

LISSANDRA SILVA CHISTE

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA
"CRIANÇAS SEM INFÂNCIA" DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA - PROJETO
SOL JOÃO ARANHA - PAULÍNIA/SP**

Campinas, SP
1997

M
C448e
459/FE

UNICAL

UNICAL

UNIDADE: FE
Nº CHAMADA: TCC/UNICAMP C448e
V:
TOMBO: 107
PROC.: 124/03
C:
PREÇO: R\$ 11,00
DATA: 31/10/2003
Nº CPD: 1065

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

C448e

Chiste, Lissandra Silva

Educação não-formal : uma análise das práticas educacionais voltadas para criança sem infância de uma instituição pública - Projeto Sol João Aranha - Paulínia - SP / Lissandra Silva Chiste. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação não-formal. 2. Infância. 3. Educação física. Brincar*. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

LISSANDRA SILVA CHISTE

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA
"CRIANÇAS SEM INFÂNCIA" DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA - PROJETO
SOL JOÃO ARANHA - PAULÍNIA/SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orientação da professora Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson.

Campinas, SP
1997

Invece il Cento c'è

Loris Malaguzzi

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar
Cem alegrias para cantar e compreender
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação

o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que o cem não existe.
A criança diz:
ao contrário, o cem existe.

(Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria)

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Olga R. M. von Simson

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Sumário

Introdução	pág. 06
Procedimentos	pág. 08
Referencial Teórico	pág. 16
A cidade de Paulínia	pág. 40
A estrutura educacional do município de Paulínia	pág. 43
O Projeto Sol	pág. 47
1 - Sua História	pág. 47
2 - O Núcleo João Aranha	pág. 60
Considerações finais	pág. 68
Referências bibliográficas	pág. 81
Anexos	pág. 84

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se ao estudo de uma instituição pública que desenvolve um trabalho de educação extra-escolar. A instituição escolhida foi o Projeto Sol da cidade de Paulínia.

Esta instituição atende crianças de 07 a 14 anos, no período oposto a que estas freqüentam a escola formal. O Projeto Sol integra a Estrutura Educacional do Município. O Projeto Sol possui quatro núcleos, construídos na periferia da cidade e apresenta em sua organização do trabalho três grandes áreas educacionais: Educação Artística, Educação Física e Educação Geral.

O interesse pelo estudo em Educação não-escolar foi surgindo durante os quatro anos do curso de Pedagogia. Pode-se dizer que a primeira semente foi plantada no curso de "Práticas Pedagógicas em Instituições Não-escolares", onde entramos em contato com ampla bibliografia pertinente ao tema.

A semente foi sendo cuidada e acalentada por mais dois cursos: Educação Não-formal e Educação Infantil em Instituições Não-escolares, ambos apresentando uma bibliografia recente e abrangente sobre o assunto. Aqui, a semente vai se transformando em planta feita com suas raízes, caule, folhas...

Assim, chegando ao Trabalho de Conclusão de Curso, já havíamos definido um objeto de estudo. Na escolha desse objeto, prevaleceu o caráter público da instituição e um histórico relacionamento entre a orientadora desse trabalho e o Projeto Sol levou-nos a escolha final da instituição.

Formamos um grupo de três alunas, que dedicamos nosso estudo de TCC ao Projeto Sol, sendo que cada uma procurou conhecer a realidade de um dos quatro núcleos do Projeto. Também dividimos o foco principal de estudo, ficando este trabalho voltado para a área de Educação Física, bem como suas brincadeiras e contribuições.

Podemos levantar a procura pelo conhecimento de uma instituição pública, com prática em Educação não-formal, sua estrutura, sua

equipe de profissionais, as crianças atendidas e suas considerações à respeito da instituição, como sendo o objetivo principal deste trabalho.

PROCEDIMENTOS

Dentre as diversas áreas de pesquisa em educação, utilizamos para a realização deste trabalho uma forma particular de estudo - Estudo de Caso. Estudo de Caso é um termo amplo, que inclui "uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância" (posição tomada na Conferência de Cambridge-1975). De acordo com Nisbett e Watt (1978 apud André, 1984, pág. 54), o Estudo de Caso pode ser entendido como "uma investigação sistemática de uma instância específica. Essa instância pode ser uma pessoa, um grupo, uma instituição".

O conhecimento gerado através do estudo de caso tem valor único, próprio e singular. Ele não é um método específico de pesquisa, mas sim, uma forma particular de estudo. A nossa metodologia dentro deste estudo de caso foi eclética, incluindo observações, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo.

Tomou-se como base o desenvolvimento de um conhecimento que enfatiza a compreensão de eventos particulares. Damos ênfase na singularidade, o que acarretava o exame do objeto como único, uma representação singular da realidade que sabemos ser multidimensional e historicamente situada.

Neste tipo de investigação devemos apresentar todos os elementos necessários para que o leitor faça suas interpretações, reiterando, ou não, as nossas representações, pois partimos do pressuposto de que as nossas representações não sejam a única forma de aprender a realidade, e assumimos que os leitores irão desenvolver as suas próprias representações, tão significativas quanto as nossas.

O nosso trabalho foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores que empregaram diferentes métodos de investigação, uma variedade de informantes e uma diversidade de contextos. Conseqüentemente, fez-se necessário a triangulação das informações obtidas e a definição progressiva do foco principal de estudo.

O conhecimento derivado do estudo de caso é mais concreto, mais contextual e mais sujeito à interpretação do leitor do que o conhecimento gerado em outros tipos de pesquisa. Partindo do pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente dados, nossa forma de estudo procurou sempre que possível, contextualizar as informações e as situações retratadas.

Os métodos que utilizamos para a coleta de dados, como já dissemos anteriormente, foram bastante diversificados. Na observação tivemos que considerar a visão particular que cada pesquisador possui, devido a história pessoal e a bagagem cultural (formação, grupo social, aptidões, predileções, etc.) de cada um. Desta forma nossas observações foram registradas, de forma descritiva. Atuamos como observadores participantes, isto é, nossos propósitos e nossos objetivos foram esclarecidos ao grupo pesquisado desde o início.

O conteúdo das observações abrangeu descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos (incluindo gravações), descrição de ambientes (incluindo desenhos e/ou fotografias), descrição de acontecimentos especiais, descrições de atividades, ações e conversas do observador em relação aos participantes.

Também utilizamos entrevistas com roteiros flexíveis, que seguiam uma ordem lógica entre os assuntos, evitando saltos bruscos entre as questões. A entrevista nos proporcionou a vantagem da aquisição de informações desejadas e a de complementação ou confirmação de informações captadas através de outras técnicas de coleta de dados.

Sempre que possível, os dados obtidos foram registrados de duas formas: gravações e/ou anotações. A gravação permitia que dispensássemos toda a atenção ao entrevistado, e que tudo aquilo que nos foi dito, pudesse ser registrado em sua íntegra. Quando não foi possível a utilização da gravação, os registros foram anotados, apesar da dificuldade em escrever o que se diz e manter sua atenção no assunto. Em alguns casos foi possível o emprego das duas técnicas.

Na análise documental, foram utilizados documentos como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, arquivos, estatísticas,

etc. Destes documentos puderam ser retiradas informações importantes para fundamentar nossas afirmações sobre o contexto estudado.

À cerca da coleta de dados, utilizamos ainda, a fala das crianças como um importante e rico material de análise, pois estas encontram-se no centro de todos os acontecimentos. O indivíduo é o sujeito que fala e não o que se cala. É o que proclama seus direitos e que reconhece seus deveres. Todavia nem sempre diz o que é realmente importante. Sempre tem muito a esconder. Há também os que silenciam e procuram falar através do silêncio: "são os que foram calados, excluídos e marginalizados das tribunas da vida, obrigados a dissimular o seu dizer no gesto e na metáfora"(Martins, 1991, pág.117-118).

As crianças pertencem ao grupo dos que não falam, mas elas ouvem muito. Por isso, devem ser estimuladas a se expressarem sobre acontecimentos (sejam eles quais forem), envolvendo seus pais, mestres, parentes, amigos, companheiros e elas próprias. Esta é uma ótima maneira de recolher material sobre as crianças e com as crianças.

Segundo Malaguzzi (1994), a criança possui "cem linguagens, (...) cem pensamentos, (...) cem modos de escutar, (...) cem mundos para descobrir (...)". Porém neste trabalho, nosso grupo acabou por privilegiar somente a linguagem verbal, dando assim, voz as crianças através das entrevistas realizadas.

O levantamento bibliográfico ocorreu no período que antecedeu as visitas, onde realizamos um estudo que priorizou os temas: educação não-formal, infância e cidadania. Este estudo objetivava um contato mais profundo com a bibliografia selecionada e um aprimoramento de nosso "olhar" durante as visitas realizadas. O referencial teórico apresentado neste trabalho, envolvendo temas variados como infância, corporeidade humana, compromisso e responsabilidade do profissional da educação, Tc, fundamentou nossa coleta de dados, bem como as análises do mesmo.

Utilizou-se ainda, neste trabalho científico, publicações de revistas de divulgação a fim de apresentar como o assunto vem sendo abordado também pela mídia.

Quanto ao levantamento bibliográfico na área específica de Educação Física, fez-se necessário toda uma busca por autores contemporâneos que trabalham com uma concepção de Educação Física que envolve o indivíduo como um todo integrado. Assim, priorizou-se os seguintes autores contemporâneos: J. B. Freire, M. X. B. Figueiredo e J. P. S. Medina. Todo o referencial apresentado sobre esta área fundamentou a coleta dos dados, bem como as análises.

Durante o segundo semestre de 1996, freqüentamos dois cursos que, sem dúvida alguma, foram de inestimável contribuição ao desenvolvimento do trabalho. Os cursos foram oferecidos pela Faculdade de Educação (FE- UNICAMP) e compreenderam uma carga horária de oitenta horas. São eles: "Educação Não-Formal" e "Educação Infantil em Instituições Não-Escolares"

O curso "Educação Não-Formal" foi ministrado pela professora Olga Von Simson, membro da própria faculdade e orientadora deste trabalho. Nele entramos em contato com vasta bibliografia pertinente ao tema, o que nos proporcionou um estudo fundamentado com leituras e debates.

Neste curso tivemos a oportunidade de entrevistar vários profissionais ligados a educação não-formal. Através das entrevistas conhecemos diferentes experiências concretas nesta área da educação, bem como suas conquistas e dificuldades. Também trabalhamos conceitos como: educação não-formal, o caráter transformador ou reformador das associações educacionais não escolares, a supressão da infância, o trabalho precoce, crianças em situação de risco e estudantes em situação de risco.

Já no curso "Educação Infantil em Instituições Não Escolares" entramos em contato com uma recente bibliografia envolvendo temas como: infância, violência infantil, cidadania, lazer, tendências atuais na criação dos filhos, educação extra-escolar e outros. Ministrado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria este curso trouxe incontáveis contribuições ao andamento do trabalho.

As discussões, as leituras, os trabalhos realizados, a atuação de ambas as professoras nos cursos abriram novas perspectivas ao trabalho, proporcionando ricas contribuições.

Conforme o planejado, realizamos encontros com a orientadora, com o grupo e com a coordenação do Projeto. Os resultados obtidos foram de grande valia ao bom andamento deste trabalho.

Nas reuniões com a orientadora debatia-se questões teóricas, postulações, bem como as dúvidas e a bibliografia estudada. Também levávamos os resultados das observações e nossas impressões, que foram comparadas com resultados de outros projetos registrados na bibliografia.

Um debate que merece destaque ocorreu com a apresentação do conceito "Escolares em situação de risco" pela orientadora. Ela procurou nos trazer a origem do termo e demonstrou sua utilidade em nosso projeto. Tais estudantes são definidos como aqueles que estão prestes a abandonar a escola ou, se não o fizerem, diplomar-se-ão sem o domínio dos conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento da cidadania.

Já nos encontros com o grupo, procurávamos trocar informações coletadas, verificarmos as metodologias utilizadas por cada integrante na obtenção de alguns dados, bem como o comportamento dos profissionais e das crianças observadas. Nas discussões foi possível levantarmos as impressões de cada uma e constatarmos uma certa unidade de dados.

Quanto aos encontros com a coordenação do Projeto Sol, foram realizada apenas duas reuniões em caráter oficial. Sendo que em uma delas foi discutido nossa entrada nas instituições do Projeto, o nosso objetivo, nossa permanência e os trabalhos a serem realizados. Neste encontro a orientadora fez um breve resgate da história do Projeto Sol. Após a conversa nos foi indicado qual o local para a realização da pesquisa.

Não sentimos a necessidade de realizar mais reuniões formais, uma vez que, através dos encontros informais, foi possível estabelecermos um verdadeiro intercâmbio. Esta troca se deu tanto com a coordenação como com os profissionais que atuam no Projeto Sol. Destacamos o profundo interesse de todos na realização de nosso trabalho. De forma geral, todos os encontros demonstraram ser de fundamental importância para a continuidade e realização do trabalho.

Primeiramente, é necessário destacar que ocorreram algumas alterações no cronograma proposto. Uma delas refere-se ao calendário das

visitas que seriam realizadas na instituição escolhida, Projeto Sol - Paulínia. E a outra diz respeito ao número de instituições a serem visitada

Através do levantamento bibliográfico e dos seminários do cursos "Educação Não-Formal", percebemos que conforme o bairro em que um núcleo do Projeto Sol se localiza e a faixa etária atendida, há especificidades locais. Assim, uma diversificação de instituições a serem visitadas permitiria comparações (idade, cultura local, sexo) que enriqueceriam as análises. Com isso cada integrante do grupo realizou seu trabalho em um núcleo do Projeto Sol.

Inicialmente, as idas ao Projeto Sol, haviam sido programadas para ocorrerem semanalmente, no período de agosto a dezembro de 1996. Com a alteração, as visitas concentraram-se nos meses de novembro e dezembro, março e abril, possibilitando um contato mais assíduo com o grupo a ser observado, visto que ocorriam numa freqüência de duas vezes por semana.

Em nossa proposta inicial, estaríamos tentando conhecer apenas a realidade de um Projeto Sol. Essa instituição seria escolhida de acordo com nossos interesses, sem consulta prévia a Secretaria de Educação do Município. Após a mudança, cada integrante do grupo visitou um Projeto Sol distinto, pois o Projeto possui instalações em quatro pontos da periferia da cidade: João Aranha, Monte Alegre, Morumbi e Morro Alto. Assim, três realidades foram observadas, mantendo-se os enfoques iniciais: educação física, artes e educação geral. A própria coordenação do Projeto Sol selecionou as instituições a serem freqüentadas.

Pode-se apontar as resistências advindas da coordenação do Projeto Sol como um fator decisivo nas alterações referentes as visitas. Justificamos a outra mudança, com a possibilidade de conhecermos as diferentes instituições, que possuem profissionais distintos e realidades próprias, interagindo-nos com as diversas práticas tivemos condições de promover significativas trocas de informação e obter maior número de dado.

Decididas as alterações, deu-se início as visitas, que foram realizadas no período da tarde, nos primeiros meses e no período oposto nos meses finais. Permanecia-se no local até o encerramento das atividades

diárias. Tanto a coordenação municipal quanto a equipe de profissionais da instituição nos deram ampla liberdade para observar, fazer perguntas e contactar as crianças.

Durante as visitas realizamos as observações programadas. Procurou-se conhecer a instituição como um todo, sua organização e funcionamento, seu corpo docente e discente, sua equipe de auxiliares gerais, etc. A observação priorizou o profissional que atuava na área específica, neste caso, em particular, a professora de educação física, bem como as crianças do projeto.

Numa das últimas visitas do segundo semestre de 1996, presenciamos um evento anual do Projeto Sol: o "internúcleos". Este evento possui a finalidade de reunir os diversos núcleos e promover uma exposição dos trabalhos realizados durante o ano. A cada ano um núcleo (Morro Alto, Monte Alegre, Morumbi e João Aranha) recepciona os colegas. Neste ano foi a vez do núcleo Morumbi. Durante este encontro foi possível observar e registrar os diversos trabalhos confeccionados pelas crianças (anexos 1 e 2).

Em síntese, as visitas nos proporcionaram um amplo contato com a realidade a ser pesquisada. Através delas foi possível vivenciar a prática dos profissionais que trabalham com estudantes em situação de risco.

Algumas atividades paralelas, auxiliaram no bom andamento do trabalho, como congressos, vídeo, palestras e o encontro do TCC 1.

Um congresso merece destaque: I Congresso Nacional de Educação (Coned), realizado em Belo Horizonte-MG, no período de 31 de julho a 03 de agosto de 1996. Este evento contou com a participação de educadores de todo o país e representantes da América Latina, e ofereceu-nos exposições de trabalho, comunicações, oficinas, painéis, conferências e mesas redondas. O eixo norteador do encontro consistia em: Educação, Democracia e Qualidade Social. O trabalho se organizou nos seguintes subtemas: Estado e Educação, Sociedade Civil, Trabalho e Educação, Educação Básica e Superior. Estes subtemas procuraram operacionalizar o tema central, articulando-o à elaboração do Plano Nacional de Educação.

Quanto aos vídeos, podemos dizer que este recurso audio visual proporcionou-nos um contato e discussão de alguns projetos públicos de

Educação não-formal, realizados na cidade de São Paulo. Os projetos eram vinculados à Secretaria do Menor do Estado de São Paulo/ Governos Quércia/ Fleury. Os vídeos foram: Enturmando I e II, Passeio Ecológico e Casa Aberta e apresentaram cenas cotidianas do trabalho realizado por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc, com crianças que vivem nas ruas da cidade.

Podemos ainda citar:

- . Globo Repórter: Pequenos Trabalhadores do Brasil
- . Guerra dos Botões (filme)
- . Material elaborado pelas prefeituras italianas sobre as várias modalidades de educação infantil oferecida pela rede municipal: Pistóia, Modena, Milão.

O filme e os vídeos apontados podem ser encontrados no Setor de Audio Visual da Faculdade de Educação/ UNICAMP.

Também presenciamos a apresentação de uma experiência de Educação não-formal, na palestra oferecida pela FE/UNICAMP, ministrada pela artista plástica Regina Lara. A exposição referiu-se ao relato de experiência da artista no "Projeto Circo-Escola", da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo. Com a palestra foi possível relacionarmos os vídeos assistidos, proporcionando uma rica discussão.

E finalmente, os encontros de TCC I, promovidos no final do segundo semestre de 1996, pela coordenação do curso de pedagogia que freqüentamos, que reuniu alunos e professores para a exposição dos Trabalhos de Conclusão de Curso Neste encontro apresentamos nosso trabalho e nossa orientadora fez uma breve exposição resgatando historicamente o surgimento do personagem social, o menor, bem como o uso estigmatizante do termo. Também definiu características e objetivos da Educação não-formal, assim como conceitos utilizados em nosso trabalho.

Questionamentos, sugestões de recursos metodológicos, novos caminhos e bibliografias foram algumas das contribuições proporcionadas pelo Encontro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para a apresentação deste referencial teórico, foi necessário uma verdadeira mistura de bibliografia que aborda temas variados, mas que fundamentaram, de forma decisiva a coleta e a análise dos dados. Com isso, muitas vezes correu-se o risco de uma fragmentação, bem como uma simplificação de autores complexos, como por exemplo, Gramsci.

Sabemos que a educação formal - tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas - não é a única educação que vivenciamos. Encontramos a educação informal que abrange todas as possibilidades educativas ao longo da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente ou não. E mais, a educação não-formal, que embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (Afonso, 1992).

Pode-se apresentar como sendo suas características principais a liberdade de escolha de "seus conteúdos, métodos e objetivos, livre de constrangimentos das instruções oficiais e sua não participação no jogo de atestados sociais que os diplomas estabelecem" (Daniel Jacobi e outros apud Von Simson, 1996). Além de escolher seus temas, a liberdade de educação não-formal ou não-escolar se caracteriza também por poder escolher aqueles apoios que julgam necessários à sua atividade educativa; em definir a natureza das mensagens (que podem se valer de conhecimentos científicos, mas podem também criticar a ciência) e em determinar quais as suas intenções no ato de educar. Ela pode informar, provocar emoções, fazer os educandos sonharem ou levá-los a criar algo novo em qualquer campo das ciências, das artes ou do domínio do corpo, ou da política (idem).

No caso da educação não-formal ou não-escolar, a decisão de aprender é voluntária. A situação dos educandos passa por um interesse nas mensagens que são veiculadas, por uma curiosidade em aprender certos

conteúdos por um interesse político associativo na aquisição dos mesmos, ou por uma atração pelo ambiente social que é criado no espaço onde se dá o aprendizado. Há tipos muitos diversos de educação não-formal ligadas, por exemplo, a movimentos populares, a associações democráticas, a sindicatos, a clubes de ciência, a associações artísticas e ao poder público. Este trabalho, enquadra-se na experiência de educação não-formal.

Para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, primeiramente teve-se que elaborar um projeto de pesquisa onde era necessário explicitar os objetivos e metas a serem cumpridas, cronograma, bem como uma fundamentação teórica. Neste primeiro momento do trabalho, realizamos um levantamento bibliográfico que priorizou temas como o sistema capitalista de desenvolvimento econômico, as crianças que vivem nas ruas, a marginalidade, a pobreza e perda da infância pelas crianças pobres. Entretanto, na fase atual do trabalho e principalmente após freqüentarmos os dois cursos oferecidos pela FE-UNICAMP (já elencados no capítulo anterior), toda esta noção se amplia, mostrando que em todas as camadas sociais podemos encontrar crianças que não vivenciam sua infância. E assim, faz-se necessário uma discussão sobre este período específico de nossas vidas.

Por isso, optamos por adotar o termo criança sem infância (Martins, op.cit.), por ser uma concepção mais ampla e questionadora. Criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada. É noção que a esta se inclui, mas a ela não se limita. Abrange também multidões de crianças que têm lar e família, mas não têm infância. Pois a elas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce.

O tema da criança abandonada aponta um problema social, uma "doença" da sociedade. Já o tema da criança sem infância indica um problema sociológico, uma mutação da sociedade que se manifesta como problema social, mas que é também um problema político. (idem)

Segundo Rosemberg (1995), a criança é um ser social, em contínua mudança e transformação, que vai se constituindo na interação com o meio físico, social, simbólico, ideológico. É um ser que vai apropriando de vários elementos, constituindo habilidades e conhecimentos através de ações e interações (Ferreira, 1988). Sejam estas interações com o meio, com adultos,

com iguais, com diferentes..."(...) ser fundamentalmente não agressivo e disposto ao contato social, que prefere a interação com outras crianças à interação com adultos (...)" (Camaioni, 1980 apud Carvalho e Beraldo, 1989, p.57).

A criança é um ser complexo e organizado, que possui em sua faixa etária especificidades e peculiaridades que não são homogêneas e aplicáveis a todo grupo (Marcellino, 1986). É um ser que necessita de espaços de sociabilidade, de contato com outras crianças, de brincadeiras, etc. A criança é um ser competente, adaptado às exigências de cada fase da sua vida.

Ela é agente ativo do seu desenvolvimento, do seu conhecimento. Ela produz cultura (Marcellino, op. cit.), cria inventa e reinventa e também transmite o que produz. A criança exerce sua capacidade humana de transmissão e criação da cultura (Carvalho e Beraldo, op. cit.)"(...) na interação e nas relações entre si, a criança exerce a capacidade humana de transmissão e criação de cultura, e, através dela repetem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro de um grupo - um processo que dada a natureza biologicamente social do ser humano (Carvalho, 1989), só é possível na, e pela, interação social" (Carvalho e Beraldo, op., cit., p.59).

A criança é capaz de conhecer o mundo brincando: o jogo, as atividades lúdicas são de fundamental importância na vida do ser humano. Nós nos expressamos através do lúdico, da arte, da música, da dança, da poesia, da imaginação, etc. "A ludicidade é uma conquista evolucionária humana, que o espaço do brincar é o espaço da invenção, da criatividade, da liberdade (...) o brincar é muito mais do que sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, potencialmente úteis na vida adulta; é a própria ludicidade, uma característica básica e diferenciadora do ser humano em qualquer fase da vida, que se expressa e se exercita nele"(Brumer, 1976 apud Carvalho e Beraldo, op. cit.).

A autonomia é uma necessidade da criança: segundo Oliveira (1985), a criança devidamente estimulada, procura suas respostas, suas próprias formas de explorar o mundo. Ela possui uma vida, uma realidade que

precisa ser reconhecida. A criança é um especialista em brinquedo, possui um conhecimento inegável.

"A criança é feita de cem, tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem sempre, cem modos de escutar, de maravilhar e de amar, cem alegrias para cantar e compreender cem mundos para inventar e para sonhar, tem cem linguagens" (...) (Malaguzzi, 1994).

Entretanto, em nossa sociedade, pode-se perceber a concepção de que a criança é um ser improdutivo, incompetente, uma tábula rasa, um organismo incompleto e passivo, que depende do adulto para tornar-se completo e competente. Sua vivência de infância seria apenas um período de promessa onde precisa-se investir para ter-se um adulto em potencial (Carvalho e Beraldo, op. cit.).

Nossa sociedade foi sendo construída em torno do adulto, com isso este considera-se legitimado a exercer o poder sobre a criança. Segundo Rosemberg (1976, pág. 1446), "este poder fundamenta-se, inicialmente, na dependência biológica da criança "pois a fragilidade da criança aponta um aspecto "inacabado" (Rosemberg, op. cit., idem). Este exercício do poder, muitas vezes é cristalizado pela educação; é o adulto e somente ele quem educa a criança.

Nessa sociedade do adulto a criança é apenas um vir-a-ser (ela não é), é um potencial do adulto. A infância, então, é encarada como um período de promessas promissoras (mito do futurismo). A criança é também encarada como um organismo incompetente e inadequado que precisa ser guiado e modelado pelo adulto para tornar-se um organismo completo, complexo e competente, ou seja, um adulto (Carvalho e Beraldo, op. cit.).

Como esclarece Rosemberg (op.cit.)" na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa."(pag. 1467). A criança também é concebida como uma promessa, por ser ela um ser novo. Nesse sentido, há muitas expectativas e idealizações sobre ela, por outro lado, não podemos esquecer que ela não é só isso, é também, um ser, que tem suas potencialidades e especificidade enquanto tal.

Este vir a ser para alguns, é visto como um estágio de animalidade, próximo a natureza e que deve ser superado; e isso, através da educação, da adaptação da criança a sociedade, no sentido de prepará-la para o futuro, de humanizá-la, pois como disse anteriormente, ela é muitas vezes vista como um ser incompleto e que precisa superar tais deficiências, seria uma passagem da animalidade para a humanidade. Para outros, é vista como promessa e como projeção de ideais que não foram atingidos pelos adultos.

Marcellino (op. cit.) também esclarece: "a criança como vir a ser supõe a sua preparação para o futuro. Essa preparação na sociedade moderna é voltada para a produtividade..."(p. 91). Segundo Ariés (apud Marcellino, op. cit.), no exame das relações históricas pode-se perceber que crianças e adultos se confundiam, os jogos e as brincadeiras eram praticados sem distinção, seja de idade ou de classe social. A humanidade passou a maior parte de sua existência sem prestar atenção à criança. Na Antiguidade e na Idade Média, meninos e meninas moravam em casa, misturados aos adultos, vestindo-se como gente grande e, quando já tinham braços um pouco mais fortes, iam trabalhar. A infância como etapa específica de vida de uma pessoa, com todas as suas peculiaridades e riquezas, é uma descoberta relativamente recente, que tem a idade do capitalismo e a marca do progresso científico"(Veja, 1995, p. 80).

Com o surgimento dos sentimentos da infância (paparicação e moralização) segundo Ariés, há uma separação entre crianças e adultos. A criança é privada da liberdade que até então desfrutava. A escola passa a envolvê-la num regime disciplinar cada vez mais rígido, pois a criança precisava ser moldada pelo adulto para atingir o "estágio mais avançado do organismo vivo" (Carvalho e Beraldo, op. cit. p. 91), a idade adulta.

Nossa sociedade vem criando o adulto precocemente, extirpando da criança sua capacidade específica de expressão (Guattari, 1987) modelando seu imaginário de acordo com os comportamentos dominantes. Segundo Martins (op.cit.), o adulto precoce mutila a sociedade inteira, mata o sonho e a esperança e antecipa cruelmente o futuro como momento de carência e brutalidade sem remédio.

Essa preparação para o futuro é apontada por Guattari (op.cit) , como sendo cada vez mais cedo e precoce. Ele mostra também, que nas sociedades "primitivas a iniciação da criança no mundo adulto, nos papéis e nas funções adultas era mais tardia e que atualmente, nas sociedades industriais, é o contrário, não há mais período preciso, ou de faixas etárias, em que a criança é resguardada, assim o processo de iniciação acaba sendo muito precoce.

Oliveira (1985) diz que na ideologia burguesa, a criança é considerada improdutivo do ponto de vista econômico. Portanto, esta iniciação cada vez mais precoce atinge as crianças independentemente do sexo, idade e classe social: crianças ricas e pobres acabam tendo que assumir muito cedo, responsabilidades que são dos adultos e com isso, seu tempo de ser criança acaba sendo comprometido.

Para este "adestramento" (Guattari, op. cit.) aos moldes adultos são utilizadas várias técnicas, como a audio-visual: há falta de tempo, há falta de espaço para brincadeiras em grupo e vai se formando o público cativo da T.V. A televisão faz o trabalho de adaptar a criança ao saber e aos valores da sociedade dominante (Guattari, op. cit.).

Vemos uma negação do direito ao lúdico. As brincadeiras possuem uma ordem e uma disciplina que o adulto impõe limites (Oliveira,op.cit). "A criança como apenas um vir-a-ser supõe sua preparação para o futuro" (Marcellino, op. cit., p. 97) ... atualmente essa preparação é voltada para produtividade, considerada como o critério de utilidade social; assim, a criança que brinca precisa ser transformada num adulto produtor.

Alves (1996) explorando o tema da "coisificação" das pessoas em nossa sociedade também mostra a dicotomia a que chamamos: útil e inútil. A criança, o brinquedo (entre outras coisas) possuem o rótulo de inúteis, pois na romântica da infância este é um período caracterizado pela "falta de compromisso" e pelo "tempo livre" (Marcellino, op. cit.). "Brinquedo não serve para nada. Objeto inútil. Útil é uma coisa que pode ser usada para se fazer algo. Por exemplo, uma panela. Ela é útil. Com ela se fazem feijoadas, moquecas e sopas. As crianças do jeito como saem das mãos de Deus, são brinquedos inúteis, não servem para coisa alguma. Assim são a Ana Carolina,

a Camila, a Flora... a Ana Paula, a Mariana, a Carol... a Aninha..." (Alves, op. cit.).

Em nossa sociedade, as crianças não possuem mais tempo e espaço para vivenciar sua infância, independente da classe social e logicamente por razões diferentes (Marcellino, op. cit.). Estão sendo impossibilitadas de produzirem a cultura infantil. Este sociólogo, defende o direito ao tempo de brincar, a criação e a produção de cultura pela criança. Segundo ele: " de modo geral o que se observa em nossa sociedade, com relação à criança é a impossibilidade de vivência do presente em nome de uma preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança"(p. 57). Para Raul Gorayb, professor da Universidade Federal de São Paulo " para ser um adulto pleno, uma criança jamais poderá ficar sem o tempo para brincar"(Veja, op.cit., p. 73).

Pode-se perceber-se uma dupla alienação da infância, onde é encontrado uma privatização deste período das crianças das classes mais favorecidas, e uma intensa exploração das crianças pobres. As crianças das camadas populares precisam garantir sua sobrevivência desde cedo, enquanto que as vindas de outras classes vivem um longo período de latência social, no qual são protegidas e preparadas para assumirem uma prática previamente treinada (Martins, op. cit.).

A criança não é encarada socialmente como criadora de cultura, e sendo assim alguém (os adultos), têm que criar para elas. Essa visão se encaixa perfeitamente na sociedade capitalista de consumo, pois tem quem consuma (Marcellino, op. cit.). Assim o brinquedo deixa de ser um fim em si mesmo e é instrumentalizado em nome da produtividade. "A criança que brinca é nada mais que um meio para o adulto que produz"(Alves apud Marcellino, op. cit., pág. 92). E ainda "dá-se aqui o treinamento para uma das exigências do caráter social - o consumo - uma vez que mesmo sem ter dinheiro, a criança é um dos principais alvos da publicidade pois além de adquirir produtos a elas dirigidos, ajuda na formação de hábitos de consumo no âmbito familiar"(idem, p.92).

Dessa forma o brincar perde seu sentido social: "diálogo simbólico entre a criança e o povo" (idem) e mesmo no brinquedo a criança tem o furto do lúdico pois estes não mais possibilitam a criação de cultura o que deveria ser inerente ao brincar. Brincando, resgatando brincadeiras folclóricas, por exemplo, "a criança adquire experiências e possibilidades de atuação social que aumentam suas possibilidades de ajustamento ao meio social e de correspondência às expectativas dos outros"(Florestan, 1989, pág. 63 apud Fernandes a toa e Garcia, 1996). O brincar da criança, as vezes também é gratuito.

Tanto Dauster (1992) como Gouvea (1993) nos mostram a privação desse tempo de brincar sofrida pelas crianças pobres, sendo que estas desde cedo enfrentam o mercado de trabalho. As famílias mais pobres são, segundo a autora, "transmissoras da ideologia do trabalho, sendo este provedor de status na hierarquia familiar (...) e o trabalho infantil é naturalizado e até legitimado de forma ambivalente e contraditória na medida que expressa a lógica do código relacional predominante nas camadas populares".

Nosso modelo capitalista de desenvolvimento, impõe condições degradantes de vida, excluindo a maioria da população, e expulsando crianças de casa que passam a viver na rua. Conforme Martins(op.cit.), crianças em precárias condições de vida, sem vínculo significativo que possibilite um desenvolvimento satisfatório estão sujeitas a entrarem no universo das ruas, praças, avenidas, viadutos, etc. Essa condição é que caracteriza o conceito de "crianças em situações de risco": "os destinatários da ação assistencial do Estado são as pessoas, famílias e coletividades excluídas das políticas sociais básicas de primeira linha (trabalho, educação, saúde, habitação, abastecimento, etc), em razão de um conjunto diversificado de circunstâncias e privações diversas" (Martins, op. cit.). Quando não atendidos em suas necessidades básicas, esses indivíduos e grupos resvalam para a condição de subcidadãos ou cidadãos de segunda classe. "Sua exposição à morte, à doença, à degradação pessoal e social faz-nos incluí-los no universo das chamadas situações de risco" (idem, p.72).

As crianças que já se encontram nesta situação já estão, em sua maioria excluídas da escola, porém existe ainda aquelas crianças que estão no

limiar da exclusão escolar e que podem se tornar o estudante em situação de risco, conceito desenvolvido por professores de música das escolas secundárias americanas numa publicação conhecida por: Music Educators Journal.

Pode-se afirmar que, muitas vezes nosso sistema também obriga e incentiva o trabalho infantil. Há crianças que trabalham para auxiliarem o orçamento doméstico ou para conquistarem os bens materiais que as crianças das classes mais favorecidas possuem e que os meios de comunicação de massa anunciam (Dauster, op.cit.).

O trabalho infantil em nosso país alcança índices alarmantes: "o suor dos pequenos: num país que come, veste e dorme em produtos do trabalho infantil, 7,5 milhões de crianças e adolescentes passam o dia no batente"(Veja, op. cit., pág. 70). Segundo dados do IBGE, no Brasil encontramos 3 milhões de pequenos trabalhadores com idade de 10 a 14 anos. José Carlos Alexim, diretor da Organização Internacional do Trabalho (OIT), atesta que "é difícil encontrar no Brasil uma mercadoria que na cadeia produtiva não tenha por trás a marca da mão de uma criança"(idem).

Algumas crianças entregam seu salário à família, contribuindo para o orçamento doméstico: "Se eu não trabalhar minha família passa fome" (depoimento de Ozemiro Menezes, trabalhador de uma olaria, (idem); outras o utilizam para seu próprio consumo. Irene Rizzini, da Universidade Santa Úrsula (RJ), constatou em uma pesquisa que quase metade dos pequenos trabalhadores busca no emprego uma auto - afirmação que não encontra na escola (idem). Fato também colocado pelas autoras Dauster e Gouvea, já citadas neste trabalho.

Cabe ressaltar que a inserção das crianças das camadas populares no mundo adulto, no trabalho, segundo Dauster (op. cit.) não se deve apenas a questões econômicas. Há pesquisas que indicam outras hipóteses, como por exemplo, para não ficarem na rua, como um meio para o consumo, como algo "natural" de prestações e trocas entre os membros da família. "Assim se explica em parte o valor simbólico do trabalho infantil, na visão de D. Elísia: no trabalho a criança está fora do tóxico e do roubo..."(p.34).

Devido esta necessidade de inserção muito cedo no mercado de trabalho, muitas crianças acabam por não conseguir conciliar escola e trabalho. Informações veiculadas pela imprensa demonstram a freqüência com que encontramos crianças com idade inferior a 10 anos trabalhando. Isto ocorre tanto nas áreas rurais como nas cidades.

A infância trabalhadora do Brasil, tem duas histórias para contar: a primeira é que fracassam na escola e a segunda é que já se consideram homens feitos. Segundo dados do IBGE, apenas 39 de cada 100 crianças que trabalham terminam o primeiro grau. Esta criança também brinca quando pode, se diverte pouco, fantasia menos e vive uma realidade que não é própria para a idade (Veja, op. cit.)

A criança que trabalha e estuda não detecta a continuidade entre duas instâncias: escola e trabalho pois, para ela a escola deve alfabetizar e profissionalizar. E cada vez mais há uma expulsão dessas crianças do sistema escolar, visto que esta instituição não está organizada em prol da criança das classes populares.

Pais e mães das camadas populares encaram com uma certa naturalidade o trabalho infantil. Ele é uma prática cotidiana coletiva, é uma necessidade. O trabalho é tão importante quanto a escola. Porém, o trabalho precoce institui a passagem forçada para a vida adulta, provocando uma infância de curta duração (Ariés apud Dauster, op., cit.). Como vimos há uma impossibilidade da criança trabalhadora vivenciar sua infância.

A escola não assume a criança enquanto possuidora de um conhecimento. Ela age sobre o princípio da tábula rasa. Percebe-se ainda, um enorme fosso entre escola e vida da criança. Na escola há uma "porção de cabeças sem corpo" (Freire, 1989). O corpo ficou lá fora, ele não entra na escola, pois lá só interessa o racional, a inteligência, a ciência. "O corpo não sente, não expressa ... dentro da escola"(Freire, op. cit.). Esta instituição reflete a forma como a sociedade encara a infância (Oliveira,op.cit). Segundo Alves (op. cit.), as crianças vão para a escola para serem transformados de meninos em adultos.

Segundo Figueiredo (1991), não encontramos na escola um lugar para a cultura infantil, para a vivência de brincadeiras e jogos e outras coisas

mais que fazem parte do saber popular. Percebe-se uma não valorização das experiências e conhecimentos adquiridos pelas crianças em toda sua vivência infantil. Negando estas atividades, a escola também nega o corpo das crianças e toda sua corporeidade anterior à sua chegada à escola.

Na escola a criança fica praticamente imobilizada na sala de aula. Seu corpo é visto como um intruso, que deve permanecer quase que imóvel a fim de que não atrapalhe. Nossa escola formal procura silenciar, calar o corpo das crianças.

É de fundamental importância as brincadeiras e jogos na expressão e no desenvolvimento da corporeidade das crianças. As crianças expressam-se corporalmente através de suas brincadeiras, jogos e desenhos infantis.

Ao silenciar o corpo, a escola pode estar criando um "homem para a passividade, para a submissão para aceitar as regras do jogo"(Figueiredo, op.cit, p. 7). Esta instituição silencia o corpo ao impor atividades repetidas e rotineiras, ritmos, posturas e movimentos padronizados. Não encontramos liberdade de movimentos, de expressão, de exploração dos objetos, enfim, de vivência do próprio corpo (exceto no recreio, pois o pátio da escola representa um espaço de relativa liberdade).

"Cada civilização viu o corpo de uma maneira porque cada um tinha uma idéia diferente de mundo" (Otávio Paz apud Figueiredo, op. cit., p. 07). Cabe aqui um breve relato histórico de como o corpo tem sido visto através dos tempos.

No pensamento dos grandes filósofos antigos ou medievais, pode-se perceber o corpo como instrumento da alma, Com Descartes, há um rompimento da visão acima, visto que desenvolve-se um verdadeiro dualismo "onde corpo e alma são substâncias diferentes e independentes"(Medina, 1987, p. 50 apud Figueiredo, op. cit. 09). Neste autor percebemos uma valorização do espírito, expressa em sua afirmação: "Penso, logo existo". Essa separação cartesiana entre o corpo e a alma influenciou o pensamento universal e ainda encontramos resíduos desta forma de pensamento em nossa sociedade, visto a supremacia do trabalho intelectual sobre o manual.

Contrapondo-se a esse pensamento, está a afirmação do filósofo Merleau Ponty (séc. XX): "Eu sou meu corpo"- existo longo penso (Figueiredo, op. cit., 09). A união da alma e do corpo separados em Descartes, expressa-se em cada um dos movimentos ao longo da existência humana.

Já Marx, através de suas análises sobre as relações de trabalho, traz à tona a questão do corpo, revelando outras dimensões: No capitalismo os homens são "livres" para venderem sua força de trabalho. O homem, (...) ao vender sua força de trabalho, vende seu corpo"(idem). Em nossa sociedade, a energia do homem é dirigida para o trabalho e o que interessa à organização industrial é o corpo com movimentos eficientes, úteis, funcionais, treinados e ritmados para a produção"(Figueiredo, op. cit., p. 10). Enfim, a sociedade capitalista moderna procura moldar os indivíduos segundo a ideologia dominante. A escola está marcada por essas ações.

"O nosso corpo, concretamente e na forma como se representa e é percebido pelo brasileiro, acompanha os matizes fornecidos pelo sistema dominante "(Medina,1987., p.28). Na relação corpo sociedade há um peso decisivo da estrutura sócio-econômica que define, de certa forma, os limites da nossa estrutura corpórea. Desde a gestação somos modelados pelos valores vigentes, pela cultura, pela situação da classe social a qual pertencemos, e assim, dentro dessas circunstâncias, nascemos, crescemos, vivemos sobrevivemos, adoecemos e morremos. "Não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema"(idem, p. 19).

Para Figueiredo, as relações ocorrem de forma dialética e contextualizada historicamente. Assim, é preciso estar atento para os determinantes e determinados nas relações acima citadas.

Como já vimos, a escola não valoriza os conhecimentos que a criança já possui, bem como seu ritmo, movimentos e formas de expressão. E mais, acaba por impor uma série de atividades estranhas a realidade concreta da criança, atingindo sua corporeidade, ou melhor, sua percepção corporal, sua postura, beleza, força, raciocínio, inteligência, etc. Baseado neste princípio da "tábula rasa", a escola impõe atitudes corporais que não possuem vínculo algum com as experiências infantis vivenciadas fora dela. Ao ingressar na

escola, há uma quebra no ritmo das atividades lúdicas da criança: "ela que passava a maior parte do tempo a brincar e jogar, passa agora, várias horas imobilizada e presa às cadeiras, executando tarefas que não exigem quase nenhum movimento "(Figueiredo, op. cit., p. 15). Aqui torna-se necessário ressaltar quem sempre as brincam, visto dupla alienação da infância.

Segundo Figueiredo (op. cit.), na escola as crianças são proibidas de se movimentarem em determinados espaços, não colocando em ação sua própria corporeidade. Já na sala de aula, o controle recai de forma intensa sobre o corpo da criança: há um quadriculamento do espaço, uma distribuição dos corpos em fila, uma constante vigilância e várias sanções normalizadoras.

Os corpos passam a serem imobilizados , ficando um longo tempo sentados na carteira, e sob uma ação que enfatiza a produção de gestos mecânicos e estereotipados. Com isso, pode-se afirmar que a base da educação vigente, não é o prazer, a alegria, nem mesmo as emoções da descoberta. Para Figueiredo, a base é o sofrimento e a dor com que o trabalhador "deve se acostumar para produzir"(p. 34).

Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente 'amarada' e 'amordaçada' para, como se diz, 'aprender' o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interesse é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade"(Freire, 1989, p. 12).

Para Freire (op. cit.) e Figueiredo (op. cit.) é possível resgatar a corporeidade da criança através de brincadeiras, brinquedos e jogos, pois não se pode conceber a criança sem risos e sem brincadeiras. Chateau, citado por Figueiredo, diz que "se as crianças de uma hora para outra parassem de brincar, os pátios da escola ficassem silenciosos, as vozes, os gritos fossem adormecidos, nosso cotidiano se tornaria um outro mundo, formado por pigmeus desajeitados, silenciosos e sem inteligência"(p. 15). Segundo

Bettelheim (citado por Figueiredo, op. cit.), a atividade lúdica é uma necessidade humana.

Nossas comunicações com o mundo ocorrem através e com o corpo, que como vimos acima pode ser resgatado através do lúdico. De acordo com Huizinga, 1980, p. 16 apud Figueiredo, op. cit., p. 12), além das funções de "homo sapiens", que é raciocinar, a do "homo faber", que é de fabricar objetos, há nos homens e animais uma terceira, a do "homo ludens", onde o jogo é quem propicia a sua realização".

Para alguns autores, jogo, brinquedos e brincadeiras possuem significados diferentes: para Bettelheim (1988 apud Figueiredo op. cit.) a brincadeira não é pautada por regras, a "não ser aquelas que a própria criança impões às atividades podendo alterá-las a qualquer momento", enquanto o jogo possui regras e estruturas definidas e aspectos competitivos "(p, 11 e 12).

Segundo Oliveira (1987 apud Figueiredo, op. cit.) "tanto as brincadeiras quanto os jogos são práticas coletivas, que exigem uma série de conhecimentos e regras " (p. 12), sendo que os dois se expressam muito mais por uma ação do que por um objeto. Para este autor há uma distinção entre brinquedo e brincadeira, pois o brinquedo é visto por ele com "um objeto palpável, finito e materialmente construído" (p. 12).

Entretanto, brinquedo, jogos e brincadeiras não são mutuamente excludente: há jogos e brincadeiras que necessitam de suportes materiais para se realizarem, bem como a manipulação de um brinquedo, implica uma ação.

Para Piaget, não há tais distinções, sendo o jogo "toda a atividades lúdica infantil"(idem, p. 12). Para este autor há uma classificação dos jogos de acordo com a complexidade de suas estruturas.

Contudo, há uma unanimidade entre os autores quanto a importância das brincadeiras e dos jogos na vida do ser humano, sendo através das brincadeiras que ela busca entender o mundo.

"... por outro lado, há, de uns tempos para cá, principalmente no seio da pequena burguesia nacional, uma grande tagarelice sobre o corpo; uma avalanche de discursos que, ao hipertrofiar as partes, dilui o essencial. O

corpo virou fetiche e, no modelo de sociedade em que vivemos, o fetiche sempre vira mercadoria"... (Medina, op.cit. p. 91)

Nos dias atuais, encontramos uma verdadeira exigência de perfeição física para onde quer que se olhe: televisão, revistas, publicidades, vemos rostos perfeitos e corpos deslumbrantes. Segundo reportagens de uma revista brasileira de grande circulação, 90% das mulheres e 60% dos homens brasileiros estão aborrecidos com o rosto ou com o corpo que possuem.

Os padrões estéticos tornaram-se muito rígidos: "é obrigatório ser lindo, magro, saudável. Não dá mais para simplesmente culpar uma má herança genética quando se trata de estética corporal ou facial (...) a gordura, a flacidez, (...) a calvície, até os cabelos brancos - tudo isso virou uma espécie de vergonha para o portador" (Veja, op.cit, p. 23).

"a televisão, o cinema e principalmente a publicidade descobriram as vantagens de trabalhar com atores e modelos torneados como estátuas gregas. E pronto: quem se descuidar, num mundo assim, passa por desmazelado" (Veja, 1997, p. 69).

Toda essa ditadura acaba por influenciar até mesmo seleção dos candidatos a cargos administrativos: "Os feios, ou simplesmente fora do padrão, que se acautelem - a discriminação é pesada, e já surgem até empresas especializadas em procurar executivos e gerentes competentes e belos (...) toda empresa quer que seu corpo gerencial tenha uma excelente imagem (...) os encarregados de departamento de pessoal não querem saber de gente com ar envelhecido, desprezam os que aparecem mal-vestidos e olham criticamente barriga acentuada e rosto em forma de lua" (Veja,op.cit , p. 14 e 15).

Assim, há uma intensa procura por tudo o que é tratamento para renovar o visual: as cirurgias plásticas realizadas no Brasil, nos últimos 10 anos, cresceu 100% e o faturamento da indústria de cosméticos (últimos 7 anos) cresceu 100%. As academias de ginástica estão aparecendo por toda a parte são consideradas sinônimos de verdadeiros templos do culto ao físico: são 15.000 academias espalhadas pelo país. Este ramo da indústria movimenta anualmente 2 bilhões de reais, um mercado que tende a crescer.

Há uma necessidade eminente de desmistificação de certos modelos de corpo: "... crer que uma visão revolucionária do corpo precisa começar pela tarefa de sua desmistificação. Mas uma desmistificação que não caía no seu oposto, a ponto de esquecê-lo ... Precisamos, portanto, buscar os elementos reflexivos que auxiliam na interpretação e decodificação dos signos sociais que estão constantemente sendo impregnados no nosso corpo" (p.92).

Sabe-se que só é possível aprender num espaço de liberdade para pensar, para mexer, para criticar, etc. Em toda e qualquer atividade deve haver algum espaço para o exercício da autonomia, da independência, da cooperação. Uma sociedade que deseja ser livre não deve conceber uma educação que restrinja a liberdade das pessoas.

A criança deve ser vista como uma pessoa inteira, com suas percepções, sua afetividade, sua expressão, sua criatividade. É preciso mudar a crença de que corpo e mente são divididos, a crença da superioridade do espírito sobre o corpo. Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo.

O conhecimento corporal, assim como o intelectual, deve ser significativo, ou melhor deve referir-se a um contexto do mundo vivido, ter correspondência na experiência concreta da criança. As atividades precisam ser contextualizadas, significativas, não dissociadas da cultura da criança. Ser humano é mais que movimentar-se, é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência. "A criança é feita de cem... mas roubam-lhe noventa e nove... a escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo. Dizem-lhe de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe, enfim que o cem não existe" (Malaguzzi, op. cit.).

Outro ponto que merece uma discussão é a questão das diferenças entre classe, raça, gênero que não são respeitadas e valorizadas enquanto diversidade cultural, ao contrário são integradas numa dinâmica de relações e acabam por determinar exclusões. Segundo Silva (1993), vivemos

num país em que, embora se fale uma única língua, podemos distinguir variadas identidades étnico-culturais. As matrizes que constituem a nação brasileira (indígena, africana e européia) encontram-se presentes com maior ou menor intensidade, em todas as regiões. Contudo é preciso ter claro que cada uma dessas matrizes, "embora oriundas de um mesmo tronco" (idem) tem características próprias. Assim, temos uma grande diversidade étnico-cultural em nosso país.

Nas situações de trabalho, na apropriação do lazer, encontramos estereótipos sexuais cristalizados desde a infância. Meninos são classificados como "competitivos, agressivos, interessados em aventuras fora de casa". Enquanto as meninas caracterizam-se pela "preocupação em ajudar, pelo interesse na vida familiar e pela dependência" (Marcellino, op. cit.).

As capacidades específicas das fêmeas (...) têm haver com atividades de gênero consideradas de segunda ordem para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade, precisamente as relativas à produção da vida humana. As atividades específicas dos machos (...), relativas à produção e administração das coisas, consideram-se fundamentais, de primeira ordem. A partir dessa valorização distinta do masculino e do feminino constrói-se uma hierarquia dos gêneros (Izquierdo, 1991 apud Rosemberg, 1996).

Estudos do sistema educacional brasileiro demonstram um padrão de segregação espacial entre as raças, onde a população negra acaba "por usufruir de serviços e equipamentos sociais de pior qualidade que os brancos" (Rosemberg e Pinto apud Rosemberg, op. cit.). Vejamos a descrição feita por uma criança do seu dia a dia na escola, citada em Silva (op. cit.):

"Como me sinto fazendo parte da raça negra

Eu me sinto igual aos outros, mas não como os brancos. Os brancos são uma coisa, os negros são outra.

Porque os brancos não eram judiados¹ como os negros. Agora, quase ninguém sabe, né.

¹ Complexidade de assuntos ligados a preconceitos e estigmas. Verbo judiar trás conotações estigmatizantes

Mas ser morena, negra não é uma coisa ruim, sendo gente bom demais.

Às vezes, eu até esqueço que sou negra, mas às vezes me lembro.

Tenho muita vergonha de ficar perto de gente branca, porque me sinto tão humilhada. Se eu vou deixar de ficar com as minhas amigas brancas, com meus amigos brancos vou me sentir que não tenho nenhum amigo, e vou me sentir solitária.

Já pensou que os alunos negros achassem ruim os professores brancos darem aulas para os alunos negros?

E os professores brancos, davam aula para os alunos brancos.

E os professores negros para os alunos negros. Ia ser uma bagunça.

Às vezes eu penso que as professoras, de hoje, não gostam dos alunos negros."²

Segundo Silva (op. cit.), "o papel da cultura é o de codificar o mundo, (...) a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que os rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, movimenta-se facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo.

A imposição de uma cultura quebra brutalmente o código (Njoh-Novelle, 1978 apud Silva, op. cit.). Com isso os indivíduos acabam perdendo a orientação, fazendo com que seu modo próprio de ser só seja válido dentro do seu grupo. Para que a sociedade as reconheçam é necessário negar sua maneira de ser e "adotar" o que é bom, correto para às pessoas que detém o poder.

Esta ruptura com o modo de viver e aprender próprios, para classes e grupos desprestigiados pela sociedade começa a ocorrer na escola. Por uma questão de sobrevivência ocorre uma assimilação a um modelo cultural tido como superior. "A cultura uniformizada e uniformizante é uma

² Izabel Cristina da Silva, uma menina negra aluna do CB da EEPG Juliano Neto, em São Carlos-SP.

cultura alienada e alienante, cujo papel essencial é a dominação dos resultados" (Silva, op. cit., p. 30). Educar-se é "participar ativamente do processo totalizante da cultura, através do qual as pessoas se fazem e se refazem" (Fiori apud Silva, 1971, p. 15).

Não podemos deixar de citar a tendência mundial de criação dos filhos fora do ambiente familiar. No século XX, sucedem mudanças no padrão de criação de filhos pequenos. Após a Segunda Guerra Mundial, a educação e o cuidado da criança pequena fora do espaço doméstico e do convívio familiar, cresce cada vez mais. Isto acontece não apenas em decorrência da liberação da mulher mas também da nova visão das pessoas sobre as instituições coletivas, encarregadas de cuidar da criança. Elas passam a tornar essenciais diante das necessidades educativas e das competências das crianças. Novas necessidades da criança pequena são valorizadas e, para serem satisfeitas, necessitam de instituições especiais.

Desta forma, as instituições coletivas vão deixando de existir apenas pela necessidade de atender as classes mais pobres, exercendo a função de educação e cuidado dos filhos de mães trabalhadoras. Elas passam a atender crianças de todos os segmentos sociais, inclusive aquelas de famílias mais ricas, cujas mães nem mesmo trabalhem fora.

As creches, pré-escolas, projetos de educação alternativa complementar à escola, passam a ser uma solução optativa e complementar à família. Eles constituem um bem, uma conquista ou um direito. Como afirmaram as italianas, Anna Bondioli e Susanna Mantovini (1989, p.14 apud Rosemberg, op.cit), na Itália "ultimamente se tem defendido a idéia que a creche, enquanto agência educativa, seja um direito da criança além de ser para a mulher e que, neste sentido, seja potencialmente destinada a todas as crianças (...)". No Brasil, a Constituição de 1988 contempla este direito.

A tendência contemporânea de saída em massa do filho pequeno de casa parece estar ligada a uma reorganização das relações entre família e sociedade. "Os pais desejam programas - afirma Anne Mitchell (1989, p.670 apud Rosemberg, op.cit) pesquisadora norte-americana - "que seja bons para seus filhos e que respondam a suas próprias necessidades - a necessidade de

trabalhar e de continuar sua própria educação, a necessidades de serem bons pais e a necessidade de se envolverem na educação dos seus filhos ”.

No Brasil o quadro se assemelha ao panorama mundial , acrescido das peculiaridades dos países pobres : a educação da criança fora de casa pode significar, também, oferta de melhores condições de vida, na perspectiva do Estado. A educação da criança em instituições coletivas vem se tornando cada vez mais usual no Brasil, tanto para as famílias ricas quanto pobres, embora sendo mais intensa para esta última, ainda numa perspectiva assistencialista e não de direito à assistência e educação de todas as crianças.

Dentro de todo o panorama até aqui apresentado, torna-se de fundamental importância discutirmos a responsabilidade do professor para a formação da consciência crítica das crianças. Para isso precisa-se levar em conta, de forma sucinta, as formulações teóricas de Gramsci. Assim temos que começar pela discussão deste autor sobre o funcionamento do Estado na sociedade capitalista atual.

Para este autor a superestrutura (política, jurídica e ideológica) se compõem de duas instâncias que possuem especificidades, mas que estão dialeticamente interligadas: sociedade política e sociedade civil. Não se registra uma nítida separação entre ambas.

A sociedade política (no sentido estrito) corresponde ao Estado que congrega o conjunto de atividades que dizem respeito à função de coerção ou domínio direto. A classe no poder utiliza-se dos mecanismos de coerção estatal (forças armadas, tribunais, legislação, polícia, etc) para que o domínio sobre os grupos sociais discordantes seja exercido legalmente.

Assim a coerção é a função com a qual a sociedade política se identifica, pois pela utilização da força, só oferece alternativa de submissão a seus propósitos, aos grupos. A coerção constitui-se um elemento de certeza, na obtenção de acatamento à ordem estabelecida. Porém, a coerção sozinha não garante a continuidade desse acatamento. Necessita de vigilância constante para que seus efeitos se mantenham. Afastando-se a vigilância o acatamento deixa de ocorrer.

Já a sociedade civil, agrupa os organismos ditos "privados", cuja função primordial é a de persuasão. Através de mecanismos persuasórios inerentes aos meios de comunicação de massa, à escola, às associações científicas, culturais, profissionais, às igrejas, aos sindicatos, aos partidos políticos que possuem autonomia em relação à função coercitiva do Estado, a sociedade civil obtém o consenso "espontâneo".

A educação persuasiva é de fundamental importância na obtenção do apoio dos grupos sociais subalternos aos rumos traçados pela classe dirigente. A adesão espontânea mantém-se por períodos relativamente longos, sem exigir a presença permanente do elemento persuasor.

Em nossa sociedade, a função de cada uma dessas esferas é a de conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses da classe que detém a propriedade dos meios de produção.

A classe burguesa consegue o domínio sobre os demais grupos sociais pela mediação do Estado, apesar deste apresentar-se como representante do interesse geral da sociedade em classe. Assim o Estado garante que os interesses particulares de uma classe se imponham como interesse geral da sociedade.

O conceito de Estado, em seu sentido estrito, se torna insuficiente nas sociedades capitalistas modernas, onde há uma crescente socialização da participação política decorrente do desenvolvimento dos organismos da sociedade civil. Conseqüentemente, a estrutura do Estado, ganha nova complexidade, na medida em que este deixa de agir somente com base na coerção e passa a incluir os elementos de persuasão.

Para explicar a complexidade do Estado capitalista moderno precisamos entender outra formulação de Gramsci: a "noção geral de Estado". Neste conceito de Estado em sentido amplo, além dos elementos coercitivos inerentes à sociedade política, acrescenta-se as funções que são próprias da sociedade civil. Neste sentido pode-se dizer que Estado=sociedade política + sociedade civil.

Somente através dos organismos da sociedade civil e de seus mecanismos persuasivos, uma classe deixa de ser meramente dominante e passa a exercer também a hegemonia na sociedade. Esta hegemonia decorre,

dentre outros aspectos já vistos, da adesão da população em geral aos propósitos da classe dominante, como se fossem interesses coletivos. Há uma difusão da ideologia (concepção de mundo) da referida classe, efetivando uma direção intelectual e moral que se completa a hegemonia da classe dominante sobre o corpo social.

Dentro desta forma de organização social, o intelectual ocupa um papel muito importante. O conceito de intelectual para Gramsci é mais específico, ou seja, intelectual não é somente aquele que planeja mentalmente a atividade manual, que aprecia as coisas do espírito, isto todos os homens podem fazer; mas intelectual é aquele que desempenha a "função de intelectual" na sociedade que é exercida no conjunto geral das relações sociais. Ele faz a ligação dialética e orgânica entre estruturas e superestruturas. É um "funcionário" da superestrutura tanto na sociedade civil quanto na sociedade política visando buscar a homogeneidade do grupo social fundamental, dando-lhe consciência da função que exercem tanto no campo econômico quanto no social e político, e tornando-o hegemônico na sociedade. Desta maneira temos os intelectuais do operariado e da burguesia, representando assim as duas classes fundamentais existentes. Os intelectuais da burguesia elaboram a ideologia da classe dominante transformando-a em concepção de mundo.

Devido a natureza da função superestrutural, e o fato de nem sempre pertencerem a classe social que representam, o intelectual possui certa autonomia em relação à estrutura econômica. Esta relativa autonomia é necessária para eficácia da "autoconsciência cultural" e da "autocrítica" deste grupo social.

Existe uma hierarquia entre os intelectuais que não significa uma total dissociação entre eles, mas o predomínio de uma das qualidades. Temos, portanto os grandes intelectuais que são criadores de ideologia nos diversos ramos: filosofia, ciências, artes, direito, etc; e os intelectuais subalternos: os administradores e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. Dentre os divulgadores, nós educadores, nos encontramos.

Porém a sociedade capitalista é contraditória, pois os interesses da minoria impera sobre os da maioria. Esta forma de organização impossibilita a realização e o desenvolvimento pleno do homem. Estes antagonismos só desaparecerão quando eliminarmos as causas, ou seja, a divisão da sociedade em classes sociais e a propriedade privada dos meios de produção.

Para que haja uma mudança nesta dimensão, os homens precisam estar conscientes dos antagonismos existentes. A transformação das relações de produção ocorrerá através de uma que deverá ser o produto da vontade coletiva. No capitalismo, o único grupo apto a conduzir esse processo é o operariado, pois seus interesses são os de toda sociedade: a eliminação de toda as forma de exploração.

Uma revolução não pode ser vista de maneira imediatista. A sociedade capitalista moderna tem crescimento extensivo e complexo. Uma transformação radical seria mais complexa exigindo prolongado processo de transformação estrutural da sociedade.

A estratégia de luta a se utilizar seria a "guerra de posições", ou seja, a conquista de espaços amplos na sociedade civil. É preciso minar as resistências. Para a transformação haveria que se criar um novo bloco histórico e constituir um novo sistema hegemônico. Isto ocorreria apenas com uma crise orgânica. Haveria então, um rompimento de vínculo entre a estrutura (classes proletária e burguesia) e a superestrutura (ideologia da classe dominante). Mas, para isso ocorrer, precisa haver uma ação incisiva e organizada em direção à transformação estrutural por parte do grupo que aspira à hegemonia.

É preciso atentar para as classes dominantes, pois elas têm facilidade para recompor suas forças. A classe revolucionária deverá impedir essas recomposições rementendo-se decisivamente em direção à transformação social, criando novo sistema hegemônico sob sua direção. Isto irá depender do grau de homogeneidade de auto-consciência e de organização alcançado pela classe operária.

O intelectual dentro destes movimentos assume fundamental importância, visto que poderá auxiliar na ação intencional e organizativa para

que a classe operária chegue à consciência crítica. A relação estabelecida com as massas deverá ter unidade com a ligação teoria-prática, princípios e problemas. Este novo intelectual deverá ser ativo, persuasor, e ainda, persistente.

Vemos, portanto a relação existente entre Educação e Estado, segundo Gramsci, onde o educador é peça importante para consciência de uma nova concepção de mundo e da educação das massas, no exercício do pensamento crítico e da aceitação ativa e crítica de tal ideologia. Somente a partir disto, poderá haver uma apropriação do aparelho coercitivo do Estado pela classe revolucionária para ser completamente dissolvido. Uma sociedade regulada será, então, instaurada, uma vez que o Estado-coerção não terá mais razão e ser.

Toda a discussão apresentada, com temas como a infância, sua situação mundial, o corpo dentro de nossa sociedade e a responsabilidade do intelectual, do professor na formação consciente, norteou de forma significativa a realização deste trabalho. Este foi nosso suporte teórico, a fim de respondermos ao objetivo desse trabalho: “conhecer práticas educacionais de uma instituição pública - Projeto Sol/Paulínia/SP, que trabalha com Educação não-formal”

A cidade de Paulínia

Paulínia, localiza-se a nordeste do Estado de São Paulo, dista apenas 118 Km da capital. Compreende uma área total de 154 Km, com uma população estimada em 44.440 habitantes (IBGE, 1996), sendo 39.880 habitantes residentes na zona urbana e 4.560 na zona rural. Este município possui uma densidade demográfica de 277,66 hab/Km e uma taxa de urbanização de 87,72%.

O clima desta região é classificado como sub tropical, com verão quente e inverno brando, com uma temperatura média de 21,6. Sua hidrografia compreende os rios Atibaia e Jaguari e o município encontra-se a uma altitude de 587 metros com relação ao nível do mar.

Dentro de um raio de 200 quilômetros a partir de Paulínia, situam cidades como: São Paulo, Santos, Campinas, Piracicaba, Americana, Limeira, Rio Claro e São Carlos. Há que se destacar que nesse trecho do Estado de São Paulo, é gerada uma das partes mais importante do produto nacional bruto do país.

No setor de transportes, a cidade possui fácil acesso a grandes rodovias brasileiras como: Via Anhanguera, Rodovia dos Bandeirantes, Rodovia D. Pedro I, etc, através de vias secundárias. Integra-se ainda, ao entroncamento ferroviário de Campinas.

A economia do município apresenta 107 estabelecimentos industriais, 584 comerciais, 13 bancários e 380 propriedades agrícolas. Dentre os estabelecimentos industriais destacam-se: Rhodia, Shell, Cargill, Du Pont do Brasil, Pena Branca, refinaria do Planalto (REPLAN-maior refinaria de petróleo da América Latina), etc. Paulínia integra a terceira maior região industrial do Brasil.

Na área da comunicação a cidade conta com quatro jornais semanários: Jornal O Cromo, Jornal de Paulínia, Know How e O Momento. Conta ainda, com a Rádio do Planalto

Com a instalação de um dos maiores pólos petroquímicos da América Latina, Paulínia teve seu desenvolvimento acelerado. Embora as taxas de crescimento da população local tenha sofrido juntamente com o resto do país em decréscimo percentual, o município teve um considerável crescimento no período de 1970 a 1991. A taxa anual de crescimento no período de 1970-1980 foi de 6,21% e de 6,84% na década seguinte.

Paulínia conta com uma infra-estrutura que visa o atendimento às necessidades de lazer de sua população, como por exemplo o Ginásio Poliesportivo Agostinho Fávares que abriga os principais eventos esportivos da cidade e a praça Sagrado Coração de Jesus onde são montadas feiras de artesanato e alimentos.

A cidade é contemplada pela abundância do verde e flores que se fazem presentes nas ruas, praças e parques. Paulínia conta com um Parque Ecológico, habitat de várias espécies da fauna brasileira e uma área de lazer com uma infra estrutura necessária para piqueniques, caminhadas, passeios - Parque Zeca Malavazzi e ainda um Jardim Botânico. Às margens do rio Atibaia encontra-se um mini-pantanal, residência permanente de garças brancas, capivaras, jacarés e aves migratórias.

As raízes da cidade remontam originalmente de uma velha sesmária dos fins do século XVIII, sendo que por volta de 1919 era conhecida como a Estação de José Paulino. Foi distrito de Campinas, emancipando-se a 28 de fevereiro de 1964.

"Compra da Fazenda Funil-1898:

José Paulino Nogueira, Artur Nogueira e mais três pessoas, compram da Companhia Sul Brasileira Territorial e Colonizadora, terras que eram formadas por várias fazendas (Três Barras, São Bento, Boa Vista e outras) e que receberam o nome de Fazenda Funil por causa de uma cachoeira que lembrava a forma de um Funil. No contrato de venda destas terras ficou acordado que o Sr. João Batista de Barros Aranha (que vendia terras para a Companhia Sul Brasileira Territorial e Colonial) deveria permanecer na casa no povoado (Burgo) que começava a se formar próximo a fazenda. Possivelmente este João Aranha instalou-se onde hoje se formou o bairro de João Aranha, que recebeu este nome em sua homenagem.

Em 1899 a Companhia Carril Agrícola termina a construção de uma estrada de ferro que partia de Campinas, cortava as terras da Fazenda Funil, chegando até onde hoje se formou a cidade de Artur Nogueira. A estrada de ferro era composta de 16 estações onde a Maria Fumaça parava para carregar o café produzido na fazenda e também para transportar pessoas. A maioria das estações recebeu o nome de pessoas ligadas à direção da Fazenda Funil ou na construção da estrada de ferro: Barão Geraldo de Rezende, José Paulino Nogueira, Artur Nogueira etc..

Na estação José Paulino Nogueira formou-se um povoado que primeiro ficou conhecido como José Paulino Nogueira e mais tarde recebeu o nome de Paulínia. Pela Maria Fumaça chegaram a vila muitas famílias de imigrantes principalmente italianos, para trabalharem na fazenda substituindo a mão de obra escrava. Com o tempo estas famílias foram comprando as terras onde trabalhavam e fixando residência na vila. Muitas dessas famílias ainda residem na cidade de Paulínia: Pietrobom, Piva, Pazetti, Furlan, Ferro, Malavazzi, Vedovello, Beraldo entre outras.

A vila cresceu e em 28 de fevereiro de 1964 deixou de pertencer a Campinas tornando-se uma cidade. O Progresso chegou na cidade em 1969, com o início da construção da Refinaria do Planalto a REPLAN³

A cidade cresceu junto com as empresas que ali se fixaram, aconteceram migrações regionais e inter-regionais, muitas pessoas vieram em busca de empregos e da qualidade de vida vigente na cidade. A contribuição dos migrantes foi grande e como consequência registrou-se uma modificação cultural muito grande.

Atualmente Paulínia é uma cidade moderna com fácil acesso aos grandes centros de Estado através de rodovias, ferrovias e também a um importantíssimo terminal aéreo de cargas, Viracopos, situado na cidade vizinha-Campinas. A cidade possui ainda uma renda per capita muito significativa no cenário nacional, contribuindo para o crescimento do comércio e trazendo ainda um nível de violência muito baixo.⁴

³Texto extraído do Projeto desenvolvido durante o mês de março de 1997 por professores e crianças do Projeto Sol Alcides Barbutti, no período da manhã: "Uma Cidade Sem História é uma Cidade Triste".

⁴Dados extraídos de folders da Secretaria de Turismo do Município de Paulínia.

A Estrutura Educacional do Município de Paulínia

A Prefeitura Municipal de Paulínia, através da Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação, mantém uma estrutura educacional exemplar para toda a população em idade escolar. O município conta com creches municipais, Escolas de Educação Infantil (EMEI'S), Escolas Municipais de Primeiro Grau, Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Primeiro Grau (EMEF), Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Grau, Escola Municipal de Ensino Supletivo, Projeto Sol, Escola Técnica de Paulínia (ETEP), Centro Municipal de Ensino Profissionalizante (CEMEP). Coligados à Educação encontra-se ainda o Museu Histórico de Paulínia, a Biblioteca Municipal, a Videoteca, a Oficina de Música, Ginásio de Esportes . Conjunto Poliesportivo.

Todo esse atendimento é realizado através das seguintes Seções:

Seção das Creches (SECRE): atende a criança na faixa etária de 03 meses a 03 anos, tendo como objetivo proporcionar à criança sua guarda, repouso, alimentação, cuidados de higiene pessoal e principalmente estimulá-la e assisti-la na parte psico pedagógica. Este trabalho é realizado por funcionárias que recebem orientação diária da equipe de orientadores da Seção quanto as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, através de planejamento psico-motor que vai acompanhar o desenvolvimento das habilidades perceptivas, expressivas, linguagem, regras de vida social, jogos e habilidades de alimentação. No planejamento emocional é observado o desenvolvimento das emoções e atitudes das crianças nas diversas faixas etárias. Estas crianças contam ainda com completo acompanhamento médico da Secretaria da Saúde, bem como um acompanhamento nutricional da Seção de Alimentação e Nutrição.

Seção de Educação Infantil (SEI): atende a criança na faixa etária dos 03 aos 06 anos quer em período parcial, quer em período integral. Tem como objetivo proporcionar às crianças atividades que contribuam para seu desenvolvimento global. Este atendimento é realizado por professores que

recebem treinamento e assistência pedagógica constante em reuniões semanais de estudo, desenvolvidas pela equipe de orientação pedagógica da Seção. No caso das crianças que são atendidas em período integral além dos dois professores (um por período) a criança conta ainda com uma monitora efetiva por classe que serve de elo entre os dois períodos. Estas monitoras recebem também um treinamento para ficarem completamente inseridas no contexto pedagógico escolar.

As crianças contam também com atendimento médico/odontológico/psicológico em conjunto com a Secretaria da Saúde. Além disso, vários outros projetos são desenvolvidos nas EMEIS em conjunto com outras Secretarias: plantio de árvores, horta, computação, etc.

- Seção de Projetos Educacionais (SEPEDU): atualmente esta Seção desenvolve dois projetos: Projeto Sol - é um projeto de Educação não-formal que atende crianças na faixa etária do 07 aos 14 anos, no período oposto ao que estas freqüentam as escolas de primeiro grau. Tem como objetivo principal o desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, afetivo e intelectual, a valorização da própria cultura, mas também ampliando o seu universo cultural e sua liberdade de expressão, discutir e tentar resolver situações de insegurança, dificuldades, medo e ansiedade, muito comuns entre a clientela atendida. As crianças e adolescentes são atendidos em núcleos especialmente construídos em bairros periféricos da cidade. Todos os núcleos contam com professores de Educação Artística, Educação Física e Educação Geral, além dos monitores de corte e costura, marcenaria e artesanato.

Todos os profissionais participam de reuniões mensais e/ou semanais, para discussão e orientação das atividades desenvolvidas em cada núcleo. Isto é feito pela a orientação pedagógica da Seção. Este projeto conta ainda com atendimento médico/odontológico/psicológico da Secretaria da Saúde.

Outro projeto é a Alfabetização de Adultos com onze salas, pretende suprir a escolaridade daqueles que por inúmeros motivos não foram alfabetizados no tempo próprio. São 170 adultos atendidos em classes distribuídas pelo município. Além disso conta 01 sala especial formada por 12

adultos deficientes auditivos em processo de alfabetização. Os 12 professores recebem treinamento e assistência pedagógica em reuniões mensais feitas pela professora coordenadora, que através das visitas diárias às classes, discute e soluciona junto com o grupo os problemas enfrentados.

- Seção de Ensino de Primeiro e segundo graus (SENSI): esta seção congrega as escolas de primeiro e segundo graus, tanto da Rede Municipal, quanto da Rede Estadual. Compõem esta Seção as seguintes escolas:

Escola Municipal de Ensino Supletivo de primeiro e segundo graus: atende a alunos a partir de 14 anos para a quinta série e 19 anos para o segundo grau que por motivos vários não puderam terminá-los na época própria. Com o conteúdo da escola regular adaptado à realidade do aluno adulto, o controle rígido da presença e aulas especiais para aqueles que trabalham no sistema de revezamento de turno (aulas em período contrário ao trabalho).

- Centro Municipal de Ensino Profissionalizante (CEMEP): oferece cursos técnicos a nível segundo grau de Secretariado, Processamento de Dados, Administração de Empresas, Magistério e Auxiliar de Enfermagem. A escola em parceria com as indústrias da cidade, tem conseguido estágios, onde os alunos além da teoria, colocam em prática os conteúdos aprendidos. A escola funciona em três períodos, tendo ainda um laboratório de datilografia e três laboratórios de informática.

Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF): criada a princípio com o objetivo de atender aos alunos da zona rural, a escola atende hoje a 714 crianças entre primeira e oitavas séries do primeiro grau. Os alunos são transportados em ônibus especialmente fretados pela Prefeitura Municipal dos mais afastados pontos da cidade para a escola, onde elas recebem refeições balanceadas, aulas de recuperação quando encontram dificuldades em algumas disciplinas e desenvolvem projetos variados de estudo do meio, visitas e participação em exposições culturais, científicas e esportivas. Os professores trabalham com classes pequenas (28 alunos em média), tem reuniões semanais e planejamento analisado a cada mês.

-Escola Técnica Paulínia (ETEP): foi inaugurada com a implantação dos de Química - antiga reivindicação dos estudantes visto o grande número de indústrias químicas da cidade. O curso funciona em período integral (03 anos) e noturno (04 anos).

Ainda na ETEP foram instalados os cursos de formação profissional do SENAI/SINDUSCON, já estando em andamento os cursos de eletricitas instalador, eletricitista reparador de eletrodomésticos, mecânica de automóveis, marceneiro e pedreiro.

Além dessas escolas municipais a Seção de Ensino de primeiro e segundo grau é responsável também pela parte que cabe à Prefeitura, numa parceria do qual o poder municipal se incumba da infra estrutura necessária ao funcionamento das escolas estaduais.

A Secretaria de Educação e Cultura promove ainda cursos de aperfeiçoamento para professores com gratuidade inclusive para os da Rede Estadual e treinamento periódicos para a cozinheiras, serventes, monitores e a todos envolvidos no processo educacional do Município. Anualmente é promovido o Encontro Nacional de Educadores nesta cidade, um grande congresso que conta com a participação dos professores da rede, bem como demais interessados.

Além disso como já foi citado toda alimentação distribuída através da merenda escolar é fornecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura através da Seção de Alimentação e Nutrição, cujas nutricionistas elaboram cardápios, treinam pessoal e acompanham a preparação da alimentação para educandos.⁵

⁵ Todas as informações foram extraídas de FERNANDES, Renata S. e GARCIA, Valéria A. Projeto Sol de Paulínia- São Paulo: Análise e Construção de Propostas de Educação Alternativa com Escolares em Situação de Risco. (1987-1995). Professor responsável : Olga R. M. von Simson, 1996.

O Projeto Sol

1- Sua história

Todo o texto aqui elaborado teve como base documentos do Projeto Sol e fala dos profissionais.

Em 1986, a Prefeitura Municipal de Paulínia publica dados mostrando que aproximadamente 9.000 crianças e adolescentes (população total estimada em 30.000 habitantes), eram atendidas em Creches Municipais, Escolas Municipais de Educação Infantil, Escola Municipal Isolada de Primeiro Grau e Escola Municipal de Ensino Supletivo, sob a administração da Divisão de Educação, Cultura e Lazer, e Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus.

Toda essa situação educacional contava com o apoio e complementação do Centro de Saúde-Escola de Paulínia e Divisão de Saúde e Meio Ambiente, através de projetos próprios que compreendiam a atenção da saúde física, psíquica e mental, procurando assim atender a criança e o adolescente de uma maneira mais global.

Do ponto de vista social, a administração Municipal, através da Assessoria de Promoção Social, que já tinha uma atuação de apoio econômico aos munícipes, tais como: distribuição de materiais aos escolares, remédios, alimentação, encaminhamento específico nas áreas jurídicas, de saúde e outras, pretendia complementar sua atuação com a criação do Programa Sol.

O Projeto Sol fazia parte de um programa denominado "Sol" que visava atender indivíduos desde o primeiro ano de vida. Tendo sido o slogan da administração da época do Prefeito Benedito Dias de Carvalho, o lema "Solidariedade, Trabalho e Justiça Social", foi escolhido o nome "Sol" para este Programa por ser o início da palavra solidariedade, aplicada no sentido moral. Este sentido procurava vincular o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades de um grupo social, de uma nação ou da própria humanidade. Relação esta de responsabilidade entre pessoas unidas por

interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sentisse na obrigação moral de apoiar o outro.

Também a palavra Sol, no sentido de estrela, simboliza calor humano, afeto e atração para integração, representados em sua energia térmica. Por sua vez a energia luminosa simboliza, com sua luz, a possibilidade de uma nova visão das opções de vida, a percepção das cores, da beleza e harmonia, assim como a redescoberta dos valores universais do ser.

O programa Sol consistiria dos seguintes projetos:

Raio de Sol I - que atenderia crianças de 01 a 06 anos de idade (EMEI e creche)

Raio de Sol II - que atenderia crianças de 07 a 13 anos (atualmente o Projeto Sol e a faixa etária foi ampliada para 14 anos)

Raio de Sol III - que atenderia jovens de 14 a 17 anos, seria um Curso Profissionalizante

Raio de Sol IV - que atenderia pessoas na idade adulta, com atividades específicas deste Projeto, mas também com participação em atividades nos demais Projetos (I, II e III).

Pretendia-se a integração entre os vários órgãos do setor público da época. citados abaixo:

- Centro de Ação Comunitária de Paulínia (CACO)
- Assessoria da Promoção Social da Prefeitura de Paulínia
- Divisão de Educação, Cultura e Lazer (DECLA)
- Divisão de Saúde e Meio Ambiente (DISMA)
- Divisão de Obras e Serviços Públicos (DOSP)
- Secretaria Promoção Social do Estado
- Secretaria de Educação do Estado
- E a participação da Comunidade Paulinense

Em 1977, havia um Projeto de atendimento às crianças e jovens (adolescentes) , em dois bairros periféricos: Morumbi e João Aranha, com o nome de PLIMEC (Plano de Integração do Menor na Comunidade). Consistia num Programa da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo.

Posteriormente, a Prefeitura de Paulínia, encerrou convênio com este órgão, criando o AICA (Atendimento Integral da Criança e do Adolescente).

Devido ao aumento da população em razão da construção do Polo Petroquímico e de outras indústrias, fazia-se necessário pensar numa atuação mais abrangente, pois para reforçar o orçamento familiar, a mãe também teve que buscar trabalho externo ao lar.

A existência do projeto era justificada com os seguintes argumentos: sem a presença da mãe em casa e, portanto, carente de atenção, carinho, estimulação, sem a noção de limites e, passando a maior parte do dia na rua, essas crianças cresciam sem melhores perspectivas de um futuro gratificante. Além disso, observou-se, na época, problemas tais como: desestruturação familiar, prostituição de menores, uso de tóxicos, rejeição e fuga de crianças do próprio lar e desestímulo da participação no processo de educação formal.

Devido a essa situação fez-se mister uma visão que complementasse a educação, dando oportunidades para o desenvolvimento pessoal, preparando a criança para o exercício pleno da cidadania. Dentro deste contexto surgiu o Programa Sol.

Do Programa SOL, que pretendia integrar todos os serviços educacionais de Paulínia num todo integralizado com uma filosofia comum, somente o projeto Raio de Sol II conseguiu ser implantado seguindo as diretrizes municipais da Assessoria da Promoção Social. As demais instâncias educacionais continuaram sendo administradas pela Secretaria de Educação e seguindo a visão desse órgão.

O Projeto Raio de Sol II estando diretamente vinculado à Assessoria da Promoção Social, partia, portanto de uma visão assistencial. Em seu todo, o Programa pretendia criar um espaço social capaz de favorecer o exercício da vivência coletiva, envolvendo a comunidade no encaminhamento de soluções para os seus próprios problemas e necessidades

Os objetivos gerais do Projeto Raio de Sol II eram:

- Dar oportunidades para o desenvolvimento pessoal, favorecendo o aprimoramento das potencialidades da criança, preparando-se para o exercício pleno da cidadania, que compreende a aquisição da cultura,

do saber, a formação intelectual, a participação social e a iniciação ao trabalho.

- Propiciar a participação dos pais e demais moradores do bairro para a discussão dos seus próprios problemas, auxiliando-os a alcançar a resolução dos mesmos.

E também seus objetivos específicos:

- Dar condições para que a criança se sinta amada;

Dar a ela condições de, num período do dia, ter liberdade de participar de atividades próprias de sua idade (correr, pular, competir, criar);

- Dar oportunidade para o desenvolvimento de valores tais como: respeito, cooperação, solidariedade, responsabilidade, religiosidade (acreditar mais na própria possibilidade de vida), ordem, capricho, limpeza no trabalho;

Desenvolver o interesse na produtividade e qualidade do trabalho;

Favorecer o desenvolvimento das capacidades de cada um;

Estimular a criança a expressar adequadamente seus sentimentos, dúvidas, medos, inseguranças, dificuldades e raivas;

Estimular a possibilidade de participação da criança e da família na programação e nos benefícios prestados pelos recursos da comunidade;

Oferecer condições para a melhoria do estado nutricional e de saúde da criança.

As metas foram assim descritas:

O Projeto Raio de Sol II fazia parte de um programa Comunitário e a ação seria desenvolvida de forma descentralizada em núcleos periféricos, possibilitando que a criança fosse atendida na sua área de vivência num ambiente que se propõe a construir ideais comunitários, e que seriam seus próprios agentes de aprendizagem.

A proposta para cada núcleo envolvia:

Atendimento diário de até 120 crianças por período, dando um total de 240 crianças diariamente;

Atender crianças de 07 a 13 anos separadas em seis grupos, proporcionando atividades sócio-educativas e de apoio escolar, sendo cada grupo composto de vinte crianças;

Fornecer diariamente duas refeições para as crianças participantes do Projeto.

Proporcionar atividades de iniciação ao trabalho;

-Proporcionar aos menores atividades em grupo, favoráveis à manifestação de valores de vida cotidiana;

Promover atividades recreativas que envolviam a comunidade, aproximando-as do trabalho desenvolvido nos núcleos;

Oferecer oportunidades para reflexão conjunta com pais e demais moradores do bairro, possibilitando um conhecimento mais claro de si mesmo, propiciando uma melhoria do relacionamento entre todos;

Abrir espaço para que a comunidade discutisse o trabalho desenvolvido, avaliando o mesmo e sugerindo o que faltava para atender as necessidades do próprio bairro.

A médio e longo prazo havia uma perspectiva que envolvia:

- Ampliar o número de núcleos de atendimento a outros bairros periféricos;

Iniciar o atendimento a cada bairro, a partir da solicitação da própria comunidade.

Veja um detalhamento desse processo: a equipe responsável pelo Projeto Raio de Sol II acreditava que nem sempre o conteúdo definido pela escola era o necessário para a vida prática de seus alunos. Nesse processo de apresentar um conteúdo que, provavelmente, seria esquecido pela maioria das crianças, deixava de oferecer oportunidade para a reflexão, a conscientização e o aprendizado de atitudes efetivas que tornassem cada criança livre para crescer interiormente e assim expressar sua grandeza na relação com o outro e o mundo.

Com o Projeto Raio de Sol II a proposta era realizar um trabalho conjunto que propiciasse a formação, e não só a informação, da criança, tendo um conteúdo mais amplo, que se apoiava nas inter-relações sociais, profissionais e afetivas.

A equipe responsável pelo projeto considerava que esses aspectos eram importantes na medida que proporcionavam às crianças instrumentos e possibilidades de participarem mais ativamente na vida

comunitária tornando-os capazes de pensar e de fazer, de criar, criticar e atuar em seu processo educativo.

O atendimento nos núcleos seria diário e sempre no período contrário ao que a criança freqüentava a escola, com capacidade para 120 crianças por período. Para que a criança participasse do Projeto, a mãe deveria fazer a inscrição da mesma, respondendo a um questionário no qual constariam os dados da criança, informações sobre sua saúde e sua família.

Haveria horário de entrada e de saída para cada período, que seria de quatro horas. A criança receberia duas refeições diárias, fornecidas pela Prefeitura Municipal de Paulínia, que constariam de: café da manhã e almoço para o primeiro período e almoço e lanche da tarde para o segundo período.

As crianças seriam recebidas pelos monitores, que deveriam ser, antes de mais nada, amigos que os acolhessem com carinho e ouvissem com atenção os fatos que as mesmas traziam a cada dia.

As crianças seriam atendidas em três áreas: Educação Física, Educação Artística e Educação Geral, em grupos de 20 crianças e em sistema de rodízio, passando diariamente pelas três áreas. O monitor de Educação Física e Esportes trabalharia visando a recreação, a iniciação esportiva, procurando atingir o desenvolvimento global da criança. O monitor de Educação Artística, atuaria em atividades tais como: pintura, teatro, trabalhos artesanais, danças, etc. Já o monitor de Educação Geral, além de acompanhar a execução das tarefas escolares, deveria propiciar discussões, reflexões, críticas e sugestões, sobre assuntos atuais de interesse da criança e relacionados à vida de sua comunidade.

Dentro de cada área trabalhada, as atividades seriam programadas a partir da análise de sugestões das próprias crianças. A equipe de apoio, Coordenador e Monitores reunir-se-ia uma vez por semana para avaliação, planejamento de atividades, leitura e discussão de temas referentes a realidade trabalhada. Mensalmente seriam realizadas reuniões com pais e outros moradores do bairro, nas quais as atividades desenvolvidas com a criança e o desempenho da mesma seriam relatados. Quando necessário ou

solicitado, poderiam ser discutidos nessas reuniões, temas de interesse da comunidade.

Em relação aos recursos humanos, a fim de que o atendimento fosse satisfeito, levando em conta o limite de 120 crianças por período, fazia-se necessário o seguinte quadro de funcionários para cada núcleo:

um coordenador habilitado a nível de terceiro grau completo, na área de serviço social ou pedagogia ou psicologia e ou áreas afins.;

- dois monitores de Educação Física;
- dois monitores de Educação Geral;
- um servente;
- uma merendeira.

Os monitores de Educação Física e Artística deveriam ter a habilitação plena nas áreas específicas. Para os monitores de Educação Geral, a habilitação seria a de Pedagogia com licenciatura plena.

Assessorando o trabalho de todos os núcleos, haveria uma equipe de apoio que seria designada pelo Executivo Municipal para elaboração do Programa e projetos de Desenvolvimento Sócio-Educativo-Comunitário: constituída de elementos das seguintes áreas: Promoção Social, Educação, Saúde, Obras e Serviços Públicos. Essa equipe teria como finalidade fazer cumprir as metas sócio-educativas-comunitárias estabelecidas, e a manutenção da unidade dos núcleos, planejando e programando a estrutura geral de atendimento de cada um, avaliando e reestruturando o trabalho sempre que se fizesse necessário.

Em relação aos recursos materiais, cada núcleo teria um espaço de cinco mil metros quadrados, sendo uma parte reservada para plantio de horta e pomar. Outra parte seria utilizada para quadra poliesportiva. A área construída teria aproximadamente oitocentos metros quadrados, com as seguintes dependências:

- sala de coordenador;
- sala de monitores;
- recepção;
- almoxarifado;
- w.c. masculino;

- w.c. feminino;
- cozinha com abertura para o refeitório;
- duas despensas, sendo uma para gêneros alimentícios e outra para materiais de limpeza;
- lavanderia;
- w.c. feminino e masculino para o pessoal administrativo;
- sanitários femininos e masculinos para as crianças;
- um galpão circular de múltiplo uso;
- cinco salas para atendimento das atividades de: Educação Física, Educação Geral, dança, teatro, música, etc.;
- o ambiente deveria ser arejado, amplo e iluminado;
- as salas para Educação Física, deveriam ter espelhos nas paredes e as instalações teriam música ambiente.

Em janeiro de 1989, uma nova administração assumiu a Prefeitura e, visando melhor atender seus munícipes, procurou ouvir e discutir cada um dos projetos que estavam sendo implantados, inclusive o Projeto Sol. No tocante a este, a discussão partiu do projeto original, avaliando o que havia sido proposto e o que vinha sendo realizado. Foram ouvidos todos os profissionais envolvidos com o Projeto Sol, procurando chegar a uma visão comum. Foram apontados aspectos positivos e outros que mereciam maior reflexão e, talvez, uma possível mudança.

Sua característica primordial era educacional ou assistencial?

Esta foi a questão básica de toda a reflexão sobre o Projeto. Como resultado dessa reflexão, chegou-se à conclusão que a educação não se faz sem o social, uma vez que eles estão estreitamente ligados. O aspecto social é importante para garantir às crianças, dentro do projeto, alguns de seus direitos básicos. Assim, acabou-se por estabelecer um caráter sócio-educacional. Partindo desta premissa, foram estabelecidos objetivos comuns aos núcleos existentes. Até então, já haviam sido criados três núcleos: Morumbi, João Aranha e Monte Alegre. Cada um deles continuaria a atender uma realidade diferente, mas a linha pedagógica que os direcionaria seria a mesma. Procurava-se unificar assim o trabalho entre eles.

Em decorrência de todo esse processo, surgiram os Centros Educacionais, consolidando e acrescentando ao Projeto Sol um aspecto que não existia anteriormente. Foram assim denominados, pois chegara-se a conclusão que o termo projeto não fazia jus ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, uma vez que este era dinâmico e estava aberto para que se fosse acrescentando a ele novas idéias.

Como resultado do processo acima descrito, foram estabelecidos alguns objetivos que nortearam os trabalhos com a criança e a comunidade, regendo-os até os dias atuais, como:

- Proporcionar o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: social, moral, afetivo, físico e intelectual;

- Desenvolver a autonomia da criança visando a sua participação social no seu sentido mais amplo (trabalho, direitos, deveres), preparando-o para o pleno exercício da cidadania;

- Valorizar a sua própria cultura e a ampliação do seu universo cultural;

- Participação ativa da família e da comunidade no que se refere a questões do núcleo e do próprio bairro;

- Respeitar a criança enquanto criança;

- Respeitar e desenvolver a linguagem corporal da criança;

- Proporcionar atividades onde a criança vivencie situações de interação, e integração e socialização;

- Aquisição e desenvolvimento da consciência crítica;

- Desenvolver educação pelo trabalho;

- Proporcionar situações onde as crianças possam desenvolver o respeito (cooperação, solidariedade e responsabilidade);

- Proporcionar à criança a liberdade de se expressar, conhecer, conviver e até possivelmente resolver com orientação do educador seus sentimentos como medo, insegurança, dificuldades, raivas, dúvidas, ansiedades, agressividades, etc.

E as metas ficaram assim estabelecidas:

- Exploração e integração das áreas existentes nos Projetos (Educação Física, Educação Artística e Educação Geral);

- Promover encontros, reuniões (conforme o cronograma anual), para que haja sugestões, avaliações e discussões do trabalho, incentivando a participação dos pais nos trabalhos

A preocupação era estabelecer a ponte entre o trabalho que os profissionais envolvidos já realizavam e o que deveria ser efetivado de forma atender as necessidades e interesses das crianças. Tinha-se também o ideal de estabelecer um vínculo entre os Centros Educacionais, instituições de formação não-formal, e a Escola Formal, uma vez que trabalhavam com a mesma clientela. Esta intenção não atingiu totalmente seu objetivo, pois poucos foram os professores da Escola Formal que tiveram o interesse em participar desse intercâmbio.

Com isso, nos Centros Educacionais, além das atividades já citadas nas áreas de Educação Física, Educação Artística e Educação Geral, foram criadas oficinas. Todavia não eram oficinas de produção, que visavam o produto final, mas sim oficinas que permitiam às crianças desenvolver suas habilidades e potencial criativo. Que também possibilitariam a elas um momento de explorar todos os recursos próprios e do meio, a fim de que pudessem vivenciar a transformação de materiais como madeira, lã, linha, tinta, pincéis, papéis, tecidos etc.

O que permitiu a realização deste trabalho foi a forma pela qual as coisas aconteceram nos Centros Educacionais, abrindo espaço e tornando claro para as crianças que as pessoas ali estavam para ouvi-las, respeitá-las e auxiliá-las. Embora, muitas vezes, as chamassem para um questionamento e reflexão de determinadas atitudes, assim o faziam porque as queriam bem. Com isso as crianças passaram a trazer para os núcleos e professores situações de sua vida particular, exteriorizando medos, incertezas e inseguranças. Isto permitia ao educador atuar auxiliando e orientando na resolução dos conflitos apresentados

As oficinas implantadas perfaziam um total de 28, assim distribuídas: Música, Teatro, Jornal do Sol, Clube do Livro, Artes, Instrumentos, Horta, Artesanato e Corte e Costura, Marcenaria, Biblioteca, Capoeira, Dança, Bijuterias, Fantoches, Cerâmica, Culinária, Criação de Animais, Viveiro de Mudas, Pomar, Reciclagem de Papel,

Jornal/Mural/Semanário/Jornal da Parede, Tear, Futebol Feminino, Circo, Técnicas (vitral, papel machê), Acompanhamento Pedagógico (lição de casa), Bicicleta e Corpo.

Em 1993, há uma nova mudança de governo municipal, e Os Centros Educacionais (Projeto Raio de Sol), oficialmente, recebem a atual denominação: "Projeto Sol".

Um novo núcleo é criado no bairro Morro Alto, e constatou-se a necessidade da implantação da Orientação Pedagógica, para auxiliar na implantação de uma verdadeira linguagem comum, e procurar atingir uma maior unidade entre os núcleos. Atualmente, cada núcleo encontrou sua forma própria de trabalho, sem perder de vista a linha condutora comum. Os objetivos e metas não sofreram modificações.

O Projeto Sol, hoje consiste num espaço de Educação não-formal que atende crianças na faixa etária dos sete aos catorze anos, no período contrário ao que freqüentam a escola formal. É um Projeto que integra o sistema educacional da cidade de Paulínia, caracterizando assim, seu caráter público e gratuito.

Como objetivo principal deste Projeto, pode-se citar o desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, afetivo e intelectual, a valorização da própria cultura, bem como sua ampliação. Há também uma preocupação central com a liberdade de expressão da própria criança e o desenvolvimento de sua autonomia, visando sua participação e exercício pleno da cidadania.

O Projeto Sol como um espaço de educação não-escolar, possui a liberdade de escolher seus conteúdos, métodos e objetivos, e não participa do jogo de atestados sociais que os diplomas estabelecem, caracterizando uma liberdade de escolha de temas e ação. Pode ainda, escolher os apoios que julgam necessários à sua atividade educativa e suas intenções no ato de educar. "Ela pode informar, provocar emoções, fazer os educandos sonharem ou levá-los a criar algo novo em qualquer campo das ciências, das artes, do domínio do corpo ou da política" (Von Simson, op.cit., p.2)

Espaços de educação não-formal são também conhecidos como "escolas paralelas", que precisam cativar seus educandos para realizar seu

trabalho educativo. A característica principal desta área da educação é seu caráter voluntário.

As crianças e adolescentes são atendidos em núcleos construídos em bairros periféricos da cidade. Ao todo são quatro núcleos, conhecidos pelo nome do bairro em que se encontram: Morro Alto, Monte Alegre, Morumbi e João Aranha. A experiência relatada no presente trabalho foi realizada no núcleo João Aranha, denominado Projeto Sol "Alcides Barbutti". Encontramos algumas das principais características da educação não-escolar, nas falas das crianças deste núcleo ao definirem o Projeto Sol:

. *O que é o Projeto Sol para você ?*

- *É como uma escola, só que tem mais, tem mais brincadeira".*

. *Você vem, porque você quer ?*

- *É, porque eu quero. (João Paulo, 11 anos)*

. *Que é o Projeto Sol?*

- *É muito jóia. (Michel, 10 anos)*

. *O que que é o Projeto Sol para você? Que lugar é este?*

- *Ah...é igual uma escola que ensina...dá educação.*

. *E é o lugar que você vem fazer o que?*

- *Pra brincar... pra aprender coisas novas. (Luís Vagner, 10 anos).*

. *Porque você vem no projeto sol ?*

- *Porque eu gosto. (Jeane, 9 anos)*

. *Porque você vem no Projeto Sol?*

- *Porque eu gosto. (Cristiane, 10 anos)*

. *Porque você vem ao Projeto Sol ?*

- *Ih...*

. *Você vem porque você quer vir?*

- *É.*

. *Ou porque seus pais mandam?*

- *Eu venho para cá porque eu quero dona. (Renato, 9 anos)*

. *Porque você vem no Projeto Sol Ezequiel?*

- *Porque é bom.*

. *Você gosta de vir aqui?*

- *Eu gosto. (Ezequiel, 11 anos)*

Por estes depoimentos podemos visualizar o voluntarismo como característica principal da educação não-escolar, e conseqüentemente do Projeto Sol. Outro fator marcante é a atração destas crianças pela instituição, por este espaço de aprendizado.

Os critérios para matrícula no Projeto Sol são:

-ter de 07 a 14 anos;

-estar freqüentando a escola formal;

-a mãe ou responsável estar trabalhando.

As crianças que não estiverem inseridas nos critérios acima , fazem ficha de inscrição que são avaliadas pelo diretor e supervisor educacional, funcionário da Secretaria de Educação.

A rotina de trabalho de cada núcleo é estabelecida em conjunto: direção, professores e orientação pedagógica. De forma geral encontra-se assim definida: 7:30/13:00: entrada, café/lanche; 8:00/13:30: momento específico, horário da brincadeira respectivamente; 10:00/14:30 horário da brincadeira, momento específico; 11:00/16:30: almoço, jantar, escovação; 11:30/17:00: saída.

2-O núcleo João Aranha

O Projeto Sol "João Aranha" está estrategicamente construído em um bairro periférico de mesmo nome. Este núcleo é denominado: Projeto Sol "Alcides Barbutti". Atende uma clientela do referido bairro, bem como do Alto Pinheiros, Jardim Leonor, Ouro Negro, Vila Nunes, Jardim Planaltos, Jardim Patropi, Bela Vista, Vista Alegre, Jardim Fortaleza (todos bairros periféricos da cidade), além dos sítios e chácaras da região do João Aranha.

O bairro tem progredido bastante e vem se desenvolvendo com rapidez. Esse desenvolvimento intensificou-se após as melhorias que o bairro recebeu nos anos de 1973 e 1974.

Localizado apenas a quatro quilômetros do centro da cidade, o bairro de João Aranha era a ela ligado por uma estrada de terra. Os moradores do bairro enfrentavam sérios problemas por esta estrada ser o único meio de comunicação com a sede do município, pois a maioria de seus habitantes não possuíam conduções próprias e o bairro não era atendido com transporte coletivo. A situação mais grave era a dos estudantes que só conseguiam chegar mais cedo em suas casas quando pegavam carona em automóveis que se dirigiam ao bairro. Esta estrada ainda, necessitava de conservação, de reparos e melhorias.

"Com a implantação dos telefones automáticos em Paulínia, o bairro ficou totalmente desligado de comunicação mais rápida (...)"(Brito, sem data). Com base nos problemas enfrentados, os 600 habitantes do bairro pediam com urgência a implantação de pelo menos, um ônibus para o transporte coletivo e a instalação de "um único aparelho que fosse"(idem, pág.88). Em julho de 1973, o município instalava seus primeiros "orelhões" e o bairro João Aranha recebia um deles.

A capela do bairro foi levantada em setembro do mesmo ano de 1973. Neste mês tradicionalmente eram realizadas festividades em louvor à sua padroeira - Nossa Senhora Aparecida. Em 26 de janeiro de 1974, o então prefeito do município, autorizou os melhoramentos que até então eram

solicitados. Nestes melhoramentos incluía-se pavimentação asfáltica, tratamento paisagístico da praça principal, construção de calçadas, passeios, plantio de árvores e iluminação pública. A inauguração desses melhoramentos ocorreu "quando da passagem do décimo aniversário de emancipação política de toda região paulinense"(Brito, op.cit, pág.89). Em novembro deste ano, ainda foi instalado um posto telefônico no bairro.

O importante no entanto, para o bairro foi a implantação da estação de tratamento de águas (ETA) que fazia parte do novo sistema de abastecimento de água , projetado para atender à todo o município.

Numa das visitas do governador do Estado à Paulínia (também no ano de 1974), o prefeito solicitou às autoridades competentes a construção de um prédio escolar para o bairro.

Apesar de não ser um bairro novo, só agora está em crescimento populacional explícito, onde fica claro que o maior número de crianças que freqüentam o Projeto Sol pertence a faixa etária de 07 a 10 anos. A clientela atendida é heterogênea com contrastes visíveis nos hábitos, costumes, linguajar, moradia, etc., muitas crianças advêm de varias regiões do país. Também há crianças que moram na zona rural.

No ano de 1995, a equipe de profissionais do núcleo procurou traçar as características sócio-econômicas do grupo atendido. Neste ano, foram efetuadas 221 matrículas, mas com as eliminações no decorrer do ano, o núcleo contou com aproximadamente 150 crianças freqüentando até o final do mesmo.

Estima-se que 65% das famílias têm uma renda mensal de 03 a 06 salários mínimos, 20% de 06 a 08 salários mínimos, 10% de 08 a 10 salários mínimos e o 5% restante possui uma renda familiar de 10 a 13 salários mínimos aproximadamente. Neste período, também encontraram aproximadamente 18 pais desempregados, mas que participavam da economia informal não ficando sem nenhuma renda.

As profissões dos pais ou responsáveis (na faixa de 65%) são as seguintes: pintor, ajudante geral, vigia, servente e pedreiros (em grande quantidade), frentista, cozinheiro, zelador, faxineiro, empregados domésticos, tratoristas, lavradores, etc. Com renda até 08 salários (20%) temos as

seguintes profissões: bancários, jardineiros, lubrificadores, bombistas, operadores iniciais, metalúrgicos, isoladores, etc. Com renda de até 10 salários (10%), foram apontadas as seguintes profissões: operadores especializados, eletricitas, empilhadeiras, jornaleiros, comerciantes, autônomos, vidraceiros, etc. Na faixa restante de 5% com aproximadamente 13 salários encontraram: gerentes, encarregados, operadores de caldeiras, secretárias, serralheiros, torneiro mecânico, professores, diretores, etc.

Aproximadamente 70% dos pais, possuem casa própria, nem sempre em boas condições de moradia, chegando em alguns casos a encontrar vários cômodos por quintal. Os moradores da zona urbana possuem infra-estrutura completa (água, luz, esgoto, coleta de lixo, etc.). Já os da zona rural possuem água geralmente de poço (com bombas), fossa e luz elétrica precária.

A maior parte das crianças faz uso de transporte coletivo que é gratuito no município. É pequeno o número de pais que possuem transporte próprio. Os moradores da zona rural usam animais e tratores para se locomoverem. Pequena parcela possui convênios médicos, sendo que a grande maioria faz uso da rede de saúde pública municipal.

O Projeto Sol possui uma estrutura física padrão a todos os núcleos, que conta com cinco salas de atividades, dois banheiros coletivos, um refeitório com capacidade para atender 120 crianças, uma cozinha com despensa, almoxarifado de alimentos e um banheiro, uma sala de uso dos professores, um almoxarifado de material, uma biblioteca, uma sala utilizada pelo diretor, dois banheiros de uso comum do diretor e professores. A área construída tem a forma de um sol, com uma arena ao centro representando o núcleo deste e as salas de atividades, estando dispostas no sentido de seus raios. Sendo a construção em formato de um círculo, a arena acaba por ligar toda a área construída, constituindo um verdadeiro ponto de encontro para todos no Projeto (ver anexos 3 e 4).

Cada sala de atividade possui uma cor própria, com sua porta e janelas sendo com elas pintadas: cinza, amarelo, azul, verde e vermelho. Esta composição das cores forma um ambiente colorido, que desperta sensações como alegria, tranquilidade e sensação de pertencimento ao espaço.

O espaço externo conta com uma ampla área verde, com um campo para futebol, uma "quadra"(não cimentada) para vôlei, uma área com árvores enfileiradas formando uma sombra maravilhosa, uma horta, mais um espaço que não possui uma utilização pré-determinada, sendo utilizado de acordo com as necessidades.

A equipe de profissionais é composta, por um corpo comum aos dois períodos com diretor, uma monitora de artesanato, duas cozinheiras e duas auxiliares de serviços gerais e a Orientadora Pedagógica, que realiza um trabalho nos quatros núcleos. O período da manhã, conta com três professoras, uma de educação artística, uma de educação geral e uma de educação física, enquanto que o período da tarde dispõe de quatro professoras, duas de educação geral, uma de educação física e uma de educação artística.

A maioria dos professores, bem como o diretor possui formação superior, cada um em sua área específica: Educação Física, Educação Artística e Pedagogia. O diretor possui experiência de nove anos na prefeitura de Paulínia, sendo sete anos enquanto professor do Projeto Sol (em outro núcleo) e dois anos como assistente de diretor na Escola Técnica de Paulínia, começando este ano o trabalho de direção no Projeto Sol João Aranha. Alguns professores possuem uma longa experiência na prática do Projeto, porém a maioria da equipe são profissionais que estão começando sua carreira e não possuem nenhuma experiência em educação não-escolar.

A capacidade de atendimento de cada período é de 120 crianças. O número de crianças que estão freqüentando o Projeto apresenta uma grande diferença entre os dois períodos: ficando o período da manhã com uma média de 30 crianças e o período da tarde, com exatamente o dobro. O número de matrículas é superior ao total que realmente freqüenta, mesmo assim não atinge o total de vagas oferecidas. A diferença entre a matrícula efetuada e o total de crianças que realmente freqüenta, vem fazendo com que a equipe de profissionais promovam reuniões e momentos de discussão buscando meios que os auxiliem na pesquisa desta situação. Um dos pontos encontrados foi a busca da participação dos pais e comunidade nos trabalhos

do Projeto, extrapolando o espaço de reuniões de pais que já possui espaço garantido no calendário anual.

Em uma das visitas realizadas foi presenciado a preparação para um desses encontros entre pais, comunidades, crianças e profissionais do núcleo. Neste encontro priorizou-se a mostra de trabalhos realizados pelas crianças, bem como a participação dos pais em atividades propostas pelos professores, fazendo com que eles vivenciassem "um dia no Projeto Sol" com muitas atividades que seus filhos realizam. Na avaliação do diretor, o encontro foi classificado como "bom".

A rotina de trabalho do núcleo, segundo o diretor foi sendo construída ao longo dos anos, com base nas experiências dos profissionais e também baseadas nas necessidades que surgiam.

A rotina de trabalho é assim estruturada no período da manhã:

7:30: entrada, higiene, café

8:00: Roda do Sol

8:20/8:30: momento específico

10:00: atividades de segundo momento: horário da brincadeira.

11:00: almoço e escovação

11:30: saída

Já no período da tarde, as atividades se invertem, mas mantém-se a organização comum:

13:00: entrada, higiene e café

13:30: horário da brincadeira

14:30: momento específico

16:30: jantar e escovação

17:00: saída

Na entrada do período da manhã as próprias crianças preenchem a lista de frequência afixada na parede do refeitório, há um símbolo representando falta justificada, presença, etc (anexo 5). Já no período da tarde as professoras preenchem a lista de frequência no refeitório fazendo um tipo de chamada oral.

Todos os dias no período da manhã ocorre a Roda do Sol, um espaço para todos conversarem, discutirem questões ou problemas vivenciados no núcleo, transmitirem recados e colocarem seus pedidos e necessidades. Na Roda percebemos uma desinibição por parte das crianças que estão sempre se manifestando colocando vários assuntos em pauta para discussão (anexo 6). Eis alguns depoimentos de crianças sobre a Roda do Sol:

. Ah! É roda do sol!! Você gosta da Roda do Sol?

-Sim, sim...

. Por que ?

-Ah...porque se alguém tá quebrando um árvore põe lá...

. Tudo discute na Roda?

-Sim .

.E vocês participam da Roda?

-Participa. (Danilo, 10 anos)

. Que acha da roda da conversa?

-Da Roda?...Eu acho legal. Se tá com dúvida você pergunta...põe em pauta.

E quando você quer colocar alguma coisa, quer discutir você fala lá na Roda?

-Eu falo.(Luís Vagner, 10 anos)

Após a Roda da Conversa, as crianças vão para o momento específico. Neste momento, cada profissional: professor de Educação artística, física e geral, parte para um trabalho voltado para sua área de atuação. No período da manhã o trabalho é orientado por um tema gerador mensal, que é decidido no final do ano anterior no conjunto educador-criança. Já no período da tarde, cada professor desenvolve seu trabalho segundo seu planejamento, tomando como base o interesse das crianças.

Neste momento específico há um espaço para a lição de casa, onde a criança solicita o professor somente quando necessário. A lição de casa ocorre paralelamente à atividade que o professor vem desenvolvendo.

O professor de Educação Física, trabalha neste momento com brincadeiras que possibilitam o movimento do corpo das crianças, bem como

algumas atividades específicas como saltar, pular, correr, girar, etc, dentro do contexto das brincadeiras. Propõe-se brincadeiras como salto em altura, em distância, jogo de mímicas, bola ao gol, pegador, pique-esconde, futebol, queimada, etc (anexo 7)

Um trabalho citado pelas crianças nas entrevistas foi o de papel reciclado, desenvolvido durante o mês de abril pela professora de educação artística do período da manhã:

“ - *E tem outras atividades além da brincadeira?*

- *Tem.*

- *Que que tem?*

- *Tem coisa lá de fazer papel reciclado. Tem um monte de coisa lá.*” (João Paulo, 11 anos).

Este trabalho atraiu a atenção de muitas crianças, despertando um interesse por atividades ligadas a educação artística, como recorte e colagem (anexos 8 e 9)

Em seguida, o trabalho do momento específico há o horário da brincadeira. Neste horário cada professor propõe uma brincadeira, geralmente esta brincadeira está relacionada com o interesse das crianças, manifestado na Roda do Sol. As crianças escolhem a brincadeira e possuem a liberdade de transitar entre as propostas. *“Este horário no período da manhã é fechado pela semana. Caso as crianças queiram alguma modificação, manifestam o interesse na Roda do Sol, às vezes são acatadas, outras não”*(diretor do núcleo).

As crianças brincam de futebol, latinha, peteca, corda, queimada, pega-pega, esconde-esconde, polícia e ladrão, barra manteiga, marca, burguinha, etc. Enfim, vivenciam brincadeiras que formam um verdadeiro patrimônio cultural da humanidade.

Nos momentos do almoço e do jantar, as crianças se servem sozinhas, organizam-se no refeitório e em seguida vão escovar seus dentes nos banheiros. Neste momento, assim como em muitos outros, percebemos uma grande autonomia das crianças (anexos 10 e11) A alimentação oferecida no Projeto Sol é um direito da criança e não pode ser usada, de forma alguma como punição (regras do núcleo).

No núcleo encontrou-se um trabalho realizado pelo período da manhã, que envolve professores e crianças: a horta. Os cuidados com a horta são uma prática cotidiana e envolve todas as crianças (anexo 12). E também, um trabalho na oficina de marcenaria (anexo 13).

Considerações Finais

Vimos que a educação não-formal possui algumas características que nos permitem identificá-la como tal: liberdade de escolha de seus conteúdos, métodos, objetivos e ao definir a natureza da mensagem que deseja transmitir; a decisão de aprender é voluntária, não havendo obrigatoriedade de frequência, sendo a atração pelo ambiente social ponto primordial; não necessita de atestados sociais como diplomas, etc.

Segundo Afonso (op.cit.), a educação não formal se caracteriza por possibilitar a transformação social, dando condições aos sujeitos que participam desse processo de interferirem na história, refletindo sobre ela, questionando-a, mudando-a e transformando-a para atingir esse fim. De acordo com este autor os espaços de educação não formal, deverão "apresentar" algumas características que são:

- 1 - apresentar um caráter voluntário;
- 2 - promover sobretudo a socialização;
- 3 - promover a solidariedade;
- 4 - visar a solidariedade;
- 5 - visar o desenvolvimento;
- 6 - preocupar-se essencialmente com a mudança social;
- 7 - serem pouco formalizadas e pouco hierarquizadas;
- 8 - favorecer a participação;
- 9- proporcionar a investigação-ação e projetos de desenvolvimento;
- 10- ser por natureza formas de participação descentralizadas.

Refletindo sobre a experiência do Projeto Sol, pudemos perceber que algumas dessas características foram conquistadas, como o caráter voluntário: as crianças frequentam a instituição porque querem e gostam, como já demonstramos nos depoimentos já citados e nas falas abaixo:

. Você gosta de vir ao Projeto Sol?

-Gosto. (João Paulo, 11anos)

-Gosto.(Michel, 10 anos)

-Gosto.(Cleiton, 10anos)

-Gosto. (Danilo, 10 anos)

-Eu gosto.(Jeane,9 anos)

.Porque você vem no Projeto Sol?

-Porque eu gosto. (Cristiane, 10 anos)

-É porque eu quero.(João Paulo, 11 anos)

-Porque eu gosto. (Jeane, 9 anos)

-Eu venho para cá porque eu quero dona. (Renato, 9 anos)

No Projeto Sol, é prática corriqueira a participação da criança nas decisões do dia-a-dia, bem como a manifestação de sua opinião e seus desejos: as crianças possuem a liberdade de escolherem com qual professora desejam trabalhar naquele mês, também optam pela brincadeira que querem participar:

O que você acha desse segundo momento?

-Eu acho legal.

. Por que é legal?

- Por que tem um monte de brincadeiras procê brincar e você pode escolher uma .

E você escolher a atividade ...é legal?

- É.

. É?! É melhor que ser mandado para a atividade?

- Isso é. (Luís Vagner, 10 anos)

E ainda possuem o espaço da Roda do Sol, espaço onde acredito estar um dos maiores momentos de expressão da criança no Projeto Sol, visto que aqui a pauta é, em sua maioria estabelecida por elas, discutindo todo e qualquer assunto que desejam. Enquanto prática docente a criança é sempre encorajada a buscar suas próprias respostas e interpretações, tendo um papel ativo na construção do trabalho. No Projeto as crianças são percebidas como interlocutoras de um processo real, vivido e sentido. Sobre a Roda do Sol, vejamos a fala das crianças:

. Tudo discute na Roda?

-Sim.

.E vocês participam?

-Participa. (Danilo, 10 anos)

E quando você quer colocar alguma coisa, quer discutir, você fala lá na Roda?

-Eu falo. (Renato, 9 anos)

Ao dar voz às crianças, o Projeto Sol esta conquistando mais um espaço no qual procuram trabalhar propiciando uma educação de caráter transformador.

No projeto não há conteúdos a serem transmitidos e muito menos uma avaliação para medir os resultados que as crianças conseguiram alcançar. Não é objetivo escolarizar as crianças, como vemos na fala de uma ex-professora do Projeto:

"eu não vou alfabetizar no Projeto Sol, pode até ser que eu ajude no trabalho com leitura, com escrita (...) dependendo da necessidade que eu perceber em meu trabalho (...) não é como na escola , que você tem aquele conteúdo que tem que cumprir, que tem que trabalhar tantas disciplinas, tantos conteúdos por mês, a gente não tem nota com as crianças, tem frequência, mas não é assim, é por um controle para saber se fulano tá indo ou não tá indo, mas essa frequência não implica nada para a criança (...) isso aqui não é escola e também não é lugar para tampar o buraco da escola, pra fazer o que a escola não está dando conta de fazer (...).

Cabe ressaltar que o Projeto Sol se preocupa em fazer um trabalho numa direção "oposta" a da escola, considerando os interesses de meninos e meninas e, motivando-os a freqüentar as atividades, buscando trabalhar o desenvolvimento pessoal e coletivo, estabelecendo vínculos significativos que os distancie da vulnerabilidade dos chamativos da rua.

O Projeto oferece a oportunidade de interação entre as crianças, dando uma contribuição inestimável ao processo de construção de sua identidade. Também favorece a construção da cultura infantil, uma vez que permite a interação criança-criança de diferentes níveis sócio-econômico, bem como em muitos outros momentos. As brincadeiras desenvolvidas são, em sua maioria, coletivas possibilitando a cooperação, pois há uma necessidade de comum respeito às regras; espaço privilegiado para o desenvolvimento da

sociabilidade: " (...) acreditamos também que promovemos a socialização, pois temos como prioridade o trabalho integrativo, promovendo também a solidariedade através do lúdico, trabalhando a competitividade e o coleguismo"(...) (ex-professora do Projeto Sol).

Estes pontos, como observamos foram alcançados de maneira satisfatória e positiva. Porém, com relação as outras características da educação não-formal como não fixação de tempos e locais, pouca hierarquização e mudança social não podemos identificá-las dentro da estrutura do Projeto Sol. Vejamos novamente a fala de uma ex-professora: *"existe uma hierarquia(...), professor é professor, diretor é diretor, orientadora pedagógica é orientadora pedagógica, supervisora é supervisora e você tem que responder a essa hierarquia (...) até por ser ligado a Prefeitura (...)"* .O Projeto Sol trabalha com uma concepção de educação não escolarizada, porém com uma estrutura formal e sistematizada.

Como dissemos anteriormente, o Projeto Sol faz parte da Seção de Projetos Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura de Paulínia, sendo assim obedece a toda uma estrutura organizada para administração dos trabalhos, o que fica claro na fala da professora acima.

Quanto à transformação social, segundo fala de profissionais não é uma *" coisa homogênea (...) eu acho que tem alguns momentos que tem indícios de transformação, mas tem outros que é de adequação mesmo (...)"* mas não podemos ainda, considerar um espaço que possibilite 100% a transformação (...). Estas duas instâncias perpassam o trabalho educacional, sendo que a preocupação do professor não é manter o "status quo" (se bem, como fica claro na fala acima, isso por vezes aconteça) mas sim caminhar no sentido de construir uma educação transformadora.

No entanto, acredito que continuam buscando a transformação, seja com práticas isoladas de algumas professoras, seja em momentos coletivos como a Roda, onde as crianças colocam-se, seja nos momentos em que as crianças são chamadas a formularem suas respostas e soluções. Assim, esta instituição de educação não formal possibilita um verdadeiro trabalho em termos de conscientização e formação do sujeito, na medida em que oferece às crianças opções de conquistar sua identidade, não induzindo

uma formação única. Com isso, considera e reaviva a cultura das crianças, com as quais ela trabalha, fazendo com que essa bagagem cultural que cada indivíduo traz seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, perpassando a rotina do dia-a-dia.

Os meninos e meninas que freqüentam o Projeto têm diferentes oportunidades e espaços para vivenciarem sua infância: a rua, a casa, a escola formal e o Projeto. O espaço de vivência da infância dessas crianças e adolescentes existe concomitante à necessidade de conciliá-lo com o tempo de trabalho. Em nossa sociedade, há muito as crianças perderam o espaço do usufruto das brincadeiras construtoras da cultura infantil.

Paulínia é uma cidade que não tem favelas e nem crianças "morando" nas ruas, mesmo assim percebe-se que muitas das crianças com as quais a instituição trabalha fazem parte de uma realidade de "crianças ou estudantes em situação de risco". Isto porque o que as colocam em situação de risco não é a rua, mas a possibilidade de abandonarem as relações que possuem em favor da rua, podendo assim ingressar em um mundo marginalizado. É nesse sentido que Martins coloca a situação de risco: o impasse em pertencer e ter vínculos com algumas práticas sociais institucionalizadas e a eminência do romper com todos esses vínculos.

Uma das preocupações do Projeto é a de assegurar esse espaço da infância, tentando evitar que essas crianças e adolescentes sejam cooptadas pela rua pois, segundo Martins (op.cit.), a falta de vínculos da criança com um ambiente que propicie seu desenvolvimento afetivo, emocional, social, cognitivo, ou seja, o desenvolvimento enquanto cidadão, faz com que esta fique mais vulnerável aos apelos da rua., *"Nesse caso a nossa preocupação está no âmbito de "não deixar" que essas relações que as crianças têm com a família , com o Projeto e com a escola se quebrem e que ela, sem estrutura emocional e social, caía no mundo marginalizado da rua (ex-professora do Projeto Sol)* Projeto Sol é um espaço de encontro com amigos, companheiros, colegas que formam um vínculo muito forte nas crianças:

E você gosta de vir no Projeto Sol pra fazer o quê?

-Pra brincar...aqui tem mais amigos. (Renato, 8 anos).

.Você possui amigos aqui no Projeto Sol ? Você brinca com esses amigos?

-Todos...brinco (João Paulo, 11 anos)

-Possuo...todos...brinco. (Cleiton, 8 anos)

-Tenho...brinco. (Alex, 13 anos)

.Você gosta de vir para o Projeto para encontrar esses amigos?

-Gosto. (Jeane, 9 anos)

-Gosto. (Elisângela, 9 anos)

O Projeto é de certa forma a rua que as crianças já não tem mais, o espaço onde encontram outras crianças para que possam juntas brincar. É no Projeto que muitas crianças encontra seu grupo infantil: a turma.

Apesar dessas crianças e adolescentes não estarem "explicitamente" envolvidas no mundo do trabalho muitas delas deixam de participar de atividades por um compromisso "implícito" de executar tarefas, tais como: arrumar a casa, cuidar de irmãos menores, ajudar os pais na roça, em serviços de pedreiros, vendendo sorvetes no verão, entregando folhetos de propaganda, etc.

O Projeto Sol garante o espaço de vivência da infância para as crianças e adolescentes dando oportunidades para brincadeiras, para o desenvolvimento pessoal e em grupo e do questionamento de si como sujeito histórico-social. Nele a criança tem garantido o momento da brincadeira e da criação, ao invés de estar na rua tendo que lidar com os problemas que esta acarreta hoje em dia, ou mesmo no mercado de trabalho como mão-de-obra barata, explorada e perdendo o direito da infância. Vejamos fala das crianças que retratam a situação que descrevemos:

.Por que você gosta daqui?

-Porque a gente fica brincando (João Paulo, 11 anos)

.Você gosta de vir no Projeto? Por que?

- Gosto. Ah...porque tem muita brincadeira. (Cleiton, 8 anos)

-Gosto... ah...é legal...porque tem bastante coisa para brincar, para desenhar.(Michel, 10 anos)

-Gosto...por causa que aqui tem muita atividade, brincadeiras, jogos...(Danilo, 10 anos)

-Gosto... é interessante. Tem brincadeira...um monte de coisas...antes eu não sabia nada de brincadeiras, agora eu sei bastante. (Luís Vagner, 10 anos)

"Através de uma brincadeira de criança podemos compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, se bem que os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando entra numa brincadeira, em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos" (Bettelheim, 1988, p. 142 apud Figueiredo, op.cit.).

Para as crianças a brincadeira é a melhor maneira de se comunicar, um meio para perguntar e explicar, um instrumento que ela tem para se relacionar com outras crianças. A brincadeira é, para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. É também o espaço onde a criança pode expressar de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos, suas alegrias e cem linguagens, etc.

No Projeto Sol, brincar é uma realidade cotidiana e são as brincadeiras as atividades que as crianças mais gostam:

. O que você mais gosta aqui no Projeto Sol?

- Jogar futebol...jogar marca...latinha, jogos de mesa, peteca. Um monte de brincadeiras. (João Paulo, 11 anos).

- Latinha, futebol, marca, jogo de mesa, peteca, vôlei.(Cleiton, 8 anos)

- Futebol, latinha...peteca...vôlei...queimada.(Michel, 10 anos)

-Brincar de bola, futebol, bola queimada, bola penada. ((Danilo, 10 anos)

-Ah... eu gosto de pular corda, peteca, jogo, cabo de guerra, muitas atividades. (Elisângela, 9 anos)

-Das brincadeiras...é só. (Luís Vagner, 10 anos).

Observando as crianças, facilmente notávamos seu entusiasmo, sua satisfação, o brilho nos olhos quando brincavam. Através do resgate e da vivência de brincadeiras que fazem parte da cultura infantil percebemos a contribuição do Projeto Sol, bem como da área específica da Educação Física na formação de um indivíduo consciente. Através das brincadeiras resgata-se a corporeidade das crianças tão massacrada na escola formal.

A Educação Física, como prática que trabalha diretamente com o corpo, necessita de educadores que estejam comprometidos com uma prática transformadora, que parta do conhecimento e da organização das crianças, da sua especificidade em relação a brinquedos, ao brincar. Assim, a Educação Física deve ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil: este rico e vasto mundo, repleto de movimentos, de jogos, de fantasia.

No Projeto Sol, o corpo não é um intruso, pelo contrário é uma prioridade da proposta, visto o espaço reservado em sua organização para as brincadeiras, para o movimento do corpo que até então estava aprisionado na escola formal (período da tarde) ou então do corpo que ainda vai ser esquecido (período da manhã). Em uma das observações realizadas na biblioteca do Projeto, foi encontrado um Projeto realizado e registrado pela criança sobre o tema "corpo". O trabalho envolvia a descrição das atividades que realizaram durante seu desenvolvimento e também os subtemas que nortearam o mesmo: " a higiene do corpo, o corpo com fome e alimentado, corpo no espaço (em movimento e parado), e corpo de manhã, tarde e noite.

Também não vemos no Projeto Sol, uma busca da aprendizagem de habilidades físicas específicas (saltar, girar, etc), mas sim uma preocupação de que a criança se desenvolva plenamente. O importante é que a criança não é privada da Educação Física a que tem direito (Freire, op.cit.), visto que esta área é contemplada dentro das três grandes áreas educacionais do Projeto e sendo assim tem garantido seu momento específico, além do horário da brincadeira. Podemos afirmar que a criança tem garantido no Projeto Sol o espaço para seu movimento corporal. Vejamos as falas das crianças:

O que você acha do horário da brincadeira?

- *Muito legal (João Paulo , 11 anos).*

- *Legal (Cleiton, 8 anos).*

- *Legal (Danilo, 10 anos).*

- *Eu acho bom (Elisângela, 9 anos)*

. *Porque é legal?*

- *Por causa que tem um monte de brincadeiras novas, se diverte*
(Danilo, 10 anos).

- *Porque a gente brinca (Cleiton, 8 anos).*

- *Porque tem um monte de brincadeiras procê brincar...(Luís*
Vagner, 10 anos).

Segundo Freire, "quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto produções corporais. Produções essas que se dão nas interações do indivíduo com o mundo"(p. 134). Assim, não há razão para se treinar habilidades específicas, fora do jogo, sendo que pode ser realizada significativamente: nos brinquedos populares, por exemplo, encontramos diversas situações onde a criança é obrigada a se deslocar, saltar, girar, etc.

O Projeto Sol João Aranha também procurou garantir o espaço onde as crianças poderiam discutir questões sobre o corpo: a oficina do corpo. Esta oficina surgiu, primeiramente para um trabalho de higiene corporal, no entanto foram sendo acrescentados diversos temas. Nela eram trabalhados movimentos, para que as crianças percebessem seu próprio corpo reagindo com o meio. Surgiu ainda, questões como a sexualidade humana , abrindo espaço para a colocação de dúvidas. Atualmente, não encontra-se a oficina do corpo, pois há o momento específico com atividades de educação física , bem como o espaço da Roda para discutirem assuntos de interesse geral.

Enfim, vivenciar a experiência de "ser humano é mais que movimentar-se, é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência". (idem, p.135). Segundo Medina (op.cit, p87), "o corpo humano real, histórico, enquanto forma de presença e manifestação no mundo, só avançará em direção à sua libertação (sempre relativa) se estiver engajado na luta pelas transformações sociais". Ressalta-se

que este trabalho não analisou as categorias raça e gênero dentro da educação física. Porém, encontrou-se autores como Eustáquia Salvadora de Souza e Arlei Sander Damo que trabalham especificamente com estas questões.

Para Freire (op.cit), "não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal" (p.81). Assim, o mundo da educação precisa ser transformado em um "mundo concreto de coisas que têm significado para a criança" (idem, p 160). E aqui torna-se fundamental o papel do professor, sua responsabilidade e compromisso com a educação, pois uma verdadeira "educação de corpo inteiro (...) só pode ser alcançada com indivíduos, conscientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores"(...). o professor não desempenha um papel secundário, muito pelo contrário, "sua atuação torna-se mais intensa e importante, exigindo, portanto, um melhor preparo profissional" (idem p.161).

Ao abordarmos o papel do professor, encontramos um verdadeiro entrave do trabalho, segundo fala de profissionais do projeto Sol. Por isso, pontuaremos o problema por eles levantado.

A seleção da equipe de profissionais do Projeto é feita através de concurso público, via Prefeitura Municipal, para "professor 1". O profissional aprovado no concurso tem que optar pela vaga que é apresentada no momento em que for convocado. Este profissional, muitas vezes, não conhece a realidade do projeto Sol, nem as características e objetivos da Educação não-formal, como também não sabia que o Projeto Sol estava incluído no concurso que tomou parte.

Assim, geralmente, os profissionais optam pelo Projeto Sol, enquanto aguardam a "remoção", no final de cada ano, para a escola formal. Com isso, os núcleos enfrentam um verdadeiro rodízio de professores a cada ano letivo, conseqüentemente torna-se muito difícil a formação de uma equipe de trabalho. Segundo alguns profissionais, a busca pela união de todas as pessoas que trabalham no núcleo é dificultada por essa situação de constante mudança no grupo.

Outro problema, considerado pelos profissionais como uma conseqüência da situação acima descrita, é o não comprometimento do

professor com o trabalho, que não assume seu papel e sua responsabilidade na formação da criança. E sabe-se que uma das tarefas do educador é formar o educando na prática do conhecimento do real e não apenas do dar-se conta do real.

Outra questão que achamos importante apontar é o fechamento do projeto Sol em si mesmo. Há uma efetiva falta de integração à comunidade do bairro, com isso é baixa a participação das famílias nos eventos propostos. A equipe de profissionais do núcleo João Aranha está procurando reverter essa situação, promovendo debates entre os próprios profissionais e propondo diferentes formas de participação dos pais e comunidade na vida do Projeto. Ainda assim, é uma iniciativa tímida e reservada ao espaço do Projeto

Pode-se afirmar que o Projeto Sol, é uma experiência de educação extra-escolar pioneira no município de Paulínia. Porém, no âmbito nacional temos em nossa história, experiências como por exemplo os Parques Infantis de Mário de Andrade (entre outras), que desde 1935 demonstra uma preocupação com educação extra-escolar (ver Ribeiro, 1943).

Viu-se no Projeto Sol, características da educação formal, bem como da educação não formal. Pode-se, assim afirmar que o Projeto Sol é uma experiência de educação alternativa complementar à família e à escola, fundamentalmente não-escolar. Cabe aqui ressaltar que este trabalho vem reafirmar a pergunta de Afonso (op.cit, p.82): “Sociologia da educação não escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?”

Parafraseando Gay (1990, p68 apud Faria, p66) quando refere-se à pré-escola italiana, pode-se afirmar que o Projeto Sol “não é portanto um organismo em si, com pretensões de onipotência, mas sim, um agência conectada com todos os outros nós e núcleos do tecido social, influenciada por eles e capaz de influir sobre eles num tipo de dinâmica circular, onde são responsáveis”.

Concordando com Oliveira (op.cit.) acreditamos que a educação possui condições de se constituir um espaço de desenvolvimento infantil, rico de oportunidades para as crianças conviverem, amarem, jogarem, construindo conhecimentos, papéis e a si mesmas como sujeitos. Com isso estaremos

criando condições para que as crianças estejam aptas a participarem da dinâmica social e a lutarem por uma sociedade mais justas.

Não esquecendo de que uma proposta educativa precisa incluir a assistência, visto que não podemos negar aquilo que é garantido às outras crianças. O fato é que na ausência de uma transformação social profunda, a curto prazo, grande parcela da infância continua a ser afetada em seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual, por situações degradantes de vida e negar, justamente a estas crianças, algo que já está garantido para as crianças da mesma idade de classe média seria, na realidade, discriminá-las ainda mais (Popovic, 1984 apud Campos, op. cit.).

Entretanto é necessário extrapolar o assistencialismo, possuindo uma ação que atenda os interesses e necessidades das crianças de todos os segmentos. E sobretudo, que leve em conta e valorize o conhecimento que as crianças possuem (Jobim e Souza, 1988 e Campos, 1984).

Acreditamos que o Projeto Sol está caminhando num sentido de atender à criança enquanto “cem”:

“(…) cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender
cem mundos para descobrir
cem mundos para inventar
cem mundos
para sonhar.” (Malaguzzi, op. cit.)
Fim?! Não!

Ao chegarmos ao final desse trabalho, percebemos que novas “janelas” foram abertas e que há muitas faces a serem ainda estudadas no Projeto Sol, bem como na Educação não-formal.

Este trabalho não é um ponto final, mas sim um novo ponto de partida. Pode tornar-se um instrumento útil para novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo J. A sociologia da educação não escolar: Reactulizar um objecto ou construir uma nova problemática? In ESTEVES, Antônio Joaquim e STOER, Stephen (orgs.). **A sociologia na escola, professores, educação e desenvolvimento**. Biblioteca das Ciências Do Homem. Ed. Afrontamento-Porto. 1992
- ANDRÉ, Marli E.A.D. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n 49, p.51-54, mai.1984.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo-1985. In. ROSEMBERG, Fúlvia. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortéz, 1989, p.11 a 19.
- CARVALHO, Ana Maria A. e Beraldo, Katarina E. Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n 71, p.55-61.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n 82, p.31-36, 1992.
- FARIA, Ana Lúcia G. Da escola materna a escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedex**, n 37, p.63-67, 1995.
- FERNANDES, Renata S. e GARCIA, Valéria A. **Projeto Sol de Paulínia**- São Paulo: Análise e construção de propostas de educação alternativa com "escolares em situação de risco"(1987-1995). Professor responsável: Dra. Olga de R.M.von Simson, 1996.

- FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. A Pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n67, p.59-63, 1988.
- FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças**. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. A criança de favela em seu mundo de cultura, 1989. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n86, p.48-54, 1993.
- GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.50-55.
- MALAGUZZI, Loris. Milão: **Bambini**, ano X, n 2, fevereiro de 1994.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**. Campinas, IAC, ano 4, n 7, 1986.
- MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes; A criança sem infância no Brasil**. São Paulo, Ed. Hucitec. 1991.
- MEDINA, João Paulo S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 1987

OLIVEIRA, Maria Nadja Leite de. Creche uma escola antecipada. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n 10, p.251-254, 1985.

RIBEIRO, Carolina. Os Parques Infantis como centros de educação extra-escolar. **Revista do Arquivo Municipal**. São Paulo: Departamento de Cultura, n LXXXIX, p.229-264, 1943.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades internacionais. In RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara (orgs.). **Família em promessas contemporâneas: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995, p.167-190.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n 96, p. 58 a 65, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, n 28, p.1466-1471, 1976.

Von Simson, Olga. Texto elaborado para aula de concurso de capacitação docente- FE-UNICAMP, 1996.

Artigos ou periódicos não-científicos:

Revista Veja. A busca de um físico bem definido nas academias., ano 30, n.º 1, p. 68-78, 1997.

Revista Veja. A guerra contra o espelho., ano 28, n.º 34, p. 70-79, 1995.

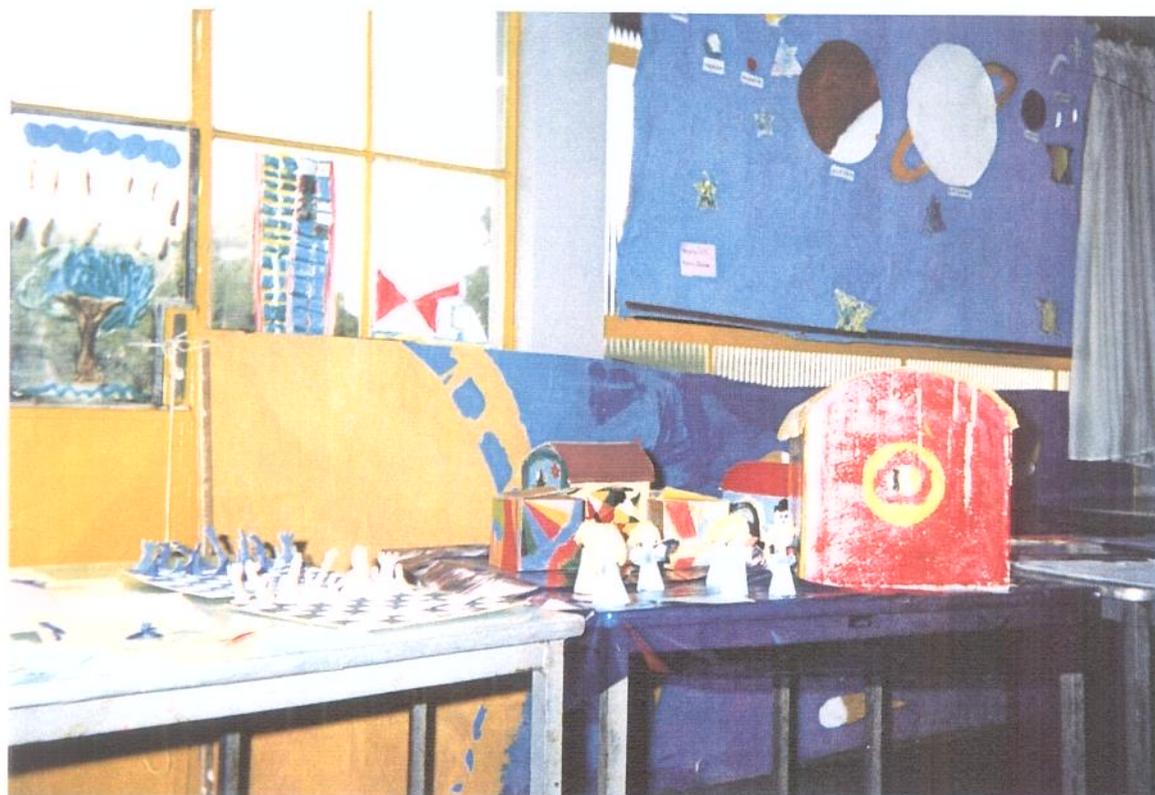
Revista Veja. O trabalho dos inocentes., ano 28, n.º 35, p. 70-80, 1995.

Anexo 1



Internúcleos, 1996, Projeto Sol Morumbi. Apresentação de danças e teatro realizados durante o ano.

Anexo 2



Internúcleos, 1996, Projeto Sol Morumbi. Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças durante o ano.

Anexo 3



Aspectos da estrutura física do Projeto Sol. Núcleos Morumbi e João Aranha, 1997.

Anexo 4



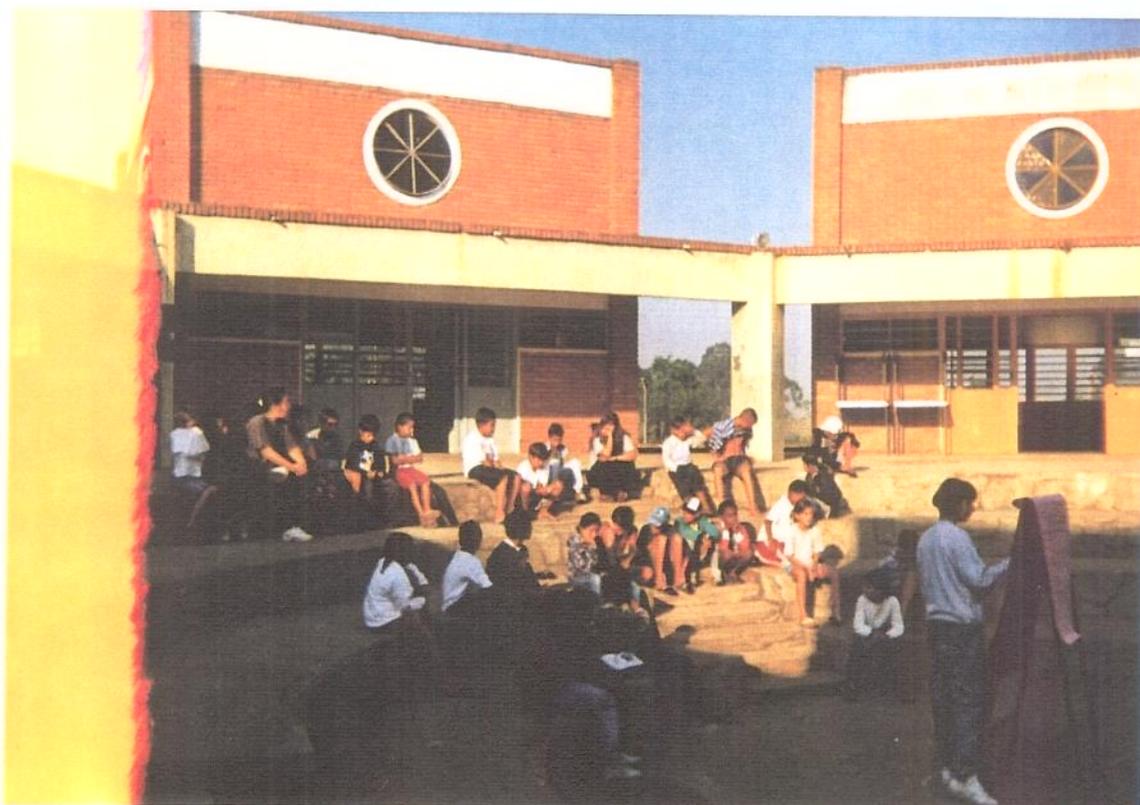
Aspectos do espaço físico externo. Projeto Sol João Aranha, 1997.

Anexo 5



Aspectos do mural de recados e lista de freqüência preenchida pelas crianças. Projeto Sol João Aranha, manhã, 1997.

Anexo 6



Roda do Sol. Projeto Sol João Aranha, 1997.

Anexo 7



Professor de educação física e crianças trabalhando com mímicas em sala. Logo em seguida, brincando de salto em altura no espaço externo. Projeto Sol João Aranha, 1997

Anexo 8



Aspectos do trabalho com papel reciclado. Projeto Sol João Aranha, 1997.

Anexo 9



Aspectos do trabalho com papel reciclado. Projeto Sol João Aranha, 1997.

Anexo 10



Aspectos do refeitório no horário do almoço. Projeto Sol João Aranha, 1997.

Anexo 11



Aspectos do almoço e escovação. Projeto Sol João Aranha, 1997.

Anexo 12



Aspectos do trabalho na horta: crianças e professores. Projeto Sol João Aranha, 1997.

Anexo 13



Aspectos do trabalho na marcenaria. Projeto Sol João Aranha, 1997.