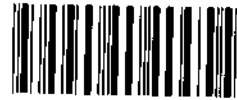


RENATA MATEUS GONÇALVES



1290000053



FE

TCC/UNICAMP G586c

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: Análise de Práticas
Educacionais com Crianças "Sem Infância" de uma
Instituição Pública - Projeto Sol Monte Alegre - Paulínia.
Área específica: Educação Artística.**

CAMPINAS, SP

1997

M
G586e
482/FE

UNICAMP

RENATA MATEUS GONÇALVES

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: Análise de Práticas
Educacionais com Crianças "Sem Infância" de uma
Instituição Pública - Projeto Sol Monte Alegre - Paulínia.
Área específica: Educação Artística.**

**Trabalho de Conclusão de
Curso, apresentação como
exigência parcial para obtenção da
Graduação em Pedagogia -
Habilitação em Magistério das
Séries Iniciais do 1º grau e
Administração Escolar - da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação da Profª. Drª. Olga
Rodrigues de Moraes Von Simson.**

CAMPINAS, SP

1997

UNIDADE...FE.....
 Nº CHAMADA:
 TCC
 9586e
 V:.....EX:.....
 TOMBO: 053
 PROC.: 124/2003
 C:.....D:.....
 PREÇO: 11,00
 DATA: 29/10/03
 Nº CPD: 33030

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

G586e Gonçalves, Renata Mateus
 Educação não-formal : um análise de práticas
 educacionais com crianças "sem infância" de uma instituição
 pública - Projeto Sol Monte Alegre - Paulínia. Área específica :
 educação artística / Renata Mateus Gonçalves. -- 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. Estudante em situação de
 risco*. 3. Arte e educação. I. Simson, Olga Rodrigues de
 Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas.
 Faculdade de Educação. III. Título.

Campinas, 11 de julho de 1997.

Olga R. de Moraes von Simson

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Olga R. de
Moraes Von Simson.

Isabel Azevedo Marques

2^a Leitora: Prof^a.Dr^a. Isabel M. M. de
Azevedo Marques.

Renata Mateus Gonçalves

Aluna: Renata Mateus Gonçalves.

*Dedico este trabalho a minha mãe Sueli, ao meu pai Luiz Fernando, ao meu
irmão Lu, e sem dúvidas, ao meu avô Matheus e minha avó Rosa.
Pois sem eles eu não estaria aqui. Valeu a Força !!! : -)*

Jamais esquecerei de todos desta Faculdade, todos aqueles que cruzaram o meu caminho ou o seguiram comigo e só posso agradecê-los: obrigada, por vocês participarem, contribuírem para a minha história.

Agradeço a professora Olga por acreditar em meu trabalho e pela sua dedicada, clara e segura orientação, que não posso negar me proporcionou entre outras coisas, uma profunda reflexão sobre trabalho em conjunto e autonomia.

Crianças do Projeto Sol Monte Alegre, um beijão!!! Vocês me ajudaram muito e me fizeram enxergar coisas muito bonitas, obrigada!!!

Pessoal do Projeto Sol, Fátima, Renata, Roberta, Ana Lúcia, Eunice - professoras - Wanda - monitora -, Ângela - diretora -, Ivaldecir, dona Leonilda, Rose, Vanuza - funcionários -, Regina - orientadora - e Carmem - supervisora, sem vocês este trabalho não existiria. Muito obrigãda pelo carinho, atenção e respeito.

Renata valeu pelas caronas, viu?!

Quero agradecer em especial a atenção e o carinho da professora Roseli.

Não preciso nem dizer que a confiança, o carinho e o apoio recebidos pelas amigas e pelos amigos nessa minha trajetória foram imprescindíveis para que eu chegasse até aqui. Um beijão!!! Eu *adoro* vocês.

Quero deixar um beijo especial para as minhas amigas que dividem ou dividiram comigo a casa onde moro ... sempre com muita paciência para me aguentar e eu para aguentá-las ... isso, jamais vou esquecer ... aprendemos juntas o segredo do convívio !!! : -)

***“ ...fico com a pureza da resposta
das crianças, e a vida é bonita, e é
bonita (...) Viver e não ter a vergonha
de ser feliz, cantar e cantar e cantar, a
beleza de ser um eterno aprendiz ...”***

(GONZAGUINHA, “O que é, o que é”.)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. METODOLOGIA.....	3
3. PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	9
4. UNIVERSO DA PESQUISA.....	26
4.1 HISTÓRICO DA CIDADE DE PAULÍNIA.....	26
4.2 ESTRUTURA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA.....	29
4.3 RESGATE HISTÓRICO DO PROJETO SOL.....	33
4.4 PROJETO SOL MONTE ALEGRE.....	41
5. A VISÃO DO PROJETO SOL PELOS SEUS PARTICIPANTES.....	55
5.1 A VISÃO DAS CRIANÇAS	
5.2 A VISÃO DAS PROFESSORAS E DA DIRETORA	
5.3 A VISÃO DOS FUNCIONÁRIOS	
6. CONSIDERAÇÕES.....	59
7. BIBLIOGRAFIA.....	65
8. ANEXO.....	70

1.INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema de Educação Não-Formal surgiu a partir do contato e análise de uma bibliografia específica, na disciplina, ministrada pela professora Olga Rodrigues de Moraes von Simson, com relatos de profissionais que trabalham na área, inclusive uma professora do Projeto Sol que cursava a disciplina.

A condição de marginalização econômica imposta a uma grande parte da população com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país.

Atingiu inclusive as crianças e jovens que têm a sua infância e adolescência suprimidas junto com seus sonhos, esperanças e necessidades. Tornando-se a criança prematuramente mão-de-obra, cria como consequência, o adulto desempregado, o adulto sem sentido.

A preocupação está em garantir a essas "crianças sem infância", em situação de risco a vivência das fases de desenvolvimento de que estão sendo privadas: infância e adolescência, para que possam ser formados cidadãos participantes, capazes de pensar e de fazer, de criar, criticar e atuar na sociedade onde vivem.

Tendo conhecimento, de uma instituição que atende a crianças em situação de risco, manifestou-se o interesse em analisar o trabalho desenvolvido na mesma.

A escolha da instituição Projeto Sol, em Paulínia, partiu de alguns critérios relevantes dentro de uma educação não-formal. Como por exemplo, o projeto de educação comprometida com a reflexão e orientação do exercício da cidadania.

O trabalho desenvolvido não possui um caráter assistencialista, é um trabalho neutro, sem vínculos ideológicos, como por exemplo a religião; é uma instituição pública, com funcionários públicos que atende diferentes crianças e jovens.

Essa instituição está sendo estudada, no momento, por outras duas alunas da Pedagogia em seus trabalhos de conclusão de curso. Como o trabalho do Projeto Sol é desenvolvido em três grandes áreas: Educação

Geral, Educação Artística e Educação Física, cada pesquisadora pode realizar sua pesquisa em uma área específica. Empregando diferentes métodos de investigação, bibliografia específica, uma variedade de informantes e uma diversidade de contexto, o grupo realizou constantes discussões, bem como reuniões conjuntas com a orientadora.

A escolha das áreas foi realizada de comum acordo entre as pesquisadoras, considerando-se as preferências de cada uma. Esta pesquisadora possui alguma experiência em arte-educação, pois faz parte de um grupo de teatro que desenvolve alguns trabalhos com crianças na rua e em escolas.

Este trabalho, em específico, enfocou a área de Educação Artística - dança, teatro, música, pintura, desenhos, trabalhos artesanais, etc, realizados no Projeto Sol (Núcleo Monte Alegre).

Cabe ressaltar que o curso de Pedagogia não proporcionou o contato com a bibliografia específica de arte-educação. Por conta disso, foi realizado um levantamento bibliográfico no qual encontrou-se autores contemporâneos que fundamentam a coleta e análise dos dados.

2. METODOLOGIA

A forma de pesquisa utilizada para a realização deste trabalho foi o Estudo de Caso. De acordo com Nisbett e Watt (1978), 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. Neste caso, foi uma Instituição Pública de Educação Não - Formal, chamada: “Projeto Sol” (Núcleo Monte Alegre), localizada em Paulínia, no bairro de mesmo nome.

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. Deu-se ênfase na singularidade, o que distingue este estudo de outros tipos de pesquisa. Isto implica que o objeto foi examinado como único, uma representação singular da realidade, que sabemos ser multidimensional e historicamente situada.

A generalização neste tipo de investigação foi tratada como um processo subjetivo e não como um ato de inferência lógica ou estatística. O reconhecimento de semelhanças ou de aspectos típicos ocorrerá no domínio do indivíduo(leitor). Stake (1978) chama de generalização naturalística. Na medida em que este sujeito percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações, ele mesmo estabelece as bases da generalização. O estudo de caso supõe que o leitor vá usar seu conhecimento tácito (de acordo com Polanyi: são aquelas sensações, intuições, percepções que não podem ser expressas em palavras) para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias e novas compreensões.

Valorizou-se o conhecimento experiencial e procurou-se enfatizar o importante papel do leitor na geração do conhecimento. É o leitor que deve fazer as associações e dissociações e construir suas próprias interpretações, seu processo de compreensão da realidade. É por isto que este tipo de investigação deve apresentar todos os elementos necessários para que o leitor faça suas interpretações, reiterando, ou não, as representações das pesquisadoras. No relato de caso, pretendeu-se deixar

claro a distinção entre descrição e interpretação, resumos e citações, afirmações gerais e depoimentos.

Quanto à validade e fidedignidade dos dados, não se parte do pressuposto de que as nossas representações sejam a única forma de apreender a realidade, mas assumimos que os leitores irão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto as nossas.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido por um grupo de 3 pesquisadoras. De acordo com o que Judith Dawson (1982), afirmou: empregou-se diferentes métodos de investigação, uma variedade de informantes e uma diversidade de contextos. Conseqüentemente, a triangulação das informações obtidas e a definição progressiva do foco principal de estudo.

Partindo do pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente dados, este estudo de caso enfocou a contextualização das informações e das situações retratadas, levando em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno.

Os relatos tiveram dados brutos suficientemente ricos para admitir a subsequentes interpretações. Descreveremos, também os métodos que empregados no trabalho.

Os métodos utilizados para a coleta de dados foram:

1. Observação:

Na observação temos que considerar a visão particular que cada pesquisador possui. Isto acontece devido a história pessoal e a bagagem cultural (formação, grupo social, aptidões, predileções, etc) de cada um.

Desta forma, as observações foram sistemáticas e controladas, exigindo um prévio planejamento e uma preparação rigorosa de cada observador. Isto implicou em estar clara a delimitação do objeto de estudo, e assim soube-se exatamente o quê e como observar. Para a validação de nossas anotações, nossos registros deverão ser descritivos, detalhados e organizados da forma mais rigorosa possível.

Dentro de uma abordagem qualitativa atuou-se como “observadores participantes”, isto é, os propósitos e os objetivos do pesquisador foram esclarecidos ao grupo pesquisado desde o início. Com isso, obteve-se uma quantidade maior de informações, além de contar com a cooperação do grupo.

As observações ocorreram no Projeto Sol Monte Alegre, no período da tarde durante os meses de outubro e novembro de 1996, periodicamente duas vezes por semana. A pesquisadora retornou a campo em março, permanecendo com as visitas até maio. Neste período foi possível acompanhar o trabalho desenvolvido no projeto de maneira mais intensiva (em determinadas semanas, as visitas aconteceram todos os dias da semana), foi interessante acompanhar o dia-a-dia, o desenvolvimento do cotidiano do Projeto.

No primeiro dia de observação a pesquisadora foi recebida pela Diretora, que apresentou o espaço físico, descreveu como era a rotina, mostrou-se aberta a responder questões de esclarecimentos. Os professores já sabiam que a pesquisadora estaria presente. Na entrada, as crianças ficam sentadas próximo a porta de entrada onde acontece uma pequena roda com informes, neste momento, a pesquisadora foi apresentada para as crianças e jovens, ... “ *esta é a Renata, ela é uma estagiária que veio conhecer o nosso projeto. Ela estará com a gente até o final do ano, alguns dias na semana, tá legal ?! ...*”(D.C p.2) as crianças olhavam curiosas.

As professoras começaram chamar suas turmas e dirigiram-se para as salas onde as crianças deixam seus materiais, em seguida saíram para o lanche. A pesquisadora permaneceu na sala laranja conversando com a professora de Educação Artística, cujo trabalho seria acompanhado.

No horário livre, a pesquisadora ficou passando em todos os grupos, sendo muito bem recebida pelas professoras e algumas crianças aproximaram-se e cumprimentaram-na, fazendo associações do tipo: “... *agora temos duas Renatas no Projeto, uma professora e outra estagiária*

...”(D.C p.3) perguntaram a ela se ela seria professora de Projeto. Os primeiros contatos estavam estabelecidos.

Após o horário livre é realizada a roda.¹ Neste momento, a professora que mediava abriu espaço para a pesquisadora: “... eu sou a Renata, estudo na Faculdade da Unicamp, faço o curso de Pedagogia e tenho que fazer um trabalho; e o meu trabalho é conhecer o projeto Sol, como ele funciona, quem trabalha aqui, o que vocês fazem, nas atividades em sala ficarei sempre na sala laranja, porque eu tenho que ver o trabalho da professora de Educação Artística ... e eu gostaria que vocês me ajudassem a fazer esse trabalho, tá?! ...” as crianças reagem: “... eh,eh! (...) tá bom, dona.(...) que legal ! (...) (D.C.p.3)

Na atividade em sala, a professora perguntou sobre como surgiu o interesse pelo tema. No mesmo dia, no horário do jantar, a pesquisadora sentou-se numa mesa a convite de uma das crianças, o que tornou-se prática habitual, cada vez ela sentava com um grupo de crianças diferentes.

A rotina não foi modificada em função da presença da pesquisadora. O convívio com as crianças e funcionários foi muito agradável. As crianças queriam a participação da pesquisadora em todas as atividades, até mesmo nas brincadeiras. Tentou-se, então estar participando de várias atividades.

As observações foram registradas no Diário de Campo (D.C) e com algumas fotografias com o intuito de retratar o espaço físico e certas atividades.

O Diário de Campo foi usado pela pesquisadora desde o primeiro dia durante a rotina do Projeto, durante as atividades - a pesquisadora ficou andando com o caderno, assim determinados fatos puderam ser anotados na íntegra. É claro, que em certos momentos de participação nas atividades o caderno era deixado de lado.

¹ Momento onde são discutidos todos os tipos de assuntos: desde informes, esclarecimentos, organização de atividades, reconhecimentos, elogios, até reclamações de crianças por parte delas ou dos profissionais, as punições a serem dadas também são discutidas. As crianças têm direito e espaço para expor suas opiniões.

Para que isso acontecesse foi preciso sanar a curiosidade das crianças em querer saber o que estava escrito no D.C, a pesquisadora com muita naturalidade mostrou a eles que ali estava escrito o que acontecia no Projeto e que essa anotação tinha a função de ajudar a lembrar o que havia acontecido. Assim, o D.C não chamava mais atenção, podendo ser manipulado sem problemas, a vista deles.

O D.C. era complementado ao final de cada visita. O conteúdo das observações abrangeu: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos (incluindo gravações), descrição de ambientes (incluindo fotografias), descrição de acontecimentos especiais, descrições de atividades, comportamento, atitudes, ações e conversas do observador em relação aos participantes e dos participantes entre eles. As anotações contêm reflexões como associações e relações entre as partes, novas idéias, possíveis problemas na metodologia, e alguns esclarecimentos importantes.

2. Entrevistas:

Conforme Lüdke e André (1986) o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa educacional é a que possibilita esquemas menos estruturados de condução, ou seja, não há uma ordem rígida de questões. O entrevistado fala sobre o tema proposto de acordo com as informações que ele possui.

A entrevista possui a vantagem de permitir a aquisição das informações desejadas. Outra vantagem é a de complementação ou confirmação de informações captadas através de outras técnicas de coleta de dados.

As entrevistas foram feitas com roteiros, mas bem flexíveis. O roteiro seguiu uma ordem lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, procurando evitar saltos bruscos entre as questões.

Os dados obtidos foram registrados de duas formas: gravações e anotações. A gravação porque permitiu que o entrevistador dispensasse toda a sua atenção ao entrevistado, e que ficasse registrado, na íntegra, via gravador tudo que era dito. Por outro lado, temos consciência de que nem todos se sentem à vontade com um gravador, além de ser praticamente

impossível (apenas com recursos da nossa memória) registrar os gestos, as mudanças de postura, as expressões faciais.

Foram realizadas entrevistas com os funcionários, a diretora, a professora de Educação Artística, uma das professoras de Educação Geral e com 20 crianças escolhidas aleatoriamente.

3.A análise documental

Dos documentos puderam ser retiradas informações importantes para fundamentar afirmações da pesquisadora. Sendo parte de um momento e situação específica, fornecem informações sobre o contexto pesquisado.

A análise do projeto educacional do Projeto e outros documentos ligados a este assunto como ficha das crianças, número de matriculados e frequentadores; foram de grande importância para a pesquisa para o conhecimento da instituição sob a perspectiva educacional. Outros documentos como: Histórico da cidade de Paulínia e do sistema educacional local também foram utilizados.

Paralelamente foi realizado um levantamento bibliográfico, com aprofundamento teórico, buscando não só observar e conhecer o trabalho, mas discutir o material empírico sobre a Educação Artística nas práticas da Educação não-formal, segundo o enfoque da Arte-Educação onde o aluno, a criança é uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade, e que deve trabalhar simultaneamente todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, oral, corporal, etc.)

3. A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A existência de crianças pobres realizando atividades nos espaços públicos dos centros urbanos brasileiros é fato observado e registrado desde a época colonial.

Os pintores-viajantes estrangeiros que desde o início do século passado percorreram o nosso país, já registraram, em muitas das suas telas, moleques² ao redor dos chafarizes enchendo ou carregando bilhas d'água, ajudando vendedores ambulantes ou participando alegremente dos folgedos carnavalescos de rua. Jean Baptiste Debret foi pintor que várias vezes retratou crianças negras participando de cenas urbanas cariocas da primeira metade do século passado. Rugendas foi outro pintor que trabalhou esse tema.

Os romancistas do século XIX, freqüentemente, incluíam em suas tramas a figura do moleque de recados, menino negro, muito útil, encarregado de levar mensagens de um personagem a outro, percorrendo trajetos entre os sobrados de cidades onde o telefone não existia e os correios funcionavam de maneira muito precária.

Os cronistas urbanos que descreveram a vida carioca e paulistana da virada do século (entre eles podemos citar João do Rio para a Corte e Jorge Americano para São Paulo) falam de moleques exercendo várias atividades como as de jornaleiros, baleiros, e vendedores ambulantes obtendo sustento pelas ruas das duas maiores cidades brasileiras da época.

Jorge Amado, mais recentemente, criou magistralmente os "Capitães D'Areia" baseado num profundo conhecimento da vida das camadas populares da sua amada Salvador dos anos 20 e 30 deste século.(...)

Se até os anos 70 encontrar crianças provenientes dos estratos populares nas ruas centrais das cidades brasileiras não causava maiores preocupações, não podemos dizer o mesmo nos últimos anos (...) (Von Simson, 1996)

² Moleque - palavra de origem africana, língua quimbuda significando rapaz preto, negrinho, menino travesso. No Brasil adquiriu o significado de menino de pouca idade.

Os primeiros anos da década de 80 marcaram, assim, a construção de uma nova categoria social e sua veiculação através da noção de MENOR difundida pela imprensa como nítido caráter estigmatizador.

Pesquisas financiadas pelo INEP e realizadas pelas sociólogas Lia FUKUI, Efigênia Salles Sampaio e Lucila Brioschi no CERU entre os anos 82 e 84 mostraram que a noção de menor se construiu em oposição à de escolar. Menor passou a ser negativo, definido como criança ou adolescente que não está na escola, que é, geralmente proveniente de famílias de renda muito baixa as quais em grande maioria são negras ou pardas. (Von Simson, op.cit., p.2)

O problema da marginalidade deve ser entendido na perspectiva do desenvolvimento e expansão e acumulação capitalista. Isto pressupõe a incorporação de parte da mais-valia à produtividade que acaba por acelerar o processo de pauperização da classe trabalhadora. Simultaneamente, os equipamentos de produção são aperfeiçoados tendendo a diminuir o contingente de força de trabalho necessário à sua reprodução.

Estamos passando por um novo tipo de desenvolvimento que tem por característica a "superexcludência" (Ferreira, 1979) - fraca potencialidade do sistema em integrar a força de trabalho nas relações de produção "modernas" que caracterizam os setores dinâmicos da economia industrial. Esta superexcludência ocorre, porque nas formações capitalistas periféricas ao sistema capitalista internacional, há uma abundância de oferta de mão de obra que não é incorporada no processo de produção.

O modelo de crescimento industrial brasileiro (inserido nas regras do jogo do capitalismo internacional) tem por objetivo, o desenvolvimento com concentração, com uma tendência para a formação e expansão dos mercados urbanos, cumprindo o papel da acumulação de capital e da realização da mais-valia.

Os grandes centros urbanos que constantemente têm sua massa urbana aumentada pelos contingentes migratórios expulsos do campo, possuem um exército de força de trabalho para a indústria e serviços onde o custo de reprodução é baixo. Há, portanto, um inchamento do setor terciário

dos grandes centros urbanos. Esses serviços realizados com base na pura força de trabalho transferem para as atividades econômicas de porte capitalista uma fração de seu valor e são adequados para o processo de acumulação e reforçamento da concentração de renda.

Num plano internacional, há a necessidade de transferir tecnologia aos países que estão se industrializando, aumentando as inversões realizadas e distanciando as relações entre trabalho e capital.

Essa lógica de acumulação e essa estrutura de emprego, leva à intensa exploração do exército industrial ativo e ao crescimento do exército de reserva de força de trabalho. Quem não está engajado no trabalho industrial e assalariado, consegue sua manutenção econômica através de práticas de sobrevivência e modalidades produtivas que não possuem características capitalistas (prestação de serviços, domésticos, jardinagem, limpeza, vigilância, etc.)

O problema da marginalização social não é especificamente decorrente da existência e atuação do capitalismo estrangeiro. As próprias características entre o capital estrangeiro e o nacional, a situação brasileira de polo dominado, acrescentam outros atributos ao problema.

Os grupos marginalizados, muitas vezes, participam simultaneamente das formas de trabalho formal, informal, e ilegal. E com isso eles assumem dois papéis funcionais: o de mão de obra barata e o de exército industrial de reserva.

Através de suas ações e representação, os grupos acabam sendo agentes envolvidos na manutenção da estrutura de dominação vigente. Porém, ocupam o estrato inferior, pois, sofrem um processo de exploração econômica que acaba por implicar numa situação de completa dominação, visto que o nível de qualidade de vida influencia o nível de consciência da classe.

As populações marginalizadas não procuram o trabalho formal, apenas como uma forma de subsistir materialmente, mas também como uma maneira de adquirir um papel social reconhecido e identificado. Porém,

principalmente para o migrante essa situação é muito complexa e muitas vezes, impossível.

Família migrante integrando-se ao trabalho informal para poder subsistir no novo habitat urbano.

É dessa forma que, no fim da década de 70 e início dos anos 80, já se nota qualitativamente a forte presença de um novo personagem da vida urbana brasileira que ainda não possui um nome e identidade bem definidos, mas que começa a incomodar as classes mais privilegiadas, o menor de rua.(Von Simson,op.cit.p.2)

Segundo o documento expedido pelo UNICEF em 1994 sobre a "Situação Mundial da Infância", um número significativo de crianças, fazem parte do grupo de marginalizados, enfrentando uma situação de fome, desnutrição, doenças evitáveis, analfabetismo, rápido crescimento populacional e ambiente global em deterioração. Esses problemas assumiram proporções enormes fazendo com que as soluções se torne m cada vez mais difíceis.

Um quinto da população mundial (aproximadamente 1 bilhão de pessoas) vivem em situação de pobreza absoluta. O conceito de pobreza inclui não apenas a dimensão econômica, mas também os aspectos social, cultural e biológico (Tolosa, 1993). A Cultura da Pobreza se refere a uma atitude de vida adquirida em ambiente social e histórico caracterizado pela ausência de participação e integração nas principais instituições da sociedade (Lewis, 1968). Os indivíduos (ou famílias) são impedidos de escolher e ter acesso a bens e serviços de infra-estrutura social. Nestas circunstâncias, as pessoas têm vivido em ambientes que estão sendo rapidamente destruídos, levando uma vida cada vez mais difícil e desesperada.

Os pais não dando conta do sustento da casa, são obrigados a colocar outros membros da família para trabalhar. Estes encontram os trabalhos temporários.

As crianças das classes populares precisam garantir sua sobrevivência desde cedo, assumindo papéis de adultos, enquanto que as

de outras classes vivem um longo período de latência social no qual são protegidas e preparadas para assumir uma prática previamente treinada.

O abandonar do lar pelo adolescente pobre é visto como um indicador de sua futura inserção no mundo do crime, e deve ser reprimido. O mesmo ato vindo de um jovem de classes mais elevadas é categorizado em termos de rebeldia, e ou aspiração de liberdade, sendo muitas apoiado e esperado.

Os mecanismos de exclusão e estigmatização das classes mais favorecidas são muito atuantes na classe marginalizada, não apenas para opô-las às demais, mais também, para diferenciar as formas como são solucionados os problemas que enfrentam. O que significa manutenção da ordem e do direito legítimos para as classes mais privilegiadas, transforma-se em repressão e sujeição para as camadas populares e marginalizadas. Estes mecanismos, são tão eficazes que os próprios indivíduos excluídos e estigmatizados passam a admitir e justificar a sua condição.

Essa aceitação, acaba por retirar do Estado o peso da responsabilidade pelos problemas sociais mais polêmicos transferindo-a para as próprias vítimas dele. Numa ótica oficial o delinqüente é identificado por características que afetam estruturalmente as camadas mais pobres da população e não pelo ato transgressor da ordem estabelecida. Desta forma, o aparato de repressão e controle é empregado na constante vigilância e ameaça das classes baixas, mesmo sabendo que a criminalidade é disseminada por toda a estrutura de classes sociais. As populações marginalizadas incorporam e aprendem a conviver com este monopólio da atenção punitiva do sistema e como já dissemos, acabam por justificar a perseguição.

A relação entre morar na favela, na periferia, nos bairros pobres e ser delinqüente, vadio, acomodado e não participante, tornou-se uma premissa necessária e natural, que fundamenta a visão popular e institucional, como também algumas abordagens científicas das populações marginalizadas. Por isso, embora a maioria dos moradores desses locais, não sejam delinqüentes, todos são tratados como tal.

A vulnerabilidade dos menores fica clara com a facilidade com que são categorizados como criminosos pela população em geral e pelos órgãos repressores. E nós sabemos como é difícil deixar de assumir a imagem e as atitudes que todos esperam de nós. Assim, os meninos, muito cedo se enxergam como aquilo que esperam que ele seja: um criminoso.

Os padrões de relacionamento familiar nos grupos marginalizados são definidos pelas circunstâncias e práticas que solucionam a sobrevivência. Percebe-se que essas famílias enfrentam problemas de desemprego e/ou renda baixa aliado ao alto custo de vida o que acarreta num maior número de membros da família em busca do sustento. Nisto incluem-se adultos, jovens, adolescentes e crianças.

Nas configurações familiares, as suas práticas funcionam na manutenção da estrutura do sistema, na medida em que:

- através delas os grupos marginalizados mantêm-se como tal não alterando a ordem e nem contestando seu posicionamento;

- isenta o Estado e as classes dominantes de sua responsabilidade social: gastos insuficientes com educação, saúde, saneamento básico, etc;

- deixam o sistema aproveitar do fato de não se sentirem culturalmente violentados por necessitarem de que todos os membros de sua família assumam funções que revertam em renda necessária à sua manutenção.

Sabemos que as condições de inserção no mercado formal de trabalho são restritivas para o adulto e tornam-se ainda mais para o menor, devido à sua idade, sua qualificação, sua aparência (que determina de imediato sua classificação como elemento não desejável), pequena oferta de empregos para menores e baixa remuneração salarial. Que o menor assumas as inúmeras alternativas de trabalho informal, são mais justificáveis e aceitas numa sociedade industrializada e competitiva onde todo o contato pessoal pressupõe uma relação de troca.

A realização de trabalhos informais pelas crianças é considerada nobre e digna e as mesmas atividades são vistas como vadiagem se realizadas por um adulto.

Devido a necessidade acima citada de inserção muito cedo no mercado de trabalho, essas crianças acabam por não conseguir conciliar escola e trabalho.

A visão mais comum a respeito desta questão é de que o trabalho é uma atividade prática, portanto, valorizada. A escola possui atividades mais teóricas, distantes da realidade. Além disso, a escola agrava a situação na medida em que é estruturada para um aluno mediano ideal (modelo próximo ao alunado de classe média), levando à exclusão daqueles que não conseguem atingir este modelo. Dados do IBGE mostram que das 41.184.679 pessoas de 5 a 17 anos, 70% freqüentam a escola, e dessas, 57% estão em séries atrasadas.

Dentro deste quadro, a própria sociedade cria formas de fazer com que esses grupos excluídos da escola formal, sejam absorvidos por um outro tipo de educação que une o trabalho e a escola: a educação profissionalizante, que na realidade não qualifica devidamente para o trabalho. Este tipo de educação não é o ideal, na verdade, o melhor seria manter a criança na escola elevando seu nível de qualidade.

Para isso, é necessário uma renovação do currículo. O papel da educação, então, não seria o de formar para o desempenho das atividades profissionais, mas fazer com que os alunos entendam a forma como são usados no processo de trabalho, nas relações de trabalho. Fazendo com que este aluno se veja como cidadão capaz de transformar sua realidade histórica.

Excluídos do mercado de trabalho formal e da escola, há um crescente aumento do número de crianças que vivem nas ruas. Essas crianças estão sempre atuando em grupos unidos pela vivência comum de uma posição de dominação, exploração e estigmatização pela sociedade. Essa união, entretanto, não os torna responsáveis uns pelos outros. O grupo tem funções (explicitadas, ou não) essencialmente pragmáticas.

Ao nível de sua representação simbólica, o grupo desempenha papel fundamental na vida das crianças como fonte de referência, de normas, de comportamento e ação, além do fato de se sentirem pertencentes a um

grupo. Mas isso não significa que esse grupo, ou algum de seus membros venha em defesa de alguém num momento de necessidade, principalmente se isso acarretar alguma insegurança.

Os meninos possuem um estilo de vida onde predomina o medo (Ferreira, 1979). O que leva a ações e decisões extremamente imediatistas, que pode ser percebido na sua linguagem rápida, cifrada, sem muita racionalização, nas escolhas não planejadas para trabalhar e consumir, e no emprego rápido no dinheiro conseguido, seja por furto ou pelo trabalho.

No processo descrito: o mais grave não é o abandono e o assassinato de crianças, mas a supressão da infância na sociedade brasileira (Martins,1991.p.13). A supressão da infância é o caminho para o abandono e para a extermínio da vida, tendo como vítima toda a sociedade.

Trata-se de um suicídio lento da sociedade (Martins,op. cit) que acaba com as condições de sua própria reprodução nas novas gerações, que mutila a história de vida da pessoa em desenvolvimento que se prepara para entrar no mundo adulto, que rompe a infância e a adolescência junto com seus sonhos, esperanças e necessidades.

“ A criança sem infância não tem como principal problema a fome, embora a maioria esteja vivendo ou tenha vivido em condições extremamente adversas. A 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. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor, cujas famílias às vezes mutiladas sucumbiram às adversidades de um mercado de trabalho excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, à brutalização da chamada mão-de-obra sobrando. Seus supostos direitos estão sendo quotidianamente violados e negados. e elas sabem disso. Todas carecem de infância, pois a elas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce.”(Idem,p.16)

“A infância de muitas crianças do Brasil e de outros países do chamado Terceiro Mundo está sendo transformada em sucata de vários

modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência.”...” 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.”(Ibidem)

Tendo como consequência desse processo sócio-político a estagnação da sociedade.

“A criança absorvida já como mão de obra excedente pelo mercado de trabalho tem seu destino inteiramente submetido ao processo de reprodução do capital e da sociedade” (o que) “impossibilita que ela enquanto criança, continue a ser o que tem sido ao longo da História: o agente potencial da criação do novo.”(Op cit, p. 16)

A infância é entendida como o período reservado ao crescimento e desenvolvimento da criança, pois esta é vista como diferente do adulto por questões biológicas, históricas e sociais. Biológicas porque, de fato, a criança, assim como os filhotes dos mamíferos, dependem do adulto para fazer coisas que ainda não conseguem sozinhas, no entanto, essa especificidade não a impede de existir como ser humano de direitos, que se relaciona com o outro, que produz e consome cultura e portanto, faz história em dadas condições.

"O ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes tem de ser visto como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso variável. Se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade, também, que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural"(Perroti,1982)

Essa diferenciação foi acontecendo ao longo da história do pensamento social Ocidental, por uma mudança de mentalidade que antes enxergava a criança como apenas um “vir-a-ser”, ou ainda um adulto em miniatura, “diferente do homem apenas no tamanho e na força enquanto as

outras características permaneciam iguais".(Ariès, 1973,p.14), somente muito tempo depois percebeu-se e respeitou-se suas particularidades.

A situação em que vivem as crianças e adolescentes pobres reflete um "problema sociológico, uma mutação da sociedade, que se manifesta como problema social, mas que é, também, um problema político" (Martins,op.cit, p.13), porque são "crianças sem infância", porque desde muito cedo precisam lutar pela sua sobrevivência, ficando assim, impedidas de viverem o espaço da infância.

Existe uma grande parcela de crianças e jovens que "não estão sendo atendidos nas suas necessidades básicas (...) expostos à morte, à doença, à degradação pessoal e social" (Costa,1990,p.72), sendo consideradas "crianças em situação de risco", pois estão sujeitas à marginalização, em sua maioria são excluídas da escola.

Existe um outro conceito pertinente ao quadro acima referido, que é o de "estudantes em situação de risco" (Shuler, 1991),são crianças que estão no limiar da exclusão da escola e que podem vir a se tornar "crianças em situação de risco".

"A principal razão que leva os estudantes em situação de risco a fracassarem, não é que eles não recebam instrução suficiente, mas antes, é que eles não recebem o tipo certo de instrução. As experiências educacionais que as escolas tradicionalmente oferecem, não têm nenhuma ligação com o universo cultural destes estudantes, impedindo sua integração ao sistema escolar. Qualquer que seja a carência que eles vivenciam, já percebem que ela não poderá ser suprida na sala de aula da escola tradicional. A medida que tais alunos se 'desligam' e vivenciam o insucesso na escola, esta se torna uma situação ainda mais desagradável, a princípio a ser suportada, mas que, se for possível, será certamente evitada.". (Shuler,op.cit,p.23)

A teoria da "privação cultural", segundo Gouvea(1993), é a mais comumente usada para analisar crianças das classes populares, esta identifica-as como portadoras de deficiências e defasagens nos aspectos: nutricional, cognitivo, cultural, afetivo, etc. Daí decorre que, toda referência

acerca dessas crianças é realizada pela desqualificação e pela negação. Essa concepção discriminatória baseada nos padrões culturais dos setores dominantes "nega às camadas populares uma especificidade cultural."(Op.cit, 1993), que acaba sendo reforçada pela escola devido ao currículo distante e descontextualizado das experiências de vida dessas crianças e pela falta de conhecimento de quem são essas crianças, qual sua realidade e seu mundo de cultura pelos profissionais da educação, o que acaba acentuando o fracasso escolar dessas crianças.

Tais estudantes são definidos como aqueles que estão prestes a abandonar a escola ou se não o fizerem, a diplomar-se sem dominar os conhecimentos e as habilidades que são necessárias para pleno exercício da cidadania.

Sabe-se que toda cultura humana, por menos conhecida e mais modesta que seja, apresenta relevante produção artística, não sendo assim luxo civilizatório. O discurso artístico é o resultado da dinâmica do desejo e da imaginação. A imaginação é o lugar onde tudo é possível, sendo assim importante a garantia desse "lugar".

A arte vista como sendo a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano, desenvolverá as potencialidades de sensibilidades das crianças e dos adolescentes.

Segundo Porcher (1982), o sentimento é colocado em termos de tudo o que possa ser sentido (sensação, sensibilidade, emoção); a expressão, inclui desde a auto-expressão emocional e catártica até a expressão conceitual que trabalha pensamentos e idéias conscientemente. As relações estabelecidas entre as idéias de criação, de formas perceptíveis e de sentimento humano; pode ser vista de diferentes ângulos (arte como necessidade; arte como rebelião; arte como criação que recria; arte como libertação; arte como mobilização simbólica) no entanto, todos estes integrando-se numa visão mais ampla da realidade artística.

O processo é importante, pois a arte nos sensibiliza para aprendermos a lidar com os nossos impulsos mais profundos e a enxergar com nitidez o espaço da consciência.

"(...) compreendemos que todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a se identificar com a matéria." (Ostrower apud Pacheco, 1992)

Uma pesquisa realizada com educadores musicais, mostra como a música pode ajudar os estudantes em situação de risco a terem sucesso.

"A educação musical promove uma diferença positiva nas vidas desses estudantes (...) a música motiva os estudantes em situação de risco a aprenderem, fazendo da escola uma experiência mais atraente. (...) ajuda o estudante aprender usando seu próprio método de estudo, pois este recebe instruções referentes ao seu estilo preferido de aprendizagem; fornece um aprendizado através da cinética e dos modos visual/sensorial; desenvolve a inteligência musical do estudante que auxiliará na aprendizagem; promove a concentração, a atenção, a auto-disciplina, aumenta a auto-estima através de um ambiente no qual o estudante experimenta o sucesso em público; apresenta tarefas que requerem dos estudantes resolução de problemas; dá oportunidade para produzir sua própria composição ou performance; desempenha trabalho em grupo; proporciona um meio efetivo de demonstrar a emoção e uma fonte de conforto." (Shuler, 1991, p.24)

Depara-se com um mundo de emoções distorcidas, assim como uma sociedade caótica que não tem conhecimento e controle dos seus sentimentos. Então se a arte imita a vida e, como lembrava Oscar Wilde, a vida também imita a arte. Não se pode deixar escapar nem uma nem outra (vida e arte) pelos vãos dos dedos.

O Projeto Sol não é o único que trabalha com esta ênfase na arte, existem outros tanto a nível internacional, como a nível local que se valem da questão da arte-educação para tentar reintegrar as crianças, dar-lhes nova auto-estima, reintegrá-las no grupo, etc

Na grande São Paulo, temos duas experiências que através da música tentam afastar as crianças dos faróis da cidade e mantê-las na

escola. Os grupos: **Meninos do Morumbi**, da favela Paraisópolis e **Moleque de Rua** da favela Alegria e Coréia.

"A mudança dos seis primeiros alunos foi impressionante (...) É preciso estar concentrado para tocar bem um instrumento e, para isso, é impossível usar drogas e álcool"(Pimenta, 1997)³ Existem regras como chegar limpo, não usar drogas, ser responsável por seu instrumento e não faltar. nos ensaios todos ganham lanche, recebem atendimento hospitalar, odontológico e apoio familiar.

Com os instrumentos confeccionados com sucata pelos próprios membros e batucando que o **Moleque de Rua** ganhou o primeiro prêmio.

O talento musical tem sido a arma contra a rotina de perambular pelos faróis da cidade e contra o baixo desempenho escolar.(Lopes, O Estado de São Paulo,1997)

Alunos de uma escola estadual de New York foram introduzidos ao encanto da ópera. A escola firmou acordo com o principal teatro de ópera do estado.

"A ópera serve para integrar várias matérias ao mesmo tempo"(diretora). Além de entender o que é encenado, os alunos preparam o custo (matemática), produzem o figurino (geometria), escrevem as letras (redação), lêem textos de outras óperas (leitura), fazem pesquisa de época (história).

Depois são levados aos ensaios no teatro e entrevistam os artistas. Após dois anos do início do projeto, a escola orgulha-se de ter saído dos últimos lugares da lista no ranking das escolas de New York, devido ao melhor desempenho em português e matemática.(Dimenstein, Jornal Folha de São Paulo,1997)

A arte está presente em trabalhos desenvolvidos com essas crianças em situação de risco como é o caso dos Projetos: Sol, Formação, Recriação, Curumim.

³ Flávio Pimenta, músico, ex-baterista do O Terço e do Joelho de Porco, grupos de rock da década de 70. Hoje, comanda o grupo dos **Meninos do Morumbi**.

O Projeto Curumim é desenvolvido pelo Sesc do Carmo. A proposta do projeto é buscar um desenvolvimento total da criança através de jogos para se chegar à socialização, à autonomia, à responsabilidade e ao respeito. O trabalho realizado proporciona às crianças um contato com a arte e a cultura.

Esses projetos têm entre outros, o objetivo de que essas crianças resgatem as suas vivências infantis e a arte possibilita esse resgate.

O tipo de Educação realizada nesses projetos é a Educação não-escolar ou Educação não-formal. Termo elaborado pelos portugueses que também pode ser denominada de educação informal (Informal Education - terminologia Anglo-saxã) ou de Educação não formal (Education non formelle - nomenclatura francesa).

“Também chamada de escola paralela” se caracteriza por poder escolher “seus conteúdos, métodos e objetivos, livre de constrangimentos das instruções oficiais, se dirige a um público não-cativo e por não participar do jogo de atestados sociais que os diplomas estabelecem.”(Jacobi,1990)

Além de escolher seus temas, a liberdade da educação não-formal ou não-escolar caracteriza-se 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.

No caso da Educação Não-Formal, a decisão de aprender é voluntária. Não há uma obrigatoriedade de permanência e de frequência. A participação 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 de certos conteúdos, ou por uma atração pelo ambiente social que é criado no espaço onde se dá o aprendizado.

Vemos então, que há aqui uma completa inversão, quando se compara esse tipo de educação com a formal, que possui um público definido e cativo. A educação não-formal precisa atrair e ser capaz de cativar os seus educandos para poder realizar o trabalho educativo.

De acordo com Afonso (1991), a educação não-formal se diferencia da formal na medida em que esta é organizada com determinada seqüência e acontece no espaço da escola e aquela não é tão rígida.

A educação não formal também está ligada a movimentos populares, a associações democráticas, a sindicatos, a clubes de ciência, a associações artísticas, etc.

Deparando-se com o quadro de crianças ou estudantes em situação de risco, algumas Prefeituras mais ricas, como as de Valinhos e Paulínia, no interior do Estado de São Paulo, preocupadas com essa situação, desenvolvem projetos com intuito de evitar a evolução desse problema.

Diante dos temas fundamentais acima explicitados que são: a questão da criança sem infância, a questão do estudante em situação de risco coloca-se a pergunta de como o Projeto Sol responde a esses desafios? Esse projeto enfrentaria os desafios através da reconstrução da uma auto-estima das crianças e da criação de um senso de responsabilidade e de pertencimento a localidade que iriam desembocar num sentimento de cidadania? Partindo da idéia de que o indivíduo para ser um bom cidadão, precisa se sentir ligado ao lugar onde mora, precisa perceber quais são os seus deveres e direitos para os quais deve lutar e exigí-los além de ser capaz de argumentar, responder, fazer críticas, na verdade de se relacionar com os outros de igual para igual; isto é, ser um cidadão, pergunta-se: O Projeto Sol estudado busca tal caminho ao trabalhar com os estudantes em situação de risco?

Segundo a enciclopédia das Ciências Sociais, cidadania pode ser definida como o "estado oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecido como Estado, pelo qual a pessoa deve a este obediência e a sociedade lhe deve proteção".(...) "A cidadania é portanto, uma qualidade e um direito do cidadão que, como tal,

possui a condição jurídica que ostentam as pessoas individuais ou coletivas com relação ao Estado a que pertencem, e que importa em submissão à autoridade e às leis vigentes e no livre exercício de certos direitos"(p.177-178)

Embora os direitos civis tenham avançado na Constituição de 1988, muito pouco tem sido feito para garanti-lo. Isto porque "o exercício da cidadania e do direito se confrontam, na prática do dia a dia, com o exercício do poder do mais forte sem o controle do direito, pela ação de grupos que só buscam levar vantagens no seu interesse privado"(Ramos, p. 05), transmitindo um conceito esvaziado da palavra, da idéia transformadora da ação, quando nos deparamos com altas taxas de analfabetismo; fator este que impede qualquer tipo de compreensão e participação na sociedade, e segundo Soares(1987), vencidos de antemão, pelo direito de ter direitos.

Através desse referencial teórico os dados foram coletados e analisados para tentar responder à seguinte problemática:

Estando diante de uma prática educativa realizada com crianças das camadas populares no Projeto Sol, em Paulínia, permite o Projeto que essas crianças construam o sentimento de auto-estima que faz com que elas se sintam importantes através da valorização da cultura das próprias crianças? E que na verdade elas, enquanto crianças, se vejam como seres que podem se relacionar tanto com as outras crianças como com os adultos, argumentando, discutindo, conversando.

Queremos entender como o Projeto Sol abre oportunidades para que essa auto-estima floresça, para construir uma relação de pertencimento à Paulínia e ao bairro onde o Projeto se localiza, e ao mesmo tempo entender quais são os deveres e quais são os direitos que ela tem enquanto membro do Projeto Sol? Em particular, como a arte educação, está contribuindo nessa reconstrução da auto-estima e na formação de uma preocupação com o bairro, com a cidade com a comunidade em si?

É fundamental a dinamização e a inovação no interior de uma experiência educativa que pressupõe a utilização da própria cultura popular,

favorecendo a auto-estima, a dignidade das crianças sem infância e principalmente à sua conscientização quantos aos seus direitos à cidadania.

4.UNIVERSO DA PESQUISA

4 1. HISTÓRICO DA CIDADE DE PAULÍNIA

Nos fins do século XVII, as terras em nosso país divididas em sesmarias, eram grandes latifúndios, cujas áreas ainda se encontravam cobertas de matas virgens com pequenas áreas plantadas e alguns pastos. Da sesmaria denominada "FUNIL", vários desmembramentos foram feitos dentre os quais originou-se a Fazenda São Bento com área de 7669 hectares e localizada à margem direita do Rio Atibaia.

A área desta fazenda era coberta por matas, onde se destacavam as cabreúvas, cedros, canelas, perobas e sucupiras, e por pastos, invernadas capoeiras e capoeirões e também terrenos cultivados de cana-de-açúcar, café, milho, feijão, batata e mandioca. A cana-de-açúcar colocou a Fazenda São Bento como uma das propriedades mais importantes do país, no século XVIII, com uma área cultivada de 121 hectares tendo uma produção de 1500 pipas de aguardente por ano.

Com o decorrer dos dias ela ainda mais se subdividia dando origem novas glebas. Entre os anos de 1887 e 1900 imigrantes italianos vieram residir diretamente no núcleo da Fazenda São Bento, sendo que alguns destes imigrantes se tornaram pequenos proprietários rurais.

Evidentemente, não se pode falar da história de Paulínia sem referência a primeira Estrada de Ferro, inaugurada em 15 de setembro de 1889 com o nome de CARRIL AGRÍCOLA FUNILENSE que intercambiava as riquezas da região com o centro de Campinas.

Até 1906, esta região tinha o nome de NÚCLEO de SÃO BENTO, a partir daí passou a denominar-se ESTAÇÃO JOSÉ PAULINO, em homenagem ao Sr. José Paulino Nogueira, um dos fundadores da linha ferroviária FUNILENSE que tanto progresso trouxe para a região.

Em 1944, a Estação José Paulino Nogueira foi elevada a distrito de Campinas, até que por decreto federal que determinava a retirada dos

nomes de pessoas de algumas localidades JOSÉ PAULINO passou a ser chamada PAULÍNIA.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, algumas pessoas da comunidade iniciaram um movimento pela emancipação política que culminou com o nascimento do Município de Paulínia em 28 de fevereiro de 1964.

Até a data de sua autonomia, a população residia predominantemente em área rural e tinha um crescimento irregular. A REPLAN veio em 1972 e contribuiu para o aumento das empresas químicas e petroquímicas, transformando Paulínia de uma pequena cidade agrícola em um município com grande polo petroquímico.

O desenvolvimento nos últimos 30 anos foi muito grande, principalmente, após a vinda das empresas que aqui se instalaram. A RHODIA foi a primeira e já completou meio século de instalação em Paulínia.

A cidade cresceu junto com essas empresas, 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 tivemos uma modificação cultural significativa. As principais atividades econômicas são: industrial, comercial e agrícola.

A população cresceu muito no período de 1970 à 1991, apresentando uma estimativa de 44.440 habitantes (IBGE,1996) sendo 39.880 da zona urbana e mais 4.460 habitantes da zona rural.

Para atender a esta população Paulínia oferece bom transporte municipal, serviço médico, odontológico, obras assistenciais, escolas e moradias. O verde se faz presente nas ruas, praças e parques com muitas árvores e flores, formando um ecossistema completo com flora, fauna e fonte de águas minerais, proporcionando aos habitantes e aos visitantes um constante e agradável convívio com a natureza.

O município de Paulínia está localizada à NE do Estado de São Paulo, dista 118 km da Capital com latitude 22,46' e longitude 47,10', pertencendo a XI Região do Estado de São Paulo. Possui uma área de 154

km, altitude 587 mts, temperatura média de 21,6', com um clima Subtropical (com verão quente e inverno brando), hidrografia: Rios Atibaia e Jaguari, densidade demográfica de 263,56 hab/km² e taxa de urbanização de 91,77%.

A região de Paulínia é servida pelas mais modernas rodovias do Brasil, equiparadas ao que existe de melhor no primeiro mundo; acesso a Via Anhanguera. Ligação com Campinas e Rodovia D. Pedro I, através da SP 332 interligando estas às Rodovias: Castelo Branco, Régis Bittencourt, Dutra e Imigrantes. O importante entroncamento ferroviário de Campinas, propicia à Paulínia acesso a todas as regiões do estado e do País. Por meio das interligações existentes no sistema de estradas de ferro, é possível ter acesso até mesmo à Argentina e Bolívia. Por meio dos aeroportos internacionais de Viracopos, Guarulhos e Congonhas e pelos portos de Santos e São Sebastião é feita a ligação com regiões internacionais.

Quanto às manifestações culturais, além do desenvolvimento do trabalho da Secretaria de Educação e Cultura, do Poder Legislativo, graças às novas instalações da Câmara Municipal de Paulínia abriga um espaço cultural, onde todos os visitantes tem acesso gratuito às atividades de entretenimento e lazer.

A cidade possui ainda uma renda per capita muito significativa no cenário nacional, isto contribui para o crescimento do comércio, bem como para um baixo índice de violência.

4.2. ESTRUTURA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA

A Prefeitura Municipal de Paulínia, através da Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação, mantém uma estrutura exemplar para todos os munícipes em idade escolar. Este atendimento é realizado através das seguintes Seções:

SECRE - SEÇÃO DAS CRECHES: 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 babás que recebem orientação da equipe de orientadores da Secretaria 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, realizado pelos médicos da Secretaria da Saúde, bem como um acompanhamento nutricional da Seção de Alimentação e Nutrição.

SEI - SEÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Atende a criança na faixa etária dos 03 anos aos 06 anos em período parcial, ou 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 em reuniões 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 também recebem 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, hortas, computação,etc.)

SEPEDU - SEÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS: Atualmente esta Seção desenvolve dois Projetos:

1 - *PROJETO SOL* - É um projeto de Educação Não-Formal que atende crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos, no período contrário aos que estas estão na escola de primeiro grau. Tem como principal objetivo 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. Paulínia possui 4 núcleos.

Todos os profissionais recebem orientação pedagógica promovida pela Seção. Este projeto conta ainda com atendimento médico, odontológico, psicológico da Secretaria de Saúde.

2 - *ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS* - Com 11 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, encontra-se 01 sala especial formada por 12 adultos deficientes auditivos em processo de alfabetização. Os 12 professores recebem treinamento e assistência pedagógica.

SENSI - SEÇÃO DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: Esta seção congrega as escolas de primeiro e segundo graus, tanto da Rede Municipal, quanto da Rede Estadual. Esta Seção é composta pelas seguintes escolas:

1 - *ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO DE 1º. E 2º. GRAUS* - Atende a alunos a partir de 14 anos para 5ª. série e 19 anos para 2º. grau que por motivos vários não puderam terminá-los na época própria. O conteúdo da escola regular é adaptado à realidade do aluno adulto, o controle rígido da presença e aulas especiais para aqueles que trabalham (aulas em período contrário ao trabalho).

2- *CEMEP - CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE* - O Centro Municipal de Ensino Profissionalizante oferece cursos técnicos a nível de 2º. 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.

3 - *EMEF - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL* - Criada a princípio com o objetivo de atender aos alunos da zona rural, a EMEF atende hoje a 714 crianças entre primeira e oitava 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. A EMEF oferece cursos de 2º. grau.

4 - *ETEP - ESCOLA TÉCNICA DE PAULÍNIA* - A Escola Técnica de Paulínia foi inaugurada com a implantação dos cursos de Química - antiga reivindicação dos estudantes já que é grande o número de indústrias químicas da cidade. O curso funciona em período integral (3 anos) e noturno (4 anos). Foram instalados os cursos de formação profissional do SENAI/SINDUSCON.

Além dessas escolas municipais a Seção de Ensino de primeiro e segundo graus 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.

As escolas de 1º. e 2º. graus, da Rede Estadual do Município atendem a 11.883 alunos, e a Prefeitura fornece merenda através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Seção de Alimentação e Nutrição, manutenção dos prédios (material escolar para crianças carentes e funcionários, cozinheiras, serventes, escriturários e monitores).

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 as cozinheiras, serventes monitores e a todos envolvidos no processo educacional do Município.

Está coligada à Educação: Museu Histórico Municipal; Biblioteca Pública Municipal; Videoteca; Oficina de Música; Ginásio de Esportes; Conjunto Poli-esportivo.

Estas informações foram coletadas no Projeto de Pesquisa: PROJETO SOL PAULÍNIA - SÃO PAULO: Análise e Construção de Propostas de Educação Alternativa com "Escolares em Situação de Risco".(1987-1995), desenvolvido com participação da Secretaria de Educação de Paulínia

4.3 RESGATE HISTÓRICO DO PROJETO SOL

Em 1986, o Projeto Sol fazia parte de um programa denominado "SOL" que visava atender indivíduos desde o primeiro ano de vida. O slogan da administração da época do Prefeito Benedito Dias de Carvalho era "Solidariedade, Trabalho e Justiça Social". O nome "SOL" foi escolhido "por ser o início da palavra solidariedade aplicada no sentido moral, que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades de um grupo social, de uma nação ou da própria humanidade, relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o outro. Também a palavra "SOL" simboliza calor humano, afeto e atração para a integração, possibilitando novas visões de opções de vida, da beleza e da harmonia, assim como a redescoberta dos valores universais do ser."⁴

Originalmente, o Programa Sol era constituído pelos seguintes projetos:

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

Raio de Sol II - atenderia crianças de 07 a 13 anos;

Raio de Sol III - jovens de 14 a 17 anos, com caráter profissionalizante, e

Raio de Sol IV - para pessoas adultas, incluindo participação nos projetos anteriores.

O Programa Sol pretendia a integração de vários órgãos do setor público:

- 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);

⁴ Texto extraído do Projeto original, elaborado por Ana Maria C. Magri (Psicóloga - A.P. Social), Izaak Vaidergon (Arquiteto - DOSP), Maria Aparecida C. Beghini (Psicóloga - DISMA), Maria Luiza R. Vasconcelos Côrtes (Pedagoga - DECLA), Dr. Benedito Dias de Carvalho (Prefeito Municipal de Paulínia de 1985 a 1989).

- Divisão de Obras e Serviços Públicos (DOSP);
- Secretaria de Promoção Social do Estado;
- Secretaria de Educação do Estado;
- Comunidade Paulinense.

Cabe destacar que somente o projeto Raio de Sol II, foi implantado seguindo as diretrizes municipais.

O Projeto Raio de Sol II estava diretamente vinculado à Assessoria da Promoção Social e portanto, partia de uma visão "assistencialista". O Programa como um todo, pretendia criar um espaço social capaz de favorecer o exercício da vivência coletiva, envolvendo a comunidade no encaminhamento de soluções para 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-a para 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.

Os objetivos específicos eram:

- 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 raiva;

- estimular as possibilidades 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.

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 foi justificada com os seguintes argumentos: "sem a presença da mãe em casa e portanto, carente de atenção, carinho, estimulação, sem noção de limites e passando a maior parte do dia na rua, essas crianças cresciam sem melhores perspectivas de um futuro gratificante."⁵

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 na participação no processo de educação formal.

O Projeto Raio de Sol II, fazia parte de um Programa Comunitário e a ação seria desenvolvida de forma descentralizada em núcleos nos bairros periféricos, possibilitando que a criança fosse atendida na sua área de vivência num ambiente que propicia a construção de novos ideais comunitários, e que sejam seus próprios agentes de aprendizagem.

A proposta para cada núcleo era:

- atender diariamente até 120 crianças de 07 a 13 anos por período;
- as crianças seriam separadas em seis grupos compostos por 20 crianças;
- proporcionar atividades sócio-educativas, de apoio escolar e de iniciação ao trabalho;
- fornecer diariamente duas refeições para as crianças participantes do Projeto;

⁵ As justificativas foram extraídas do Projeto original, elaborado pela equipe citada na nota anterior.

- proporcionar aos menores atividades em grupo, favoráveis à manifestação de valores de vida cotidiana.
- promover atividades recreativas que envolvam a comunidade, aproximando-a 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 discuta o trabalho desenvolvido, avaliado o mesmo e sugerindo o que falta para atender às necessidades do próprio bairro.

A médio e longo prazo havia uma perspectiva de ampliar o número de núcleos, atendendo a outros bairros periféricos e iniciar o atendimento a cada bairro, a partir da solicitação da própria comunidade.

O Projeto Raio de Sol II tem como proposta realizar um trabalho conjunto que propiciasse a formação e não só a informação da criança, tendo um conteúdo mais amplo, apoiado nas inter-relações sociais, profissionais e afetivas.

A equipe responsável pelo Projeto considerava importantes esses aspectos na medida que proporcionam 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 seria diário e sempre no período contrário ao que a criança está na escola e 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 a família e sua saúde.

Haverá horário de entrada e de saída para cada período, que seria de quatro horas. Neste período a criança receberia duas refeições diárias, fornecidas pela Prefeitura Municipal de Paulínia: 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 para que os acolhessem com carinho, ouvissem com atenção os fatos trazidos pelas crianças a cada dia.

As crianças seriam atendidas em três áreas: Educação Física, Educação Artística e Educação Geral. O grupo de 20 crianças, em sistema de rodízio passaria 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 ...

O monitor de Educação Geral além de acompanhar a execução das tarefas escolares, deveria proporcionar 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. Com os pais e outros moradores do bairro seriam realizadas reuniões mensais, nas quais as atividades desenvolvidas com as crianças e o desempenho da mesma seriam relatados e discutidos, além de temas interessantes à comunidade.

O quadro de funcionários para cada núcleo constitui-se em:

- um coordenador habilitado a nível de terceiro grau completo, na área de Serviço Social, Pedagogia, Psicologia ou áreas afins.
- dois monitores de Educação Física;
- dois monitores de Educação Artística;
- dois monitores de Educação Geral;

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.

- um servente;
- uma merendeira.

Assessorando o trabalho de todos os núcleos, haveria uma equipe de apoio designada pelo Executivo Municipal para elaboração do Programa e Projetos de Desenvolvimento Sócio-Educativo-Comunitário; constituída de elementos das 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 núcleo, avaliar e reestruturar o trabalho sempre que se fizer necessário".⁶

Em relação aos recursos materiais, cada núcleo teria um espaço de cinco mil metros quadrados, sendo uma parte reservada para o plantio de horta e pomar. Outra parte seria utilizada para a 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, refeitório, cozinha com abertura para o refeitório, duas despensas (uma para gêneros alimentícios e outra para materiais de limpeza), lavanderia, w.c. feminino e masculino para o pessoal administrativo, um galpão circular de múltiplo uso, cinco salas para atendimento das atividades de: Educação Física; Educação Artística e Educação Geral; o ambiente deve ser arejado, amplo e iluminado. As salas de Educação Física deveriam ter espelhos nas paredes e as instalações teriam música ambiente.

A Metodologia de trabalho sofreu algumas mudanças. Em 1987, no início do trabalho, as crianças passavam no mesmo dia pelas três áreas, ou seja, uma hora por dia com cada professor e a uma hora restante era destinada às refeições. Posteriormente, passou-se a um esquema diário: a criança ficava diariamente com cada professor, a escolha acontecia no início

⁶ Texto extraído do Projeto original

do dia pela própria criança. Uma outra tentativa foi a semanal, onde as crianças ficavam uma semana com cada professor.

Essas vivências e experiências na prática foram se mostrando inviáveis, por serem contraditórias com o envolvimento cognitivo, afetivo e social que o Programa pretendia. As mudanças ocorreram após experimentos de 30 a 60 dias seguidos, com avaliação e reflexão em reuniões semanais.

Em 1989, com a mudança da Administração Municipal, ocorreram modificações administrativas, inclusive passando de Projeto Raio de Sol II para Centro Educacional e não estando mais vinculado à Secretaria de Promoção Social, passando à Secretaria de Educação, possibilitando assim um enfoque mais acentuado no caráter sócio-educacional do projeto e garantindo a permanência dos núcleos e o desenvolvimento do projeto independente das administrações e questões políticas. Os objetivos e as metas não sofreram modificações.

Em relação a parte pedagógica, o trabalho passou a ser desenvolvido no esquema de oficinas, visando um processo pedagógico, que englobasse diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, perceptivo-motor.

Em 1993, ante uma nova mudança na administração Municipal, o Projeto Raio de Sol II ou Centro Educacional, que até então, não havia sido denominado oficialmente, recebeu através de Lei Municipal a sua atual denominação "Projeto Sol".

Em janeiro de 1993, um novo núcleo foi inaugurado no bairro Morro Alto e constata-se a necessidade da implantação da Orientação Pedagógica para atingir a unidade entre os núcleos e estes utilizarem uma linguagem comum.

A metodologia tenta adaptar-se às necessidades de cada núcleo, encontrando novas formas de trabalho. Atualmente, trabalha-se com temas geradores, desenvolvidos através de oficinas e ou projetos, nos quais cada educador, respeitando o tema, desenvolve o conteúdo da sua área.

Quanto a organização temporal, cada Núcleo desenvolve um esquema próprio, correspondendo às suas necessidades de trabalho.

Apesar das características individuais de cada núcleo, a rotina diária que segue abaixo é comum aos 4 núcleos:

Manhã:	Tarde:
07:30 - entrada - café da manhã	13:00 - entrada - café da tarde
08:00 - roda - atividade específica	14:20 - horário coletivo (brincadeira)
10:00 - horário coletivo (brincadeira) e higiene	14:30 - atividade específica
11:00 - saída	16:00 - higiene
	16:15 - jantar - escovação
	17:00 - saída

4.4 PROJETO SOL - MONTE ALEGRE

Em fevereiro de 1988, foi inaugurado o núcleo Monte Alegre, localizado no bairro periférico de mesmo nome. Este núcleo possui uma ampla área verde possibilitando vários trabalhos ao ar livre. A estrutura física envolve cinco salas de atividades, identificadas pelas cores: amarela, verde, laranja, vermelha e azul; dois banheiros, um refeitório e uma arena ao centro do núcleo, uma sala de professores, uma sala da diretora.

A rotina diária deste núcleo no período da tarde, é assim organizada: as crianças vão chegando e ficam na área externa, na porta onde tem no chão jogos pintados (amarelinha, caracol, ...), ganham giz para desenharem no chão.

Dado o horário de entrada (13:00), cada professor diz o que propõe para o horário livre, em seguida as crianças entram cada turma com a sua professora dirigindo-se a sala onde a professora faz a chamada. Depois lanche e higiene, horário livre, roda, 2o., momento, jantar e escovação.

No horário livre cada professor propõe uma atividade e as crianças possuem a liberdade de escolher aquela em que gostaria de participar. Na roda são discutidos todos os tipos de assuntos: desde informes, esclarecimentos, organização de atividades, reconhecimentos, elogios, até reclamações de crianças por parte delas ou dos profissionais, as punições a serem dadas são discutidas. As crianças também têm direito de expor suas opiniões.

Já no 2o. momento, os profissionais trabalham com turmas fixas mensais, num esquema de rodízio durante o ano, as atividades são realizadas em sala. O trabalho é desenvolvido com um eixo norteador que amarra os temas mensais.



ESPAÇO AO AR LIVRE



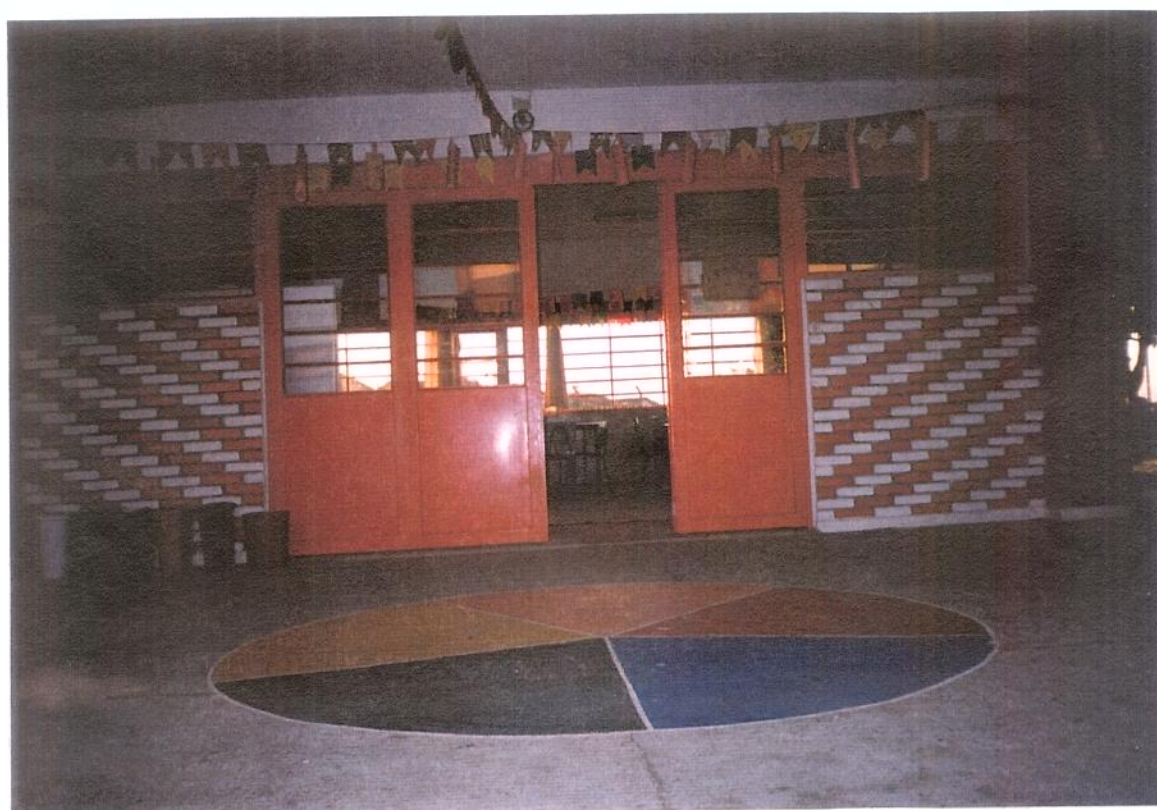
ESTRUTURA FÍSICA EXTERNA



FACHADA DO PROJETO SOL MONTE ALEGRE



ESTRUTURA FÍSICA INTERNA.



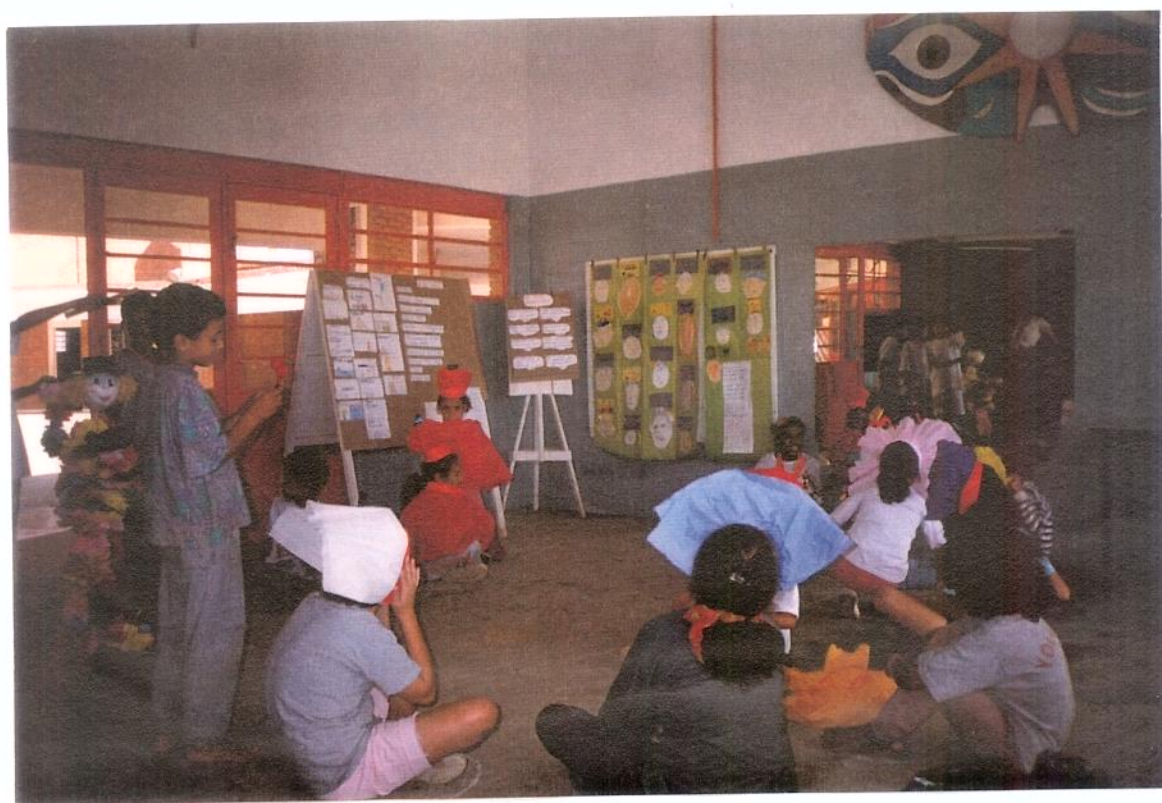
SALA DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA



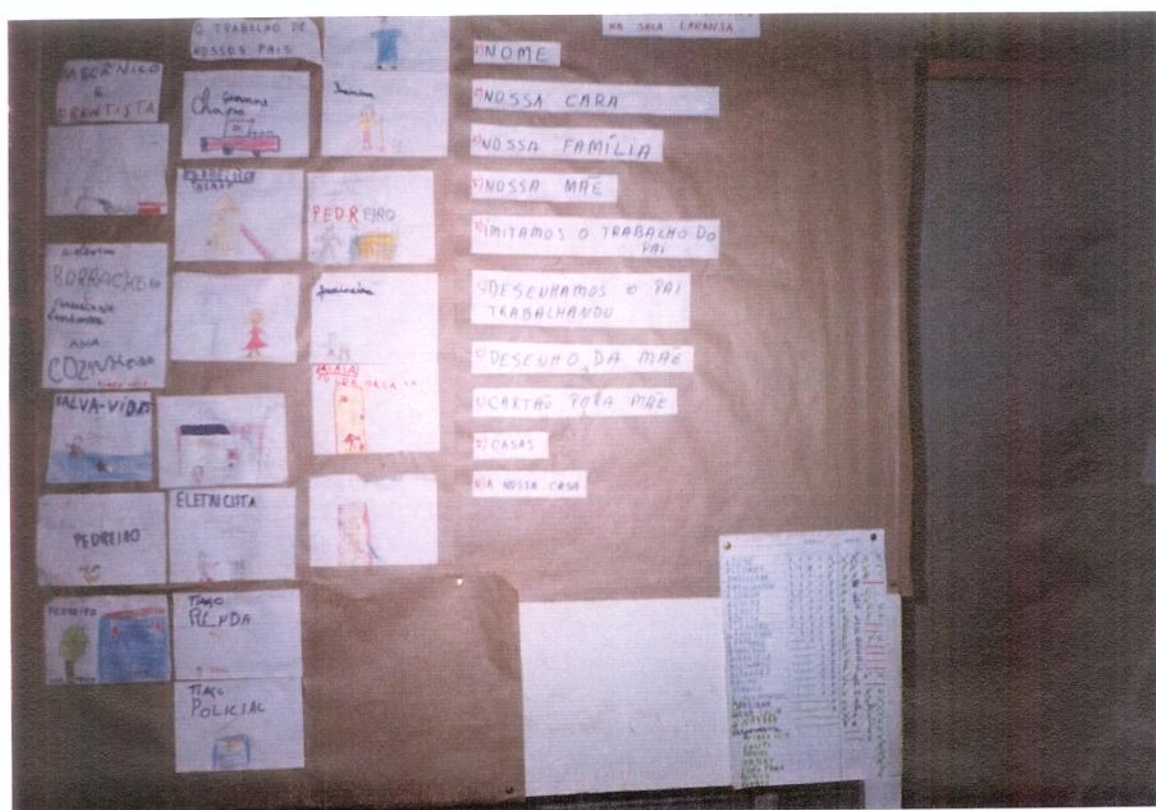
REFEITÓRIO



APRESENTAÇÃO DA TURMA DO MONTE ALEGRE NO INTERNÚCLEOS,
DEZEMBRO DE 1996, SOBRE O TEMA: UNIVERSO



CRIANÇAS REALIZANDO ATIVIDADES TEATRAIS



TRABALHOS REALIZADOS PELA TURMA DA MANHÃ COM A
PROFESSORA NILZA



TRABALHOS REALIZADOS PELA TURMA DA MANHÃ COM A
PROFESSORA NILZA

Os temas deste ano são: “Integração e Reintegração (Fevereiro);
“Minha História” (Março);
“O Bairro e a Cidade” (Abril);
“Escola, Profissão e Lazer” (Maio)
“Os desafios do Corpo” (Junho/Julho);
“O Mundo Místico” (Agosto);
“O Mundo Como Ele é I” - mundo vegetal
(Setembro);
“O Mundo Como Ele é II” - mundo mineral
e animal (Outubro);
“Minha História II e o Mundo da
Fantasia”(Novembro/ Dezembro).

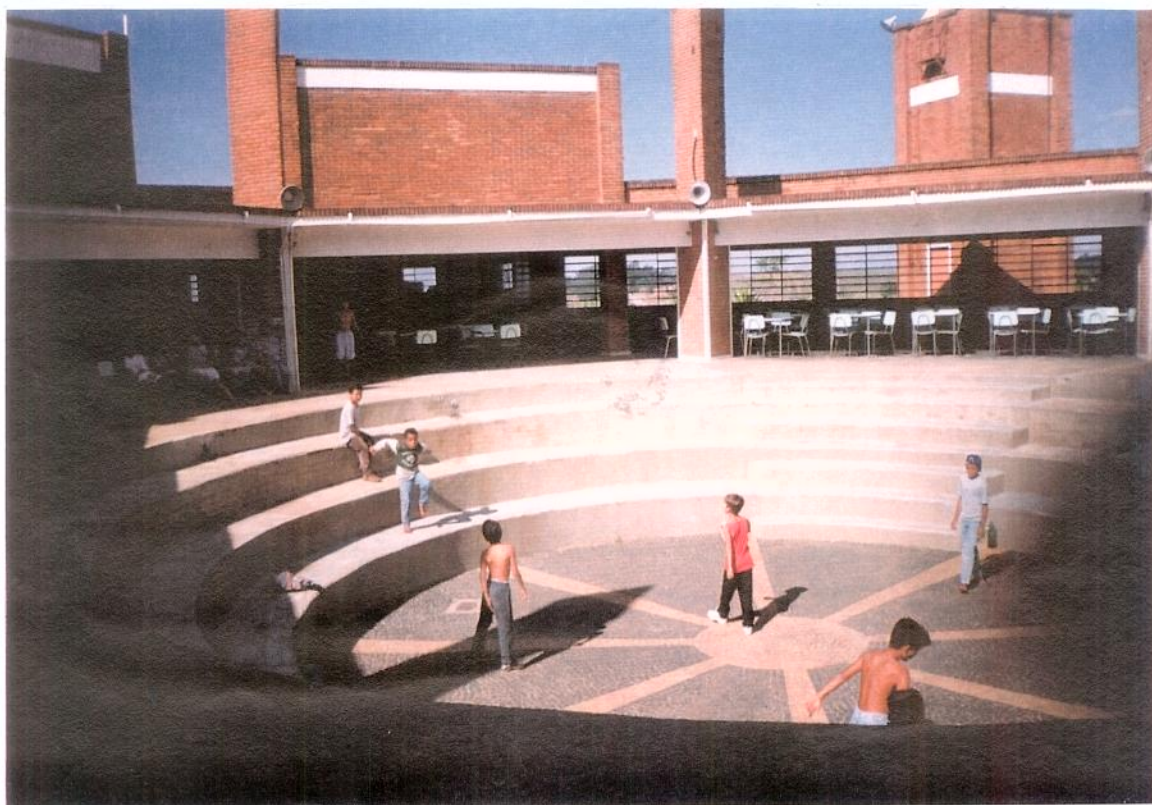
Estes são definidos através de uma consulta com as crianças sobre o que gostariam de estar trabalhando e com as professoras, realizada ao final de cada ano. Ao término da atividade em sala, existe uma roda na própria sala para avaliação da dia com a turma.

No jantar, a comida fica disposta na mesa, em grandes vasilhas, assim como os pratos e talheres. As crianças servem-se, com orientação de uma professora; as demais ficam circulando pelas mesas e coordenam a escovação. As professoras revesam durante a semana.

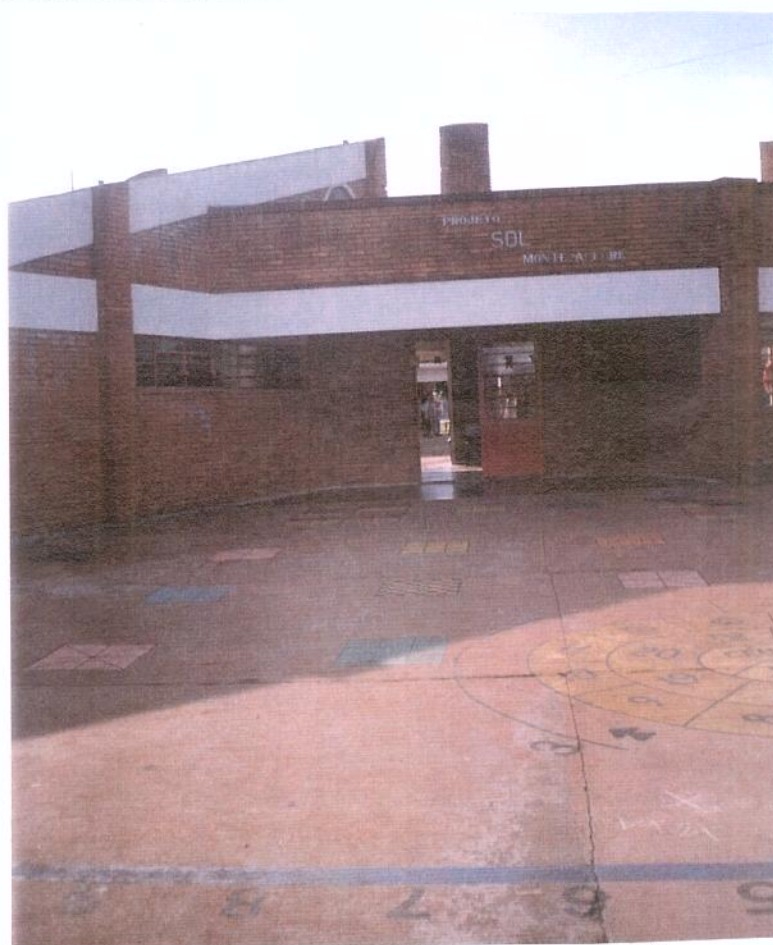
Ao término da escovação, as crianças pegam seus pertences e ficam no pátio da frente do Projeto, onde brincam de amarelinha, caracol, dama, trilha, jogo da velha (pintados no chão), ou conversam, a espera do horário da saída às 17:00.

As crianças de Paulínia (moradoras dos bairros próximos ao Projeto) saem primeiro, as moradoras em Matão e no Parque da Represa (Sumaré) saem assim que o ônibus fretado chega para buscá-las.

Observa-se que as brincadeiras realizadas no horário livre são as brincadeiras infantis passadas de geração para geração, aquelas brincadas antigamente, na rua. São elas: pega-pega, esconde-esconde, balança caixão, queimada, rouba bandeira, latinha, reizinho mandou, bolinha de gude, barra manteiga, morto vivo, pular corda, futebol, e ainda, gibis e jogos de tabuleiro.



CRIANÇAS BRINCAM DE LATINHA DURANTE O HORÁRIO LIVRE



BRINCADEIRAS PINTADAS NO CHÃO



RODA REALIZADA NO DIA DA FESTA JUNINA



**MENINAS LIMPAM A ARENA APÓS A FESTA JUNINA. OS MENINOS
ARRUMARAM AS MESAS E CADEIRAS NAS SALAS**

Até os dias de hoje, esse núcleo vem apresentando mudanças a partir de reflexões quanto à prática cotidiana, levando em conta as necessidades das crianças e adolescentes que o freqüentam. É possível destacar cinco momentos no percurso do projeto:

1. Partia-se de objetivos bem amplos, levantados com a equipe pedagógica (professores e diretora) no planejamento e que deveriam ser alcançados ao longo do ano, a partir de atividades que ocorriam segundo o ritmo e solicitação dos freqüentadores.

1.1. Inicialmente, no primeiro ano, havia um rodízio por hora de maneira que as crianças, ao longo do período, passassem pelas três áreas disponíveis (Educação Artística, Educação Física e Educação Geral);

1.2. Em 1989, numa segunda etapa, eram oferecidas, diariamente, um número de vagas por sala (dependendo do número total de crianças presentes) e a escolha era feita pela própria criança, podendo dessa maneira estar a cada dia em uma sala diferente. Nessa época, além dos profissionais das três áreas ingressou uma monitora de artesanato, para trabalhar duas vezes por semana.

Durante o lanche, era anunciado o número de vagas por sala e a seguir as crianças se encaminham para a sala escolhida e lá desenvolviam atividades até o horário do almoço. A(o) professor cabia organizar materiais e propostas sugeridas pelas crianças, bem como sugerir outras que poderiam ser desenvolvidas em sala ou no espaço externo. Ocorriam também atividades com todo o grupo: gincana, passeios (caminhadas), vídeo. Era mais um espaço de convivência em que algumas propostas poderiam transformar-se em pequenos projetos (de curta duração) ou eram executadas atividades que se esgotavam no próprio ato de sua realização.

2. A partir de 1991, essa dinâmica que vinha ocorrendo não estava satisfazendo mais. Buscava-se a partir de então, algo mais consistente, mais duradouro. Para isso, havia a necessidade de se constituir grupos que se fixassem por interesse no desenvolvimento de um assunto surgido no próprio contexto do Projeto Sol, sem tempo pré-determinado para sua conclusão. A constituição dos grupos, dependia da construção

de regras e compromissos, amarrados com a dinâmica de desenvolvimento e realização do trabalho (tema, projeto). Até então, o desenvolvimento de um projeto dependia do educador e das crianças nele envolvidos, de tal forma que não era uma prática que ocorria em todas as salas.

Apresentou-se em 1992, o "Teatro dos Mascarados" e a "Oficina de Bicicletas". O envolvimento, a satisfação diante do produto final (o teatro foi apresentado para os pais, para outro núcleo e realizou-se um passeio ciclístico pela cidade de Paulínia), foi o marco para que a prática desenvolvida fosse repensada. Nessa etapa, o período era dividido em dois momentos: atividades de sala (desenvolvimento de projetos ou atividades estanques) e horário livre (a escolha era livre para cantar, brincar, ler na biblioteca, fazer jornal mural ou correio). Ingressou no Projeto nessa época, um monitor de marcenaria que realizava suas oficinas duas vezes por semana. A partir de então, passou a haver uma inter-relação com as oficinas de costura, artesanato e marcenaria.

3. Até então, o planejar, o refletir e praticar era realizado pela equipe de professores, monitores (artesanato e marcenaria) e diretora, tendo uma supervisora, que atuava mais no sentido administrativo do que pedagógico. A partir de 1993, acrescenta-se a orientadora pedagógica. A prática com as crianças era conduzida num esquema de rodízio, propiciando a garantia que ao longo do ano, as crianças e adolescentes tivessem contato com diferentes profissionais e diferentes linguagens (artística, pedagógica, física e artesanal). A forma como essas linguagens seriam desenvolvidas ao longo do mês, dependeria do professor e do grupo.

O primeiro grupo do ano era formado a partir da livre escolha dos freqüentadores, mediante propostas apresentadas pelos professores. Depois, nos outros meses iam se revezando até que cada criança tivesse passado por todas as propostas. A escolha de turma era realizada durante a reunião da roda inicial diária - um momento em que todos se reúnem na arena, logo após o lanche, para conversarem sobre a rotina, dificuldades, fazer novas propostas, prática esta existente desde 1991 no Monte alegre, no período da manhã.

O horário livre, passou a ser ocupado com propostas de oficinas oferecidas pelos professores: oficina de dança, de música, de teatro, de iniciação esportiva, hora do conto, atividade livre em biblioteca, entre outras. Dessa forma, havia ao longo do mês uma turma fixa por sala e diferentes turmas, no segundo momento, ou horário livre. Com essa nova dinâmica, com tempo pré-determinado, começou ficar mais forte o ritmo e a conclusão do processo de trabalho: iniciar, desenvolver e concluir em um mês, uma proposta de trabalho, observando expressões individuais, a relação do grupo com a proposta e seu desenvolvimento. Ficava ainda a insatisfação do trabalho realizado separadamente por salas, sem intercâmbio entre elas.

4. Buscando alternativas de integração, inicia-se o trabalho com temas, acreditando-se que, apesar das crianças estarem em diferentes turmas, o tema é comum, como se este pudesse ser o elemento integrador. Num primeiro momento, os professores sugeriam os temas. No ano seguinte, respeitando os interesses dos participantes desse processo educacional, os temas foram levantados com eles através de sugestões para o trabalho do ano. Foi então, que surgiram interesses por temas desde os mais próximos até curiosidades pelo desconhecido (do corpo, ao Universo) e que passaram a exigir de todos (crianças e adultos) um trabalho de pesquisa e elaboração, recorrendo a uma variedade de recursos disponíveis: livros, filmes, entrevistas, passeios ilustrativos, exposições. Surge também, nessa etapa, a necessidade de mostrar o trabalho concluído ao longo do mês, por sala para que o conhecimento elaborado em cada sala fosse compartilhado entre todos.

5. No ano de 1995, continua-se o trabalho com temas, buscando uma inter-relação entre os temas e construindo um fio condutor ao longo do ano. Ao final de cada tema há um fechamento, em que cada turma apresenta o que foi desenvolvido em sala, mas de maneira integrada. Exemplo: o período da tarde, dentro do tema "Terror", construiu a Sala do Terror, como conclusão do tema. Ao longo do mês o trabalho foi dividido por sala em: confecção de múmias em argila, construção do Frankenstein e sua história, teatro das bruxas, construção de aranhas, mula sem cabeça e exercícios de expressão corporal.

É uma prática constante, no Projeto Sol Monte Alegre, tanto de manhã quanto à tarde, a comemoração dos aniversariantes no mês, os passeios à piscina na época de calor, atividades coletivas (vídeo, brincadeiras, passeios ilustrativos relacionados aos temas trabalhados).Retoma-se, ainda este ano de 1995, uma antiga proposta, de encontro semestrais entre os educadores e crianças dos quatro núcleos do Projeto Sol, para uma troca de experiências e intensificação da convivência.

AS CRIANÇAS

O número de crianças a serem atendidas é de 120 por período. O núcleo Monte Alegre apresenta lista de espera. Muitas famílias estão se fixando definitivamente no bairro, devido ao programa de habitação popular, o que faz com que a demanda venha aumentando na atualidade.

A clientela é constituída de crianças e adolescentes, de 07 a 14 anos distribuídos segundo o quadro seguinte:

Período da manhã						Período da tarde					
07 a 09 anos			10 a 14 anos			07 a 09 anos			10 a 14 anos		
mas	fem	total	mas	fem	total	mas	fem	total	mas	fem	total
30	09	39	18	06	24	59	38	97	21	16	37

É importante observar que a migração formou o município de Paulínia, portanto a diversidade das regiões de origem das crianças se faz presente destacando os seguintes locais do país, como os que mais contribuíram: Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, interior de São Paulo.

Devido a política expansionista que caracteriza a administração municipal de Paulínia, o Projeto Monte Alegre recebe crianças dos bairros de Matão e Parque da Represa que pertencem ao município de Sumaré.

As crianças que freqüentam o Projeto Sol são das camadas mais pobres, na maioria suas famílias são mantidas e dirigidas pela mãe devido a ausência temporária ou definitiva do pai e essas crianças procuram suprir neste local, as necessidades que seus pais não tem condições de atender.

Constatou-se que a maioria das mães trabalham como empregada doméstica, os pais são autônomos desenvolvendo trabalhos como pedreiro, pintor, etc. O índice de desemprego é significativo, propiciando o trabalho informal por parte de muitos pais.

É comum morarem na mesma casa várias grupos de uma família, família (extensa). Normalmente, pagam aluguel, mas há gradativamente a construção de casas populares para abrigar essa população.

As crianças muitas vezes desenvolvem suas atividades no Projeto Sol, descalças, colocando o sapato somente na hora de ir embora.

OS FUNCIONÁRIOS

Como já foi descrito para todos os projetos também o Monte Alegre é constituído por um grupo de professores. No período da tarde devido ao grande número de crianças atendidas são: três professoras de Educação Geral, uma de Educação Física, uma de Educação Artística, uma monitora de artesanato, uma diretora, duas cozinheiras, duas serventes e um zelador (que mora no próprio espaço do Projeto).

Encontramos uma única orientadora pedagógica comum aos quatro núcleos, que realiza visitas regulares ao Projeto, durante a semana.

Os profissionais são funcionários da Prefeitura, assumem o cargo após aprovação em concurso público não específico para o Projeto Sol, pela Secretaria da Educação. Inicialmente, muitos deles desconheciam a prática da Educação Não-formal.

Os profissionais têm direito de participar do ENEP, Encontro de Educação de Paulínia, que acontece anualmente, no período de férias de inverno. Com isso, fica assegurado um momento de reciclagem anual.

5. A VISÃO DO PROJETO SOL PELOS SEUS PARTICIPANTES

Nesta parte tenta-se mostrar via trechos de entrevistas como o Projeto Sol é visto por aqueles que estão no seu dia a dia e que perpetuam a existência do projeto? Quais os objetivos, quais as dificuldades e qual o papel do Projeto Sol na vida das crianças?

A partir das entrevistas, descobre-se como o Projeto Sol é visto pelas crianças, pelos professores, pelos funcionários e diretora, e nas suas próprias palavras, qual trabalho é desenvolvido e com quais objetivos.

VISÃO DAS CRIANÇAS:

As crianças sentem-se a vontade, gostam muito do projeto como se pode perceber:

"Eu gosto do Projeto (...) de brincá, brincá de roupa velha, brincá com as crianças..." (C.1)

"Ai, eu gosto. (...) Gosto de brincá, dançá, a coisa mais preferida minha é dançá." (C.2)

"Gosto (...) ai, eu gosto de desenhá, de brincá de queimada, de sete pedrinhas..." (C.3)

"Adora. (...) brincá de queimada." (C.4)

"Ah! Eu gosto. (...) Das brincadeiras." (C.5)

"Hum, Hum, gosto. (...) latinha, queimada, futebol." (C.6)

Valorizam a possibilidade de ser criança que o Projeto lhes oferece com brincadeiras, dança, desenho, representações teatrais.

O que se faz no Projeto Sol?

1) *"...atividades, brincá." (C.5)*

2) *"...eu venho fazer artesanato, brincá." (C.3)*

3) *"...de fazê lição de brincá, corrê..."(C.1)*

4) *"...brincá, conhecê as coisa."(C.2)*

5) *"eu venho também brincá, aprendê as coisas. A gente faz coisa que não tem na escola."* (C.4)

6) *"...aprende sobre muitas coisas."*(C.6)

Enquanto algumas crianças (1,2 e3) valorizam as atividades práticas e as brincadeiras, outros (4,5e6) já percebem a aquisição do conhecimento com prazer diferentemente da escola formal.

A questão sobre o pertencimento a Paulínia e ao Bairro

"... eu ia ficá na rua."(C.10)

"... eu prefiro ficá aqui do que em casa"(C.12)

"... eu encontro os meus amigos"(C. 7)

O Projeto Sol é um lugar protegido e culturalmente rico para estar, e onde pode construir relações válidas com outras crianças.

A auto-estima

1) *"...eu adoro o horário livre porque a gente pode escolhe o que fazê.."*(C.10)

2) *"..eu tenho vergonha de apresenta na arena, todo mundo fica olhando."*(C.17)

3) *"... adoro apresentá as atividades .."*(C.8)

Nas falas, o primeiro demonstra ainda não haver reconstituído sua auto-estima, enquanto os dois últimos já denotam espontaneidade e segurança em situações onde se expõem para um público maior do que o da sala de atividades.

A discussão de regras ligadas a direitos e deveres

"...aqui tem hora prá tudo(...) a gente faz um monte de coisa"(C.4)

“...ela grita, briga mais tá certo. A gente fica fazendo bagunça, né dona?!”(C.13)

“... minino, não é assim que joga tem que segui a regra, senão não vai mais brincá.”(C.7)

A fala das crianças mostra que são capazes de pensar, discutir e definir que, depois de acordadas, são seguidas e cobradas por todos.

A educação artística

“... eu adoro desenhá.”(C.16)

“... é legal imita as profissões do pai...”

“...eu adoro fazê teatrinho...(C.20)”

“...foi muito legal fazê a maquete do bairro.”(C.5)

“...a gente faiz do jeito que sabe.”(C.9)

Os trechos acima indicam prazer no desenvolvimento das atividades artísticas, embora com consciência de que se baseiam nos seus próprios conhecimentos, talentos e potencialidades.

VISÃO DOS FUNCIONÁRIOS:

Os funcionários acreditam que o Projeto Sol está suprimindo várias das necessidades das crianças que ali estão:

“...eu acho bom o Projeto, eu acho um lugar bem aproveitado. (F.1)

“...ele beneficia bastante, né?! Para essas crianças que, não tem como fica, às vezes, não tem nem como come na casa. Fica no espaço é melhor...” (F.2)

“...porque é assim, a maioria não tem carinho em casa. E aqui é assim, a gente dá atenção quando pode, e a gente sempre tá podendo (risos), e eles se apegam bastante...”(F.3)

Explicitando suprimento de necessidades básicas (alimentação e proteção) complementando com atenção diferenciada e afetividade.

VISÃO DAS PROFESSORAS E DA DIRETORA:

A questão sobre o pertencimento a Paulínia e ao Bairro

"... O Projeto Sol é de todo mundo(...) todos têm que colaborar."(P.3)

A auto-estima

"... nós procuramos promover atividades onde eles se expressem e sintam-se importantes..."(P.1)

A discussão de regras ligadas a direitos e deveres

"...a gente tenta trabalhar com eles essa questão do limite e das regras que devem ser cumpridas(...) pois uns não têm noção nenhuma de limite."(Dir.)

"...a gente percebe nas brincadeiras que eles entendem a questão da regra (...) na brincadeira de bolinha de gude, eles criam regras e as cumprem..."(P.2)

6. CONSIDERAÇÕES

O Projeto Sol, apesar de ser uma instituição de Educação Não-Formal, para existir necessitou de uma estrutura definida, pré-estabelecida pela Secretaria de Educação. No entanto, da forma como se processa a Educação *com liberdade de escolha dos conteúdos, não há obrigatoriedade de frequência e nem avaliação*, através disso, afirma-se ser uma Educação Não-Formal.

De acordo com Afonso (1991), a educação não-formal se diferencia da formal na medida em que esta é organizada com determinada sequência e acontece no espaço da escola e aquela não é tão rígida.

"Também chamada de escola paralela" se caracteriza por poder escolher "seus conteúdos, métodos e objetivos, livre de constrangimentos das instruções oficiais, se dirige a um público não-cativo e por não participar do jogo de atestados sociais que os diplomas estabelecem."(Jacobi,1990)

Além de escolher seus temas, *na roda com participação de todos: crianças e professores*, a liberdade da educação não-formal ou não-escolar caracteriza-se também por poder escolher aqueles apoios que julgam necessários à sua atividade educativa, *maquetes, passeios, vídeos*, 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 (*no Projeto Sol desenvolvimento de respeito e valorização da cultura das crianças*).

A educação não-formal 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. (*o que pode-se observar nos resultados do trabalho desenvolvido no Projeto Sol, seja em apresentações, exposições, ou mesmo na própria fala das crianças*)

Neste tipo de Educação, a decisão de aprender é voluntária. Não há uma obrigatoriedade de permanência e de frequência. A participação 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 de certos conteúdos, ou por uma atração

pelo ambiente social que é criado no espaço onde se dá o aprendizado. *(Todas essas características, com exceção do interesse político associativo, observou-se no Projeto Sol Monte Alegre)*

Uma das preocupações do Projeto Sol é a de assegurar esse espaço o espaço da infância, tentando evitar que essas crianças e jovens 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 seu desenvolvimento enquanto cidadão, faz com que esta fique mais vulnerável aos apelos da marginalidade da rua.

Na vida cotidiana das crianças observa-se que a carência de informação, de esclarecimentos sobre a vida é uma das fortes características. As noções de regras e limites se fazem pouco presentes, ao contrário da agressividade, que é uma reação "normal" por parte de algumas crianças e muitas vezes, enfatizada pelos meios de comunicação de massa.

Então, questionar e esclarecer que no Projeto as coisas acontecem de outra forma é indispensável para que haja um entendimento e bom relacionamento entre os participantes do Projeto. *Isso é feito tanto na "roda" como continuamente nas diversas atividades quando surge algum atrito ou desentendimento.*

A garantia da infância, é um direito de todas as crianças seja ela pobre, seja ela rica. Sabe-se que mesmo a criança rica é muitas vezes privada da brincadeira, pois hoje, a rua é perigosa. No Projeto Sol, a brincadeira está garantida, caracterizando este espaço como a "rua" dessas crianças.

O Projeto Sol é um local de encontro de diferentes culturas e confronto entre as mesmas. Em igualdade de condições, as experiências culturais trazidas pelas crianças geralmente se somam sugestões elaboradas pelos educadores a partir da cultura letrada.

O Projeto Sol não é o pioneiro nesta questão, existem registros de outras experiências realizadas como os Parques Infantis de Mario Andrade, em São Paulo, em Piracicaba em 1978, e atualmente, pensando

nesta questão assim como o Projeto Sol temos: Projeto Formação, Projeto Curumim, Recriança.

A questão da auto-estima é relevante para que os objetivos do Projeto Sol sejam atingido, uma vez que o sujeito principal é a criança e esta necessita estar segura para agir, buscar, decidir. Pois, sabe-se que muitas vivem em casa, uma situação de total insegurança e até mesmo desprezo.

Na fala das crianças fica claro que esta auto-estima está sendo trabalhada, elas se sentem importantes no processo, são levadas a escolher, e suas escolhas são respeitadas e suas produções são apresentadas.

Quanto a cidadania baseada na recuperação da auto-estima, na discussão de direitos e regras e no obediência dessas, a pesquisa nos mostra que o Projeto Sol é um lugar onde a regra existe, sujeita a questionamentos, mas o cumprimento é realizado. *Caso as crianças e/ou os demais participantes do Projeto não as cumpram, devem justificar o porquê em roda, refletindo sobre a ação, e às vezes, recebendo punição ou refazendo a regra se de comum acordo perceberem que esta não estava mais cumprindo sua função.*

Graças à valorização da cultura local, a noção de pertencimento se constrói a partir do Projeto Sol, estendendo-se aos poucos ao bairro e a Paulínia. Daí, a importância do Projeto Sol estar se aproximando mais da Comunidade, o que entretanto, na atualidade não foi plenamente alcançado.

As professoras têm visões diferentes, existem aquelas que não saem dali para nenhum lugar, outras não aguentam mais a "falta de educação", talvez isso, dê-se ao fato da falta de uma preparação, de uma formação específica. Os professores, em sua maioria, chegam ao Projeto desprovidos de qualquer informação e conhecimento específico.

"... eu não aguento mais a falta de educação dessas crianças."(P.4)

"... agora não quero mais saber de trabalhar na escola(...), é desgastante, mas adoro."(P.2)

Percebe-se profissionais que não conseguem entender uma proposta "mais liberal", preferindo modelo autoritário da escola formal. Por

outro lado, profissionais identificados com a proposta educacional do Projeto Sol.

A formação do educador é uma questão fundamental para o bom funcionamento do Projeto, pois muitas das equipes de trabalho não estão ainda unidas devido à falta de compromisso por parte de alguns profissionais. Isto pode-se dar por uma escolha não consciente devido a falta de opção na escolha de vaga no concurso, ou ainda pela falta de preparação para lidar com a especificidade das crianças e do trabalho no Projeto.

Uma das preocupações explicitadas pela diretora do Projeto Sol Monte Alegre, é o fato dos objetivos não estarem claros para muitos dos membros da equipe e o educador não assumir o compromisso com o grupo e com o tipo de trabalho desenvolvido.

O papel da Educação-Artística não está claro no conjunto dos objetivos do Projeto Sol.

No entanto, a Educação Artística tem contribuindo para o desenvolvimento das crianças, pois, a arte vista como sendo a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano, desenvolve as potencialidades de sensibilidade das crianças e dos jovens. As atividades proporcionam segurança, desprendimento, e liberdade para criar e ser responsável pela sua criação. Possibilita também chances de apresentar suas criações e receber o retorno positivo do grupo o que reconstrói a auto-estima da criança.

O Projeto Sol é um lugar onde as crianças encontram amigos, tempo para brincar, liberdade de expressão, criam, discutem, assumem responsabilidades, tendo assim, um espaço e um trabalho desenvolvido que está garantindo a infância e a formação de um cidadão sensível, crítico e mais participativo.

A valorização do Projeto Sol e o desejo de que ele continue existindo são claros nas falas dos que nele participam:

"... Eu não saio daqui por nada." (F.2)

"... Espero que dure para sempre, nem penso em o Projeto Sol acabar." (Dir)

"... toda cidade devia ter um projeto desses..." (P.2)

“... pena que só pode ficar até 14 anos(...) ainda tenho 2 anos de Projeto prá aproveitá” (C. 8)

As crianças são desinibidas e espontâneas, elas buscam uma maior aproximação com a pesquisadora, criando um laço de confiança; chegam a contar acontecimentos particulares (*fato acontecido com o pai dela, mãe ou irmão*). O que mostra o fácil relacionamento com essas crianças.

Cabe ressaltar que devido ao pouco tempo para o desenvolvimento da pesquisa, foi sentida a falta da opinião dos pais, estes não participaram da coleta de dados. Fica a sugestão para que novas pesquisas sobre esse tipo de Educação Não-Formal tentem capturar a compreensão e a valorização da família quanto a esse tipo de formação educacional.

A pesquisa não se encerra aqui e , nem, pode-se dizer isso, diante de um tema amplo, complexo e novo como este, inserido numa realidade repleta de especificidades, apresentando uma prática de educação inovadora. O estudo está apenas começando...

Sugestões:

Quanto às crianças:

- 1) Acompanhamento das que já saíram do Projeto, para verificar como se desenvolveram?
- 2) Os adolescentes que freqüentam o Projeto Sol, como estão?

Quanto à equipe de funcionários:

- 1) A questão do concurso específico.
- 2) Atividades de integração e reciclagem.
- 3) Desenvolvimento e explicitação de metodologia de trabalho própria para essa Educação Não-Formal inovadora.

Quanto à Educação Artística:

1) Definição clara do papel da Educação Artística no conjunto dos objetivos do Projeto Sol.

Seria a de: - reconstruir a auto-estima?

- desenvolver a criatividade?

- permitir expressividade?

-fornecer canais para expressar conhecimentos e sentimentos desenvolvidos nas outras áreas.

Quanto à integração com a comunidade:

Como a Educação Artística poderia contribuir para melhorar esse aspecto:

1) Integrando pais e filhos em atividades artísticas desenvolvidas no Projeto nos fins de semana ou à noite.

2) Criando situações (peças teatrais, corais, jograis, demonstrações acrobáticas, festas populares, etc.) que poderiam ser apresentadas à população do bairro e da cidade divulgando o trabalho desenvolvido no Projeto e tornando-o mais conhecido pela população local.

7.BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela. "Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?", in ESTEVES, Antonio Joaquim & STOER, Stephen R. **A Sociologia na Escola**, Porto, 1991. Ed. Afrontamento.
- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante de (org.). **O Brasil Social: realidades, desafios, opções**. Rio de Janeiro, Série IPEA 139, 1993.
- ANDRÉ, Marli E. A. D. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 49, mai.1984.
- ANDRÉ, Marli E. A. D.; & LUDKE, Menga . **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, 1981. Ed. Zahar.
- ASCHENBACH, Lena, FAZENDA, Ivani & ELIAS, Marisa. **A Arte-Magia das Dobraduras**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, 1992. Ed. Scipione.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. Ed.Perspectiva, S.P. 1978.
- _____. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. Ed. May Limond, S.P. 1985.
- BRASIL. Publicação elaborada pelo convênio IBGE/UNICEF. **Perfil Estatístico de crianças e mães no Brasil**; sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças e adolescentes. v. 1. 1987-1990.

BRASIL. UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **A situação mundial da infância**. 1994.

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel & NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo, 1987. Ed. Autores Associados/Cortez Editora.

CAMARA, D. Helder. **Escola também para os meninos de rua**. In: Projeto alternativas ao atendimento aos meninos de rua. UNICEF/SAS/FUNABEM. São Paulo. 1987.

CAMPINAS. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1993.

CAVINEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Ensaio e Textos. Campinas S.P., 1990. Editora Papirus.

CHENIAUX, Sonia. **Trapaceados e Trapaceiros**; O menor de rua e o serviço social. 2. ed., São Paulo, Ed. Cortez. 1986.

COSTA, Antonio Carlos Gomes, **Brasil Criança Urgente**, S.P., Columbus, 1990, p. 72.

DIMENSTEIN, G. "Ópera afina estudantes nova-iorquinos", in **Folha de São Paulo**, 27 de janeiro de 1997.

EDMUNDO, Lygia P.. **Instituição: Escola de Marginalidade?** Ed. Cortez.

FERREIRA, Rosa Maria Fischer . **Meninos de Rua**; Expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo. São Paulo, CEDEC. 1979.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. "A criança de favela em seu mundo de cultura". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 86, p. 48 a 54, 1993.

JACOBI, Daniel e outros, "La Vulgarité Satori scientifique et l'éducation non formelle" in **Revue Française de Pédagogie**. nº91 avril-mai-jun 1990, pp.81-111.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, 1993. Ed. Scipione.

LADEIRA, Idalina & CALDAS, Sarah. **Fantoche & Cia**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, 1993. Ed. Scipione.

LOPES, Adriana Dias. "A música dos meninos de rua", in **Estadinho - O Estado de São Paulo**, nº 502, 14 de junho de 1997

MARAFON, Maria R. C.. **A educação da criança e do adolescente em situação de risco; Realidade e Propostas**. Caxambu/MG, PUCCAMP. 1993.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes; A criança sem infância no Brasil**. São Paulo, Ed. Hucitec. 1991.

MORAIS, Regis de. **Arte - A Educação do Sentimento**. Ed. Letras & Letras, São Paulo. 1993.

O PROJETO AXÉ encara o desafio de educar os meninos de rua. **Revista Nova Escola**. nº 79, out.1994.

OLIVEIRA, Oris de. **O menino, o trabalho e a lei**. In: Projeto alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF/SAS/FUNABEM. 2. ed., São Paulo. 1987.

PEREZ, Joseph F. **The family roots of adolescent delinquency**.

PERROTI, Edmir. "A criança e a produção cultural", in Zilberman, Regina (org.) **A Produção cultural para a Criança**. Porto Alegre, Ed. Mercado Aberto, 1982, pp. 9-27.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** Summus Editorial, S.P. 3ª edição. 1982.

POSSANI, Maria Emília. **Discutindo a Arte na Arte-Educação (subsídios para construção de um referencial teórico)**. T/UFSCAR, São Carlos-S.P. 1991.

PRADO, Luiz A. **Crianças de rua: criatividade e autonomia**. In: Projeto Alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF/SAS/FUNABEM, São Paulo. 1987.

PROJETO DE PESQUISA: "Projeto Sol Paulínia - São Paulo: análise e Construção de Propostas de Educação Alternativa com "Escolares em Situação de Risco". (1987 -1995). Programa Especial FAPESP - Ensino Público. Pesquisadores: UNICAMP, PROJETO SOL. E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO de PAULÍNIA.

PUBLICAÇÕES MENSAIS DO MUSEU MUNICIPAL DE PAULÍNIA - de agosto de 1986 a abril de 1997.

QUEIROZ, José J. (org.) . **O mundo do menor infrator**. Coleção Teoria e Práticas Sociais. Ed. Cortez.

RETRATOS DO CURUMIM, in **Revista E** - Publicação do SESC de São Paulo, Editora Lazuli, nº 12, ano 3, junho, 1997.

RIBEIRO, Ivete e BARBOSA, M. (org.). **Menor e sociedade brasileira; Análises, programas institucionais, experiências**. São Paulo, Ed. Loyola. 1987.

RUMMEL, Francis J. - **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação.**

SÃO PAULO. Seminário Interno da Secretaria do Menor, **Educação e trabalho.** 1988.

SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** São Paulo. Ed. Herder. 1971.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 19. Ed. São Paulo. Cortez, 1993.

SHNEIDER, Leda. **Marginalidade e Delinquencia Juvenil.** Ed. Cortez.

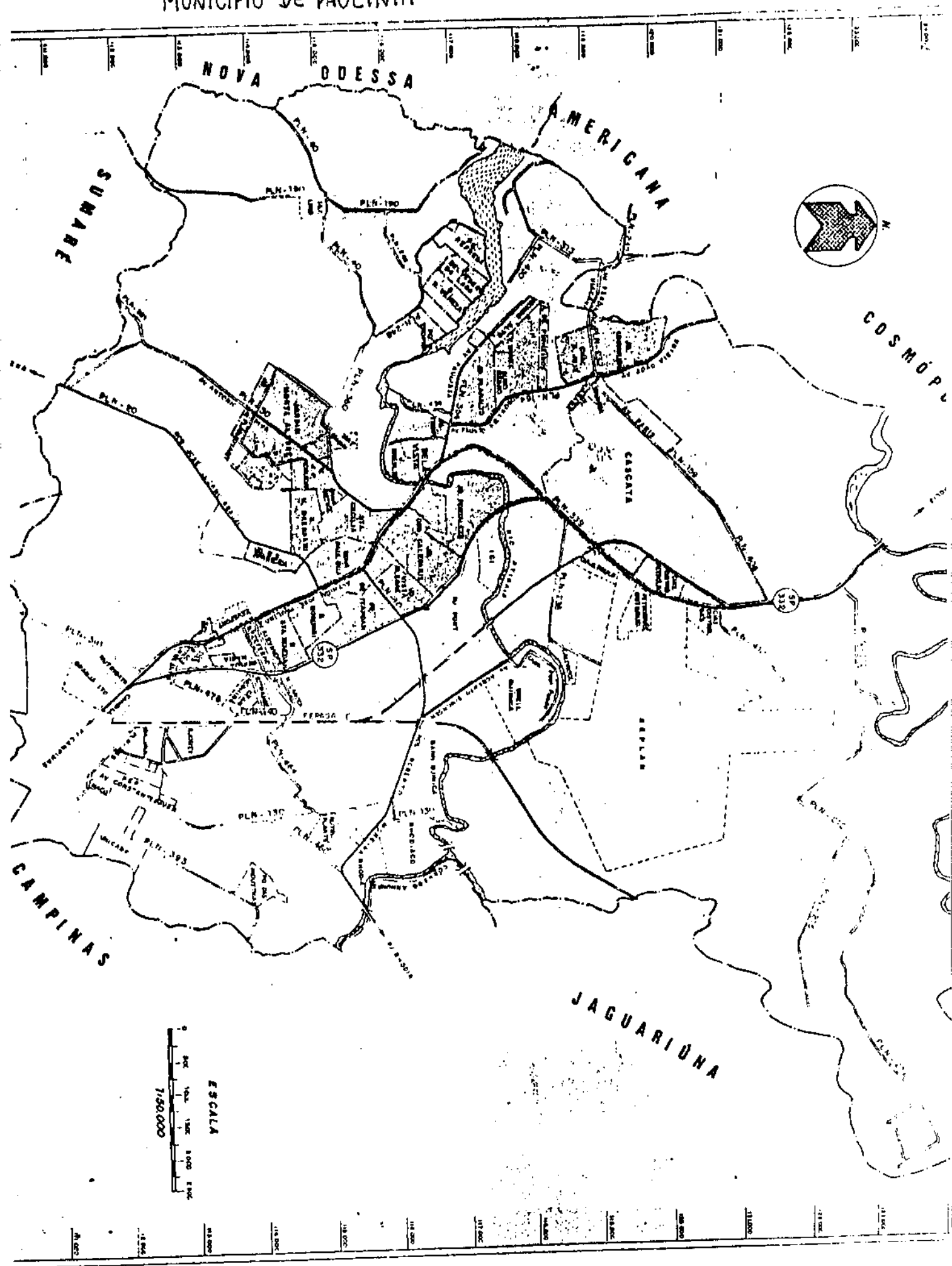
SHULER, Scott, "Music, at -risk student and the missing piece", in: **Music Educators Journal**, november, 1991, vol.78, nº 3, p.21 - 29.

VON SIMSON, Olga R. **Menor e a Educação não-escolar e Cultura Popular: experiências recentes no Estado de São Paulo.** Texto elaborado para aula do Concurso de Efetivação, Unicamp, 1996, pp.1 - 5.

WEISS, Luise. **Brinquedos & Engenhocas.** Atividades Lúdicas com sucata. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, 1993. Ed. Scipione.

8. ANEXO

MUNICÍPIO DE PAULÍNIA



BAIRRO MONTE ALEGRE