobre a concepção que a orienta. Essa é a temática da próxima seção.

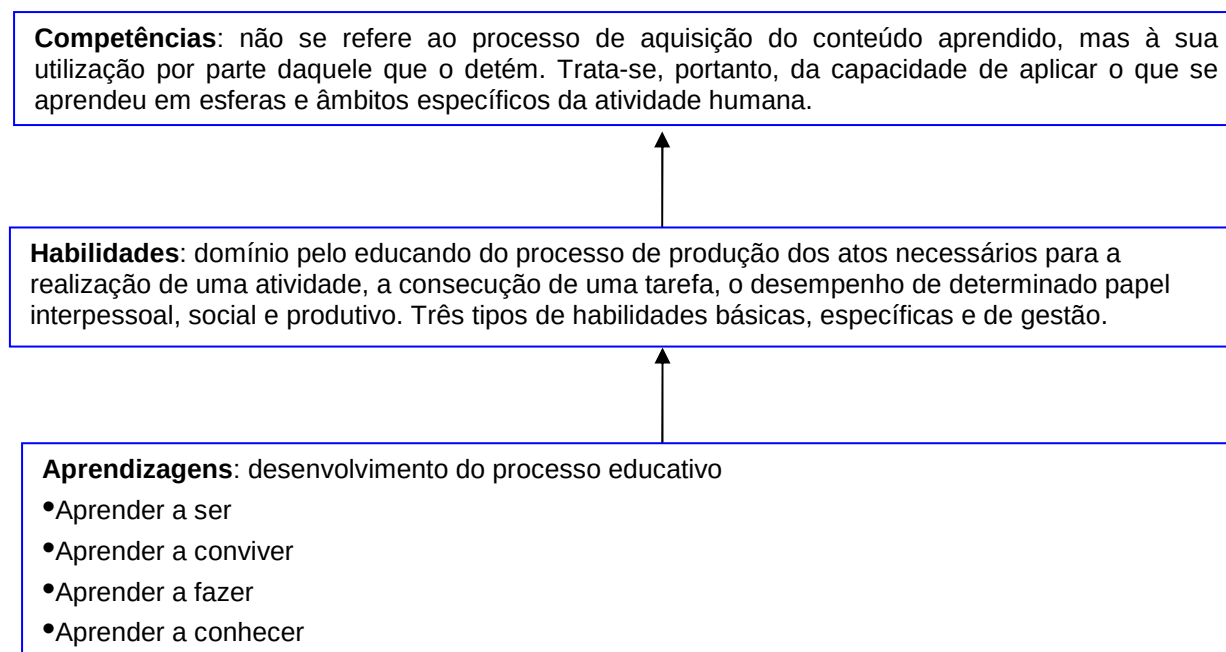
3.8 A concepção adotada no ECE - BH

Atualmente o objetivo do ECE-BH é contribuir com a formação humana através da “Educação para Valores”. Portanto, é fundamental compreendermos tal concepção. Analisando de maneira crítica e profunda a sociedade moderna, Jacques Delors no Relatório “Educação um tesouro a descobrir”, publicado em 1998 pela UNESCO, propõe uma educação diferenciada capaz de frutificar os talentos e as potencialidades criativas dos indivíduos chamada “Educação para Valores”. Segundo ele a “Educação para Valores” é “triunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social” (DELORS, 1998, p.09). Ela possui como eixo estruturador quatro pilares: Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender.

Aprender a ser significa conquistar os instrumentos de compreensão, aprender a fazer corresponde à assimilação e ação sobre o meio em que se vive; aprender a viver juntos que envolve a cooperação e participação nas diversas atividades humanas e aprender a aprender integra as três dimensões. Esses pilares são desdobrados em competências pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa. Assim o aprender a ser corresponde às competências pessoais, o aprender a conviver às relacionais, o aprender a fazer as produtivas, o aprender a conhecer as cognitivas. Em seguida essas competências são transformadas em habilidades. Nas palavras do autor, elas correspondem ao domínio pelo educando do processo de produção dos atos necessários para a realização de uma atividade, a consecução de uma tarefa, o desempenho de determinado papel interpessoal, social e produtivo (COSTA, 2006).

Para possibilitar o tratamento desse tema optou-se por construir um esquema de entendimento. A figura 3 abaixo traz o significado de cada nível e a sua posição hierárquica. O que queremos demonstrar é como os autores acima vislumbram as etapas de internalização da “Educação para Valores”:

Figura 3 - Representação esquemática sobre a estruturação da “Educação para Valores”



Fonte: Elaboração da autora a partir da revisão bibliográfica sobre a “Educação para Valores”

Por vez, as habilidades são compostas de diversas dimensões. Sistematizando esses desdobramentos através da análise dos documentos do Programa é possível perceber que a “Educação para Valores” é um conceito difuso. Isto é, um conceito sobre o qual não há critérios delimitados, podendo ter um significado muito amplo e até vago. Através dessa análise documental é possível observar quantas dimensões ele contém, o quanto elas são repetitivas, sobrepostas, prescritivas e imbricadas de conceito e desejo de transformação social. Num esforço de dimensionar essa inspiração que orienta o Programa foi elaborado o quadro a seguir. O objetivo principal é esboçar a definição da “Educação para Valores” a partir das referências do Relatório de Jacques Delors e do pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, principais expoentes do assunto. É válido ressaltar que tais informações estavam dispersas, sobrepostas ou fragmentadas. Senão vejamos:

Quadro 1 - Definição da “Educação para Valores”

<u>Aprender a ser (competências pessoais)</u> 1. Autoconsciência (compreender-se e aceitar-se) 2. Auto-valorização (atribuir-se uma significação positiva) 3. Auto-estima (gostar de si mesmo, apreciar-se, valorizar as qualidades e aprender com os defeitos) 4. Autopercepção (identificar os pontos fortes e fracos) 5. Autoconceito (formar uma idéia precisa de si mesmo, expressão positiva da idéia que fazemos ao nosso respeito, consciência do que você é) 6. Autoconfiança (apoiar-se primeiro em suas próprias forças, capacidade de vivenciar esses momentos com intensidade, sem se deixar pela ansiedade, pelo medo, pelo desânimo, mesmo que seja impossível não senti-los. 7. Auto-projeção (tornar-se um ser autoproposto, ter projeto de vida) 8. Autotelia- sentido de vida (estabelecer seus próprios fins, encontrar um sentido para a vida, rumo traçado entre o presente e o futuro desejado) 9. Autonomia (reger-se por critérios próprios) 10. Autodeterminação (posicionar-se a partir dos seus próprios pontos de vista e interesses, capacidade de uma pessoa pilotar a própria vida, saber para onde vai e o que está buscando.) 11. Autopreservação (saber lidar com a diversidade de forma resiliente) 12. Auto- realização (consciência de estar no caminho certo e de não estar parado; passos dados na direção dos nossos objetivos.) 13. Resiliência: Capacidade de que são dotadas as pessoas que não se deixam destruir pela adversidade e de até mesmo aproveitá-la para crescer. Os degraus anteriores sustentam a capacidade da pessoa ser resiliente. Levanta, sacode e dá a volta por cima , salto triplo da resiliência 14. Esforço: Energia que uma pessoa tem para superar o conjunto de problemas e dificuldades que existe entre o que ela é o que pretende ser. 15. Responsabilidade: Capacidade de responder pela consequência de seus atos, de um lado, e a capacidade de assumir e honra compromissos, de outro. 16. Iniciativa: Habilidade relacionada com a ação. 17. Perseverança: Manter-se firme nos objetivos propostos 18. Identidade: Descobrir a si mesmo, se conhecer, compreender-se e aceitar-se. 19. Visão de futuro: Apostar em seus planos, olhar para o futuro sem medo. 20. O querer ser: Aspiração nascida do fundo da gente, desejo. 21. o projeto de vida: Transformação do desejo em projetos de vida, planejamento dos sonhos de vida
<u>Aprender a conviver (competências relacionais)</u> a)Habilidades interpessoais: 1. Amor, 2.Familiariedade; 3.Companheirismo. 4.Relações afetivo-sexuais 5.Amizade b)Habilidades sociais 1.Solidariedade 2.Espírito comunitário 3.Cidadania 4.Urbanidade 5.Patriotismo 6.Humanitarismo c)Não agredir o semelhante 1.Aprender a valorizar a vida do outro como a sua própria vida 2.Aprender a não tratar o diferente como inimigo 3.Aprender a valorizar a diferença como uma vantagem que nos permite compartilhar outros modo de pensar, sentir e agir. 4.Aprender a buscar a unidade, mas sabendo conviver com a diversidade. 5.Aprender a ter cuidado e na da vida, o principio de toda a convivência (ética biofílica) 6.Aprender a respeitar a vida íntima dos outros 7.Aprender a negociar conflitos de interesse e opor-se a guerra, tornando

continua

útil e

impensável.

8. Aprender a valorizar o saber social

d) Aprender a comunicar

1. Conversação em família

2. Comunicação verbal, gestual ou escrita

3. Aprender a conversar

4. Através da conversação podemos nos expressar, compreender, esclarecer, concordar, discordar e se comprometer.

e) Aprender a interagir

1. Abordar os outros com respeito e cortesia

2. Saber ajudar e ser ajudado

3. Aprender a respeitar os compromissos e normas decididos em grupo

4. Aprender a concordar e discordar sem romper a convivência

5. Aprender a viver a intimidade, aprender a cortejar e amar, respeitando os seus sentimentos e os da outra pessoa

6. Aprender a perceber aos outros e a nós mesmos como pessoas

7. Aprender o respeito aos direitos humanos como base para a construção de uma vida digna para todos.

f) Aprender a decidir em grupo

1. Saber que os interesses das pessoas são variados

2. Compreender que, para chegar a um acordo, é preciso negociar

3. O compromisso com as decisões coletivas devem ser sempre autênticos e verdadeiros

4. Saber que uma decisão grupal deve envolver na sua negociação todos aqueles que por ela serão afetados.

g) Aprender a se cuidar

1. Aprender a proteger e promover a própria saúde e a de todos como um bem social: Ter hábitos de higiene, saber se prevenir de doenças transmissíveis, saber se portar no trânsito, saber conviver em paz, sem estresse.

2. Aprender a valorizar as normas de segurança, evitando acidentes

3. Aprender a reconhecer e a cuidar do corpo como forma de expressão do seu ser.

h) Aprender a cuidar do lugar em que vivemos

1. Aprender a perceber o Planeta Terra como um ser vivo

2. Aprender a cuidar do ar, das águas, das matas, das reservas naturais e dos animais como riquezas comuns, patrimônio da humanidade;

3. Aprender a cuidar dos espaços das cidades: Parques, praças, ruas, monumentos e outros logradouros públicos;

4. Aprender a usar e controlar o lixo. Evitar o desperdício e valorizar a reciclagem,

5. Aprender a se opor a produção de resíduos que danificam o planeta e destroem a vida (resíduos atômicos e aqueles não biodegradáveis)

i) Aprender a valorizar o saber social

1. Aprender a conhecer o significado, a origem e o sentido das tradições e costumes de sua gente;

2. Aprender como os diferentes grupos sociais cuidam e construíram suas formas atuais de convivência

3. Aprender a ouvir e entender as experiências dos mais idosos.

4. Aprender a aproveitar as oportunidades de conhecimento na escola e em todos os outros espaços de saber social.

Aprender a fazer (competências produtivas)

1. Habilidades básicas: entendidas como o domínio funcional da leitura, escrita e cálculo, no contexto do cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais, como raciocínio e abstração necessários para se trabalhar e viver numa sociedade moderna.

2. Habilidades específicas: Definidas como atitudes, conhecimento técnico e competências demandadas por profissões, serviços e ocupações no mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva em curso no país.

3. Habilidades de gestão: Compreendidas como competências de auto- gestão, co- gestão, associativas e de empreendedorismo, fundamentais para a geração de trabalho e renda;

4. Capacidade de Leitura e escrita: Saber ler, escrever bem as utilizações da leitura.

5. Capacidade de fazer cálculos e resolver problemas: Calcular é fazer contas, resolver problemas é tomar decisões fundamentadas em todos os domínios da existência humana. Resolver problemas é às crises. Uma solução é positiva quando produz o bem de todos.

6.Capacidade de analisar sintetizar e interpretar dados, fatos e situações: Manejo, símbolos, signos, dados, códigos e outras formas de expressão constituem canais básicos para que a pessoa seja produtiva na escola, no trabalho e até com os amigos.

7.Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social: Exercício da cidadania (defender os direitos e conhecer os deveres), ser capaz de converter problemas em oportunidades, ser bom negociador, capaz de organizar-se para defender seus interesses e solucionar problemas através do dialogo, sempre respeitando as opiniões diferentes, as regras, leis e normas estabelecido mesmo que para isto seja preciso fazer as críticas necessárias, criar unidade de propósito a partir da diversidade e da diferença, sem jamais confundir unidade com uniformidade, atuar para fazer do Brasil um estado social de direito, isto é, trabalhar para fazer possíveis, para todos, os direitos humanos.

8.Receber criticamente os meios de comunicação: Aprender a interagir com as diversas linguagens expressivas dos meios de comunicação para que possam criar formas novas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático.

9.Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada: Aprender a manejar a informação- localizar dados, pessoas, experiências e principalmente, saber como usar essas informações para resolver problemas é requisito do novo mundo do trabalho. Consultar rotineiramente bibliotecas, hemerotecas, videotecas, centros de informação e documentação, museu publicações, especializadas e redes eletrônicas contribui para o bom desempenho profissional.

10. Capacidade de trabalhar em grupo: Capacidade de trabalhar, planejar e decidir em grupo se forma cotidianamente através de um modelo de ensino- aprendizagem autônomo e cooperativo. Por esse método, a criança aprende a organizar grupos de trabalho, negociar com seus colegas para selecionar metas de aprendizagem, selecionar estratégias e métodos para alcançá-las, obter informações necessárias para solucionar problemas, definir níveis de desempenhos desejados e expor e defender seus trabalhos.

Aprender a aprender (competências cognitivas)

1.Competências cognitivas: Aprender a conhecer

2.As competências cognitivas envolvem o que se tem chamado de “meta cognição”.

3.Aprender a aprender (autodidatismo): Aprender o aprender.

4.Ensinar o ensinar (didatismo): Ensinar o ensinar é o desenvolvimento de habilidades didáticas.

5.Conhecer o conhecer: É possibilitar ao ser humano percorrer os caminhos da construção do conhecimento. Trata-se de preparar o ser humano para produzir conhecimentos e não apenas para assimilá-los e aplicá-los.

Fonte: Elaboração da autora a partir da revisão de DELORS (1998); COSTA (2000, 2001a, 2001b, 2006, 2007).

Os desdobramentos da “Educação para Valores” tocam no cerne dos aspectos subjetivos da exclusão, embora padeçam de sistematização acerca do seu alcance. Se afirmamos que a exclusão é composta, também, de aspectos subjetivos, psicossociais, culturais e políticos é necessário que as ações voltadas para a sua diminuição sejam pautadas por uma educação diferenciada que atue sobre as fragilidades e inaptidões dos indivíduos num momento privilegiado do aprendizado, isto é, a infância e a juventude. Em outras palavras, a “Educação para Valores” atua no ponto nevrálgico da exclusão que é o aspecto relacional, subjetivo e complexo da exclusão social. Contudo, é preciso verificar qual a capacidade de implementação desta proposta considerando as características do Criança Esperança.

3.9 Considerações finais: Desafio da implementação da “Educação para Valores”

Conforme demonstrado no capítulo anterior a exclusão é composta, também, de aspectos subjetivos, psicossociais, culturais e políticos. Portanto, é necessário que as ações de enfrentamento sejam pautadas por uma educação diferenciada que atue sobre as fragilidades e inaptidões dos indivíduos num momento privilegiado do aprendizado, isto é, a infância e a juventude. Esse construto conceitual (pilares – competências - habilidades) toca no cerne dos aspectos subjetivos da exclusão.

Contudo, ainda que o quadro das variáveis que compõem a “Educação para Valores” revele a centralidade desse conceito de exclusão existem aspectos que merecem reconsiderações. Em outras palavras, teoricamente a “Educação para Valores” toca no cerne da exclusão social, ou seja, o entendimento dos aspectos subjetivos da exclusão e a proposta da “Educação para Valores” são casáveis. Mas, a operacionalização deste conceito precisa considerar os desafios que essa proposta possui. Neste momento merecem destaque:

- a) A sobreposição de conceitos nas dimensões. Tais como auto-estima, autoconfiança e auto-percepção;
- b) As variáveis são complexas e diversificadas o que dificulta a mensuração.
- c) As variáveis, implícitas nos documentos oficiais do Programa, encontram-se em número muito grande (superior a oitenta e três). Além disso, muitas se confundem com dimensões ou conceitos “guarda-chuva” apresentando-se, muitas vezes, obscuras.
- d) No Aglomerado da Serra atuam mais de duzentas instituições. Portanto, há sobreposição de intervenções. Isso dificulta isolar a população que frequenta o ECE-BH para analisar os efeitos diretos da “Educação para Valores” atribuindo a essa às mudanças ocorridas.
- e) A “Educação para Valores” tem alcance mais amplo do que a capacidade do projeto. Em outras palavras, o alcance de alguns aspectos só podem ser mensurados a médio e longo prazo. Embora, isso não seja um problema em si, mas compromete a análise dos resultados. Isto posto, é necessário elucidar a segunda interface teórica deste estudo, ou seja, compreender os desafios e complexidades da implementação de programas sociais que visam diminuir os efeitos da pobreza e da exclusão

social a partir das principais contribuições da literatura. Esta é a temática abordada no próximo capítulo.

4 DESAFIOS E COMPLEXIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS VOLTADOS PARA A DIMINUIÇÃO DOS EFEITOS DA POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL

No hay gerencia que no este históricamente situada, que no sea socialmente construida. No hay gerencia universal, ya que toda gestión es específica. (NOGUEIRA, 2007, p. 112).

4.1 Considerações iniciais

A temática sobre a implementação de programas sociais é ampla e complexa. Dentre as diversas abordagens optamos pela interface de dois arcabouços teóricos: A definição da pobreza e exclusão social como fenômeno plural e multifacetado e os desafios da implementação e complexidade de programas que se orientam por esta concepção. Conforme mencionado anteriormente o segundo capítulo consiste na “primeira picada” desta estrada. É a partir deste ponto que buscamos compreender a atuação do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte ao implementar a “Educação para Valores”. A conjugação da prática de planejamento das atividades, monitoramento e avaliação focados na busca contínua de resultados configura uma nova fase de implementação de programas. É válido destacar que elementos de planejamento, monitoramento e avaliação sempre permearam a atuação desses programas. Contudo, adotá-los de maneira sistemática, ainda que possuam fragilidades, corresponde a um novo momento.

Para abordar essa temática é fundamental debruçar sobre os paradigmas da implementação, considerando esse processo como dinâmico, permeado de interesses e atores diversos. Além disso, a avaliação é considerada como parte do processo de aprendizagem. Iniciamos destacando os aspectos teóricos do ciclo do programa/projeto social (formulação, implementação e avaliação). Em seguida descrevemos as especificidades da Gestão Social. Considerando as condições de implementação da “Educação para Valores” identificadas nesse estudo são apontados indícios de uma limitada avaliação. É válido destacar que a proposta de avaliação a ser esboçado neste estudo é carregada das limitações e desafios da

implementação da “Educação para Valores”. Ela configura-se como um primeiro esforço de sistematizar esse processo. Para tal, sugere-se que a partir das dimensões identificadas seja criado um sistema de indicadores. A sessão seguinte versa sobre o sistema de indicadores. Finalmente são abordados os desafios e complexidades e feitas as considerações finais.

4.2 Desafios da implementação

Para a análise das intervenções sociais, seja executadas pelo Estado ou pelas instituições privadas ou não-governamentais utiliza-se a literatura a respeito do ciclo das políticas públicas no que diz respeito à formulação, implementação e avaliação. Neste caso, serão recortadas as dimensões teóricas de acordo com a especificidade do Programa. Iniciemos pela compreensão do ciclo de intervenção. A conjugação da formulação, implementação e avaliação são temáticas novas nos estudos das políticas e programas sociais, especificamente, quando compreendidas como fases constituintes e porosas da *police cycle*. No caso dos países latino-americanos soma-se a complexidade dos problemas sociais e a insuficiência de sistematizações acerca do assunto conforme aprofundaremos na próxima sessão.

A formulação corresponde ao desenho da intervenção, ou seja, as diretrizes, os planejamentos e as definições no plano teórico. Por implementação, entende-se a execução das atividades planejadas e o consequente cumprimento das metas (quando houver sido definido). De acordo com Roberto Martinez Nogueira (2007) a implementação

[...] é um caminho que conduz do mundo altamente simbólico dos tomadores de decisão planejadores e produtores de conhecimento até realidades sociais incertas com relações cristalizadas, conflitos de valores e de poder, resistências e passividades” (Nogueira, 2007, p. 63 apud Etzioni 1976; Brehm y Gates 1999, tradução nossa²⁴)

A definição de metas, indicadores e a incorporação da avaliação desde a formulação é um aspecto central da Gestão Social. Conforme veremos a seguir o entendimento da avaliação como parte integrante da formulação e da

²⁴ Consiste en transitar un sendero que conduce desde el mundo simbólico altamente plástico de quienes toman decisiones, planificadores y productores de conocimiento, al más incierto y resistente de realidades sociales cristalizadas en escasez de recursos, relaciones de poder, conflictos de valores, resistencias, retraimiento y pasividad (Nogueira, 2007, p. 63 apud Etzioni 1976; Brehm y Gates 1999)

implementação possibilita que a avaliação cumpra de fato a sua função no ciclo das intervenções sociais. Isto é, permite que os tomadores de decisão, gestores e público-alvo compreendam os avanços, resultados e desafios durante as intervenções e impactos após a conclusão do programa.

Na literatura acerca da implementação destacam-se dois modelos *top down* e *bottom up*. Embora o primeiro modelo venha recebendo críticas e refutações, aspectos e concepções dele podem permear a implementação, mesmo utilizando como referência o modelo *top down*. A visão clássica ou canônica da implementação desconsidera as adequações e reformulações advindas da execução. Prevalece o caráter linear entre formulação e implementação num modelo *top down*. Este modelo é caracterizado pela tomada de decisão nas instâncias superiores e a imposição da execução, sem alterações, pelos níveis inferiores. Ele possui outras características que não serão discutidas pelo recorte deste trabalho. Cabe salientar, que de acordo com José Roberto Rus Perez (2007) esse modelo “evoca uma visão objetiva da política, como produto do desenvolvimento de um processo exógeno, sendo, portanto, objetivamente verificável, contendo *intenções políticas* que podem ser alteradas e solucionadas” (PEREZ, 2007, p. 69). Nota-se que a implementação não passa do cumprimento cabal da formulação, desconsiderando tanto as vicissitudes contextuais quanto as motivações dos atores sociais (gestores, técnicos e público – alvo).

A perspectiva da *policy cycle* vislumbra o processo de maneira linear e admite o caráter retroalimentador da implementação. Contudo, parte da confiança absoluta no diagnóstico (modelo causal e disponibilidade de todas as informações) e ênfase excessiva na etapa de formulação. Além disso, os desafios da implementação são vistos como desvio de rotas e cabe a avaliação identificá-los para correção imediata. Neste caso, as mudanças advindas das especificidades contextuais não são vistas como operacionalização do programa, mas como aspectos a serem corrigidos. Isto limita o processo de envolvimento dos stakeholders bem como da construção de soluções para a efetivação do programa.

Segundo Maria das Graças Rua (1998) desde a década de 70 os estudos das políticas públicas tem apontando algo como o “elo perdido” na implementação. Em suas palavras a implementação “é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão” (RUA, 1998, P.17). Esta é a

terceira perspectiva da implementação. Neste caso a implementação entendida como processo de aprendizado e tomada de decisão considera que essa etapa é um momento que não restringe a execução da política em territórios neutros. Logo, ao “implementar a política cria-se política” (ARRECTHE, 1999, p. 102). Portanto, fatores como o ambiente, as condições iniciais, os atores sociais, o público-alvo, as atividades e rotinas influenciam e alteram o desenho do programa.

Especificamente, no caso do ECE-BH essa argumentação é proveitosa na medida em que possibilita entender a operacionalização da “Educação para Valores” nas condições do Programa. Em termos interrogativos a inquietação: qual é a capacidade de implementação da “Educação para Valores” em um modelo com as características do ECE-BH? Para analisar essa capacidade é fundamental considerar a implementação pelo prisma descrito acima bem com os aspectos referente à rotina, a interação entre atores, a importância do planejamento, monitoramento e avaliação de maneira integrada.

Retornando os estudos desenvolvidos por Pressman y Wildavsky (1998), Juan Carlos Cortázar Velarde (2007) destaca que os problemas advindos da implementação estão mais vinculados a complexidade da rotina, atividades e interações entre os atores do que a distância entre a formulação e a implementação. A argumentação de Rua e Arrecthe pode ser explicitada na passagem que Velarde destaca a importância de considerar a implementação como processo permeado de múltiplas interações e reformulações. Senão vejamos,

O fato de não reconhecer estas circunstâncias, demasiadamente comuns, apresenta sérios obstáculos a implementação e inibe o aprendizado. Alguém que vai sempre em busca de circunstancias extraordinárias e acontecimentos dramáticos não pode apreciar o quão difícil é fazer o extraordinário acontecer (VELARDE, 2007, p. XVIII, tradução nossa²⁵)

Nesse sentido, entender o processo de implementação como dinâmico, permeado pela interação de múltiplos atores com interesses variados, a complexidade da rotina em que atuam e que mudanças da concepção inicial do programa podem favorecer os resultados implicam em entender a implementação, como processo de aprendizagem, tomada de decisão e reelaboração. Neste caso, é

²⁵ El hecho de no reconocer que estas circunstancias, por demás sumamente comunes, presentan serios obstáculos a la implementación inhibe el aprendizaje. “Alguien que vaya siempre en busca de circunstancias insólitas y acontecimientos dramáticos no puede apreciar lo difícil que es hacer que acontezca lo ordinario”. (VELARDE, 2007 , p. XVIII)

necessário que a avaliação passe, também, a integrar a “*policy learning*”. Isto é, “o aprendizado na implementação de uma política pública” (ARRECTHE, 1999, p. 103). Ao melhorar a gestão de implementação de programas sociais, consequentemente, os resultados das intervenções serão melhores. O que queremos afirmar com isto é que ao considerar a implementação como processo de aprendizagem que já contenha a avaliação como parte integrante aumenta a sustentabilidade do Programa.

Ernesto Cohen (1997) destaca que os processos de planejamento e avaliação são integrados. Portanto, “são instâncias contínuas e recorrentes que vão retroalimentando-se, com o objetivo de otimizar a gestão do programa e orientar as atividades para a obtenção dos resultados previstos²⁶” (COHEN, 1997, p. 171, tradução nossa). Assim a análise integra o modelo *bottom-up* uma vez que predomina o caráter relativo do programa. Nesse modelo, “o significado da política depende do contexto, dos agentes (que a vêem ou que a questionam), sendo, portanto, um fenômeno mais subjetivo, aberto, incerto, contingente variável e contextual” (PEREZ, 2007, p. 70). Logo, os processos de implementação de programas sociais podem ser considerados importantes momentos de criação de oportunidades, ou seja, os desafios da implementação podem ser convertidos em estratégias para o cumprimento dos objetivos que o programa visa atingir.

Considerar a implementação como processo de aprendizagem implicar em reconhecer a importância dos atores sociais. Velarde destaca que todo o processo de implementação é permeado de oportunidades para a interação estratégica. Deste modo,

Os valores, visões e interesses dos implementadores, embora não sejam os únicos neste cenário, desempenham um papel muito importante, pois são os implementadores que controlam em grande medida os recursos, as informações e os esforços cotidianos necessários para que o programa funcione (VELARDE, 2007, p. 12, tradução nossa²⁷).

Por isso, é fundamental considerar as interações entre os atores e, principalmente, o planejamento e ferramentas gerenciais utilizadas por eles para a

²⁶ “Son instancias continuas y recurrentes que van retroalimentándose, con el objetivo de optimizar la gestión del programa y de orientar sus actividades a la obtención de los resultados previstos”.

²⁷ Los valores, visiones e intereses de los operadores, si bien no son los únicos que intervienen en este escenario, desempeñan un papel muy relevante, pues son los operadores los que controlan en gran medida los recursos, la información y los esfuerzos cotidianos necesarios para que el programa funcione. (VELARDE, 2007 , p. 12).

execução de suas atividades. Na perspectiva de Velarde para que a Gestão Social atue de maneira estratégica é necessário considerar os diversos valores e interesses em jogo, as interações e conflitos, a gestão de operação, o controle de gestão e possibilidade do desenvolvimento de habilidades. Merece destaque entre estes elementos a rotina de implementação das atividades. A partir da definição de Nelson e Winter (1982), o autor afirma que a rotina é essencial para as organizações assim como as habilidades são essenciais para a ação individual. Por isso, a análise dos planejamentos e objetivos é fundamental na definição do esboço de uma avaliação, conforme demonstraremos no próximo capítulo. Entretanto, ela engendra as fragilidades encontradas na gestão do Programa.

Nesta definição destacam-se três características centrais da rotina: O caráter programático das ações, se ela fundamenta em um conhecimento implícito e a tomada de decisão dos operadores na rotina. Em outras palavras, as características correspondem à sequência de atividades que o programa utiliza e como a fluidez que eles ocorrem podem gerar os resultados desejados; a identificação do conhecimento subjacente a implementação que nem sempre está contemplado no marco teórico ou regulatório dos programas e a maneira dinâmica e fluida que os operadores lidam durante a execução das atividades, respectivamente (VELARDE, 2007).

Essa argumentação subsidia a análise da implementação da “Educação para Valores”. Os elementos elencados orientam-nos na compreensão desse fenômeno, principalmente, por possibilitar atentar para as vicissitudes dinâmicas, diversificadas, conflituosas e díspares desse processo bem como para o lugar que a avaliação ocupa, os papéis dos atores, a importância do planejamento e da atenção às especificidades da Gestão Social. Somente, ao entender a implementação por esse prisma torna-se possível, reconhecendo a complexidade dessa etapa, gerar aprendizado e a obtenção dos resultados desejados. Nesse caso é feita a apropriação dessa argumentação para possibilitar a compreensão da implementação da “Educação para Valores” considerando a execução das atividades de rotina do programa, a linha histórica dessas atividades, os planejamentos institucionais e os planejamentos de rotina tendo em vista a operacionalização de um conceito que torna-se implícito pela sua amplitude e difusão. Conforme mencionado anteriormente, os programas sociais possuem características específicas que delimitam as intervenções circunscritas num cenário

complexo. Esta é a discussão apresentada na próxima sessão, ou seja, a compreensão das especificidades da Gestão Social.

4.3 Considerações sobre a Gestão Social

Os programas sociais possuem especificidades, significativamente distintas, de outros tipos de intervenção a que chamaremos de “vetores da complexidade da Gestão Social”²⁸. Para fins expositivos esses vetores de complexidade podem ser segmentados na formulação, implementação e avaliação das intervenções sociais. Todavia, é necessário atentar para duas características anteriores a formulação dos programas sociais: Os aspectos históricos e a natureza do problema social.

O primeiro vetor de complexidade da gestão social relaciona-se a história da área social, ou seja, a gestão social atual contém os resquícios do surgimento dessas intervenções. De acordo com Filgueiras (1996) “a história do campo social pode ser considerada como sendo a história das respostas dadas pela sociedade aos riscos e fragilidades vividas por seus membros” (FILGUEIRAS, 1996, p. 14). Essas respostas possuem variações circunstanciais. Por isso, “o que é considerado problema em uma época pode não sê-lo em outra”. Portanto, o que está subjacente à definição do problema social são as lógicas, práticas e as diferentes concepções de sociedade e laço social.

As intervenções feitas por organizações Não-Governamentais (ONG'S), entidades da sociedade civil ou terceiro setor surgiram para preencher a lacuna deixada pelo Estado quanto à garantia dos direitos fundamentais. A filantropia, a caridade e assistencialismo orientaram por muito tempo o desenvolvimento das ações no cenário brasileiro. As Santas Casas de Misericórdia; Orfanatos, Creches e Asilos mantidos por igrejas; Entidades que fazem doações contínuas de alimentos, agasalhos e remédios são alguns dos exemplos que marcaram a atuação dos programas sociais brasileiros. Para o recorte desse trabalho interessa-nos destacar que o legado das atuações sociais traz consequências para a gestão social na contemporaneidade, tais como, a noção equivocada de que a boa intenção basta para solucionar os problemas sociais.

²⁸ Termo extraído do artigo Intervenção com foco nos resultados: elementos para o desenho e avaliação de projetos sociais de Carla Bronzo Ladeira Carneiro (2005). O termo é utilizado juntamente com a argumentação da autora mesclada com algumas referências sobre o tema.

Com relação à natureza dos problemas sociais Carneiro (2005) destaca que eles são multifacetados e multicausais, ou seja, são “permeados por dimensões subjetivas, por matrizes sociais, culturais, econômicas, políticas, históricas e institucionais próprias e específicas, o que confere um grau de complexidade e incerteza bastante elevado no campo das ações sociais” (CARNEIRO, 2005, p. 70). Logo, a intervenção atua sobre problemas em que estão sobrepostas diversas causas e fatores de maneira diversificada e imbricada. Nos termos da autora “o que existe de fato, é um conjunto de causas imbricadas e independentes, sem clareza suficiente da causa dominante” (CARNEIRO, 2005, p. 70). Nota-se que o segundo vetor da complexidade da Gestão Social é relacionado a própria natureza do problema social. Compreender essa característica é fundamental para o entendimento dos demais vetores. A necessidade de conceituar a pobreza e a exclusão social, a partir de uma perspectiva multifacetada, onde está inserida a “Educação para Valores” demonstra as implicações da natureza dos problemas sociais.

Conforme mencionado anteriormente Roberto Martinez Nogueira (2007) define que os programas sociais são “artefatos de natureza instrumental e simbólica, cristalizações inacabadas de conhecimento, construções sujeitas a restrições, arena de tensão, conflito e colaboração” (NOGUEIRA, 2007, p.65, tradução nossa²⁹). Tal definição aponta para o terceiro vetor da complexidade da Gestão Social o desenho dos programas sociais.

Dentre as características descritas por Nogueira destaca-se, nesse momento, a limitação do conhecimento sobre o qual pretende-se intervir bem como sobre as possibilidades de melhorias. Uma das formas de buscar melhores resultados com a intervenção é a identificação do problema principal a ser enfrentado e do público alvo e a realização de um bom diagnóstico. De acordo com Carneiro (2005) essa é “uma etapa fundamental na formulação de um projeto e da qual seu sucesso dependera em grande parte” (CARNEIRO, 2005, p. 74). Nesse ponto merece atenção a ressalva da autora de que o problema é uma construção que envolve a inquietação, aquilo que move, impulsiona o sujeito. Senão vejamos,

29 “artefactos de naturaleza instrumental y simbólica, cristalizaciones inacabadas de conocimientos, construcciones sujetas a restricciones, arenas de tensión, conflicto y colaboración” (NOGUEIRA, 2007, p.65).

Um problema, ponto de partida para um desenho de um projeto, não existe independente da construção que se faz sobre ele. Não é algo externo, objetivo, algo em si. Somente existe como problema na medida em que sua existência implica tensão, gera incomodo. Quer dizer, ao definirmos um problema, não estamos simplesmente vendo algo externo, mas construímos um problema a partir da seleção de determinados elementos valorativos e cognitivos. Isso significa que selecionamos aspectos da realidade que passam a se construir como um problema que exija intervenção (CARNEIRO, 2005, p. 74).

É válido enfatizar a importância que a autora atribui a definição do problema, já que ele possibilita a identificação inicial de possíveis alternativas. Nesse momento o diagnóstico é vital, uma vez que permite definir o público-alvo e favorecer a identificação de objetivos, metas e indicadores bem como do planejamento e da metodologia de intervenção. Por conseguinte, esse vetor traz consequências diretas para as demais etapas do ciclo dos programas sociais, principalmente, para a execução das atividades. Utilizando a argumentação de Blutter (1991), Nogueira (2007)³⁰ ressalta dois aspectos importantes das tecnologias sociais: Clareza e estabilidade. Quando falta clareza ocorre o comprometimento do objetivo desejado, uma vez que não há convergência entre a atuação dos operadores e o objetivo proposto.

O quarto vetor de complexidade é o próprio cenário de atuação das intervenções sociais. Eles são marcados por demandas complexas, múltiplas restrições de atendimento, oposição de vontade e múltiplos atores com interesses variados. Nesse ponto a segunda característica identificada por Nogueira – estabilidade - recebe maior relevância. Quando ocorrem rupturas ou mudanças no desenvolvimento das atividades a situação passa a ser conduzida pela experiência do operador. Tal qual na situação de ambiguidade, mencionada anteriormente, esta pode ser uma fragilidade ou a criação de formas de atuação, dependendo de experiência e habilidade do operador e as condições da própria intervenção.

Nestas condições é necessária uma gerência adaptativa, ou seja, capaz de planejar as atividades de maneira flexível, gradativa e responsável. Os autores acima enfatizam que os planejamentos devem ser sensíveis às condições contextuais focadas na facilitação do processo de implementação do que no rigoroso controle do que foi formulado. Outro aspecto importante é a necessidade de criar

³⁰ Os autores apresentam importante contribuição acerca da tecnologia social, principalmente pela segmentação em rotina, modulares, artesanais e intensivas. Para mais ver Nogueira, 2007.

sinergia entre os diversos stakeholders, geralmente, com níveis de conhecimentos, experiências e perspectivas díspares. Nesse ponto Carneiro (2005) salienta que

[...] cada ator percebe o problema sob determinado ponto de vista, tem interesse e recursos distintos e apresenta identidades e lealdades específicas. Atuar de forma consequente nesse contexto acaba por exigir um grande esforço de coordenação e adoção de estratégias de implementação adaptativas, caracterizadas pela flexibilidade e capacidade de promover ajustes, negociação e compromissos diante de situações não antecipadas do processo de implementação (CARNEIRO, 2005, p.72)

Um dos aspectos que destacado nesse vetor por Filgueiras (2006) é a importância dos gerentes estejam atentos para gerar sinergia na implementação da intervenção social através da atuação estratégica, agregar valores aos insumos utilizados, aplicar práticas de gestão capazes de gerar resultados efetivos, mediar os conflitos e criar alianças entre os diversos atores. Sinteticamente, os gerentes devem atentar para o desempenho de suas funções estratégicas e operativas³¹.

Além disso, outros aspectos relacionados ao cenário correspondem aos aspectos políticos e institucionais. Sulbrandt destaca que as políticas sociais “são desenvolvidas em um ambiente social, político e organizacional de incertezas e turbulências” (SULBBRANDT, 1994, p.384). Isto é, as ingerências da organização, seja do ponto de vista político, econômico ou institucional interferem também na implementação das políticas sociais. Nas palavras de Nogueira: “Estas condições acrescentam a necessidade de que esta gerência seja dotada de predisposições e competências para assegurar a efetividade da ação em um ambiente pouco receptivo e hostil” (NOGUEIRA, 2007, p.71, tradução nossa³²).

Em outras palavras para que a gestão social alcance os objetivos desejados é fundamental a conjugação de habilidades e competências por parte do gestor bem como a utilização de ferramentas e recursos capazes de considerando as especificidades das intervenções sociais superar seus desafios. Além disso, a estabilidade da política, o ambiente institucional e política são fatores fundamentais para o êxito da intervenção. A utilização de ferramentas gerenciais como o marco-lógico também são recomendadas (CARNEIRO, 2005; FILGUEIRAS, 2009).

³¹ Para mais informações ver a sessão desse artigo sobre “Gerentes e coordenadores de programas: funções e habilidades”, em que a autora trata de maneira detalhada desse assunto. E a sessão sobre os tipos análises necessárias.

³² Estas condiciones son las que acrecientan la necesidad de que esta gerencia esté dotada de predisposiciones y competencias para asegurar la efectividad de la acción en un ambiente débilmente receptivo e incluso hostil. (NOGUEIRA, 2007 , p.71)

O quinto vetor de complexidade é composto pelo monitoramento e avaliação. Nota-se que embora sejam distintos eles são agrupados no mesmo vetor devido à complementaridade existente entre eles. Nesse vetor soma-se as fragilidades identificadas nas fases anteriores, indefinição de resultados efetivos e a própria ausência de monitoramento e avaliação dos serviços sociais, aliada a necessidade de sistematizar e disseminar as experiências que obtiveram êxito. A primeira ressalva a ser feita é a necessidade de considerar monitoramento e avaliação de maneira complementar, uma vez que cumpre funções distintas e se conjugadas possibilitam a geração de informações que subsidiem a tomada de decisão. Metaforicamente, podemos afirmar que os desafios explicitados nos vetores anteriores aparecem nesse de maneira potencializadas. Por exemplo, a indefinição do público alvo ou a falta de clareza das atividades obscurecem o acompanhamento sistemático da intervenção e dificultam a avaliação.

A definição clássica de Sulbrandt acerca da tecnologia que os programas operam traz a tona novamente elementos essenciais para o monitoramento e avaliação identificados anteriormente nos primeiros vetores:

As supostas relações causais que vinculam os insumos e as atividades com os produtos, resultados e impactos não respondem a um conhecimento certo e válido, mas no melhor dos casos, apenas constituem hipóteses a serem verificadas. Isto quer dizer que, ainda quando implementado corretamente, o programa pode não conduzir ao estado final desejado ou buscado. E mais ainda, boa parte dos programas sociais têm bases teóricas frágeis, as quais frequentemente não são explicitadas nem nos próprios programas nem nas avaliações (SULBRANDT, 1994, p. 383)

A utilização do monitoramento e avaliação está fortemente atrelada ao tipo de gestão do programa, as escolhas e estratégias definidas desde a sua formulação e ao tipo de tecnologia que o programa opera. É válido destacar que, de acordo com os autores mencionados acima, a tecnologia social ³³ relaciona a utilização de conhecimentos que combinados a diferentes insumos visam produzir os resultados desejados pela intervenção social. Assim, “o conhecimento se refere a relação fim-meios para alcançar um objetivo dado de maneira eficaz. Mais precisamente, se refere ao conhecimento dos processos e ações usados para transformar insumos

³³ De acordo com SULBRANDT, NAVARRETE E PIERNTILI (2007) a tecnologia, meio- ambiente e valores são fundamentais para a análise da gerência social. Neste estudo focamos os aspectos da tecnologia. Para mais informações ver o Capítulo 3, especificamente a sessão sobre Características intrínsecas de los problemas y programas sociales.

em serviços” (SULBRANDT; NAVARRETE & PIERGENTILI, 2007, p.125, tradução nossa³⁴). Tal definição relaciona-se diretamente a importância de gerar valor social e a necessidade de mensurá-lo. Portanto, desde os primeiros vetores é preciso atentar para a necessidade de monitoramento e avaliação. Nesse caso, não cabe considerar a avaliação como uma etapa final da intervenção. Ao contrário, é necessário considerá-la como parte integrante e fundamental desde a concepção, conforme abordaremos nas sessões seguintes.

A compreensão dessas vicissitudes da intervenção social é fundamental para a análise dos programas sociais. Elas foram explicitadas com o objetivo de reintegrar a importância de considerar o cenário de atuação, o tipo de problema social sobre o qual atua, a causalidade dos problemas sociais, a necessidade de planejamento, monitoramento e avaliação das intervenções. As características elencadas acima indicam que a natureza da intervenção social bem como o ambiente e os atores envolvidos são diferentes das demais áreas de conhecimento e investimento público. O que queremos afirmar com isto é que os programas sociais apresentam especificidades que distingue-os de outros segmentos, seja do ponto de vista histórica, das condições da própria intervenção ou da sistematização do conhecimento.

Contudo, tais condicionalidades não invalidam ou minimizam a necessidade de aprofundamentos acadêmicos, utilização de ferramentas gerenciais e planejamentos, monitoramento e avaliação das intervenções. Considerar essas condições implicar *selecionar o olhar*, ou seja, admita-las e a partir disso buscar investir na geração de conhecimento, busca continua de melhorias, sistematizações acerca dos resultados e dos desafios. Não é possível desconsiderar tais características ao *olhar as intervenções* nem tão pouco utilizá-las como justificativa para a ausência de resultados ou ineficiências das ações. Por possuírem tais singularidades os programas sociais precisam constantemente criar mecanismos e estratégias de atuação e acompanhamento. As constantes pesquisas e investimentos na área social devem contribuir de maneira significativa para a melhoria continua dos resultados em todo o ciclo de implementação. Conforme

³⁴ Se entiende por tecnología la aplicación de conocimiento para combinar diferentes insumos a fin de producir los resultados deseados en una organización. Ese conocimiento se refiere a las relaciones fines-medios, para alcanzar un objetivo dado de manera eficaz. Más precisamente, se refiere al conocimiento, a los procesos y a las acciones que se usan para transformar insumos en servicios. (SULBRANDT, NAVARRETE e PIERGENTILI, 2007, p.125)

lembra-nos Munévar (2007) o fortalecimento da Gestão Social, principalmente quanto à avaliação, representa também o fortalecimento da democracia na medida em que favorece o acompanhamento da sociedade civil organizada de maneira mais exigente e organizadas. A seguir vejamos alguns aspectos salutares da avaliação que contribuíram para o esboço de uma avaliação limitada da implementação da “Educação para Valores”.

4.4 Breves considerações acerca da avaliação

As concepções e discussões acerca da avaliação não são uniformes e nem sedimentadas. Entre as três etapas do ciclo esta é a que contém sistematizações mais incipientes e maiores limitações teóricas e metodológicas. Uma das primeiras controversas é da função do monitoramento e da avaliação do ponto de vista prático.

O monitoramento consiste no acompanhamento, geralmente, quantitativo da implementação e rotina das atividades do programa. Isto é, a documentação sistemática dos aspectos chaves da performance do programa que são indicativos de como o programa está funcionando. As principais funções do monitoramento são:

- a) Prover aos gestores, financiadores e ao público alvo, informações sobre o dia-a-dia do projeto visando correção de rumos em intervalos de tempos menores.
- b) Documentar a implementação do projeto de maneira que justifique os gastos.
- c) Fornecer informações para o desenvolvimento de avaliações (implementação e impacto).

Compreender o monitoramento no bojo da Gestão Social implica em reconhecê-lo contendo duas dimensões, a prestação de contas do investimento e a utilização como instrumento de gestão. De acordo com Buvinich o monitoramento é um processo “contínuo e sistemático de supervisão e revisão do gerenciamento com o objetivo de garantir a eficiência e eficácia no gerenciamento” (BUVINICH, 1999, p. 21). Portanto, o primeiro aspecto aponta para a mensuração dos resultados obtidos com o menor custo possível. Assim, o monitoramento corrobora para a promoção da

accountability, ou seja, que a prestação de contas seja feita periodicamente demonstrando que os investimentos são realmente transformados em insumos e produtos que buscam contribuir para as mudanças sociais. Já o segundo aspecto, “*expressa o grau de consecução dos objetivos do programa*”. Neste destaca-se a apropriação das informações do monitoramento pelos gestores para subsidiar a tomada de decisão.

Com relação à avaliação, pode-se afirmar que sua principal função é fornecer informações aos gestores quanto ao alcance dos objetivos, avanços e gargalos do processo de implementação do programa, bem como, a percepção e satisfação do público alvo e os impactos alcançados. Elas buscam responder questões mais amplas que o monitoramento. No entanto, são complementares uma vez que o monitoramento consiste no acompanhamento processual das atividades e a avaliação visa à *verificação* do alcance dos objetivos. Nas palavras de Mokate, a “monitoramento e avaliação são estratégias e momentos complementares entre si” (MOKATE, 2000, p. 05, tradução nossa³⁵). Isto é, para se realizar, a avaliação necessita de boa informação gerada pelo monitoramento. Por outro lado, o monitoramento sem avaliação é algo incompleto, não permite saber muita coisa sobre a relevância ou a pertinência do projeto para o alcance dos objetivos. Isto posto, voltemos aos aspectos específicos da avaliação.

Um dos principais consensos é com relação ao significado do termo. Avaliação deriva do latim *valere*, que significa valor. Portanto, a avaliação³⁶ corresponde a fase de atribuição de valor a determinada intervenção de acordo com o alcance de seus metas, objetivos e o impacto alcançado (Mokate, 2000; Cohen 2007; Arrecthe, 1999; Figueiredo & Figueiredo, 1986). Na definição de LIPSEY; ROSSI & FREEMAN, ela consiste no “uso sistemático dos métodos de pesquisa social para investigar os efeitos dos programas de intervenção social considerando o ambiente político e organizacional com o objetivo de fornecer informações destas ações para melhorias das condições sociais” (LIPSEY; ROSSI & FREEMAN, 2004, p. 26, tradução nossa³⁷).

³⁵ Los procesos de monitoreo y evaluación son complementarios entre sí, (MOKATE, 2000, p.05)

³⁶ Neste sentido a avaliação pode ser definida em função da área do conhecimento a que está vinculada, do momento em que ocorre; por quem é feita; por quais atores envolve e para quem destina. Para a finalidade desse trabalho cabe ressaltar alguns aspectos referente a avaliação. Para mais informações ver: Cohen (1997); Buvinich (1999).

³⁷ Program evaluation is the use of social research methods to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs. It draws on the techniques and concepts of social

A avaliação que ocorre durante a execução do programa serve para verificar a operacionalização das atividades e subsidiar a tomada de decisão sobre a reformulação do projeto. Em termos de produto, ela fornece um diagnóstico composto, geralmente, por informações qualitativas e quantitativas sobre a situação do projeto, destacando os resultados imediatos e as dificuldades de operacionalização. Espera-se que ela subsidie o processo de aprendizagem sobre a intervenção. De acordo com Munévar a avaliação sistemática apresenta grande potencial de aprendizagem organizacional. Ao considerar a avaliação como parte integrante da Gestão Social é possível, segundo a autora, redefinir o diálogo e estreitar o processo de negociação com os demais parceiros, financiadores, beneficiários diretos e indiretos. Para a Gestão gerar autonomia através do gerenciamento correto e eficaz das intervenções em relação dos resultados e impactos definidos é crucial a consolidação da capacidade organizacional (MUNÉVAR, 2007).

Assim, a avaliação é entendida numa perspectiva renovada, nos termos de Sulbrandt. Nas palavras do autor como “instância de aprendizagem que permite reelaborar e melhorar esses programas em novos ciclos da política social; portanto, ela é concebida como uma condição necessária para aperfeiçoar os programas atuais e futuros nesta matéria”. (SULBRANDT, 1994, p. 369). No caso desse estudo são apontados os indícios para o desenho de uma avaliação, considerando as condições de implementação da “Educação para Valores” no ECE-BH. É provável que esse desenho possa contribuir mais para o aprendizado da implementação do que enquanto mensuração de resultados e desafios. Em outras palavras, tal esforço justifica-se pela possibilidade de aprender sobre as condições do processo de operacionalização da “Educação para Valores” acerca de aspectos essenciais da Gestão Social, principalmente, quanto a articulação do planejamento e a sinergia entre os stakeholders. Para tal sugere-se a elaboração de um sistema de indicadores, conforme discutiremos a seguir.

4.5 Sistema de indicadores

De acordo com Buvinich (1999) e Ruas (2004), os indicadores são medidas que possibilitam acompanhar os resultados obtidos nos diversos níveis de sua estrutura. Em sua definição, “são as medidas (quantitativas e/ou qualitativas) que permitem aferir o estado ou progresso dos objetivos, metas e critérios (padrões) de um programa, projeto ou atividade” (BUVINICH, 1999, p.30). Eles são instrumentos que possibilitam a verificação dos resultados nos diversos níveis da hierarquia e/ou nos objetivos de determinado do programa. Conforme descrito na sessão sobre a avaliação as conceituações não são uniformes. No caso dos indicadores há várias definições, porém são recorrentes as características de que podem ser medidas quantitativas ou qualitativas, operacionalizam conceitos e tem a finalidade de mensurar aspectos da realidade. Na definição de Ferreira, Cassiolato e Gonzáles (2009), ele contém essas características e enfatiza que eles são recursos metodológicos que têm o objetivo de informar empiricamente sobre a evolução dos aspectos observados.

Neste sentido os indicadores possuem duas funções: Descritas e valorativas. A primeira consiste em apresentar os aspectos de dado problema ou intervenção social. Já a segunda corresponde à aspectos avaliativos (BONNEFOY, 2005). Nesta função podemos apropriar de Buvinich acerca da classificação dos indicadores. Eles são classificados em insumo (*input indicators*), processos (*throughput indicators*), resultados (*output indicators*) e impacto (*impact indicators*). Cada indicador diz respeito a um nível hierárquico das atividades e a consecução dos objetivos. Assim, os indicadores de insumo mensuram a quantidade e qualidade dos recursos fornecidos, ou seja, estão ligados a prestação de contas dos investimentos. No caso do ECE-BH representam o número de educadores, turmas, tipos de oficinas, por exemplo. Já os indicadores de processo mensuram a implementação das atividades de rotina, ou seja, corresponde a transformação dos insumos em serviços ofertados.

A literatura destaca outra modalidade de indicadores conhecida como produto. Esses indicadores medem as metas físicas, isto é, a entrega dos produtos. No entanto, como no caso das intervenções sociais os produtos são atividades - meio para alcançar o objetivo proposto entendemos que eles estão contemplados nos indicadores de processo. Por isso, as duas categorias serão trabalhadas de maneira conjunta. Percentual de educandos por turma, número de educandos

atendimentos, número de atendimentos são alguns destes indicadores. Estes dados estão disponíveis pelo monitoramento das atividades.

Os indicadores de resultados mensuram os benefícios, a quantidade e qualidade dos bens e serviços gerados a partir dos indicadores de processo. A análise deste tipo de indicador permite verificar os resultados imediatos. Eles são fundamentais para a avaliação de implementação e posteriormente, para a avaliação de impacto. Finalmente, os indicadores de impacto mensuram a qualidade e quantidade através do fornecimento em uso dos bens e serviços. Nota-se que neste caso o indicador está diretamente relacionado a apropriação pelos beneficiários da intervenção realizada. O que queremos afirmar com isto é que eles correspondem as efetivas mudanças nas condições de vida do público-alvo.

Dentre as características deste grupo merece destaque a amplitude, abrangência e multidimensionalidade. Estes não serão desenvolvidos nestes momentos, devido a fragilidade das informações disponíveis. Somente após a sistematização dos demais indicadores será possível a elaboração dos indicadores de impacto. Além disso, eles demandam mais tempo e aprofundamento do que este estudo comporta. O termo sistema de indicadores refere-se a utilização conjugada destes indicadores para a mensuração da realidade. No caso deste trabalho consideremos os três primeiros níveis, ou seja, indicadores de insumo, processo e resultados articulados para o esboço da avaliação da implementação da “Educação para Valores” no ECE-BH.

Independente do tipo e função dos indicadores a literatura acerca deste tema tem destacado que existem características essenciais para a sua elaboração. São elas: Validade, confiabilidade, simplicidade. A primeira delas corresponde a capacidade do indicador mensurar aquilo que propõe, ou seja, se mede ao longo de sua utilização aquilo que deseja medir. A confiabilidade corresponde a utilização de fontes, instrumentos de coletas, técnicas e processamentos que sustentem o reconhecimento e verificação das variáveis que compõem o indicador. A terceira, simplicidade-, também conhecida como tecnicamente viáveis e com baixo custo – benefício, é a capacidade do indicador ser de fácil obtenção, construção e manutenção, comunicação e apropriação pelos stakeholders podendo ser utilizado continuamente.

Além disso, os indicadores devem ser sensíveis, específicos e aceitáveis. De acordo com Buvinich (1999) a sensibilidade é a capacidade de medir as mudanças

ocorridas nas dimensões que busca captar. Como o próprio nome define a especificidade é a propriedade de mensurar com precisão e de maneira distintiva o fenômeno ou intervenção em estudo. E a aceitabilidade é a capacidade de, uma vez contidas as demais propriedades, ser aceito e apropriado pelo público – alvo de sua elaboração. (SULBRANDT, 1994; BUVINICH, 1999; RUA 2004; LIPSEY; ROSSI & FREEMAN, 2004; ROCHET; BOUT-COLONNA E KERAMIDAS, 2005; JANNUZZI, 2005; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2009; SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E INVESTIMENTOS ESTRATÉGICOS, 2010)

Conforme mencionando no início desta sessão, os indicadores são operacionalizações conceituais, mensurações de aspectos específicos da realidade. Portanto, tal qual os demais dados da pesquisa social são construções. São tipificações feitas em determinadas circunstâncias, a partir de recortes específicos e escolhas metodológicas. Portanto, os indicadores devem ser sempre questionados para que a partir do aprimoramento de características específicas cumpram suas funções descritivas e principalmente avaliativas. Magalhães (2004) lembra-nos que a elaboração dos indicadores não deve ser fechada e rígida. A confiança nestas sistematizações dura enquanto não são encontradas alternativas mais adequadas, válidas, aprimoradas constituídas com base em pesquisas metodologicamente confiáveis.

4.6 Desafios da implementação

Conforme apresentando anteriormente as intervenções sociais possuem vetores de complexidade. Neste caso requer que a avaliação atende para as vicissitudes desse processo de implementação. A utilização dos métodos da pesquisa social para a avaliação de programas sociais somadas a capacidade de inovação e compreensão do contexto pelos avaliadores contribuem para a adequada avaliação de intervenções sociais. Se nas Ciências Sociais, em geral, a construção do dado é uma tarefa árdua e recorrente, nas pesquisas avaliativas tal prática é mais incisiva.

Por isso, conforme descreve Lipsey, Rossi & Freeman (2004) a abordagem sistemática da pesquisa social é fundamental. Isto é, a utilização combinada de métodos quantitativos e qualitativos associada à capacidade dos avaliadores inovarem na construção de credibilidade e descrição dos programas sociais. Neste

campo os avaliadores têm o papel fundamental de contribuírem para o desenvolvimento de metodologia aplicada a pesquisa social. Na medida em que este tipo de pesquisa avança, em termos de consolidação e refinamento metodológico, a difusão e aplicabilidade da avaliação tornam-se mais admissíveis.

Dentre os desafios da avaliação de programas sociais destaca-se a criação de desenhos que considerem as especificidades da Gestão Social numa abordagem sistemática. O que queremos afirmar é que a avaliação precisa considerar tanto as vicissitudes das intervenções como os pressupostos e procedimentos da pesquisa social. Para isto, a literatura tem destacado elementos essenciais que devam ser considerados no desenho da avaliação. Eles estão sintetizados nos cinco elementos descritos por Lipsey, Rossi & Freeman (2004): A necessidade do programa, o desenho do programa, a implementação e o serviço oferecido, e os resultados obtidos.

Para a correta análise destes elementos é necessário recordar que as características dos programas sociais, principalmente quanto a dificuldade de mensurar os resultados obtidos, a utilização de planejamentos e a criação de sinergia entre os atores. Adequando os métodos da avaliação aos programas sociais é fundamental considerar o objetivo da intervenção, o público, a natureza do programa a ser avaliado, a política e o contexto organizacional. Tais elementos convergem para a análise da avaliabilidade do programa descrita no capítulo posterior. Esse é o primeiro desafio da avaliação, ou seja, identificar as possibilidades de avaliação dos programas sociais. A análise da avaliabilidade permite perceber as principais precariedades e fomentar a criação de estratégias de avaliação. Ao considerar estes elementos o avaliador tem condições de mapear com mais clareza a situação das possibilidades de avaliação.

Além disso, o planejamento é essencial para a intervenção assim como para a avaliação. Ele é uma etapa fundamental da intervenção social. Dentre as diversas vantagens estão: O cumprimento das tarefas de maneira organizadas, a diminuição de custos, o fomento a criatividade, a identificação dos pontos fracos e o aprendizado acerca dos equívocos ocorridos. Contudo, por melhor que seja o planejamento, de rotina ou estratégico, ele não garante a quantidade e nem qualidade do que foi proposto. Por isso, a necessidade de monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas. E considerar o aprendizado adquirido na implementação.

No caso da avaliação de implementação um dos seus principais objetivos, conforme destacado pela literatura, é possibilitar a verificação da operacionalização das atividades e dos processos desenvolvidos para alcançar os objetivos propostos. Uma das maneiras estratégicas deste tipo de avaliação é através da verificação do que foi planejado e a maneira como se deu a implementação. Porém, é preciso ter claro qual a finalidade de cada tipo de avaliação. Geralmente, devido às dificuldades de sistematizar as informações dos programas sociais, as avaliações possuem múltiplas finalidades e interesses variados. Além disso, a escassez de informações gera uma “sede de dados”. Por isso, outro desafio da avaliação de programas sociais com tecnologias brandas é não fazer da avaliação um fim em si mesmo. O que queremos afirmar com isto é que pela falta ou precariedade de monitoramento e avaliações os resultados obtidos nas avaliações precisam ser apropriados, discutidos e subsidiarem a tomada de decisões. Eles não devem servir de justificativas para os gargalhos e desafios dos programas. Ao explicitarem esses aspectos a avaliação, entendida de maneira integrada, espera-se gerar aprendizado sobre a intervenção.

4.7 Considerações finais

Conforme mencionado no início deste capítulo a implementação de programas sociais apresenta diversos desafios e complexidades. As fases do ciclo de políticas públicas têm amadurecido gradativamente. Ainda de maneira tímida começa-se a emergir novas formas de atuação e sistematizações. Os fundamentos da avaliação são de longa data, porém, a utilização conjugada destes elementos é uma prática moderna. Compreender a implementação como um processo de aprendizado e a avaliação como uma prática integral do ciclo da intervenção social implica em explicitarmos os desafios e complexidades deste processo considerando suas especificidades como possibilidades de reflexão e produção do conhecimento.

A argumentação teórica apresentada neste capítulo é fundamental para subsidiar o esboço de um modelo de avaliação marcado profundamente pelas condições de implementação, principalmente, quanto a operacionalização de um marco teórico difuso, desarticulação entre os planejamentos, dificuldade de definir metas e indicadores e ausência de avaliação ex-ante; conforme destacamos ao elencar os vetores de complexidade da gestão social. As dificuldades e limitações

encontradas no programa em estudo serão apresentadas a cada etapa da análise dos dados levantados.

Novamente, reiteramos a importância de que esses dados são construções a partir de um prisma e constituem um esforço de compreender a implementação da “Educação para Valores” rascunhando as possibilidades de avaliação. Magalhães lembra-nos que os indicadores são medidas temporárias até que outras melhores possam substituí-la. Exatamente essa circunstância desse estudo, uma vez que ele é o primeiro esforço de esboçar uma avaliação nas atuais condições do ECE-BH. Esperamos que o caráter formativo da avaliação descrito por Sulbrandt contribuía para subsidiar a tomada de decisão e fomentar o aprendizado do processo de implementação.

5 É POSSIVEL AVALIAR? UMA TENTATIVA DE DELIMITAR O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA VALORES. NO ECE-BH

Para cumprir seus objetivos, a gestão social requer um conjunto de ferramentas e recursos que podem ajudar os responsáveis pelos programas sociais a adquirir condições para controlar incertezas, perceber e analisar as mudanças (em lugar de ser simplesmente levados por elas) e orientar as ações de forma mais adequada (FILGUEIRAS, 2009, p. 141)

5.1 Considerações iniciais

Considerando a amplitude do conceito, a dificuldade de operacionalização, o tipo de gestão e a disparidades dos planejamentos institucionais e de rotina, a dissonância entre os atores envolvidos pode se inferir a plausibilidade das hipóteses elencadas nessa dissertação. Para isto, iniciamos apresentando a análise de avaliabilidade. Em seguida a análise dos objetivos gerais e específicos do ECE-BH e do tipo de oficinas oferecidas desde o início do Programa, compondo a terceira e quarta sessões. A análise dos planejamentos institucionais e de rotina é a quinta sessão. A partir dessa análise são tipificadas as dimensões da “Educação para Valores” para futuramente serem operacionalizadas. Parte do esforço metodológico dessa investigação é a elaboração de um ensaio de avaliação ainda em estado bruto. Na sexta sessão estão as considerações finais.

5.2 Entendendo as condições de avaliação do ECE-BH

Devido as principais características da gestão social explicitadas através da identificação dos vetores de complexidades que perpassam os programas sociais, principalmente, com relação ao marco-teórico, ao planejamento das atividades e a vinculação da avaliação desde a fase de formulação faz-se necessário verificar a avaliabilidade³⁸ do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Para isto, foram utilizadas as referências dos manuais: Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos (Banco de Desarrollo Social versão 1997) e Manual de planificación, seguimiento y evaluación de los resultados de desarrollo

³⁸ Agradeço a professora Da. Cristina Filgueiras a valiosa sugestão feita na primeira fase do seminário de dissertação quanto a avaliabilidade do ECE-BH.

(PNUD versão 2009). De acordo com a definição do Banco de Desenvolvimento avaliabilidade é “o grau em que a concepção de um projeto foi definido (em termos de marcos, indicadores e outros parâmetros) de modo a permitir uma avaliação mais aprofundada possível” (EVO, 1997, p. 07, tradução nossa³⁹).

As orientações do PNUD destacam também a importância dos projetos possuírem mapa de resultados e efeitos, monitoramento definido desde a fase de planejamento como determinantes de avaliabilidade. Ambos apontam para a necessidade de desde a formulação haver espaço para a avaliação, ou seja, a concepção das atividades ser acompanhada da elaboração de marco lógico, indicadores e parâmetros que possibilitem a avaliação posteriormente. Para a verificação do grau de avaliabilidade são sugeridos os requisitos necessários. O quadro abaixo sintetiza a apropriação dos principais aspectos apresentados pelas duas fontes reformulados e respondidos de acordo com a situação do ECE-BH.

³⁹ “El grado hasta el cual el diseño de un proyecto ha sido definido (en términos de hitos, indicadores y otros parâmetros) de tal manera que permita que su posterior evaluación sea posible” (EVO, 1997, p. 07).

Quadro 2 - Requisitos de avaliabilidade aplicado ao Programa Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte Definição da “Educação para Valores”

Critérios Questões	Resposta Situação	Descrição	Alternativa Possibilidade	Fonte
O problema social que o programa visa enfrentar está claramente definido?	Parcialmente	O ECE – BH utiliza dados secundários e atua em situações com problemática macro tais como pobreza e exclusão social, educação, violência, problemas da periferia.	Delimitar a atuação do programa a partir da sistematização da concepção de “Educação para Valores”	Documentos do Programa Referencias bibliográfica
As causas do problema foram identificadas e hierarquizadas?	Parcialmente	Item anterior	Item anterior	Item anterior
O público alvo está definido?	Sim	O público alvo do programa são crianças e adolescentes do Aglomerado da Serra; as atividades são definidas por faixa etária.	Não se aplica	-
Os objetivos do programa são definidos consistentemente?	Parcialmente	A “Educação para Valores” é um conceito complexo e difuso.	Identificar as macro categorias que o projeto atua diretamente e descrevê-las.	Planejamento das atividades Referencias bibliográficas
As experiências anteriores estão sendo consideradas?	Sim	O Programa sempre considera as experiências anteriores e sua influencia na gestão atual.	Não se aplica	-
As atividades estão claramente definidas?	Sim	As atividades estão definidas claramente, no entanto, o eixo norteador é difuso	Definir os itens prioritários da “Educação para Valores” que atuam diretamente nas atividades.	Planejamento das atividades Re conclusão bibliograficas
Existem informações do inicio do programa que possam ser consideradas como o marco zero?	Não	A pesquisa desenvolvida será da implementação da “Educação para Valores”. Neste caso serão considerados os processos e resultados obtidos e não serão feitas comparações temporais.		
Existe um mapa de resultado definido desde a formulação do Programa?	Parcialmente	A partir de 2010 o Programa tem se empenhado na definição de metas e	Avaliar o programa a partir da definição das categorias	

continua

		resultados. Além disso, a coordenação atual tem focado na implementação de uma gestão por melhorias com a inserção de ferramentas gerencias como o PDCA.	mencionadas anteriormente.	
Na formulação das atividades foram definidos os aspectos da avaliação?	Não	As avaliações das atividades são nucleadas e são restritas aos aspectos da rotina.		
Existem dados do monitoramento suficientes para subsidiar a avaliação do Programa?	Sim	O ECE-BH dispõe do sistema de monitoramento nacional com as principais informações sobre o publico – alvo.		
Os indicadores de insumo, processo e impacto foram definidos pelo Programa?	Não	As discussões sobre os indicadores ainda não foi definida.		
Os bens e serviços estão descritos?	Sim	No sistema de Monitoramento nacional constam estes dados. Contudo, o programa não possui análise deles.	Analisar os dados existentes no Sistema de Monitoramento.	Sistema de Monitoramento
A avaliação é pertinente neste contexto?	Sim	A pesquisa acadêmica está para além de uma avaliação interna. Nessas circunstâncias a pesquisa acadêmica é mais propicia, uma vez que pode aprofundar a reflexão acerca da temática.		
A avaliação possui recursos financeiros suficientes? E recursos humanos?	Sim			

Fonte: Elaboração da autora a partir das considerações dos Manuais BID (1997) e PNUD (2009)

Analisando os critérios/ questões é possível perceber que o ECE-BH possui baixas condições de avaliabilidade. Do ponto de vista formal faltam aspectos essenciais para a avaliação do Programa. Contudo, é exatamente nesta lacuna que é propício a avaliação de implementação, enquanto uma pesquisa acadêmica. A sistematização do conhecimento embasando o desenho da avaliação é fundamental para a realização da avaliação num contexto fragilizado tanto pela problemática social que atua quanto pela escassez de marcos teóricos e de resultados. O quadro anterior tem como objetivo principal demonstrar as condições de avaliabilidade do Programa. E a partir dessas as possibilidades de desenvolver a pesquisa. A situação de baixa avaliabilidade existente no ECE-BH, principalmente, com relação à complexidade do cenário em que programas sociais atuam e a pouca imprecisão do conceito que orienta às atividades, é característico das intervenções sociais. É considerando essa situação que propomos o exercício metodológico de esboçar as dimensões para a avaliação futura de implementação da “Educação para Valores” no ECE-BH. Iniciemos pela análise dos objetivos do Programa e os tipos de oficinas.

5.3 Objetivos gerais e específicos segundo os documentos do Programa

De acordo com Rossi et al (2004) o objetivo geral de um programa pode ser entendido, de maneira geral e abstrata, como um estado desejado que o programa busca atingir. Já os objetivos específicos correspondem ao conjunto detalhado de forma mensurável de realizações que convergem para o alcance do objetivo geral. Entendendo os objetivos dessa maneira e agregando a noção de que os planejamentos são partes essenciais da implementação de um Programa a análise dos objetivos do ECE-BH desde o seu início visa entender o processo de implementação. O que queremos afirmar com isto é que ao analisar os planejamentos institucionais e de rotina estamos tentando compreender as dimensões, as variáveis, os gargalos do processo de implementação. Para isto, foi feita uma apropriação da técnica de análise documental, ou seja, a utilização parcial de acordo com as condições dos documentos encontrados. A primeira com relação a concepção de “Educação para Valores” conforme demonstrando no capítulo três. A partir dela é possível afirmar que a “Educação para Valores” é um conceito difuso, já que foram encontradas quase noventa macro dimensões que vão desde capacidade de leitura até a aquisição de habilidades de gestão (por parte dos

beneficiários). É sabido que este conceito não tem condições de operacionalização em sua totalidade devido a amplitude que ele busca alcançar. Por isso, é necessário analisar quais dimensões da “Educação para Valores” estão sendo implementado no Programa através das análises dos objetivos, tipo de oficinas e dos planejamentos institucionais e de rotina. Em cada uma delas busca-se aspectos que corroborem para a verificação das hipóteses, principalmente, de que a desarticulação entre os planejamentos institucionais e de rotina mitigam a implementação da “Educação para Valores” e obstruem a avaliação (no sentido formal).

De acordo com as informações institucionais os objetivos do Programa são alterados pela mudança na gestão ou por demanda da equipe. No período de 2002 ao primeiro semestre de 2005 a Gestão era feita pela Providência Nossa Senhora da Conceição⁴⁰. A partir do segundo semestre de 2005 a Sociedade Mineira de Cultura (instituição mantenedora da PUC Minas) assume a coordenação local do Programa. É válido destacar que, a partir de então, a coordenação de cada núcleo e a coordenação geral do ECE-BH passam a serem feitas por um professor da PUC Minas da área de Psicologia, Comunicação Social, Ciências Sociais ou Educação-Física. Não há tempo determinado para a ocupação da função ficando a cargo da PUC Minas e da disponibilidade do professor o acordo sobre a permanência. Conforme apresentado na descrição do ECE-BH o gerenciamento a nível local é feito numa gestão compartilhada que envolve primeiro os coordenadores e em seguida a equipe técnica. Nos primeiros anos a coordenação geral era feita por professores do Curso de Psicologia. Desde o primeiro semestre de 2006 o cargo é ocupado por professor do Curso de Comunicação Social.

No que tange ao processo de redefinições dos objetivos por parte da equipe de coordenação, geralmente, são feitas reuniões entre os coordenadores, coordenadores e técnicos e reuniões ampliadas com a presença dos educadores para socialização das mudanças. Nesses workshops são discutidas as temáticas dos objetivos, a atuação do Programa, os desafios e dificuldades enfrentadas de maneira multidisciplinar. Os debates são *aquecidos*⁴¹ pela multidisciplinariedade da equipe. Os esforços têm sido empreendidos no sentido de construir objetivos plausíveis de mensuração seguidos das definições de indicadores e metas.

⁴⁰ Organização não-governamental vinculada a Arquidiocese de Belo Horizonte. Atualmente faz parte do projeto do Vicariato para a Ação Social e Política.

⁴¹ No sentido de que são debates intensos, profícuos e até mesmo tensos. O jargão é utilizado pela professora Dra. Elizabeth Marques para descrever esses momentos de discussão.

Atualmente, os trabalhos estão concentrados na estruturação dos eixos pedagógicos. Conforme demonstra no quadro A (Apêndice)⁴² desde a assinatura do Protocolo de Intenções o Programa apresenta um objetivo difuso. As mudanças de metodologia, foco, tipos de oficinas são refletidas nas adequações dos objetivos. Nesta linha temporal a contribuição do projeto em relação a educação está presente em todos os objetivos bem como a ênfase nas atividades de cultura, lazer e esportes.

Ao analisar, historicamente, os objetivos do ECE-BH nota-se que desde a formulação o Programa possui objetivos gerais e específicos difusos. Retornando a argumentação de Rossi (et al) é fundamental que os objetivos, principalmente, os objetivos específicos sejam plausíveis de mensuração. No caso em estudo o Programa oscila entre ampliação e absorção de macro-dimensões e a aproximação de objetivos mais operacionalizáveis. A maneira como os objetivos encontram-se atualmente ainda é muito ampla e difusa. Com relação a esse aspecto duas ressalvas merecem destaque.

A primeira é que o direcionamento do Programa é caracterizado pela falta de estabilidade e clareza no sentido proposto por Nogueira (2007). Isto é, o direcionamento das ações é flexível de acordo com a gestão vigente. É importante que fique claro que a flexibilidade e a capacidade de adaptação da gestão são necessárias para o alcance dos objetivos. Mais do que isso, elas são recomendadas pelas próprias especificidades da Gestão Social. O que queremos destacar é que pela amplitude dos objetivos e mudanças de gerenciamento tendem a suscitar mais instabilidade quanto ao foco de atuação. A falta de clareza também está relacionada a essa magnitude dos objetivos, uma vez que as macro-dimensões são passíveis de múltiplas e diversas concepções.

A segunda ressalva está relacionada ao papel do gestor nos programas sociais. Conforme destacado anteriormente eles têm papel fundamental quanto a criação de sinergia entre os diversos e dispares envolvidos (principalmente os operadores de ponta) e acompanhamento das intervenções do ponto de vista estratégico e operativo focando nos resultados. Esses aspectos ficam explícitos

⁴² O Apêndice A - contém os objetivos desde o início das intervenções. Foram registrados os anos em que os objetivos foram alterados, seja pela mudança de gestão ou reformulação por iniciativa da equipe. No ano de 2002 os objetivos foram encontrados no Protocolo de Intenções firmado entre os parceiros institucionais. A cópia do documento encontra-se em anexo. Vide Anexo C

pelas mudanças ocorridas durante a implementação do Programa. A capilaridade é fundamental para garantir a continuidade do foco das intervenções bem como para manter os êxitos da gestão anterior e avançar na superação dos desafios. Quando faltam clareza e estabilidade os objetivos são comprometidos.

Outra vez, destaca-se a importância do bom desempenho das funções dos gestores bem como de planejamentos claros, exeqüíveis e focados. Nesse caso encontramos a conjugação de habilidades e competências por parte do gestor e a utilização de ferramentas e recursos gerenciais (NOGUEIRA, 2007; CARNEIRO, 2005; FILGUEIRAS, 2009). No caso do ECE-BH essas características são percebidas pela amplitude e indefinição dos objetivos. Essa é uma característica essencial, já que essa amplitude compromete e dificulta o planejamento de atividades focado em resultado e a definição de metas que possam ser monitoradas e avaliadas. Em outras palavras, ao desassociar a avaliação da formulação e implementação, as atividades tendem a dispersar e fragilizar os resultados. Isto será reforçado ao analisar os tipos de oficinas e os respectivos planejamentos institucionais e de rotina.

5.4 Tipos de oficinas segundo os documentos do Programa

Assim como os objetivos as oficinas têm sofrido alterações ao longo da implementação do Programa. Contudo permanece o foco nas oficinas culturais, esportivas e educacionais. De acordo com as informações institucionais as oficinas são atividades -meio que atuam com o mesmo objetivo, qual seja contribuir para a formação humana, por meio da “Educação para Valores”. A linha histórica dos tipos de oficinas – Apêndice B - descreve os tipos de oficinas ofertados no ECE-BH por ano. As mudanças de gestão e infra-estrutura geram mudanças nos tipos de oficinas, Conforme mencionando na análise dos objetivos os primeiros anos do Programa foram marcados pela aproximação com a Comunidade e orientados pelos princípios da Psicologia Social. Neste período as oficinas oferecidas são, em sua maioria, ministradas por educadores da Comunidade ou pelas entidades parceiras. A partir de 2007 aumenta, significativamente, a oferta de modalidades esportivas. Esse é o período em que é o ECE-BH passa por várias mudanças na estrutura física que impulsionam mudanças no atendimento. Em 2008 acontece uma mudança significativa no atendimento às crianças e adolescentes do Aglomerado da Serra. O

ECE-BH torna-se um dos parceiros do Programa Escola-Integrada da PBH e começa a atender no turno complementar ao horário escolar aproximadamente 250 crianças e adolescentes da Escola Municipal Levindo Coelho. No final desse ano o planejamento das atividades passou a ser feito através do método de PDCA (descrito anteriormente) que é formado pelas etapas de Planejamento, Desenvolvimento, Checagem e Padronização/ Correção. A utilização dos instrumentos 5w2h (*What, Why, Who, Where, When, How, How Much*) apontaram a necessidade de definir indicadores e metas para o acompanhamento do Programa. Esta foi uma fase de muitos debates e ajustes da equipe de coordenação. Dela deriva a revisão dos objetivos e criação da missão, posteriormente.

Desde o final de 2010 a gestão do ECE-BH está reorganizando os tipos de oficinas e o formato do atendimento. A princípio os educandos poderiam matricular em quantas oficinas quisessem desde que não há sobreposição de horários entre elas e nem incompatibilidade com o horário escolar. Devido à evasão e rotatividade nas oficinas algumas oficinas estão sendo oferecidas de maneira "bloqueada", ou seja, a matrícula dos educandos de 06 a 10 anos será para um grupo de oficinas que funcionará em forma de rodízio. Outras mudanças foram: A oficina de atletismo, novas mídias, percussão intervenção pedagógica, papo reto e a reformulação da modalidade de oficinas culturais que eram oferecidas desde os primeiros anos de intervenção. Para compreender melhor o funcionamento das oficinas foi feita a terceira análise documental dos planejamentos institucionais e rotinas. Devido a amplitude dos objetivos e a diversidade das oficinas tentamos analisar os planejamentos desde o início do programa. Esta é a ênfase da próxima sessão.

5.5 Planejamentos institucionais e de rotina segundo os documentos do Programa

O primeiro desafio de construção dos dados foi a dificuldade em localizar os planejamentos dos anos anteriores. Novamente, encontramos uma característica das intervenções sociais, qual seja o legado das intervenções estão mais atrelados a práticas profissionais isoladas ou nucleada do que as práticas institucionais. Os planejamentos, em sua maioria, ficavam a cargo dos profissionais do que sistematizados na instituição. Esse é um dificultador na análise dos planejamentos das oficinas. Os planejamentos institucionais apresentam variações ao longo dos

anos. E descrevem as atividades e os principais resultados alcançados quantitativa e qualitativamente. Porém, são genéricos e não permitem a comparabilidade haja vista que são decorrentes da percepção da equipe no momento de prestação de contas e planejamentos das próximas atividades. Em outras palavras, o planejamento institucional cumpre a função de prestação de contas das atividades desenvolvidas. No caso desta análise eles foram utilizados para compreender as dimensões da “Educação para Valores” que o programa implementa. Ao mesmo tempo em que subsidiaram o levantamento histórico das informações. Com relação aos planejamentos de rotina permanece a dificuldade de localizá-los e a falta de padronização. A análise foi feita tendo em vista a análise da “Educação para Valores” realizada anteriormente. A partir dessa sistematização é possível afirmar que:

- a) As oficinas contribuem de maneira diferenciada em termos de conteúdo em cada pilar da “Educação para Valores”. Isso requer, futuramente, que haja partes específicas do questionário segundo as dimensões abarcadas.
- b) É possível identificar macro – categorias genéricas, ou seja, as atividades sempre são tangenciadas por macro dimensões da “Educação para Valores”, principalmente: Protagonismo juvenil; Desenvolvimento humano; Cidadania; Educação para a autonomia; Ludicidade; Aprendizado por tipos de linguagens; Cultura da paz ;Esporte na perspectiva do direito; Corpo totalidade; Saúde e qualidade de vida; Aspectos da democracia; Diálogo; Desejos; Valorização das diferenças.
- c) Observa-se que estes conceitos são imbricados e capazes de conter múltiplas dimensões.
- d) O quarto pilar, aprender a aprender, não é trabalhado nas oficinas de maneira direta. Supostamente, ele corresponde a apropriação dos educandos em dimensões que extrapolam a temporalidade e atuação do Programa. É necessário averiguar se a sua efetivação corresponde aos indicadores de impacto. Pelo fato de não aparece diretamente relacionado com as práticas educacionais analisadas e demanda o aprofundamento num nível de indicador que foi extinto da pesquisa esse pilar não será analisado.

- e) No primeiro pilar – Aprender a Ser- a macro dimensão sobre o qual ele se estrutura é composta por: Criatividade; Auto – estima; Cuidado com o corpo
- f) No segundo pilar – Aprender a conviver – a macro dimensão mais relevante é a importância do convívio na coletividade, formada por: Importância do trabalho em grupo e Aprender a conviver com as diferenças
- g) No terceiro pilar – Aprender a fazer – a macro dimensão mais explícita é a formação da leitura e escrita constituída pelo: Incentivo a leitura; Incentivo a produção escrita; Aperfeiçoamento do aprendizado para a profissionalização futura (exemplos: Cerâmica, informática, etc.) É válido destacar que varias dimensões relacionadas com a convivência grupal estão repetidas neste pilar. Contudo, optou-se por concentrá-las no segundo pilar, uma vez que o foco é a convivência coletiva.
- h) O planejamento institucional não especifica os resultados esperados por oficina. Eles estão relacionados com objetivos, também, amplos e difusos.

Em relação às análises dos dados é válido recordar que a metodologia foi dividida em três etapas: Identificação das macro-dimensões; definição das macro-categorias e variáveis; esboço do sistema de indicadores. A primeira etapa foi fundamental para a delimitação do conceito de “Educação para Valores”, ainda que permaneçam macro-dimensões difusas na operacionalização das atividades do ECE-BH. O que queremos afirmar com isto é que esse esforço, ao mesmo tempo, em que esclareceu sobre os conteúdos implícitos, também, apontou para outros limites e desafios desta pesquisa. Dentre eles merece destaque:

- a) A falta de padronização do planejamento das atividades tal como se encontrou nos documentos analisados apontou para a dificuldade de levantar informações básicas a partir da operacionalização do conceito seja pela escassez de conteúdo ou pela falta de uniformidade dos mesmos.
- b) A fragilidade e a dispersão das informações quanto selecionadas temporalmente desde o início do Programa (em 2003). O planejamento é feito de forma irregular e individualizada. Portanto, não é possível ter

acesso aos planejamentos dos anos anteriores. Embora afirma-se pelos técnicos do Programa que tenha existido algum tipo de planejamento ele não está disponível.

- c) Conforme demonstrado o conceito de “Educação para Valores” é difuso, o grau de *avaliabilidade* do Programa é baixo e soma-se a isto a precariedade do planejamento das atividades. Portanto, o grau de arbitrariedade conceitual imputado para o esboço de uma avaliação, ainda que limitada, da implementação da “Educação para Valores” é muito amplo.

Em linhas gerais, as considerações acima retornam a importância do planejamento, os desafios e gargalos da Gestão social. A relevância da conjugação das habilidades e competências do gestor, utilização das ferramentas e recursos gerenciais já foram mencionadas na sessão anterior. Todavia, é mister destacar que por possuírem vicissitudes complexas as intervenções sociais precisam atentar a adaptação e superação desses desafios. Para alcançar os resultados esperados é fundamental conjugar a habilidade e competências dos gestores na criação de sinergia entre os diversos atores envolvidos e a utilização de ferramentas e recursos gerenciais. Isso não garante por si só os resultados esperados, conforme apresentado na sessão anterior. Todavia, a sua falta compromete significativamente a avaliabilidade da intervenção bem como o alcance dos objetivos.

Ao considerar a implementação com processo dinâmico, cuja avaliação possibilita o aprendizado implica em atentar para a importância do planejamento integrado a avaliação. Conforme mencionado pela literatura os planejamentos e as interações entre os atores no processo de implementação são aspectos fundamentais da intervenção social tanto para o alcance dos resultados como para os estudos sobre a implementação. As rotinas das atividades são aspectos chaves da performance do Programa, uma vez que elas materializam os desafios, avanços e fragilidades de todo o processo (Cohen, 1997; Perez, 2007, Velarde, 2007). Por isso, as análises documentais são fundamentais para a compreensão da capacidade de implementação da “Educação para Valores” em um modelo com as características do ECE-BH, ou seja, um programa muito amplo, de baixa avaliabilidade, com muitos stakeholders e gestão à distância. Após identificar as dimensões que o ECE-BH buscar implementar a próxima tarefa é definir cada uma

das dimensões com o intuito de operacionalizá-la num esboço, ainda primário, de avaliação.

A análise dos planejamentos das atividades possibilitou a identificação das macro-dimensões da “Educação para Valores” operacionalizadas no ECE-BH. E, por conseguinte, a segunda fase da pesquisa consistiu em definir as variáveis que estão contidas nas referências teóricas encontradas nos documentos do Programa, viabilizando a elaboração, ainda que limitada, do desenho do diagnóstico de implementação da “Educação para Valores”. A concepção que orienta as ações é ampla, difusa e atua sobre um problema complexo, mas ao analisar historicamente os objetivos e o planejamento das atividades desenvolvidas encontramos variáveis elementares que tocam nos pontos nevrálgicos da pobreza e exclusão social. O que queremos afirmar com isto é que a “Educação para Valores” é de difícil mensuração e a fragilidade dos planejamentos é um agravante para esta intervenção social, possivelmente mais crítico do que a própria difusão do conceito que orienta as atividades. Por outro lado, as dimensões psicossociais encontradas convergem para a superação dos efeitos-chaves da pobreza e exclusão social.

Em outras palavras, ainda que a “Educação para Valores” apresentasse como característica principal essa diversidade e amplitude conceitual, se o Programa focasse em algumas dimensões minimizaria as fragilidades da implementação. Contudo, isso não implica em considerar que apenas o planejamento seria suficiente para garantir o êxito da intervenção. Por outro lado a sua fragilidade e desarticulação comprometem os resultados desejados, corroborando para a aceitação da hipótese 1, ou seja, de que a desarticulação entre os planejamentos institucionais e de rotina mitiga a implementação da “Educação para Valores” e obstruem a avaliação.

A confirmação da hipótese 1 traz indícios que contribuem para a confirmação da segunda hipótese, qual seja a dissonância entre os atores envolvidos dificulta a implementação da “Educação para Valores”. Ao analisar os planejamentos e os objetivos do Programa explicita-se que a gestão à distância e a diversidade dos stakeholders compromete significativamente as atividades de rotina. Isto é a desarticulação identificada entre os planejamentos aponta para as dificuldades que a gestão a distância traz para o Programa. A magnitude do que o Programa se propõe a executar não encontra mecanismo de gerenciamento que acompanhe de maneira sistemática o desenvolvimento das ações. A confirmação dessa hipótese suscita a

necessidade de estudos posteriores acerca do tipo de gestão do Programa bem como do papel de cada stakeholders.

Com relação à terceira hipótese, a implementação da “Educação para Valores” traz níveis de capacidades distintos concentrando esforços nos pilares aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, a comprovação ocorreu, também, através das análises feitas na sessão anterior. As dimensões referentes ao quarto pilar- aprender a aprender- não aparecem nos planejamentos. Esse pilar, inclusive, no estudo sobre a “Educação para Valores” apresenta dimensões que dependem da interiorização e acúmulo de outras dimensões. Por exemplo, o autodidatismo, didatismo, meta cognição, etc.

Nas condições analisadas deparamos com dimensões necessárias para superação da exclusão social entendida de maneira multifacetada, mais dispersas e frágeis. A falta de padronização e estruturação dos planejamentos compromete a sustentabilidade e os resultados desta intervenção bem como as possibilidades de avaliação. Além disso, as características do ECE-BH identificadas na descrição do Programa, principalmente, quanto a gestão a distância e a multiplicidade de stakeholders, traz percalços para a implementação da “Educação para Valores”. O desafio de esboçar uma avaliação, mesmo limitada, é mais árduo pela dificuldade em encontrar as variáveis que são operacionalizadas, tendo a situação de planejamento exposta acima do que pela difusão do marco-teórico. A partir dessa elaboração vislumbra-se uma possibilidade de avaliação precária. O desafio de sistematizar o processo de implementação ainda permanece mesmo considerando a tentativa de delimitar o conceito.

5.7 Considerações finais

A presente dissertação surgiu a partir da inquietação de sistematizar a implementação da “Educação para Valores” através da criação de um sistema de indicadores que permitisse verificar os resultados e desafios no ECE-BH. Tal desafio fez com que déssemos um passo atrás, no sentido de voltar ao problema sobre o qual a “Educação para Valores” visa atuar. Isso ocorreu pela necessidade que a investigação suscitou de compreender a complexidade do fenômeno da pobreza e exclusão social numa perspectiva multifacetada, já que é sobre esses efeitos que a “Educação Valores” visa atuar, frutificando as potencialidades e habilidades dos

sujeitos que estão nessa situação. Esse capítulo constituiu a “primeira picada”. Ele foi fundamental no sentido de permitir compreender esse fenômeno no qual insere a “Educação para Valores”. As considerações acerca desse fenômeno começaram pela perspectiva clássica, ou seja, a mensuração através da renda. Ela é fundamental para o estudo da pobreza, contudo, é um dos prismas desse fenômeno. É necessário considerar a complexidade que outras perspectivas trazem tais como a das necessidades básicas insatisfeitas bem como os enfoques que tal concepção foi tendo historicamente. Nessa empreitada identificamos que no conceito de exclusão social encontramos as dimensões objetivas, subjetivas, culturais e políticas.

Os trabalhos de Serge Paugam, principalmente quanto ao processo de desqualificação social, trazem à tona a noção da “pobreza como a acumulo de dificuldades”. Outro conceito importante é o de desfiliação social de Robert Castel. Essas duas contribuições indicam duas dimensões importantes da exclusão social: o caráter processual e relacional da pobreza. Bader Burihan Sawaia ao descrever o sofrimento ético-político enfatiza a dimensão psicossocial desse fenômeno. Dentre as diversas ênfases teóricas optamos pela análise de Jessé Souza sobre a naturalização da desigualdade no caso brasileiro, a segmentação do habitus e a transmissão via herança familiar. Tais aspectos da análise de Jessé interessam-nos, pois, ao tratar da naturalização da pobreza no caso brasileiro sinaliza para a cadeia causal desse fenômeno a partir de seu caráter multifacetado, corroborando para a necessidade de analisá-la por esse prisma. Ao “desvelar” esses aspectos da pobreza o autor introduz a redefinição do conceito de habitus em primário, secundário e precário.

Nessa argumentação encontram-se os elementos psicossociais e culturais da pobreza bem como da invisibilidade e naturalização da pobreza. Com relação à invisibilidade a primeira e mais sutil delas é com relação à herança familiar. Esse aspecto merece destaque nesse trabalho, pois, aponta exatamente para as dimensões subjetivas processuais e contextuais da pobreza. O conceito de habitus redefinido por Jessé Souza expõe esses elementos matizados e naturalizados. Ao segmentar o habitus o autor desvela as consequências da pobreza e destaca a importância de considerar tais dimensões. Ao discorrer sobre a transmissão de valores via a herança familiar ele descreve o processo, que de maneira gradativa, vai constituindo e formando o habitus. Isto é, o processo de aprendizado e interiorização de conduta, comportamentos e valores inerente a uma classe social. O

que essa argumentação permite afirmar é que qualidades, comportamentos, atitudes e inabilidades são aprendizados na esfera familiar e transmitido através no âmbito familiar. As demais instituições, no exemplo de Jessé a escola, acabam por confirmar essa herança. E que acabam sendo esquecidos e naturalizados. Feita essa picada, que introduz no “chão” sobre o qual a “Educação para Valores” atua, o capítulo seguinte versou sobre o Programa em estudo.

Para sistematizar a atuação do ECE-BH iniciamos pelos aspectos históricos da Campanha de Arrecadação até a criação dos Espaços Criança Esperança. As definições acerca dessa intervenção e a descrição do contexto de atuação são referentes à atuação do Programa em BH. Tais informações têm o objetivo de contextualizar a atuação do programa. Além disso, o histórico do ECE-BH, a estrutura organizacional, os objetivos atuais, as atividades desenvolvidas e a caracterização do público-alvo e educadores contribuem para a compreensão da implementação do Programa. A concepção da “Educação para Valores” que orienta as ações foi sistematizada a partir dos trabalhos de Jacques Dellors e Antônio Carlos Gomes da Costa, principais referências sobre a temática. Um dos primeiros empenhos de analisar a “Educação para Valores” foi sistematizar essas informações, uma vez que encontravam-se fragmentadas, dispersas e sobrepostas. A partir disso vislumbra-se os desafios e complexidade da implementação da “Educação para Valores”.

Para compreender os seus desafios e complexidade utilizamos os referenciais teóricos sobre a formulação, implementação e avaliação de intervenções sociais. Nesse caso a implementação é entendida como um processo dinâmico, interativo, perpassado pelos múltiplos interesses e diferentes atores sociais. Essa compreensão altera, também, a concepção e o lugar que a avaliação ocupa, ou seja, ela é vista como parte do processo e voltada para a aprendizagem sobre a implementação. A operacionalização das intervenções sociais é importante momento de otimização das oportunidades convertendo os desafios e gargalos em estratégias que viabilizem o alcance dos objetivos. Para isto, é necessário atentar para o papel dos atores envolvidos na gestão e operacionalização do programa, o planejamento padronizado e efetivo e a utilização de ferramentas gerenciais.

Não é possível analisar a implementação sem considerar as especificidades da gestão social. Isso constitui um equívoco tanto quanto utilizar dessas vicissitudes para negligenciar a avaliação e a obtenção dos resultados propostos. Para fins

didáticos eles foram divididos em cinco vetores de complexidade. Recordando: história dos programas sociais, natureza dos problemas sociais, cenário de atuação, monitoramento e avaliação. Após elucidar tais características é possível abordar alguns aspectos da avaliação que são importantes para esse estudo, tais como as concepções de monitoramento, avaliação e indicadores no contexto da implementação. Esse arcabouço teórico constitui a segunda interface desse estudo. Ele sustenta e possibilita a análise do processo de implementação da “Educação para Valores” no ECE-BH. O que queremos afirmar é que os conceitos apresentados nesse capítulo contribuíram para estruturar a lógica de análise da “Educação para Valores”. A partir deles foi possível começar a desvelar a presente pesquisa. Embora essa conjugação teórica não apareça explícita nas análises foi o estudo detalhado dos desafios e complexidade da implementação, somados à concepção de pobreza e exclusão social descrita anteriormente, que permitiram dar sentido e sistematizar a implementação da “Educação para Valores”.

A primeira análise, acerca da “Educação para Valores”, permitiu identificá-la como um conceito difuso. As dimensões encontradas são constituídas por cerca de noventa macro-dimensões. É sabido que um conceito de tal proporção não se operacionaliza em sua totalidade. Isso levou-nos a analisar as condições de avaliação do ECE-BH. Ao analisá-la, através da adaptação dos manuais do PNUD e Banco de Desarrollo Social, foi possível perceber que o ECE-BH possui baixas condições de avaliabilidade. Nota-se a ausência da avaliação como parte da implementação. Todavia é nessa lacuna que o estudo de implementação torna-se mais profícua. Além disso, vislumbrou a possibilidade de compreender o processo de operacionalização da “Educação para Valores” a partir da análise dos objetivos gerais e específicos, tipos de oficinas e planejamentos institucionais e de rotina. Cada uma dessas análises contribuiu para a confirmação das hipóteses levantadas.

Com relação aos objetivos gerais e específicos, analisados desde o Protocolo de Intenções, é possível perceber que os objetivos apresentam dificuldades de mensuração e variações de acordo com a gestão vigente. Desde 2005 os esforços têm sido empreendidos para que os objetivos sejam mais plausíveis de operacionalização e mensuração nas condições do Programa. Porém, ainda permanecem objetivos (gerais e específicos) amplos e difusos como demonstrou a análise da “Educação para Valores”. Tal situação traz empecilhos para a operacionalização das atividades, definição de metas e o acompanhamento

sistemático dos resultados e desafios. E corrobora para a confirmação da hipótese de que a dissonância entre os stakeholders dificulta a implementação da “Educação para Valores”. O que queremos afirmar é que a gestão a distância, a falta de definição da periodicidade da coordenação local e a amplitude dos objetivos obstruem a implementação da “Educação para Valores”. Ainda que o conceito seja difuso a dissonância entre os atores traz empecilhos para a implementação de suas dimensões mais singulares.

A análise documental dos tipos de oficinas permitiu traçar a linha histórica da oferta de atividades. As oficinas sempre estão relacionadas à área educacional, cultural e esportiva e conforme muda a gestão ocorrem mudanças nas atividades ofertadas. Novamente, a dissonância entre os atores traz dificuldades de implementação da “Educação para Valores”. A análise dos planejamentos institucionais e de rotina permitiu identificar quais macro-dimensões da “Educação para Valores” são operacionalizadas nas oficinas ofertadas pelo ECE-BH. Orientaram-nos duas hipóteses. A primeira de que a desarticulação entre os planejamentos institucionais e de rotina mitiga a implementação da “Educação para Valores” e obstruem a avaliação. E a outra que a implementação da “Educação para Valores” traz níveis de capacidades distintos concentrando esforços nos pilares aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Ambas as hipóteses foram confirmadas.

Cabe ressaltar que com relação à primeira foi possível observar as consequências da articulação dos planejamentos e de rotina, principalmente, quanto a dispersão e fragilidade das informações e falta de padronização. Conforme mencionado na análise o planejamento institucional acaba por cumprir a função de prestação de contas. A segunda hipótese, também, foi confirmada nessa análise. Foram identificadas macro-dimensões que contêm múltiplas e amplas concepções. Para os pilares aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer foram identificadas dimensões da “Educação para Valores”. Ao passo que o pilar aprender a aprender não aparece. É válido destacar que ainda entre os três primeiros pilares os esforços para a implementação são variados. Mas, esse aspecto exige outros aprofundamentos.

Esse estudo suscitou questões sobre a necessidade de pesquisas futuras e reflexões sobre a implementação da “Educação para Valores” no ECE-BH. Com relação a estudos posteriores merece destaque a criação de instrumentos

adequados para a mensuração das dimensões elencadas nesse estudo. Ele possibilitou vislumbrar possibilidades de avaliação, ainda que, as condições demonstrem a baixa avaliabilidade do Programa. Contudo, é necessário construir instrumentos de mensuração, atentando para a operacionalização dos conceitos e o perfil do público alvo.

Com relação às reflexões para os implementadores do Programa as principais delas são: A necessidade de padronização e adequação dos planejamentos institucionais e de rotina focando nas dimensões identificadas; a definição mais plausível dos objetivos, a definição de metas e indicadores. Em suma, desenvolver a partir da realidade do programa instrumentos de planejamentos capazes de otimizar e organizar as atividades desenvolvidas, reestruturar o monitoramento das atividades de modo que ele cumpra suas funções e a criação de sinergia entre os stakeholders e considerar a avaliação como parte integrante do processo de implementação. As primeiras picadas foram dadas, mas, conforme lembra LA FLUENTE et al (2010), “ainda há a muito para se percorrer” (LA FLUENTE et al, 2010, p. 230).

REFERENCIAS

ALBURQUEQUE, Antonio Carlos Carneiro de. **Terceiro Setor: história e gestão das organizações**. São Paulo: Summus, 2006, 152 p.

ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores in “**Educação para Valores: pontos e contra pontos**”, São Paulo: Summus Editorial, 2007, 112 p.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação in RICO, Elizabete (org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 5 edição, São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2007, p.29-39

ASSIS, Simone G. et al. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. **Revista Debate & Debate - Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, volume 8, nº. 3, p. 669-680, 2003

AVANCI, Joviana Q. et al. Adaptação Transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, volume 20, nº 3, p. 397-405, dezembro 2006

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, Tradução de Guilherme Cezarino, 519 p.

BELO HORIZONTE. Prefeitura municipal. **Plano Global Específico (PGE) da Região Centro-Sul (Serra)**. Belo Horizonte, Consulta a versão impressa no Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte, 1998 -2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1994. 247 p.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 202p.

BONNEFOY, C.; ARMIJO, M. **Indicadores de desempenho en el sector público**. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social-ILPES. Santiago do Chile, 2005.

BUVINICH, M. R. **Ferramentas para o Monitoramento e Avaliação de Programas e Projetos Sociais**. UNICEF, Cadernos de Política Social, nº 10. Brasília, out. 1999, 83 p.

CABRAL, Antonio; COELHO, Leonardo. **Mundo em transformação: caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte: FUNDAMIG, Autêntica, 2006, 230p.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, 611p.

CASTEL, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Editora Vozes, Tradução de Lúcia M. Endlich Orth., 2005, 329p.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Intervenção social em foco nos resultados: elementos para o desenho e avaliação de projetos sociais. In CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; COSTA, Bruno Lazarrotti (orgs.) **Gestão Social: o que há de novo?** Volume 2: elementos para ação. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, p. 69-93, 2005.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Concepções sobre pobreza e alguns desafios para a intervenção social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, volume 26, nº 84, p.66-90, nov.2005.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. **Programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção.** 2005. 334f.Tese (doutorado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.

COELHO, Leonardo. **Os diversos olhares sobre o Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte:** as imagens percebidas de seu públicos de relacionamento. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Administração, Núcleo de Marketing, Belo Horizonte.

COHEN, Ernesto. Políticas públicas y gestión social: una mirada desde la gerencia social in PÉREZ, Sergio A y MACHADO, Oscar J. (compiladores).**El monitoreo de programas sociales.** 7 Edición. Siglo XXI Editores, Municipio de Medellín, 1997. 318p.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1994, 312p.

COHN, Amélia. **A questão social no Brasil:** a difícil construção da cidadania. In Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação. 2 edição. São Paulo: Editora SENAC, 2000 , 403p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Encontros e travessias:** o adolescente diante de si mesmo e do mundo. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2001 a, 211p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Presença educativa.** 2.ed. São Paulo: Salesiana, 2001b, 78p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação e vida:** um guia para o adolescente. 2.ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2006, 148p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Cuide bem do seu jardim:** jovens semeando e cultivando seus projetos de vida. Uberlândia: Iamar, 2007,141p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil :** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 10 ed. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI, Brasília, 1998, 298p.

DRAIBE, Sônia Miriam. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, volume 11, nº 4, p. 03-15, 1997.

ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA. Site do Programa. **Informações sobre o Programa**. Disponível em <http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/noticia/2011/06/campanha-crianca-esperanca.html>> Acesso em: 10 jan. 2011

ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA DE BELO HORIZONTE. **Informações sobre o Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte**. <<http://criancaesperanca.globo.com/platb/ecebh/>> Acessado em 27 de janeiro de 2011

ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA DE BELO HORIZONTE.. **Relatórios internos**: versões impressa. Consultados: 01 fev. 2011

EVO, Banco Interamericano de Desarrollo Oficina de Evaluación. **Evaluación**: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos. Março, 1997. Disponível em < <http://www.iadb.org/ove/spbook/evobook.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2011

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. **IPEA- Texto para discussão**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1369.pdf> Acesso em: 30 mar., 2011.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Volume 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002

FIGUEIREDO & FIGUEIREDO. Marcus Faria; Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referencias teóricas. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, volume 1, nº 3, p.107-127, set/dez. 1986.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **Aprendizados e desafios da gestão social municipal**: reflexões a partir do caso de Belo Horizonte. In X CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 2005, Santiago, Chile, p.18 – 21, Outubro, 2005.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Trabalho, sociedade e políticas sociais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº. 97, p 13-20, maio 1996.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **Nota de aula:** comentário extraído durante a aula da Disciplina Seminário de Dissertação ministrada pelo Professor Dr.º Carlos Aurélio e Professora Dr.ª Cristina Filgueiras (convidada para a análise do Projeto de Pesquisa) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC Minas em 06/04/2011.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 174p.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ler em três artigos que se completam.** 23ª edição, São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, **Dados sobre a pobreza no Brasil, Minas Gerais, Região Metropolitana de Belo Horizonte e Belo Horizonte.** Elaboração: Equipe de Desenvolvimento Humano (Fundação João Pinheiro - FJP). Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), RMBH, 2001-2009. Disponível em www.fjp.gov.br/index.php/.../522-estatisticas-pnads-2001-2009 Acesso em: 05 fev., 2012.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, **Dados sobre a pobreza no Brasil, Minas Gerais, Região Metropolitana de Belo Horizonte e Belo Horizonte.** Elaboração: Equipe de Desenvolvimento Humano (Fundação João Pinheiro - FJP). Fontes de elaboração: Dados básicos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Região Metropolitana de Belo Horizonte, 2001-2009. Disponível em <www.fjp.gov.br/index.php/.../522-estatisticas-pnads-2001-2009> Acesso em: 05 fev., 2012.

GOBITTA, Mônica. **Estudo inicial do inventário de auto-estima.** 2000. 194f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Campinas.

GOBITTA, Mônica. **Escala multidimensional de auto-estima (EMAE): construção e validação com crianças e adolescentes brasileiros.** 2011.179f. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Campinas.

GOBITTA, Mônica. GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Estudo inicial do inventário de auto-estima (SEI) – Forma A.** Porto Alegre, Psicologia: Reflexão e Crítica, volume 15, nº 1, p. 143-150, 2002

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Revista Educação & Sociedade**, Ano XXI, nº 71, Julho/2000, 116-131 p.

GOULAT, Íris Barbosa. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Interacionismo Simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados dos Censos de 2010**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao. Acesso em: 15 jan., 2012.

JANEIRO, Isabel N. **Inventário de Auto-Estima de Coopersmith**: Características psicométricas da versão portuguesa. Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica. Formas e Contextos, Psiquilíbrios Ed. Actas em CD. - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, p. 01-10, 2008

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília , volume 56, nº 2, p. 137-160 Abr/Jun, 2005

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. Rio de Janeiro, **Revista Presença Pedagógica** , volume .6 n.31, p.17-27, jan./fev. 2000

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001. 213p.

LA FLUENTE, Adelina Martins de et al. Reflexões sobre as práticas educativas, defesa e promoção dos direitos das crianças e adolescentes no Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. FAZZI, Rita de Cássia. et al Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais Pró-Reitoria de Extensão. Instituto da Criança e do Adolescente. **Diálogos em extensão**: encontros da Rede PUC sobre infância, adolescência e juventude. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010. 258 p.

LICHA, Isabel. **El enfoque gerencia social**. Diseno y gerencia de politicas y programas sociales. Banco Interamericano de desarrollo (INDES). Disponível em < <http://www.minproteccionsocial.gov.co/pars/library/documents/PDF>>, Acesso em: 20, out., 2009.

LIPSEY. Mark W. ROSSI; Peter H. FREEMAN, Howard E. **Evaluation**: a systematic approach. Seventh edition, Sage Publications, 2004, 470 p.

MAGALHÃES, Marcos Thadeu Queiroz. **Metodologia para desenvolvimento de sistemas de indicadores**: uma aplicação no planejamento e Gestão da política nacional de transportes. 2005, 157 f. Dissertação (Mestrado em Transporte) - Universidade de Brasília. Brasília.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas volume .21 nº 71, p.111-122, Julho, 2000.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos, 3ª edição, Porto Alegres: Artemd, 2004, 288 p.

MAYORGA, Cláudia Andrea. Rede e inclusão social. In **(Re) conhecer diferenças: construir resultados**. CORREA, Edison José; CUNHA, Eleonora Schetni Martins; CARVALHO (org.). UNESCO: Brasília, 2004. 576 p.

MENDES et al, Ana Magnólia. Valores sociais: lugar de multiplicidades y sensibilidades. **Revista Latinoamericana de desarrollo humano**. Boletín nº 69, p. 01- 07, Noviembre, 2010.

MIDEPLAN (MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN). División Social, Departamento de Evaluación Social. **Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza**. Santiago de Chile, 2002. Disponível em <http://www.mideplan.cl/cgi-bin/btca/WXIS?IisScript=../xis/plus.xis&mfn=006622&base=Biblo>. Acesso em: 02 mar., 2011.

MOKATE, Karen Marie. **Convertiendo el monstruo en aliado**: la evaluación como herramienta de la gerencia social Instituto Inacteramericano para el Desarrollo Social – INDES. Abril, 2000 – Version modificada. Disponível em <http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/analisispp/Mokate%20evaluaci%F3n.pdf> >. Acesso em: 15, jan, 2010.

MUN **para Valores**: pontos e contra pontos ÉVAR, María Victoria Wittingham. El control de gestión por resultados y la política social. In VELARDE, Juan Carlos Cortazar (editor). **Entre el diseño y la evaluación**: el papel crucial de la implementación de los programas sociales, BID, 2007, 338p.

NAKANO, Tatiana de Cássia. **Teste brasileiro de criatividade infantil**: normatização de instrumento no ensino fundamental. 2006. 280 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Campinas.

NOGUEIRA, Roberto Martínez. Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales. In VELARDE, Juan Carlos Cortazar (editor). **Entre el diseño y la evaluación**: el papel crucial de la implementación de los programas sociales, BID, 2007, 338 p.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; PEREIRA, Rosana Sperandio. (Coord.) UNESCO. REDE GLOBO DE TELEVISÃO. **Criança esperança**: mobilizando pessoas, transformando vidas. Brasília: UNESCO, TV Globo LTDA., c2009. 340 p.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; PEREIRA, Rosana Sperandio. (Coord.) UNESCO. REDE GLOBO DE TELEVISÃO, **Criança Esperança 25 anos criando oportunidades**. Brasília: UNESCO, Rio de Janeiro: TV Globo, 2010, 180p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15, São Paulo, Editora UNESP, 2000.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001. 168p

PAUGAM, Serge. Fragilização e ruptura dos laços sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, volume .20, nº.60 , p.41-59, jul.1999.

PAUGAM, Serge. **Os fundamentos da solidariedade**. Introduction. Paugmam, Serge (sous la direction de) repenser la solidarité: l'apport des sciences sociales, Paris: PUF, 2007.Tradução de Rosana Rodrigues e Manuel Leitão. Extraído de [https:// woc.uc.pt/](https://woc.uc.pt/). Acesso a versão impressa.

PAUGAM, Serge .**A Desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo,Cortez Editora, Tradução de Camila Giorgetti e Tereza Lourenço, 2003, 319 p.

PEIXOTO, Francisco José Brito. **Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contextos escolares**. 2003..389f. Tese (doutorado) -Universidade do Minho, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Braga.

PEIXOTO, Francisco. Qualidade das relações familiares, auto--estima, autoconceito e rendimento acadêmico. **Revista Análise Psicológica**, 1 (XXII), Lisboa p.235-244, 2004.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação de processo de implementação: algumas questões metodológicas . in RICO, Elizabete (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo:Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 5ª edição, 2007, 155 p.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães; IZAÚ, Vitória Régia. **Educação para autonomia**. Rede Globo, UNESCO, PUC MINAS, Prefeitura de Belo Horizonte (promotores).Editora: Lastro, Coleção Educativa Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte,. 2006, 31p

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Manual de Planificación, Seguimiento Y Evaluación de Los Resultados de Desarrollo**, 2009, 230 p.

REIS, Elisa P. **Processos e escolhas** : estudos de sociologia política. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. 318p.

RENA, Ana Cláudia et al. **Intervenção Psicossocial na formação de crianças e adolescentes**. Rede Globo, UNESCO, PUC MINAS, Prefeitura de Belo Horizonte (promotores). Coleção Educativa do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Editora Lastro, 2006, 32 p.

ROCHA, Sônia. **Pobreza no Brasil: Afinal do que se trata?** 3ª edição. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2006.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In **O Estudo da Política: Tópicos Selecionados**. Brasília, Ed. Brasília: Paralelo 15, 1998. Disponível em http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF. Acesso em: 19,abril, 2011

RUA, Maria das Graças. **Desmistificando o problema**: uma rápida introdução ao estudo dos indicadores. Mimeo, Brasília. Escola Nacional de Administração Pública, 2004. Disponível em <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fUFAM-MariadasGraEstudoIndicadores-novo.pdf>. Acessado em: 05, jun., 2010

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001, 156 p.

SBICIGO, Juliana Burges et al. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Revista Psico-USF**, Sergipe, volume. 15, n. 3, p. 395-403, set./dez. 2010

Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Indicadores de programas**: Guia Metodológico. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, Brasília: MP, 2010, .

SEN, Amartya Social exclusion: concept, application and scrutiny. **Social Development Papers**, 1. Asian Development Bank, Philippines, june 2000. Acesso a material impresso.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Goffman, discípulo de Mead? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, volume 13, nº 25, p.116-134, janeiro/julho, 2007

SIMÕES & PEREIRA. Solange & Maria Aparecida P. Machado. A arte e a ciência de se fazer pergunta. In Aguiar, N. (ed). **Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política**. Belo Horizonte: Editora, 2007

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194p

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, volume. 6, nº. 1, janeiro – junho, 2006.

SOUKI, Lea Guimarães. Nota de aula: comentário extraído durante a aula da Disciplina de Desigualdade, Pobreza e Cidadania ministrada por Lea Guimarães Souki no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC Minas-segundo semestre 2009.

SOUSA, Patrus Ananias de. **Realizações e desafios de uma experiência social bem sucedida: o Ministério do Desenvolvimento Social**. Palestra proferida no Seminário Integrado dos Programas de Pós – Graduação em Ciências Sociais e Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 27 de maio de 2011.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ (Coleção Origem), 2003, 207 p.

SOUZA, Jessé (organizador). **A invisibilidade da Desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, 396 p.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, 483 p.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000, 296 p.

SULBRANDT, José. A avaliação dos programas sociais: uma perspectiva crítica dos modelos usuais. In KLISBERG, Bernardo (org.) **Pobreza uma questão inadiável: novas propostas a nível mundial**. Brasília, ENAP, Tradução de Cláudia Schilling, p. 98- 119, 1994

SULBRANDT, NAVARRETE e PIERGENTILI. José, Natalia e Natalia. Formas organizacionales que facilitan la entrega de servicios sociales. In VELARDE, Juan Carlos Cortazar (editor). **Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales**, BID, 2007, 338 p.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles. **O esporte e a cultura de paz**. Belo Horizonte: PUC Minas, Rede Globo, UNESCO, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (promotores). Coleção Educativa do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Editora Lastro, 2006, 32 p.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles. **Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física, no Estado de Minas Gerais**. 2008. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) **Informações institucionais**. Disponível em <<http://www.unesco.org/pt/brasil/social-and-human-sciences-in-brazil/>>. Acesso em: 18, jan., 2011

VELARDE, Juan Carlos. Introducion. In VELARDE, Juan Carlos Cortazar (editor) **Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales**, BID, 2007, 338 p.

VELARDE, Juan Carlos. Una mirada estratégica y gerencial de la implementación de los programas Sociales. In VELARDE, Juan Carlos Cortazar (editor) **Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales**, BID, 2007, 338 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DOS OBJETIVOS GERAIS E ESPECIFICOS SEGUNDO OS DOCUMENTOS DO PROGRAMA

2002
Protocolo de intenções Objetivo geral: Promover a cidadania construindo uma cultura da paz através do estabelecimento, em comunidades urbanas carentes e marcadas pela violência, de um modelo de espaços comunitários para a prática de atividades culturais e esportivas voltadas para a criança e o adolescentes. Objetivos específicos: 1. Complementar o sistema regular de ensino oferecendo atividades esportivas, culturais e educativas para crianças e adolescentes dessas comunidades. 2. Estimular a volta e permanência na escola daqueles que não estudam. 3. Estimular a vivencia comunitária através da promoção de eventos e atividades abertas ao público da região, como forma de envolver as famílias das crianças e jovens atendidos. 4. Aproveitar e tomar como referencia os trabalhos hoje desenvolvidos no local escolhido, procurando aperfeiçoar o conceito e acrescentar novas atividades para a plena realização dos objetivos estabelecidos. Isso significa responder as novas demandas de qualificação para jovens. 5. Reconhecendo a limitação do alcance desta intervenção criar um modelo e estimular a sua implementação em regiões similares.
2003
Objetivo geral: Realizar ações que garantam e promovam os direitos das crianças e adolescentes no Aglomerado da Serra e contribua diretamente na geração de políticas públicas. Objetivos específicos: 1. Promoção e articulação da comunidade por meio de uma efetiva rede de atenção à criança e ao adolescente. 2. Capacitar educadores, lideranças comunitárias, jovens e suas famílias para a construção da auto-gestão, participação, gestão em rede e sustentabilidade do projeto. 3. Atenção ao público jovem para investir na cidadania, na inclusão social, no protagonismo e no desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e técnicas. 4. Coletivização das informações e dados referentes ao projeto e os direitos das crianças e adolescentes por meio de canais e instrumentos de comunicação participativos. 5. Realização do monitoramento e de um sistema de avaliação para medir e discutir coletivamente os resultados, seus impactos e caminhos do projeto.
2004
Objetivo geral: Contribuir diretamente no fortalecimento e potencialização da Rede de Defesa dos Direitos da Infância e da Adolescência para fazer valer os direitos das crianças e adolescentes no Aglomerado da Serra.

Linha de intervenção:

- 1 Promover e acompanhar atividades de esporte, lazer, arte, cultura, cidadania e informática para os jovens da comunidade.
- 2 oferecer um espaço de atenção psicossocial para educadores, jovens e suas famílias.
- 3 facilitar o acesso através de informações e orientações, acompanhando jovens e seus familiares para que estejam inseridos no mundo do trabalho. Promover a reflexão sobre a importância do trabalho na vida das pessoas a partir da identificação dos vários aspectos sociais do tema.
- 4 Produção de conhecimento e divulgação do Projeto ECE

Linha de articulação:

Objetivo geral: Promover a articulação da comunidade, visando potencializar a rede de defesa e proteção à criança e adolescente no Aglomerado da Serra.

1. Formar e fortalecer um Grupo de Referência Local (GRL).
2. Articular vilas, grupos e entidades em torno da atenção aos direitos da criança e do adolescente.
3. Articular jovens de diversas vilas para conhecimento de seus direitos como cidadãos e reivindicação dos mesmos.
4. Fortalecer grupos da comunidade na área de esporte, lazer e cultura, formando os mesmos para a autonomia e/ou auto-gestão.
5. Fortalecer relação do ECE com Rede Municipal da Infância e Adolescência.
6. Fortalecer gestão participativa do ECE.
7. Fortalecer a relação do ECE com a Universidade – PUC Minas.
8. Fortalecer a relação entre jovens, família e comunidade em geral através da realização e acompanhamento de eventos.

Linha de capacitação:**Objetivo Específico 1: Capacitar para a ação educativa no ECE**

- 1.1 – Sensibilizar e capacitar toda a equipe técnica do projeto, estagiários e educadores para a importância da construção do Projeto Político Pedagógico.
- 1.2 – Capacitar educadores para o planejamento de suas ações nas oficinas por meio da Metodologia de Projetos de Trabalho.
- 1.3 – Capacitar os educadores das oficinas de esporte e lazer do ECE em técnicas de lazer e recreação.
- 1.4 - Mobilizar os educadores para ações específicas.
- 1.5 - Capacitar o público jovem sobre a história de Belo Horizonte e de Brasília, enfocando a trajetória política de Juscelino Kubistchek e sobre os três poderes no cotidiano.
- 1.6 - Capacitar o público jovem sobre os Jogos Pan-americanos, a fim de sensibilizá-los sobre a importância deste evento de repercussão internacional em integração com as ações de esporte e lazer propostas pelo Projeto.

Objetivo Específico 2: Capacitar jovens para o trabalho.

- 2.1 - Capacitar jovens inscritos nas oficinas do ECE para atuarem como animadores e gestores de atividades de lazer e recreação no ECE e na comunidade.
- 2.2 – Formar 01 grupo de jovens para atuar profissionalmente como animadores culturais em festas, eventos, clubes, colônia de férias, etc.

Assessoria de Monitoramento e Avaliação

Objetivo geral: Gerir e executar o monitoramento e avaliação

Objetivo Específico 1: Desenvolver indicadores de monitoramento sobre matrículas e frequências nas oficinas para composição do relatório mensal.

Objetivo Específico 2: Desenvolver instrumentos de coletas de dados de monitoramento através de listas de presença e, principalmente, desenvolvimento de processos de controle de fluxo de informações.

Objetivo Específico 3: Colaborar na criação e fortalecimento do fluxo de informação entre os agentes envolvidos: Educadores, técnicos e coordenação.

Objetivo Específico 4: Levantamento de informações sobre a comunidade, público-alvo e projeto, visando aprimorar a intervenção/articulação/capacitação.

Assessoria de Comunicação e Marketing

Objetivo geral: Contribuir para as estratégias e ações do Projeto Criança Esperança – BH e aproximar os instrumentos de comunicação do público infanto-juvenil.

Objetivo específico 1. Promover a mobilização social por meio da visibilidade das ações do projeto.

Objetivo Específico 2. Fortalecer a rede de relacionamentos do projeto ECE no Aglomerado da Serra e junto aos parceiros gestores.

Objetivo Específico 3. Criar canais de comunicação participativos e eficazes para estreitar a circulação de informações entre a equipe que compõem o Espaço Criança esperança de Belo Horizonte.

2005

Objetivo geral: Contribuir diretamente no fortalecimento e potencialização da Rede de Defesa dos Direitos da Infância e da Adolescência para fazer valer os direitos das crianças e adolescentes no Aglomerado da Serra.

Linha de intervenção

Objetivo geral: Atender o público jovem para investir na cidadania, na inclusão social, no protagonismo e no desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e técnicas, através de ações para jovens.

- 1- Promover e gerenciar oficinas de arte, cultura, esporte, lazer, informática, multimídia e oficinas temáticas junto aos adolescentes.
- 2- Acompanhar os educadores em suas práticas educativas, buscando construir projeto pedagógico comum.
- 3- Oferecer espaço de acompanhamento psicossocial para os jovens e suas famílias.
- 4- Acompanhamento dos jovens no mundo de trabalho.
- 5- Buscar viabilizar e acompanhar as atividades voluntárias e estágios curriculares.

Linha de articulação:

Objetivo geral: Promover a articulação da comunidade, visando potencializar a rede de defesa e proteção à criança e adolescente no Aglomerado da Serra.

Consolidar o Grupo de Referência Local (GRL)

Articular vilas, grupos e entidades em torno da atenção aos direitos da criança e do adolescente.

1. Contribuir no estreitamento da relação do ECE com a rede
2. fortalecer os grupos de cultura e esporte para autonomia e autogestão
3. fortalecer o ECE como espaço comunitário.
4. realizar e apoiar eventos visando articulação comunitária.

Linha de capacitação:

Objetivo geral: Formar educadores, GRL, jovens e entidades parcerias e lideranças comunitária e equipe do projeto para o trabalho de garantia dos direitos das crianças e adolescentes, visando a qualificação de pessoas para educação, para cidadania e inclusão.

- 1- Capacitar para ação educativa no ECE
- 2- Capacitar a rede de atendimento da criança e adolescente existente no Aglomerado da Serra

Assessoria de Monitoramento e Avaliação

- 1- gerir e executar o monitoramento e avaliação
- 2- monitorar o projeto
- 3- avaliar o projeto

2006

Objetivo geral: Contribuir para a formação humana, tendo em vista a inclusão social, o protagonismo juvenil e a educação conscientizadora dos jovens atendidos pelo ECE-BH.

Objetivos específicos:

1. Favorecer o desenvolvimento dos jovens atendidos em suas dimensões escolar, familiar e da saúde;
2. Promover educação para o mundo do trabalho;
3. Promover educação para o lazer;
4. Promover a valorização das identidades e a diversidade cultural;
5. Identificar e desenvolver potencialidades e talentos esportivos e artísticos;
6. Contribuir com a promoção da convivência solidária e cultura da paz;
7. Desenvolver a socialização lúdica;
8. Promover a troca de informações entre o ECE-BH, a comunidade local e os diversos parceiros;
9. Promover a acessibilidade às diversificadas experiências culturais disponíveis;
10. Produzir insumos técnicos utilizando-se das novas linguagens e mídias;

APENDICE B - LINHA HISTÓRICA DAS OFICINAS

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Capoeira	Capoeira	Bambu	Brincadeiras	Basquete Misto	Afetividade e	Ballet	Afetividade e	Arte e
Dança de Rua	Dança de Rua	Bordados	Conto	Bijuterias em	Sexualidade	Ballet Brasil	sexualidade	miçanga
Esporte e lazer	Esporte e lazer	Capoeira	Costura	Sementes e	Ballet	Basquete	Ballet	Arte e
Informática	Informática	Cenário	artesanal	Bordados	Ballet Brasil	Bijuterias com	Ballet Brasil	educação
(oficina de	(oficina de	Cerâmica	Desenho e	Capoeira	Basquete Misto	sementes e	Basquete	Atletismo
imagem)	imagem)	Cerâmica	grafite	Cerâmica	Bate-Papo	bordados	Bate papo sobre as	Ballet
Percussão	Percussão	adulto	Enfeite de	Dança	sobre profissões	Capoeira	profissões	Ballet Brasil
Teatro	Teatro	Costura	geladeira	Contemporânea	Bijuterias em	Cerâmica	Bijuterias c/	Brincar e
		Artesanal	Esporte e Lazer	Dança de Rua	Sementes e	Desenho Grafite	sementes e	Reciclar
	Entidades	Dança de Rua	Expressão	Dança e Movimento	Bordados	e Miçanga	bordados	Desenho e
	parceiras	Desenho e	corporal	ECE Escola	Boca Livre	ECE- Escola	Capoeira	Grafite
	(Oficinas de	grafite	Filme	Esporte CIM	Bonde Cultural	Esporte	Cerâmica	Educação
	artesanato):	Esporte e Lazer	Jogos e	Esporte e	Capoeira	Educacional	Desenho Grafite e	Ambiental
	Arte e miçanga	Figurino	brincadeiras	Participação	Cerâmica	Esporte	Miçanga	Esporte
	Bambu	Informática e	Jogos	Esporte Educacional	ECE-Escola	Participação	Educação Ambiental	educacional
	Bordado	cidadania	educativos	Figurino	Esporte	Futsal	Esporte Educacional	Futsal
	Bijuteria	Miçanga	Miçanga	Futsal Feminino	Educacional	Ginástica	Esporte Participação	Ginástica
	Biscuit	Móveis em	Móveis em	Futsal Masculino	Esporte	Hip- Hop	Futsal	Hip Hop
	Costura	Miniatura	miniatura	Grafite	participação	Freestyle	Ginástica	Informática
	artesanal	Percussão	Percussão	Informática e	Futsal Feminino	Informática	Hip- Hop Freestyle	Intervenção
	Moveis em	Reciclagem e	Reciclagem em	Cidadania	Futsal	Judô	Informática	Pedagógica
	miniatura	pintura de	tecido	Judô	Masculino	Miçanga	Judô	Jogos e
	Tricô	tecidos	Telecentro	Miçanga	Ginástica	Natação	Letras e	brincadeiras
		Teatro		Natação	Grafite	Para casa	Brincadeiras	Judô
				Percussão	Handebol	divertido	Linguagem e	Natação
				Sementes e	Hip-Hop	Percussão	Cidadania	Novas
				Bordados	Freestyle	Teatro	Miçanga	mídias
				Vôlei Feminino	Judô	Voleibol	Natação	Papo reto
				Vôlei Masculino	Miçanga		Para Casa Divertido	Percussão
					Natação		Percussão	Teatro e
					Sementes e		Teatro	circo
					Bordados		Valorização das	Vôlei
					Teatro		diferenças	
					Vôlei Feminino		Voleibol	
					Vôlei Masculino			

Fonte: Elaboração da autora a partir da análise dos documentos do Programa

ANEXOS
ANEXO A – TABELAS SOBRE A PROBREZA

Tabela 01- Pobreza e desigualdade de renda - Estado de Minas Gerais- 2001 a 2009

ANOS	Proporção de pobres (%) *		Indicadores de desigualdade	
	Linha de R\$ 141,22 (1/2 sal.mín. de 2000)	Linha de R\$ 232,50 (1/2 sal.mín. de 2009)	Índice de Gini	Razão 20 / 40 **
2001	27,43	47,13	0,57	13,27
2002	26,76	45,58	0,57	13,14
2003	27,55	47,18	0,56	12,29
2004	24,50	44,31	0,55	11,54
2005	21,04	38,61	0,54	10,69
2006	18,05	34,88	0,54	10,74
2007	16,65	33,54	0,53	10,14
2008	14,22	29,90	0,52	10,05
2009	13,38	27,72	0,52	9,89

Fonte: Fundação João Pinheiro, 2011

Tabela 02 - Pobreza e desigualdade de renda – RMBH- 2001 a 2009

ANOS	Proporção de pobres (%) * ⁴³		Indicadores de desigualdade	
	Linha de R\$ 141,22 (1/2 sal.mín. de 2000)	Linha de R\$ 232,50 (1/2 sal.mín. de 2009)	Índice de Gini	Razão 20 / 40 ** ⁴⁴
2001	18,50	36,71	0,57	13,17
2002	17,95	34,16	0,57	13,47
2003	21,11	39,23	0,58	13,53
2004	18,74	36,36	0,57	12,94
2005	15,19	31,10	0,56	12,10
2006	13,90	28,10	0,56	12,68
2007	11,86	26,15	0,55	11,80
2008	9,77	23,29	0,54	11,05
2009	9,14	20,74	0,54	10,94

⁴³ Nota explicativa (*) As linhas de pobreza estão a preços de agosto de 2009 e correspondem à metade do valor do salário mínimo em agosto de 2000 e de 2009. Meio salário mínimo de 2009 (R\$ 232,50) corresponde a R\$ 124,30 a preços de agosto de 2000.

⁴⁴ Nota explicativa (**) Corresponde à razão entre a renda per capita média dos 20% mais ricos e a dos 40% mais pobres, segundo sua renda familiar per capita.

Fonte: Fundação João Pinheiro, 2011

Tabela 03-Pobreza e desigualdade de renda – Belo Horizonte- 2001 a 2009

ANOS	Proporção de pobres (%) *		Indicadores de desigualdade	
	Linha de R\$ 141,22 (1/2 sal.mín. de 2000)	Linha de R\$ 232,50 (1/2 sal.mín. de 2009)	Índice de Gini	Razão 20 / 40 **
2001	13,53	28,93	0,57	14,33
2002	13,06	25,64	0,58	14,83
2003	17,57	31,60	0,59	16,44
2004	13,52	28,58	0,58	14,79
2005	11,02	22,99	0,57	13,76
2006	10,04	21,36	0,57	14,36
2007	9,90	20,42	0,57	13,51
2008	7,58	17,62	0,56	12,61
2009	6,61	15,82	0,56	12,40

Fonte: Fundação João Pinheiro, 2011

ANEXO B – TABELAS SOBRE INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tabela 04-indicadores de Desenvolvimento Humano da RMBH – 2001 a 2009

Anos	Renda <i>per capita</i> (preços de ago./2009)	Esp. de vida ao nascer (anos)	Taxa de Analfabetismo (%) [*]	% da população com menos de ^{**}		Taxa bruta combinada de frequência à escola (%)
				4 anos de estudo	8 anos de estudo	
2001	595,32	70,8	5,73	15,12	47,35	83,85
2002	625,74	71,0	5,79	15,12	45,61	84,81
2003	569,64	71,5	5,86	14,94	44,66	86,09
2004	588,97	72,7	5,59	13,84	42,00	88,96
2005	644,57	72,8	5,33	13,03	40,88	88,38
2006	728,08	73,0	4,96	13,03	38,88	93,16
2007	741,63	73,4	4,67	12,89	39,36	90,87
2008	771,11	73,6	4,41	12,83	37,48	97,45
2009	816,80	73,8	4,66	11,95	35,86	93,64

Fonte: Fundação João Pinheiro, 2011.

Tabela 05-Indicadores de Desenvolvimento Humano em Belo Horizonte– 2001 a 2009

Anos	Renda <i>per capita</i> (preços de ago./2009)	Esp. de vida ao nascer (anos)	Taxa de Analfabetismo (%) ^{*45}	% da população com menos de ^{**46}		Taxa bruta combinada de frequência à escola (%)
				4 anos de estudo	8 anos de estudo	
2001	814,22	71,5	3,54	10,38	37,97	91,15
2002	862,79	72,3	3,85	10,91	36,38	89,40
2003	789,53	72,9	4,47	11,42	35,08	92,00
2004	810,85	73,0	3,57	9,24	33,60	96,21
2005	900,93	73,1	3,45	9,54	31,84	91,19
2006	1009,67	73,6	3,14	9,65	30,13	98,91
2007	999,07	73,9	2,94	8,69	30,70	97,85
2008	1055,61	74,4	3,55	10,62	29,05	103,04
2009	1113,23	74,6	3,36	8,92	27,67	100,79

Fonte: Fundação João Pinheiro, 2011

⁴⁵ Nota explicativa: * Considerando a população de 15 anos ou mais de idade.

⁴⁶ Nota explicativa: ** No caso do % com menos de 4 anos de estudo, a população de referência é a de 15 anos ou mais de idade;

ANEXO C – PROTOCOLO DE INTENÇÕES