

Silvana da Silva

EDUCAÇÃO E CIDADANIA:

Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista «Júlio de
Mesquita Filho», Câmpus de Marília, para a obtenção
do título de Mestre em Educação (Área de Concentração:
Políticas Educacionais)

Marília

2000





Nº cham 5751
2580
Nº Tombo 1.103
Aquisição 2
Prço 8,00
Data 1/1
Proced. Autogr

SILVANA DA SILVA

SILVANA DA SILVA

EDUCAÇÃO E CIDADANIA:

Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas

EDUCAÇÃO E CIDADANIA:

Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a elaboração do plano de estudo de Matemática (Área de Concentração: Pedagogia-Educação)

Elaborado por:
Silvana da Silva
Cidreira
João Carlos



Marília
2000

SILVANA DA SILVA

EDUCAÇÃO E CIDADANIA :
Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Políticas Educacionais).

Orientador : Prof. Dr. Cândido Giraldes Vieitez



1410001103



Marília
2000

2.1103



DADOS CURRICULARES

SILVANA DA SILVA

NAS IMENAS: 16 DP 1-3 - FRANCA / SP

FUNÇÃO: Secretária Marlene de Silva

Substituta Rubele de Silva

- 1978/1984 - Curso de 1ª e 2ª Grados Licenciatura em Psicologia e Formação de Professores

- Faculdade de Ciências

UNESP - Campus de Baur

Banca examinadora:

1983/1984 - Psicologia do programa educacional "Projeto Criança Cidadã: Ação de Integração"

Baur - S. P.

1984 - Coordenadora Pedagógica da "Creche Benedito Antônio Pereira"

Baur - S. P.

DADOS CURRICULARES

SILVANA DA SILVA

NASCIMENTO: 16.08.1965 - FRANCA / SP

FILIAÇÃO: Sebastião Mariano da Silva

Sebastiana Ribeiro da Silva

- 1989/ 1994 - Curso de Graduação: Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogo.

Faculdade de Ciências

UNESP - Câmpus de Bauru

- 1996/1998 - Psicóloga do programa educacional "Projeto Criança Cidadã/ Ações sócioeducativas".

Bauru - S. P.

- 1999 - Coordenadora pedagógica da "Creche Berçário Antônio Pereira"

Bauru - S. P.



AGRADECIMENTOS

A realização de uma pesquisa científica caminha *pari passu* com a sensação de incertezas, dúvidas e, muitas vezes, com a vontade de desistir.

A todas as pessoas que não me deixaram desistir no meio do caminho, meus sinceros agradecimentos. Se não cito nomes, é por receio de esquecer alguém.

Ao professor doutor Cândido Giraldez Vieitez, pela orientação e, principalmente, pela confiança em minha capacidade e compreensão nos momentos de dificuldades.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.



SILVA, S. *Educação e Cidadania: Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas*. Marília, 2.000. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

O presente estudo, realizado em um projeto educacional voltado para crianças carentes, pretende analisar a viabilidade de implantação de uma educação paralela, fora da rede oficial de ensino. A investigação partiu do princípio de que seria possível contribuir para a formação de crianças carentes, para que estas adquirissem condições de ter uma vida digna, através de um programa educacional paralela ou complementar que oferecesse os conhecimentos que a escola pública não tem oferecido, aumentando as possibilidades de futuro ingresso dessas crianças no mercado de trabalho, além de prepará-los para o exercício da cidadania. A pesquisa foi realizada no período de setembro de 1996 a maio de 1997. Como técnicas de coleta de dados, aplicaram-se questionários e realizaram entrevistas com todos os integrantes do Projeto, além de observações diretas, através do acompanhamento das atividades diárias. Para a análise da viabilidade desse projeto de educação popular, foram utilizadas, principalmente, as idéias de Antônio Gramsci. Como resultado dessa análise, constatou-se que, embora seja de grande valia para as crianças atendidas e sobretudo para as famílias, já que todos precisam trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos, o projeto não consegue corresponder às necessidades e expectativas da clientela, uma vez que o trabalho é de cunho assistencialista.

SILVA, S. *Educação e Cidadania: Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas*. Marília, 1999. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília. 2.000. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

The present realized study is a educational project that have in view needy childrens, intend analyse the possibility of a paralell education implantation, out of oficial public system. The investigation came from the beginning that could be possible contribute to the formation of needy children, to them acquire conditions of a worthy life, through a paralell educational program or complementary that offer the knowledge that a public school have not offered increasing the possibilities of a future enter of these children in the work market, beyond prepare them to the exercise of the citizenship. The inquiry was realized in september, 1996 to may, 1997. To collect affables were aplied, questionaries and realized interviews with all integrants of the project beyond, directs observations, through accompaniment of diary activities. To the analysis of the possibility of this popular educational project, were utilized, mainly, the Antonio's Gramsci ideas. Like the result of this analyses, verified that, although is of the great value to the children and to the their families, because all of them need to work and have not someone to take care of their children, the project does not get correspond to the necessities and expectations of the clientele, once the work is free legal aid.



SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I - O papel da escola no processo de socialização das crianças da classe trabalhadora	12
Capítulo II - A questão da disciplina	21
II.1 - Disciplina e "classe"	22
II.2 - Disciplina e Competência	31
Capítulo III - Luta Pela Liberdade: pressupostos de uma educação popular	52
Capítulo IV - Projeto Criança Cidadã / Ação Social e Política	59
Capítulo V - Análise do Currículo	68
V.1 - O Currículo	69
V.2 - O Espaço Físico	81
V.3 - A Administração da Escola	86
V.4 - O Papel do Educador	87
V.5 - A Prática Pedagógica	
V.6 - A Questão Curricular	
V.7 - A Família	
Considerações Finais	
Referências Bibliográficas	
Índice	

"A escola só poderá triunfar... se for capaz de sentir a emoção de um poema...de desenvolver um raciocínio coerente, de construir e compreender os mecanismos, o sentimento, de ter uma visão mais segura dos próprios problemas. Os alunos do povo pedem que a escola fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e de suas lutas..."

George Sniders.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I - O papel da escola no processo de socialização das crianças da classe trabalhadora	32
Capítulo II - A Questão da Cidadania	41
II.1. Cidadania e Cultura	42
II.2. Cidadania e Competitividade	51
Capítulo III - Educar Para Libertar : pressupostos de uma educação popular	58
Capítulo IV - Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas	80
Capítulo V - Análise do Cotidiano	88
V.1. O Dia-a-dia	89
V.2. O Espaço Físico	91
V.3. A Administração do Projeto	95
V.4. O Papel do Educador	97
V.5. A Proposta Pedagógica	103
V.6. A Questão Disciplinar	106
V.7. A Família	108
Considerações Finais	111
Referências Bibliográficas	116
Anexos	120

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo caracteriza-se por grandes transformações, sendo que os dois últimos séculos apresentaram um desenvolvimento sem precedentes, com um grande crescimento das forças produtivas. O enorme progresso técnico-científico e da produtividade do trabalho, propiciado pelo desenvolvimento da produção social, levaram a grandes alterações na vida social com a mudança dos padrões culturais, o progresso das comunicações e o encurtamento das distâncias geográficas. (MACHADO, 1991a, p.15)

No entanto, todo esse progresso não foi capaz de trazer estabilidade social. Existem sérios problemas econômicos, ora causados pela superprodução, ora pela má utilização da capacidade produtiva instalada. Todo esse desenvolvimento das forças produtivas não tem sido suficiente para rebaixar os preços e elevar o padrão de consumo de toda a população, sendo que a miséria e a fome sobrevivem apesar de todos os recursos oferecidos pelo conhecimento técnico-científico acumulado. (MACHADO, 1991a, p.17)



A globalização da economia e o avanço tecnológico não trouxeram benefícios sociais à população brasileira e, como consequência, a distribuição de renda, alimentação, moradia, saúde, educação e emprego não foram contemplados pela política e nos planos governamentais. A conjuntura econômica brasileira recessiva, com restrições ao crédito e as altas taxas de juros, tem levado a uma retração da atividade econômica, gerando uma onda de desemprego, agravada pela modernização do sistema capitalista, que tem exigido, cada vez mais, uma maior capacitação profissional dos trabalhadores.

Nesse contexto, o desenvolvimento tecnológico e a globalização da economia pressupõem que a educação seja um elemento decisivo para o futuro dos indivíduos e das nações, pois a reorganização do sistema produtivo exige uma maior capacidade de compreensão, interpretação, elaboração e expressão do que aquela apresentada pelos operários ou burocratas de décadas passadas. A sociedade, atualmente, exige um processo de alfabetização onde não basta o domínio da leitura, escrita e aritmética, mas também o conhecimento de computação básica e sistemas políticos, sociais e históricos. Essas mudanças constituem fatores que vêm impedindo o retorno dos operários desempregados aos seus antigos postos de trabalho e tem agravado, ainda mais, a situação dos ingressantes nesse mercado.



Se o desemprego atinge todas as classes sociais é, com certeza, nas camadas mais pobres da população que se encontram a maioria das pessoas atingidas pela crise atual. Sem muita instrução, essas pessoas dificilmente conseguem encontrar outro tipo de ocupação quando se vêem desempregadas. Para os jovens dessas camadas, a situação não é diferente. As novas tecnologias exigem, cada vez mais, indivíduos especializados que possuam conhecimentos que o sistema escolar atual não proporciona, além do fato da maioria deles não a terem freqüentado por muito tempo.

Apesar da aparente contradição entre essa afirmação e os dados estatísticos que apontam um aumento nas taxas de matrículas nas escolas brasileiras - aumento absoluto dessas taxas verificado nos últimos anos - isso por si só não representa um avanço em relação à educação. Segundo relatório elaborado pelo UNICEF (1995), pelo menos 88% das crianças matriculadas no ensino de primeiro grau deveriam concluir a quinta série, porém, apenas 39% atingem esse estágio.

Torna-se necessário, portanto, pensar em alternativas que possam minimizar essa problemática que cada vez mais vem aumentando o número de desempregados e, como consequência, a miséria e a violência.



A investigação partiu do princípio de que seria possível contribuir para a formação de crianças carentes para que estas adquirissem condições de ter uma vida digna, através de um programa educacional complementar que oferecesse os conhecimentos que a escola pública não tem oferecido. Isso poderia aumentar as possibilidades de ingresso futuro dessas crianças no mercado de trabalho.

No entanto, isso levanta a questão sobre quais seriam os fins a serem atingidos pela educação. Ferreira argumenta que Aristóteles já questionava esses fins, pois, para ele, era sempre difícil saber se deveríamos ensinar à juventude aquilo que lhe haveria de ser útil na vida ou aquilo que a conduziria à virtude.

"Esse mesmo dilema aparece hoje quando se pensa se devemos educar para a competitividade, valor básico do sistema capitalista, ou se devemos estimular nos jovens outra forma de proceder." (FERREIRA, 1993, p.10)

Muitos outros autores, como por exemplo Marx e Engels, também discutiram essa questão, que sempre esteve presente nos estudos sobre



educação e modo de produção capitalista.

Para Ferreira,

" Qualquer que seja a decisão não se pode deixar de considerar que toda educação - embora diferentes perspectivas atribuam diversos graus de liberdade ao indivíduo - visa integrar o indivíduo à sociedade, mesmo que seja para que ele a critique e tente transformá-la".
(FERREIRA, 1993, p.10)

Para Gramsci (apud Lombardi, 1972), a escola não é somente um órgão de instrução e educação, mas deve apresentar-se como veículo de enlace entre o mundo do trabalho e a construção de um novo humanismo e de uma nova cultura. A escola deveria buscar abraçar todas as áreas do saber humano, uma vez que esta é uma necessidade prática e uma exigência real. Seria necessário superar a contraposição entre cultura humanística e cultura técnica.

Freire(1970) muito contribuiu para a superação desse dilema teórico, ao afirmar que o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo em que vive, uma vez que é um *ser em situação*, um ser



do trabalho e da transformação do mundo. Nestas relações com o mundo, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, o homem transforma a natureza, cria uma realidade que, por sua vez, condiciona sua forma de atuar, inviabilizando, portanto, qualquer tentativa de dicotomizar o homem do mundo, pois um não existe sem o outro.

Porém, esse dilema continua existindo na prática, uma vez que a escola encontra-se separada da produção da vida material. Essa fragmentação, segundo Hurtado (1992), não é de origem técnica, mas política e constitui um dos mecanismos através dos quais se reproduz a própria estrutura da sociedade de classes. Para ele, esta separação entre escola e produção, entre teoria e prática é, em parte, responsável pela alienação da classe trabalhadora, pela unilateralização do homem que a compõe, pela manutenção de sua consciência fragmentada.

É necessário que, no processo educativo, haja um equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, porque a união entre ensino e trabalho produtivo decorre, no âmbito teórico, político e prático, da própria luta pela reconquista, por parte da classe trabalhadora, das condições



objetivas de sua produção. Ou seja, pela reconquista

"...da luta pela recuperação da relação objetiva que o homem perdeu para produzir pelo trabalho, em relação aos demais homens, sua existência, mediante o surgimento da propriedade privada. Na perda do poder de apropriar-se, como proprietário coletivo das condições de sua produção física e psicossocial, o homem perde a si mesmo; é alienado, degradado". (FRIGOTTO, 1984, p.188-189)

Para Vale (1992), o caráter educativo, formativo, democrático e político da escola pública teria que buscar anular não apenas a diferenciação do trabalho manual do intelectual da escola burguesa, mas a própria separação da escola e do trabalho, buscando uma formação integral do homem. A educação deve mostrar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa.

~> Um programa educacional voltado para as classes populares deve considerar, portanto, o homem como um todo, buscando não apenas prepará-lo para o exercício da cidadania, entendida como



“...a igualdade fundamental das pessoas, decorrente da integração, da participação plena do indivíduo em todas as instâncias da sociedade; desenvolvendo-se como instituição, a cidadania coloca em cheque as desigualdades do sistema de classes. [...] a cidadania é a ordem da igualdade na sociedade de desiguais”. (FERREIRA, 1993, p.174).

Deve também contemplar a preparação para o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que o desemprego traz como uma de suas mais perversas conseqüências a desagregação do indivíduo em todos os níveis. A desocupação ultrapassa o âmbito familiar envolvendo todo o meio social, sendo uma das principais causas dos problemas sociais.

Essa pesquisa pretende analisar as possibilidades de implantação de uma educação paralela, fora da rede oficial de ensino, que busque preparar crianças e adolescentes para que possam superar as dificuldades impostas pela sua condição de classe, serem competitivas no mercado de trabalho e que possam exercer a cidadania.

A investigação buscou responder à seguinte questão: poderia um programa educacional complementar oferecer condições a essas crianças e adolescentes para - apesar de suas limitações - serem competitivas no mercado



de trabalho para que, através de um bom emprego, com salário digno, pudessem ter meios de exercerem a cidadania?

Desse modo, buscou-se averiguar até que ponto é possível a uma modalidade educacional alternativa superar as limitações existentes na escola formal pública e quais seriam as chances desse programa sobreviver ao sistema econômico e político.

A Universidade do Sagrado Coração, de Bauru, interior de São Paulo, juntamente com a organização não governamental Ação da Cidadania Contra a Miséria, a Fome e pela Vida - Comitê Bauru elaborou um projeto educacional que tinha como objetivo contribuir para a formação de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população, no sentido de resgatar sua cidadania, fornecendo-lhes instrumentos para que, futuramente, eles possam concorrer no mercado de trabalho em condições de igualdade.

Assim, o objeto dessa pesquisa, o Projeto Criança Cidadã/Ações Sócioeducativas, mostrou-se uma alternativa viável de educação popular, entendida como um órgão de instrução e educação, que deve apresentar-se como veículo de enlace entre o mundo do trabalho e a construção de um novo



humanismo e nova cultura. A escola deve abraçar todas as áreas do saber humano, assumindo as tarefas educativas que tinha praticamente perdido dentro da sociedade burguesa e que se realizam por outros caminhos, porque se tem feito uma separação entre a vida e a sociedade real (GRAMSCI, 1954, p.452). O Projeto foi concebido visando complementar e não substituir a educação básica oferecida pela rede pública oficial de ensino da cidade de Bauru. Esse projeto educacional para crianças carentes envolveu uma parceria da Universidade do Sagrado Coração, através da Fundação Véritas, com o Exército, representado pelo Tiro de Guerra de Bauru, e com a Ação da Cidadania contra a Miséria, a Fome e pela Vida, comitê Bauru, sem a participação do Estado enquanto gerenciador do processo educacional.

A idéia de se fazer um programa educacional para crianças carentes surgiu no Comitê da Ação da Cidadania no final do ano de 1995, durante a avaliação de sua atuação neste ano, quando os participantes concluíram que as campanhas realizadas nos anos anteriores, tinham sua importância para os beneficiados, porém, tratavam-se de ações paliativas, sem conseqüências futuras para a vida dessas pessoas.

Pensaram então, em um projeto educacional que buscasse levar



a mudanças estruturais, que realmente contribuísse para a formação de pessoas para a vida futura, para que estas adquirissem condições de ter uma vida digna, através da possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, apesar da crise trabalhista que o país atravessa.

Partindo desses princípios e de que o Projeto deveria ter um caráter interdisciplinar cada componente da Ação da Cidadania elaborou um sub-projeto, a partir de suas possibilidades de colaboração, levando em conta sua formação pessoal e profissional, buscando caminhos que levassem a uma melhor perspectiva de vida, que dessem às crianças e aos adolescentes condições de se inserir numa sociedade como um cidadão digno.

O objetivo maior de todos os sub-projetos deveria ser o de estimular o desenvolvimento biológico, psicológico, cognitivo, sócio-cultural, político, espiritual e humano de cada criança e adolescente - e de sua família, através de atividades com os pais. Todos os participantes, sem exceção, eram educadores e deveriam estar comprometidos com a promoção do educando em sua formação enquanto cidadão e em suas possibilidades futuras.

Surgia assim, o projeto "Ações Sócio Educativas Para Crianças e



Adolescentes”, numa parceria com a Fundação Véritas e a Associação Atlética Banco do Brasil. Para o ano de 1996, além de ter uma parte de tempo maior voltada para o Enriquecimento Curricular, teria também Apoio Psicológico, Orientação Sexual, Higiene e Saúde, Nutrição, Esportes, Artes, Educação Ambiental, Horta Natural e uma Oficina cooperativa, onde seria trabalhado com as mães e adolescentes, visando a aprendizagem e execução de produtos artesanais para consumo próprio e/ou geração de renda. Para os anos seguintes, o quadro de atividades deveria ser complementado com oficinas de marcenaria, mecânica, alvenaria, elétrica, hidráulica, corte e costura, além de cursos de computação, rotinas gerais de escritório, e orientação vocacional. Para algumas atividades deveria ser tentado um convênio com o SENAI.

Quanto aos procedimentos metodológicos, deveria buscar construir o conhecimento junto com as crianças e adolescentes numa atitude interdisciplinar, em movimento com o meio ambiente, propiciando experiências variadas que contribuíssem para o auto-conhecimento em todas as suas dimensões, respeitando as características individuais, a cultura e o ritmo de cada um.

Os profissionais integrantes do Projeto seriam:



Profissionais de nível superior:

- Assistente Social
- Psicólogo
- Pedagoga
- Nutricionista
- Enfermeiro
- Professores de Educação Física, Educação Artística, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Profissionais de nível médio:

- Professor de Primeira à quarta série.
- Técnico agrícola
- Técnico de Computação.

Profissionais de Apoio:

- Zelador
- Merendeira
- Servente
- Motorista
- Hortelão

Num primeiro momento, foi pensado em realizar as atividades no C.S.U. (Centro Social Urbano), uma vez que este se encontrava quase



desativado. Porém, ficou resolvido que o projeto seria realizado nas dependências da A.A.B.B. (Associação Atlética Banco do Brasil), por esta dispor de espaço adequado para a realização dessas atividades. Quanto à população a ser atendida, os membros da Ação da Cidadania realizaram um levantamento para conhecer qual a região do município de Bauru mais carente de equipamentos sociais para atender à população, definindo-se assim, pelo Parque Jaraguá, bairro periférico de Bauru. Como para o ano de 1996, estava previsto o atendimento de crianças e adolescentes de 9 a 12 anos, ficou decidido que a população a ser atendida seria constituída por alunos da Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Ayrton Busch.

As atividades tiveram seu início marcado para o mês de maio de 1996, uma vez que a informação recebida era de que o Projeto havia sido aprovado pelo Banco do Brasil e já estava acertado a contratação dos profissionais.

Porém, por questões econômicas, as negociações de parceria com o Banco do Brasil foram interrompidas e coube à Ação da Cidadania sair em busca de novos parceiros.



Nessa mesma época, o Tiro de Guerra de Bauru havia recebido ordem superior para colocar em andamento o projeto "Criança Cidadã", de autoria do Ministério do Exército, que também deveria atender crianças e adolescentes carentes. Para isso, deveria buscar apoio da comunidade para colocar o projeto em prática.

Assim, surgiu uma nova parceria e foram feitas as adequações necessárias para que os dois projetos (Projeto Ações Sócioeducativas e Projeto Criança Cidadã) pudessem ser unidos em um só.

Em uma reunião entre os coordenadores do Projeto, ficou resolvidos os últimos detalhes da parceria, sendo que a Fundação Véritas continuaria responsável pela contratação dos técnicos, agora limitados a uma assistente social, uma pedagoga e uma psicóloga, além de ceder uma merendeira da USC. Quanto aos monitores, deveriam ser escolhidos entre os atiradores que estivessem cursando nível superior e tivessem tempo disponível.

O Projeto, então chamado "Projeto Criança Cidadã / Ações Sócio Educativas", previa para o ano de 1996 o atendimento de trinta e quatro meninos e dezesseis meninas, no período das 12:30 às 17:15 horas. De segunda à quinta,



funcionaria nas dependências do Tiro de Guerra , na sexta-feira no Centro Social Urbano e no sábado, na escola Prof. Ayrton Busch, onde seria feita a horta natural e o ensaio da fanfarra.

Devido a essas mudanças e ao atraso nas providências necessárias - bancos, mesas, utensílios de cozinha, seleção e treinamento dos atiradores - não foi possível iniciar o projeto no dia combinado, sendo adiado para 09 de setembro de 1996.

Nessa fase, um fato muito importante foi o empenho da direção e da coordenação da escola em auxiliar na arrecadação dos materiais necessários para o funcionamento do Projeto, uma vez que vários segmentos da sociedade tiveram que ser acionados para que se conseguisse cadernos, lápis, uniformes, mesas, cadeiras alimentação e transporte, já que o ônibus da USC só poderia atender ao Projeto se fosse em sistema de rodízio com outras empresas. Num esforço conjunto de todos os participantes, conseguiu-se garantir o necessário para o início do trabalho.

A pesquisa foi realizada no período de setembro de 1996 a maio de 1997, abrangendo os seis primeiros meses de atividades do Projeto, uma vez



que o mesmo entrou em recesso de dezembro de 1996 a fevereiro de 1997.

A pesquisa, de caráter exploratório, utilizou métodos quantitativos e qualitativos. Como técnicas de coleta de dados aplicaram-se questionários e realizaram-se entrevistas com todos os coordenadores do projeto, monitores, crianças atendidas e seus familiares em três momentos distintos do desenrolar do projeto. Desse modo, buscou-se averiguar tanto as expectativas iniciais de todos os participantes, como suas percepções, análises e avaliações do projeto três e seis meses depois de seu início, para verificar possíveis mudanças de pensamento.

Foram realizadas, também, observações diretas, através do acompanhamento das atividades diárias. Por outro lado, para um melhor conhecimento da prática pedagógica utilizada na rede oficial de ensino, foram realizadas visitas à escola em que estudavam as crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto, entrevistas com a direção e com os professores, bem como o acompanhamento de algumas aulas.

Uma das vantagens apresentada pela entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação



desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados temas. Além disso, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Outra vantagem é que permite uma maior interação entre pesquisador e entrevistado.

Por essas vantagens, esse estudo privilegiou a entrevista como principal técnica utilizada, principalmente porque dava à população atendida pelo Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas uma rara oportunidade de ser ouvida e discorrer sobre suas idéias, expectativas e sonhos, além de seu ponto de vista sobre o trabalho e as atividades do projeto.

Quanto ao tipo de entrevista, como a pesquisa não visava a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados para comparações e tratamento estatístico, que exigiria uma entrevista padronizada e estruturada, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, pois foram constituídas de questões centrais levantadas a partir dos dados anteriormente coletados e de uma parte livre, onde os entrevistados tiveram liberdade de falar abertamente, uma vez que o trabalho teve como objetivo averiguar tanto as expectativas iniciais de todos os participantes, como suas percepções, análises e avaliações do projeto três e seis meses depois de seu início, além de realizar uma análise



da prática pedagógica.

Nas entrevistas realizadas com os monitores e coordenadores do projeto, buscou-se detectar o modo como cada participante via seu trabalho e as expectativas que tinha a respeito do mesmo. Assim, seria possível fazer uma análise do modo da equipe pensar o projeto, e conseqüentemente delimitar a ação, em confronto com sua formulação teórica.

As entrevistas foram realizadas em três momentos distintos, no período de setembro de 1996 a maio de 1997. O local para a realização dessas entrevistas foram escolhidos de acordo com as possibilidades, sendo que os monitores e coordenadores, assim como as crianças, foram entrevistados durante as atividades diárias e os pais e responsáveis em reuniões realizadas na escola onde as crianças estudavam.

Neste período, participou-se das atividades diárias, tendo sido feito inclusive, um diário de campo, onde foram registradas todas as observações consideradas importantes.

Através desses instrumentos foi-se construindo o conhecimento



necessário para a conclusão da pesquisa.

Uma característica predominante em pesquisas sobre educação era a idéia de que o investigador deveria se manter o mais distante possível de seu objeto de pesquisa, para que não ocorressem influências de seus valores e suas idéias, e assim, fosse garantida a objetividade e neutralidade da investigação. No entanto, a evolução dos estudos na área educacional tem mostrado que os fatos não se revelam gratuitamente ao pesquisador, da mesma forma que o pesquisador não pode analisar os fatos totalmente separado de suas convicções e seus princípios, uma vez que é através de seu ponto de vista, de seus pressupostos sobre o assunto que o pesquisador vai formulando suas teorias e construindo seu conhecimento.

Sendo uma atividade humana e social, a pesquisa, inevitavelmente, trará consigo a carga de valores e princípios do pesquisador.

" Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.3)



Coerente com essa postura, o pesquisador não pode ficar totalmente neutro em sua posição, pois cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, onde o pesquisador irá observar e analisar seu objeto de estudo, a partir dos valores e princípios que considera importante em sua época.

"Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo, em sua realização histórica". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.6)

O primeiro capítulo desse trabalho procederá a uma revisão teórica sobre a importância da educação para o processo de socialização da criança das camadas populares, e o desenvolvimento da sua cidadania, tendo em vista sua situação de classe.

No Capítulo II efetuar-se-á uma reflexão sobre cidadania e a importância que a situação sócio-econômica-política exerce no estabelecimento, manutenção e exercício dessa cidadania.

No Capítulo III discutirá os pressupostos básicos de um programa



educacional voltado para o desenvolvimento da cidadania das classes populares, bem como os princípios de uma educação voltada para a competitividade no mercado de trabalho, tendo como base o conceito de politecnia.

No Capítulo IV far-se-á a apresentação do objeto de estudo: o Projeto para crianças carentes realizado na cidade de Bauru, "Projeto criança Cidadã / Ações Sócioeducativas", com seus pressupostos teóricos.

O Capítulo V relatará o cotidiano do Projeto Criança Cidadã/ ações sócioeducativas, seus problemas, entraves, dificuldades, acertos e desacertos, através da descrição e análise dos dados obtidos, em confronto com os princípios teóricos e as metas estabelecidos quando de sua implantação.

E, finalmente, serão tecidas as considerações finais.



CAPÍTULO I

O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA CLASSE TRABALHADORA



Considerando que a formação da identidade do indivíduo ocorre durante o processo de socialização, o qual se dá no âmbito familiar, religioso e escolar, e que a escola tem um peso fundamental nesse processo, é necessário refletir sobre a influência que ela exerce nos diferentes níveis da personalidade e atitudes do sujeito cognoscente. Qual sua responsabilidade na manutenção da ordem social vigente e o que deve ser modificado para que essa escola contribua, efetivamente, para a hegemonia política das classes trabalhadoras e quais as possibilidades dessas mudanças serem alcançadas dentro ou fora do âmbito do Estado?

O processo de socialização da criança acontece em todos os momentos de sua vida, desde o seu nascimento e até mesmo antes disso, durante a gestação. Porém, segundo Miranda (1984, p. 130), desde que nasce *“a criança já sofre um processo de socialização através do qual a sua origem de classe determina sua condição de ser social”*, ou seja, a socialização e os aspectos a serem internalizados pelo indivíduo são determinados pelo meio social e, dessa forma, o mesmo internaliza os valores e os comportamentos de sua classe.



Segundo ela, a escola é uma agência socializadora de uma sociedade que se diz democrática e tem como finalidade ideológica promover a adaptação do indivíduo à sociedade.

Para Arroyo,

“A experiência da escola enquanto experiência humana e socio-cultural vai além dos conhecimentos aprendidos nos livros e com os professores. A escola, o colégio, a universidade é em si, espaço socio-cultural. Enquanto experiência e vivência coletiva, lenta, o indivíduo vai se familiarizando com uma concepção de mundo, de homem, de sociedade...”. (1991, p.50-51)

Essa função socializadora da escola torna-se ainda mais importante para as crianças das camadas mais pobres da população, que não podem contar com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Porém, quando a criança das classes populares entra na escola, o sistema educacional acaba por impor a cultura da classe dominante, que reconhece como a única legítima, não considerando nenhuma outra manifestação cultural. Assim, acaba negando os conhecimentos e os valores que a criança adquiriu no seu processo de socialização no meio social primário, o que muitas vezes pode levar à definição da criança como deficiente pelo simples fato de apresentar



dificuldades no manuseio dos materiais didáticos, como o lápis por exemplo, quando muitas vezes ela possui habilidades muito mais complexas, mas que não fazem parte do dia a dia escolar, como alguns tipos de brincadeiras de rua. Dessa forma, uma dificuldade que é normal quando a criança se depara com algo novo, pode ser visto como um problema neurológico.

Nessa perspectiva, a escola acaba por transmitir a ideologia da classe dominante, que tenta explicar as desigualdades sociais pelas diferenças individuais e as crianças, tanto podem ser taxadas de portadoras de deficiências quanto de imaturas e culturalmente carentes, e isso é utilizado para justificar seu fracasso escolar. Dessa forma, a escola tira de suas costas a responsabilidade de proporcionar uma educação de qualidade a todos, interpretando suas falhas como decorrentes das diferenças sociais e das más condições de vida, vistas como resultantes da incapacidade da classe trabalhadora, tendo tido inclusive o respaldo da Psicologia, com os famosos testes de inteligência e de prontidão.

"O fato é que, até hoje, os psicólogos educacionais insistem em se restringir a tratar problemas de desenvolvimento ou ajustamento das crianças à escola, dentro da tradição da Psicologia funcionalista e mais recentemente da Psicologia humanista, sem voltar-se para questões como metodologia usada pelos professores na sala de aula, currículo, seleção e organização de conteúdos, participação da escola na comunidade e vice-versa, comportamento de professores



em sua interação com alunos, etc. Ou seja, a formação do psicólogo se restringe ao contexto psicológico, sem chegar ao pedagógico propriamente dito e, muito menos, ao social". (LIBÂNEO, 1984, p. 155)

Dessa forma, a psicologia cunhou a orientação de considerar como fatores causadores do comportamento e dos problemas de aprendizagem como sendo processos psicológicos internos sem considerar a natureza basicamente social do ser humano e de sua consciência. As consequências dessa concepção psicológica são marcantes, como a psicologização das situações escolares ao ponto de até mesmo os professores explicarem o comportamento dos alunos por meio de termos como maturação, bloqueios, etc. (LIBÂNEO, 1984, p.158-9)

Nos últimos anos, as teorias cognitivas que reconhecem a aprendizagem como um processo ativo frente a estímulos externos e o meio social como um elemento indissociável do ato de conhecer, terem ganhado espaço entre os psicólogos educacionais, não se pode negar que essas concepções também privilegiam o pólo individual e não "o pólo dominante que é o social, isto é, as relações sociais de produção, a divisão da sociedade em classes sociais". (LIBÂNEO, 1984, p.159)



Snyders (1977) ressalta que é preciso refletir em que medida a cultura dominante é responsável pelo fracasso maciço das crianças dominadas, já que a escola da cultura dominante é agenciada para que a partir do fracasso escolar as crianças dominadas possam pretender apenas empregos sem satisfação, sem interesse, onde não se espera que o proletariado use sua resistência e criatividade.

No processo de formação da identidade da criança, a escola acaba por legitimar as desigualdades, levando à inferiorização da classe trabalhadora, vista apenas como força de trabalho a ser utilizada por aqueles que detêm o poder. A imposição da crença na inferioridade, nas limitações e na incapacidade da classe trabalhadora impossibilita a formação de uma identidade consciente e participativa dessa classe, reforçando a idéia de que a ela cabe apenas um papel subordinado, o que é muito conveniente para as classes dominantes, uma vez que perpetua as desigualdades, dificultando a luta por mudanças sociais.

"Porém, o processo de socialização não se reduz à ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola propicia. Implica também no contato do aluno com a cultura institucional da escola, que ao mesmo tempo em que propicia objetivos de inculcação ideológica, também engendra movimentos de negação dessa cultura



institucional, através de atos de indisciplina, por exemplo. O processo de socialização é, assim, contraditório: submete/insufila: amolda/ forja a negação. A predominância de um ou de outro pólo das contradições depende do particular momento vivido pela escola, das correlações das forças existentes em seu interior e do contexto social do qual a escola faz parte". (PARO et al, 1988. p. 196-7)

No entanto, não se pode negar o fato de que a centralização da escola nas mãos de um governo que não tem demonstrado interesse em atender às necessidades da classe trabalhadora dificulta um processo de transformação do ensino, que não tem dado conta de sua função de instrução para a maioria da população. A instrução foi reduzida a mínimos insignificantes, como resultado da ineficiência da escola, que, além de não conseguir oferecer aos seus usuários um ensino eficiente em quantidade e qualidade, também não busca mantê-los por muito tempo, expulsando-os já nos primeiros anos de escolaridade. Além disso, a pretexto de transmitir um saber universal, a escola, ao mesmo tempo em que recalca os valores das classes trabalhadoras, inculca uma visão de mundo que é contrária aos seus interesses de classe na busca por mudanças sociais.

Dessa maneira, forma-se um círculo vicioso, onde a escola pública não transmite o saber necessário como instrumento para o futuro ingresso no mercado de trabalho e para o desenvolvimento da cidadania - que



poderia levar a reivindicações por melhorias na qualidade do ensino - inviabilizando o processo de mudança social. Para Gramsci, essa inviabilização ocorre porque o conceito de cultura como formação é o único que pode estar validamente relacionado com mudanças sociais, porque está baseado na *igualdade essencial entre os homens, independente de sua origem social*. Nesta consciência adquirida da igualdade social e política dos homens, reside o fundamento de uma república democrática (Apud FERRATA e GALLO, 1964).

No entanto, não se pode falar em democracia social e econômica em um país onde a liberdade de expressão é sufocada pelo monopólio dos meios de comunicação de massa e onde a igualdade é apenas teórica, já que a escola, a saúde, o trabalho, a moradia, entre outros direitos democráticos, não são para todos. A escola, por sua vez, legitima essa situação através da transmissão de conteúdos que favorecem a aceitação e o conformismo, levando a classe trabalhadora à passividade.

Isso porque a democracia deve ser entendida como igualdade civil e social, com diferentes grupos sociais coexistindo pacífica e respeitosamente, sem discriminação e preconceito.



Assim, um programa educacional popular deve ter sua especificidade na concepção e compromisso de classe e por sua ligação orgânica com o movimento popular. Não se pode negar a importância dos conhecimentos historicamente acumulados, mas reconhecê-los e transformá-los para o mundo de hoje.

Segundo Beisiegel, não se trata de refutar a escola que temos, mas sim, de resgatá-la com a democratização e a expansão de seus recursos para as camadas populares, pois “as técnicas e as habilidades desenvolvidas pela escola tem conseqüências específicas, beneficiando a população escolar” (1980, p. 131).



CAPÍTULO II

II. 1. Cidadania e cultura

Para a elaboração desse texto, usamos as seguintes fontes:

As doutrinas de John Rawls (1971), John Rawls (1993) e de Jürgen Habermas (1993).

Que se refere ao texto:

A QUESTÃO DA CIDADANIA:

Segundo Rawls, a cidadania é um conceito

um conceito de justiça que se refere à ideia de que todos os cidadãos têm o mesmo direito de participar na tomada de decisões que afetam a sociedade. Rawls argumenta que a cidadania é um conceito que se refere à ideia de que todos os cidadãos têm o mesmo direito de participar na tomada de decisões que afetam a sociedade.

expressão da ideia de justiça que se refere à ideia de que todos os cidadãos têm o mesmo direito de participar na tomada de decisões que afetam a sociedade.

os cidadãos têm o mesmo direito de participar na tomada de decisões que afetam a sociedade.

os cidadãos têm o mesmo direito de participar na tomada de decisões que afetam a sociedade.

os cidadãos têm o mesmo direito de participar na tomada de decisões que afetam a sociedade.

os cidadãos têm o mesmo direito de participar na tomada de decisões que afetam a sociedade.

II. 1. Cidadania e cultura

Para a elaboração desse tópico, no que diz respeito ao conceito de cidadania foram utilizadas as idéias de Marshall (1967) e de Ferreira (1993) que a ele se reportam.

Segundo Marshall, a cidadania implica em

“...um sentimento direto de participação numa comunidade baseada numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum”.(1967, p.84)

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem esse status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status, que, no conceito de Marshall (1967) não tem nenhuma referência à posição hierárquica, ou seja, ao pertencer a uma comunidade, todo indivíduo, independente de sua



posição social, teria o “status de cidadão”, com direitos e deveres iguais a todos que possuíssem o mesmo status.

Esse autor afirma que existem diferentes relações entre classe social e cidadania. Para ele, as classes sociais se fundamentam no princípio das diferenças e das desigualdades próprias das sociedades modernas, que resultam da combinação de vários fatores ligados às instituições da propriedade, dos processos de inclusão e exclusão dos segmentos sociais na estrutura da economia nacional. A cidadania apoia-se na igualdade fundamental das pessoas, decorrente da integração, da participação plena do indivíduo em todas as instâncias da sociedade. Desenvolvendo-se como instituição, a cidadania coloca em cheque as desigualdades do sistema de classes.

Ao analisar o impacto da cidadania sobre o sistema de classes sociais, Marshall afirma que reivindicar o “status” de cidadão equivale a uma exigência por uma *“...medida efetiva de igualdade, um enriquecimento da matéria prima do ‘status’ e um aumento do número daqueles a quem é concedido o ‘status’ ”*. (1967, p.76)

Mesmo reconhecendo a sociedade de classes como



inerentemente desigual, seria possível alcançar uma situação de igualdade através da cidadania.

O conceito de cidadania pode ser desmembrado em três aspectos: o elemento civil, o elemento político e o elemento social. A cada elemento da cidadania estão estreitamente ligadas determinadas instituições sociais. Aos elementos civis, os tribunais de justiça; aos direitos políticos, os partidos e associações políticas; aos direitos sociais, os serviços sociais e o sistema educacional.

Portanto, os direitos civis correspondem aos direitos necessários para que o indivíduo possa ter liberdade de ir e vir, de pensamento, crença, de imprensa, de propriedade e de justiça. Os direitos políticos estão associados à participação do indivíduo no exercício do poder político. Os direitos sociais, dos quais a educação faz parte, refere-se a todos os direitos que o indivíduo faz jus para seu bem estar social.

Independentemente da concepção de cidadania adotada por diferentes autores, dois pontos podem ser considerados consensuais: cidadania corresponde a direito e dever de participação e a um sistema de igualdade.



Portanto, cidadania diz respeito à natureza da participação que o indivíduo tem na comunidade em que vive; e essa participação - mesmo que apenas teoricamente - é possível em bases iguais para todos os cidadãos.

Para Marshall (1967) , a cidadania passa a ter uma configuração concreta na medida em que corresponde às expectativas de sucesso, de um padrão de comportamento de determinada estrutura social, ou seja, para falar de cidadania, é preciso contextualizá-la.

Portanto, a concepção de cidadania utilizada neste trabalho será a aceita pela sociedade capitalista, já que o objeto de estudo, um programa educacional, está inserido nesta estrutura social, onde a educação pode servir tanto para legitimar quanto para contestar a ideologia dominante e a própria estrutura do sistema de classes no qual se insere.

Isso porque, não se pode negar a importância da aquisição cultural para o sucesso do indivíduo na sociedade. Segundo Vieitez,

"Nenhum problema pode, a rigor, ser resolvido se não for explicitamente formulado e se não se lhe apresentar uma solução plausível. Hoje, porém, para os grupos dominantes, trata-se de impedir que as classes subalternas tomem consciência tanto dos problemas



reais que afligem a sociedade quanto de suas possíveis soluções, enquanto, para as classes subalternas, trata-se naturalmente do contrário, isto é, colocá-los a descoberto e tentar solucioná-los". (1982, p.21)

O conhecimento da forma pela qual os homens se relacionam entre si, das regras que regem a sociedade e implicam na definição de direitos e deveres, segundo os quais os indivíduos devem nortear sua conduta social, encontra-se sistematicamente ligado à questão da aquisição cultural. As relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e regulamentadas pelas normas sociais decorrem do fato de que os homens ao produzirem sua existência, ou seja, o ato de trabalhar, não o fazem individualmente, mas coletivamente, interagindo entre si, de maneira organizada. Nesse sentido, cabe à educação ajudar a difundir esses conhecimentos fundamentais da prática social, de forma a capacitar o homem para inserir-se socialmente, de modo a poder participar de forma ativa da vida social. Isso porque a educação (formal ou não formal) não pode se eximir da responsabilidade de transmitir conhecimentos que possam contribuir para essa capacitação.

Porém, existe uma estreita correlação entre a posição de classe social do indivíduo e as chances que lhe são dadas na sociedade. O indivíduo com maior posição social estará mais próximo e mais integrado ao grupo, o que



levará ao aumento de suas chances de participação nas tomadas de decisões. Quanto mais elevada sua posição social, quanto maior sua renda, maiores serão suas possibilidades e seu interesse em participar, uma vez que as decisões políticas das quais pode participar estão diretamente associadas aos problemas relacionados à sua posição pessoal na sociedade. A participação com poder de influência nas decisões políticas relativas às necessidades básicas para o bem estar social é um elemento fundamental para o exercício da cidadania e, dentro de uma sociedade de classes, essa participação está condicionada pela posição do indivíduo na estrutura social.

Nesse contexto, torna-se necessário que a classe trabalhadora eleve sua renda e sua posição social para que possa participar mais ativamente da vida em sociedade, o que está diretamente relacionado à aquisição cultural, uma vez que as mudanças ocorridas no processo de trabalho, resultantes do desenvolvimento científico e tecnológico, exigem que todos os homens dominem não apenas a leitura, escrita e aritmética, mas também, por exemplo, computação básica e sistemas políticos, sociais e históricos, para que se enquadrem socialmente e exerçam sua cidadania.

Para Gramsci (1954), a conquista da cidadania depende da



cultura que, para ele, é concebida como sinônimo de crítica, de aquisição de uma consciência do próprio eu - condicionada pela aquisição da consciência crítica. A conscientização deve corresponder a uma visão crítica da realidade e da sociedade, com que os indivíduos sejam capazes de identificar as diferenças das classes sociais, bem como identificar que classes são essas, quais as dominantes e quais as dominadas, assim como qual a influência desse antagonismo no contexto social. Significaria a passagem de uma consciência ingênua e mítica para uma consciência crítica, que permitisse situar os problemas no todo da estrutura social e compreendê-los em suas causas.

Gramsci (1953) insiste muito na questão da formação cultural das massas, que não é um fator independente em si, mas está estruturalmente ligado à educação. Assim, cultura não é mera acumulação de noções, mas o produto de uma rígida estruturação mental. No sentido amplo e verdadeiro, cultura é disciplina da própria inteligência e de todo o próprio ser. Para ele, é preciso deixar de conceber a cultura como um saber enciclopédico, no qual o homem se vê como uma forma de recipiente que se há de abarrotar de dados empíricos, de fatos desconexos. A cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é a conquista de uma consciência superior, modo pelo qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida e os



próprios deveres.

É necessário levar os trabalhadores a adquirir consciência do próprio ser e de sua própria função na sociedade. A classe operária deve educar-se, e assim, buscar adestrar-se na gestão social e adquirir a cultura e a psicologia de classe dominante (GRAMSCI, 1954).

Para isso, não basta somente um processo de análise progressiva da realidade imediata, que daria uma visão funcionalista da sociedade, é necessário compreendê-la histórica e estruturalmente, para situar-se em suas lutas, dentro desse complexo dinamismo. É através da educação, da cultura, da organização difusa do saber e da experiência que deve-se buscar obter uma visão crítica e criadora da prática social. Ou seja, adquirir uma atitude de questionamento sobre o processo causal dos fatos e sua dinâmica interna, o que leva a aprofundar, ampliar e atualizar constantemente o conhecimento que se tem sobre estes.

Educação popular e cidadania estão, portanto, intimamente ligadas quando se busca a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária, onde as classes populares estejam conscientes de seu papel e de sua



responsabilidade na luta pela transformação das relações sociais.

É necessário que a educação atenda às necessidades das crianças das classes dominadas, visando prepará-las para que adquiram meios de superação das limitações impostas pela sua condição social. Desse modo, "o desafio educacional dos países do Terceiro Mundo, é o desafio de dotar as populações do instrumental básico para o exercício da cidadania e da convivência civilizada (Vale, s/d).

Através da educação é que se pode oferecer aos filhos da classe trabalhadora, elementos adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados objetivos do fim ao ser alcançado, que é o de introduzir na vida social os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente (Gramsci, 1930b).

Também para Gramsci:

"Para educar-se é preciso um aparato de cultura, através do qual a geração mais velha transmite à geração jovem toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas) e lhe faz adquirir determinadas inclinações e hábitos (também físicos e técnicos, que se



assimilam com a repetição) e transmite enriquecido o patrimônio do passado". (1930c, p.28)

Assim, a função política da educação está em possibilitar tanto o conhecimento dos primeiros elementos da nova concepção do mundo, lutando contra as concepções do homem dadas pelo ambiente tradicional, o senso comum e o folclore, bem como além dos instrumentos primordiais da cultura como ler, escrever, fazer contas, ter noções de história, geografia, direitos, deveres, e as primeiras noções sobre o Estado e a Sociedade (GRAMSCI, 1930a, p. 19). A educação deve possibilitar a compreensão da realidade social dentro do movimento histórico.

II. 2. Cidadania e Competitividade

Na abordagem que desenvolve a respeito dos efeitos da cidadania frente as desigualdades sociais, Marshall afirma que

"...a igualdade não se refere tanto a classes quanto a indivíduos componentes de uma população que é considerada, para essa finalidade, como se fosse uma classe. A igualdade de status é mais importante que igualdade de renda". (MARSHALL, 1967, p.84)



Marshall ressalta que mesmo numa sociedade fundamentalmente igualitária podem continuar existindo desigualdades, desde que sejam consideradas justas, ou seja, *"não prejudiciais à igualdade humana básica"* que estaria acima das desigualdades provenientes da situação econômica. Ele considera interessante que continuem existindo essas desigualdades, para que continue existindo uma ambição social que, segundo ele, leva a uma competição sadia, o que impulsiona o sistema econômico e social. Dessa forma,

"...as diferenças de status podem receber a chancela da legitimidade em termos de cidadania democrática, desde que não sejam muito profundas, mas ocorram numa população unida numa civilização única; e desde que não seja uma expressão de privilégio hereditário". (MARSHALL, 1967, p.108)

Se Marshall admite a existência ampla desta igualdade entre todos os cidadãos, independente de sua posição social, Pizzorno (1975, p. 35 - 38), ressalta que a igualdade aparece nos "sistemas de solidariedade", que seriam sistemas de ação com vistas à solidariedade entre os atores. Esse sistema teria como característica a pertinência do indivíduo ao sistema, a identificação com o mesmo, a separação, a contraposição e o conflito em relação



a outros sistemas. A ação se realizaria em um âmbito de igualdade de participação, em situações formadas em torno de um objetivo comum, onde as desigualdades deixariam de existir, pelo menos circunstancialmente.

Pizzorno ressalta ainda que o fato de um maior número de cidadãos terem direito a participação ampliaria a visão das desigualdades, pois cada cidadão participaria com as suas características pessoais, com sua renda, o seu prestígio e com a cota de poder que sua posição lhe permite.

Segundo Machado, igualdade civil e política não são suficientes quando existe uma imensa desigualdade social e econômica, pois,

"é nesta fronteira que se situa a diferença da concepção burguesa da concepção proletária de igualdade e é também aí onde são definidas as possibilidades reais do exercício da cidadania por parte dos trabalhadores". (1991a, p.26-7)

Na realidade, a burguesia tem permitido, no máximo, a efetivação da igualdade civil e política, enquanto a igualdade social e econômica mostram-se utópicas, uma vez que o talento e o trabalho são os instrumentos legítimos da aquisição e acumulação de bens, e, segundo a concepção burguesa, qualquer



indivíduo, independente de sua condição social, pode adquirir propriedades e riqueza, através de seu trabalho e talento, o que não condiz com a realidade.

Cunha ressalta que as oportunidades de escolarização não são franqueadas a todos e que o atendimento do sistema educacional é extremamente desigual, pois,

"... as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são um produto de sua primeira educação associada às condições materiais de vida no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento psicofisiológico e ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem como resultado da vida que leva". (CUNHA, 1986, p. 55)

A escola, por sua vez, está organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes dirigentes da sociedade, o que leva a uma menor oportunidade de desenvolvimento para as classes trabalhadoras, cujas aptidões não são reconhecidas como válidas ou desejáveis pela instituição escolar (CUNHA, 1986).

Ao afirmar que o fator impeditivo do progresso escolar de alguns deve-se a razões de ordem intelectual, a concepção burguesa de educação



“desempenha uma importante função ideológica, uma vez que dissimula seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando, então, essa discriminação” (CUNHA, 1986, p.87).

Dessa forma, a desigualdade é colocada como resultado da própria incapacidade dos trabalhadores, quando, na realidade, o trabalho também é algo que não se encontra à disposição de todos e o acesso às vagas de emprego estão diretamente associadas à aquisição cultural. Soma-se a isso, o fato de que, segundo Machado,

“... a burguesia concebeu seu projeto de unificação escolar desconsiderando as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente. O enunciado principal de tal projeto rezava: supressão de todas as barreiras de acesso ao ensino, via livre aos talentos, nenhum impedimento que não seja de ordem psicopedagógica, articulação de todos os níveis e tipos de ensino para que possam ser aproveitadas todas as capacidades, aptidões, interesses e disposições. A metafísica de tal projeto consiste, em primeiro lugar, em conceber todos os possíveis candidatos como pertencentes a uma única categoria; a população. Em segundo, em tomar os atributos de ordem psicopedagógica como independente das relações sociais”. (MACHADO, 1991a, p.113-114)



No entanto, segundo a autora,

“...a força da sociedade , no capitalismo, impede o pleno desenvolvimento do homem, pois provoca sua degeneração física, espiritual e moral, em decorrência do tipo de relação de produção dominante, alicerçada no trabalho alienado”.
(MACHADO, 1991a, p.121)

O fator determinante que possibilita a participação ativa na sociedade, com poder nas tomadas de decisões é a posição social do indivíduo, sendo que quanto mais alta sua posição na hierarquia vertical da divisão do trabalho e, conseqüentemente, do capital, maior a sua posição na esfera do processo de tomada de decisões. Desse modo, torna-se questionável o fato de que os direitos de cidadania sejam iguais para todos, uma vez que quem ocupa uma posição social hierarquicamente subalterna não tem acesso às tomadas de decisões que poderiam ser favoráveis a uma melhoria em suas condições de vida.

Assim é imprescindível que se busque condições para que as crianças da classe trabalhadora adquiram instrumentos culturais que possibilitem a elas serem competitivas no mercado de trabalho e terem acesso a melhores posições na hierarquia da divisão do trabalho, visando adquirir condições para o



efetivo exercício de sua cidadania.

Caberia então a um programa de educação popular buscar superar essas limitações, ensinando aos jovens *“os valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão”*, uma vez que *“a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre como uma série contínua”* e *“nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho”* (GRAMSCI, 1930c). Isso porque existem *“valores instrumentais”* que não podem deixar de ser acolhidos integralmente para que continuem a ser elaborados e aperfeiçoados.



CAPÍTULO III

A escola para os trabalhadores

Para Gramsci (Apud Ferreira e Góes, 1994), a escola é um instrumento essencial da sociedade para a formação de novos sujeitos sociais. Ela é o lugar onde os indivíduos devem emergir, não apenas os intelectuais, mas todos os homens. Por isso, é preciso que se pense em um projeto educativo que respeite todos os sujeitos.

EDUCAR PARA LIBERTAR:

pressupostos de uma educação popular

Segundo a pedagogia e a filosofia da educação, a educação popular é uma prática educativa que visa à formação de sujeitos sociais. Ela é baseada em alguns pressupostos fundamentais: a educação é um processo contínuo e coletivo; a educação é uma prática política; a educação é uma prática cultural; a educação é uma prática econômica; a educação é uma prática social.

Segundo a pedagogia e a filosofia da educação, a educação popular é uma prática educativa que visa à formação de sujeitos sociais. Ela é baseada em alguns pressupostos fundamentais: a educação é um processo contínuo e coletivo; a educação é uma prática política; a educação é uma prática cultural; a educação é uma prática econômica; a educação é uma prática social.

A escola para os trabalhadores

Para Gramsci (Apud Ferrata e Galo, 1964), a escola é um instrumento essencial da sociedade para a formação da nova geração segundo um ideal humano, de onde devem emergir, mais adiante, os intelectuais e os dirigentes. Por isso, é preciso que se pense em um processo educativo que realmente esteja de acordo com os interesses das classes dominadas, uma vez que, para esse pensador, a necessidade da escola surge quando cada indivíduo - superada a restringida e limitada vida de seu pequeno círculo familiar e comunitário - passa a interessar-se pelo que ocorre além de seu ambiente restrito. Isso ocorre quando percebem que não são somente indivíduos de um pequeno círculo de interesse imediato - o município e a família - mas cidadãos de um mundo mais vasto, deixando de ocupar-se unicamente com seus pequenos interesses pessoais.

Hurtado (1992) argumenta que a especificidade da educação popular encontra-se na sua concepção, no seu compromisso de classe e na sua ligação orgânica com o movimento popular.



Portanto, esse processo educativo não pode ser visto como o padrão formal de educação, onde quem sabe informa e educa quem não sabe, devendo ser um processo contínuo e sistemático onde a inter-relação entre teoria e prática seja primordial.

Deve-se tomar a própria realidade como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada permanente, percorrendo dialeticamente o caminho entre a prática e sua compreensão sistemática, histórica, global e científica sobre essa relação entre 'teoria e prática' (HURTADO, 1992, p. 45).

Vale (1992) argumenta que a educação deve possibilitar às classes populares um saber associado ao saber já existente na sua vida cotidiana, capaz de servir como instrumento de mobilização, conscientização e organização política das classes. Para isso, faz-se necessário desenvolver uma metodologia que mantenha uma estreita relação entre objetivos, conteúdos e métodos com que se pretende implementar o processo de produção, seleção e de apropriação dos conteúdos, visando à geração de ações transformadoras.

Essa educação deve garantir que o saber transmitido gere novas



formas de agir e que novos métodos de transmissão do conhecimento possam ser criados. Assim, o conhecimento deverá ser construído e não apenas transmitido pronto e acabado, para que se possa formar jovens que saibam avaliar e atuar criticamente na sua realidade, possibilitando a todos a consecução da condição de cidadãos.

“Assim, a escola criadora não significa uma escola de ‘inventores e descobridores’, ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predestinado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia”. (GRAMSCI, 1966, p.124)

Não deve, portanto,

“...tratar-se de uma simples ação educativa frente às massas puramente receptivas e passivas, mas, partir dos problemas concretos das classes populares e, empurrando estas para a participação na elaboração da solução de seus problemas, tirá-las da posição amorfa e elevá-las a um nível de cultura cada vez mais crítico, realizando assim o homem novo, consciente de sua posição na história, como membro de uma classe nova e progressista destinada à conquista do mundo”. (GRAMSCI, 1966, p.13)



Para o mesmo autor, a elevação da cultura e da consciência das classes populares se produz por etapas, sendo o primeiro passo a formação de uma elite no interior da classe operária: «uma elite intelectual, em que a concepção implícita de atividade humana já tenha se convertido em uma consciência atual, coerente, sistemática e em uma vontade precisa e decidida.

A formação da nova classe e de seus intelectuais deve constituir-se em elemento de sustentação interna da classe operária e em instrumento por meio do qual essa classe possa alcançar o pleno conhecimento de seu ser e de seu destino histórico. Esse novo tipo de intelectual não deve prender-se na investigação abstrata, na solução do problema em si, não pode se manter separado da realidade em que o povo sente e vive. O intelectual deve afrontar o problema em seus termos efetivos e reais que o povo propõe, para chegar a uma formulação orgânica superior, em que o sentir do povo se transforma em entender e, portanto, em compreender, ao mesmo tempo que o intelectual não só sabe, mas também sente e se apaixona pelo objeto do saber. Então se converte em seu propulsor, em dirigente de todo movimento de elevação do povo (GRAMSCI, 1979).

Desse modo, o especialista em educação popular deve ser



também um político capaz de lutar pela hegemonia de sua própria classe ou da classe com a qual trabalha. Para isso, deve possibilitar aos educandos um saber que possa servir como instrumento de conscientização, mobilização e organização comunitária na luta por melhores condições de vida.

Para Gramsci, as escolas profissionais médias não interessavam aos trabalhadores, porque simplesmente reproduziam suas posições subalternas na sociedade. Por isso, propunha a escola unitária e a politecnia, que, para ele, representava a síntese das ciências da natureza e da história, base para a formação do novo homem. Por isso, o ideal seria um sistema escolar que seguisse

"... a linha de uma escola única inicial de uma cultura geral, humanística, formativa, que una o desenvolvimento da capacidade de trabalho (técnica e industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Deste tipo de escola, através de repetidas experiências de orientação profissional, se passaria a uma escola especializada ao trabalho produtivo". (GRAMSCI, 1979)

O trabalho como princípio educativo

"Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no



processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano".
(SAVIANI, 1989, p. 9)

A sociedade se estrutura com base no modo pelo qual se organiza o processo do trabalho, que é o modo como se organiza a existência humana. Portanto, toda prática social encontra-se estruturada a partir dessa problemática, inclusive a questão educacional.

"O trabalho produtivo (não o trabalho simulado) deve contar como alicerce na formação e desenvolvimento da personalidade. O homo faber deve usar as mãos, o corpo, a inteligência para produzir de modo real [...]. Sobre esse fundamento é que se deve crescer o ensino intelectual propriamente dito, de "formação do intelecto". Essa parte do ensino deve ser diferenciada, rica e intensiva, mas balanceada com as outras e tendo como protótipo a "descoberta do mundo", o uso ativo da inteligência criadora e do modelo experimental de amadurecimento da razão".
(FERNANDES, 1989, p.263)

Apesar da preocupação com a contemporaneidade, o conceito de politecnia é muito antigo, tendo sido elaborado por Karl Marx, a partir da nova realidade econômica e social criada pelo capitalismo, que integrou as



regiões mais longínquas do planeta num mercado mundial e promoveu o surgimento dos Estados modernos.

Segundo Nogueira (1990, p.100), a noção de trabalho como princípio educativo *"se formou na confluência de dois vetores: a tradição herdada do socialismo utópico e as condições de vida e de trabalho instaurados pela grande indústria"*. Os precursores da união entre ensino e trabalho foram o francês Charles Fourier e o inglês Robert Owen, que primeiramente apresentaram propostas pedagógicas relativas à união entre ensino e trabalho, tendo influenciado Marx e Engels na elaboração dos princípios educacionais deixados por esses pensadores.

Manacorda (1979) declara que a noção de educação politécnica preconizada por Marx teve início nas idéias de Owen, que ressaltava como princípio fundamental o valor educativo do trabalho manual, a importância de introduzir e valorizar o trabalho produtivo moderno no processo de ensino. Para ele, os filhos dos trabalhadores deveriam entrar em contato com as atividades produtivas a partir dos dez anos.

Para Marx (1975, p.405), foi do sistema fabril que brotou

"...o germe da educação do futuro, em que se combinará



para todos as crianças, a partir de certa idade o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como método para intensificar a produção social, mas também como o único método que permite produzir homens plenamente desenvolvidos".

Para fundamentar a proposta da união dos estudos com o trabalho, os fundadores do marxismo utilizaram inúmeras justificativas, entre elas a que demonstra que as crianças praticantes das duas atividades ao mesmo tempo apresentam maior rendimento em relação às que apenas estudam.

Segundo Marx,

"... os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares, que tinham a frequência diária integral." (MARX, 1975, p.553)

A jornada escolar mais breve, encurtada pela necessidade de enviar a criança ao trabalho algumas horas por dia, é mais eficaz do ponto de vista da aprendizagem, tendo em vista que a monotonia e a morosidade das longas jornadas escolares diminuem a predisposição da criança para aprender.



(NOGUEIRA, 1990, p.131)

Segundo os marxistas, a união do ensino com o trabalho também poderia elevar a produção e a produtividade material, aumentando assim, o tempo livre de todos, possibilitando maior atividade espiritual e social dos indivíduos. Isso seria possível quando mais eqüitativamente fosse distribuído o trabalho entre todos os membros capacitados da sociedade, e quanto menos uma camada social se eximisse da necessidade natural do trabalho, lançando-a sobre outra camada, como acontece na sociedade capitalista. (MARX Apud NOGUEIRA, 1990, p.133)

A união do ensino com o trabalho, segundo a visão marxista, poderia contribuir para a extinção da divisão do trabalho, através da superação da dicotomia existente no processo de produção capitalista entre pensar e fazer, entre o trabalho manual e intelectual, o que resultaria na realização do homem completo. Para Marx, o princípio da união entre ensino e trabalho é um meio importante para o desenvolvimento integral do homem, através da abolição da especialização.

Sendo a sociedade estruturada tendo como base a forma como



se organiza o processo de produção da existência humana, ou seja, o processo de trabalho, o sistema educacional também deve estruturar-se a partir da problemática do trabalho.

"...o conceito e o fato do trabalho (da realidade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola "elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho". (GRAMSCI, 1979. p.130)

Para Gramsci (1966), o homem, apoiando-se nas condições objetivas de existência, põe em movimento a própria vontade como aplicação efetiva do querer abstrato e forma, assim, a sua personalidade. Essa formação não é unicamente individual e subjetiva, senão uma operação complexa em que elementos individuais e subjetivos se associam aos elementos de massa e objetivos materiais com que o indivíduo se encontra em uma relação de ação recíproca.

Na sociedade contemporânea, desenvolvida a partir do surgimento do capitalismo, para que o indivíduo possa garantir sua sobrevivência é preciso que ele domine os códigos impostos pela prática social vigente e os



conhecimentos historicamente acumulados e organizados, necessários para instrumentalizá-lo sobre como agir e transformar a natureza de acordo com suas necessidades. É o trabalho que leva o homem à necessidade de conhecer a natureza, organizar e sistematizar esses conhecimentos de forma científica.

Segundo Saviani (1989), apesar da organização da educação básica estar estruturada no conceito e na prática do trabalho, não seria necessário fazer referências constantes ao fenômeno do trabalho, uma vez que ele age como determinante do conteúdo curricular em termos implícitos, porque se trata de uma exigência embutida no próprio modo pelo qual a sociedade se organizou.

"... tais exigências, embora determinadas pelo trabalho, extrapolam o mundo da produção de tal modo que não é apenas para participar do processo de trabalho que se impõe o domínio daqueles conteúdos curriculares; eles são necessários para se participar da vida em sociedade, pura e simplesmente, independentemente da inserção no processo produtivo". (SAVIANI, 1989, p.14)

Um outro motivo pelo qual não seria preciso estar constantemente referindo-se ao processo de trabalho é o mesmo pelo qual vários autores criticam a especialização no ensino médio. Ou seja, é o fato de o



mercado de trabalho exigir não só apenas um operário treinado e acabado, mas um trabalhador dotado de pré-requisitos básicos, como noções fundamentais dos principais processos científicos e de produção, domínio dos cálculos matemáticos básicos, capacidade de comunicação escrita e oral, criatividade e habilidade mental e manual.

O rápido avanço tecnológico do processo de produção faz com que qualquer tentativa de especialização fracasse, uma vez que os alunos, ao saírem das escolas técnicas ou profissionalizantes, já se encontram defasados em relação às técnicas de produção atuais.

Segundo NOGUEIRA, o que Marx propunha era

"... uma qualificação profissional suscetível de fornecer aos produtores condições para que conquistem um poder sobre a organização do trabalho e possam desse modo, transformá-la. A educação politécnica - tal como foi concebida pelos fundadores do marxismo - seria o meio de romper os efeitos nefastos da divisão capitalista do trabalho (notadamente a especialização), permitindo o desenvolvimento das capacidades teóricas e práticas demandadas pelo trabalho, e ensejando, assim, o desenvolvimento das diversas faculdades do trabalhador".
(1990, p.177)



A especialização em determinada área pode limitar a visão do indivíduo, inibindo o seu desenvolvimento global e sua capacidade para dominar o processo de produção como um todo, fragmentando-o.

Dessa forma, a educação deve proporcionar meios que possibilitem ao aluno a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como do domínio da leitura e escrita, capacidade de raciocínio lógico, domínio de cálculos e da aplicação desses conhecimentos no cotidiano do trabalho.

A noção de ensino politécnico diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno e das diferentes modalidades de trabalho. O ensino politécnico seria aquele que permitiria o desenvolvimento global do homem, possibilitando às classes trabalhadoras condições de compreender a essência do processo produtivo, não se limitando a formar especialistas em pequenas tarefas.

Segundo Machado, a formação politécnica inclui a aquisição de habilidades físicas e mentais, entre as quais as que permitem o uso de recursos



como mapas, gráficos, tabelas, medidas, documentação técnica e do manejo de instrumentos básicos, iniciando-se nos mais simples e elementares presentes na maioria dos processos de produção, passando-se pela sua localização como partes integrantes dos mecanismos complexos, até a utilização dos recursos oferecidos pela moderna computação.

Segundo essa autora, o objetivo do estudo no ensino politécnico seria levar ao conhecimento das bases das ciências contemporâneas, sejam elas naturais ou humanas; dos princípios gerais das técnicas e da tecnologia, de caráter operacional e funcional; das particularidades dos métodos tecnológicos e dos princípios da organização da produção e da economia, analisando-se o trabalho humano, suas formas sociais, a estrutura social, os principais ramos da produção, as normas sociais, a base geográfica das relações sociais, os impactos sobre a natureza e a qualidade de vida humana. (MACHADO, 1991b, p. 60)

“ Busca compreender os fundamentos científicos das técnicas nos quadros da atual revolução científica, mas entendendo seu desenrolar histórico dentro de uma visão histórica. Discute-se o desenvolvimento das tecnologias contrapondo-as às necessidades da sociedade em que se vive....[] Procura-se uma articulação entre as diversas disciplinas e sua complementação, no que se refere ao conteúdo, à formação de hábitos e habilidades e ao emprego dos métodos científicos. (MACHADO, 1991b, p.61)



Com relação aos conteúdos curriculares, deve-se ter a politecnia como horizonte,

"[...] buscando promover o resgate entre o conhecimento, trabalho e relações sociais, através da democratização do saber científico e tecnológico tratado na perspectiva histórico/crítica, de modo a permitir ao trabalhador a participação competente na vida social, política e produtiva". (KUENZER, 1989, p.28)

Machado ressalta que

"O currículo na perspectiva do ensino politécnico pressupõe a articulação dos conteúdos sob novos contornos que envolvem, basicamente, três dimensões: a primeira, os objetos do trabalho humano; a segunda, os instrumentos, as máquinas e os mecanismos; a terceira, as relações da organização e do trabalho. (1991b, p.61)

Para Kuenzer (1989, p.28), uma das formas de se concretizar o ensino politécnico seria a identificação das áreas de trabalho consideradas básicas para a produção da existência, como educação, saúde, construção civil, ecologia, informática, etc.

Quanto às metodologias de ensino a serem utilizadas, deve-se



dar prioridade àquelas que tenham como ponto de partida a realidade do aluno e buscar sempre promover a união entre teoria e prática, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual.

O objetivo maior é partir sempre do que a criança leva de seu ambiente, que será a base do processo educativo e, a partir daí, chegar com essas crianças à cultura elaborada. Porque só através da aquisição de conhecimentos sistematizados é que se pode oferecer condições para a formação de indivíduos críticos, capazes de exercer plenamente sua cidadania, pois somente através da cultura elaborada é que se chega à conscientização e à humanização.

Este processo de formação teórico-prática deve levar os educandos a assumirem convicções próprias e não simplesmente esperar de outros a “correta” interpretação dos acontecimentos, para aceitá-los passiva e dogmaticamente. Esse processo implica também em conhecer, estudar, interpretar e aplicar à circunstância histórica e conjuntural as contribuições de outras experiências e de outros pensadores que tenham sistematizado metodologias específicas, tendo sempre como pano de fundo a realidade do aluno.



Se o homem, enquanto o único ser vivo capaz de transformar a natureza de acordo com suas necessidades e interesses, é responsável pela sua história, a educação deverá ser problematizadora, libertadora, onde os educandos desenvolvam o seu poder de captação e de compreensão do mundo, que lhes parece não mais uma realidade estática, mas em constante processo de transformação.

Porém, deve-se ter em conta as particulares situações ambientais da clientela atendida e criar para todos as condições para que superem as eventuais deficiências de determinados ambientes. De fato, não se pode esquecer que muitas crianças encontram na vida familiar um prolongamento, uma preparação e uma interação da vida escolar, o que não aconteceu com a maioria das crianças atendidas pelo Projeto objeto deste estudo. Na organização dessa proposta de trabalho educativo se devem criar, pelo menos, as principais dessas condições. (Gramsci, 1979).

Assim, essa pedagogia deve consistir na dialética entre continuidade e ruptura, onde por um lado os alunos percebem uma coincidência entre o que desejam e tentam criar e o resultado que alcançam. Por outro lado, junto com o educador, descobrem coisas e fatos novos que possibilitam a eles



uma melhor compreensão e lucidez de sua própria realidade.

O educador não deve se preocupar apenas com o conteúdo e a forma do que pretende ensinar. Deve buscar sempre a politização dos conteúdos e do ensino, ou seja, não deve separar o pedagógico do político. Para isso, é preciso contextualizar o conhecimento.

Essa pedagogia não deve atuar somente no nível da teoria. Deve buscar a formação de grupos preocupados em defender as relações humanas na sociedade. Daí, a importância de atividades extra-classe, de modo a possibilitar ao educando um maior conhecimento de sua comunidade e de sua realidade.

Um ponto fundamental a ser ressaltado é o papel do educador nesse processo educativo, uma vez que todo educador verdadeiramente comprometido com uma opção de libertação popular não pode ser alheio - ainda que pela sua origem seja externo - ao processo de transformação e suas lutas. Se o compromisso histórico e político do educador coincide com os interesses de luta popular, sua atuação deixa de ser alheia ou externa e seu papel será o do intelectual orgânico. Isto porque o educador pode ser externo ao processo popular por origem e situação de classe, mas não se pode pretender servir ao



processo de educação popular sem um real compromisso com a classe popular e com os seus interesses.

O educador não deve se separar e se diferenciar das massas por suas atitudes e sua linguagem complexa, mas deve ser sensível ao povo e à sua cultura, buscando enriquecer-se com a cultura e pensamento que o povo expressa, interpretando o mundo, em múltiplas, variadas e ricas manifestações.

O principal elemento na condição humana do professor é o cidadão, traço de sua personalidade que é essencial. Ele precisa ser um professor cidadão e um ser humano rebelde. Se deseja mudanças nas condições de vida de sua clientela, o professor tem de buscar realizá-las dentro e fora de seu local de trabalho, tem que fundir o seu papel de cidadão com o papel de professor.

Gramsci (1954) ressaltava a importância de que o intelectual orgânico buscasse levar os trabalhadores à aquisição da consciência do seu próprio ser e de sua função na sociedade. Para isso, seria necessário compreender a sociedade histórica e estruturalmente, para que as classes populares se conscientizassem de seu papel e de sua responsabilidade na luta



pela transformação das relações sociais. Faz-se necessário que os profissionais envolvidos com esse tipo de trabalho tenham um compromisso social com os educandos e que sejam conscientes de seu papel enquanto educadores.

Para Gramsci (1954), a palavra cultura tem um significado bastante amplo, a ponto de poder justificar toda liberdade de espírito, porém não se pode querer enquadrar nela uma atividade que não tenha em si a capacidade de impor-se uma disciplina. Para o autor (1953), os sistemas educativos são eficazes na medida em que neles existe certa coerção. A formação do homem não pode nem deve produzir-se de modo espontâneo e absolutamente livre, mas através de uma linha imposta, através de uma ação disciplinada.

Portanto, toda pedagogia que seguindo um princípio de liberdade eduque o indivíduo mantendo-o isolado da vida em sociedade é uma abstração e uma ilusão. A liberdade é o modo do indivíduo comportar-se com responsabilidade e é por isso que o conceito de liberdade não pode se distinguir do conceito de responsabilidade. O indivíduo realmente livre é aquele que atua responsavelmente segundo uma finalidade consciente e não o indivíduo que atua espontaneamente - no sentido de arbitrariamente. Para esse pensador, não existe a pura espontaneidade que, se existisse, não poderia ser abandonada em



si mesma porque seria prejudicial, anti-social. Essa unidade de espontaneidade e direção consciente - a disciplina -, ao contrário, é precisamente a ação política real. A disciplina não significa uma passiva recepção de ordens, mas uma consciente e lúcida realização das normas de conduta, que não anula a responsabilidade no sentido orgânico, porém limita o arbítrio e a impulsividade, sem anular a liberdade ou a personalidade. O problema da personalidade e da liberdade se encontra não pelo fato da disciplina, senão pela origem do poder que ordena esta disciplina (GRAMSCI, 1953).



CAPÍTULO IV

PROJETO CRIANÇA CIDADÃ / AÇÕES

SOCIOEDUCATIVAS



Ao analisar o projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas, pode-se verificar que, apesar do objetivo proposto ser o de oferecer um programa educacional para crianças e adolescentes das classes populares que propicie uma formação ampla, buscando não apenas prepará-las para o exercício da cidadania, mas também contemplar a preparação para o futuro ingresso no mercado de trabalho, a proposta pedagógica não se encaixa nos princípios educativos enunciados por essa pesquisa.

Um dos pontos de discórdia com esses princípios surge quando se analisa a questão da qualidade do conhecimento transmitido. Uma vez que o objetivo seja contribuir para que as crianças atendidas possam superar as dificuldades impostas pela condição de classe, o ensino deve ser de excelente qualidade.

Essa exigência decorre do fato de que o conhecimento das leis que regem a natureza, necessário para instrumentalizar o homem sobre como agir e transformá-la de acordo com suas necessidades, deve estar presente nos componentes curriculares na área das ciências naturais. Da mesma forma, o conhecimento do modo pelo qual os homens se relacionam entre si, as regras



que regem a sociedade, implicando na definição de direitos e deveres, deve estar presente nas chamadas Ciências Sociais.

Para que o homem se enquadre socialmente e possa gozar dos plenos direitos e deveres da cidadania, é necessário que domine a língua vernácula, tanto na forma oral quanto escrita.

Por ser considerada a linguagem da ciência e por que em qualquer tipo de trabalho a ser realizado pelo homem no setor produtivo é necessário o conhecimento matemático, como ler tabelas numéricas, fazer comparações, calcular ou raciocinar matematicamente, é imprescindível que a matemática faça parte do currículo educacional, assim como faz parte de nosso dia-a-dia.

O papel dessas disciplinas deve ser o de difundir os elementos fundamentais da prática social, de forma a capacitar o homem a inteirar-se socialmente e participar ativamente das relações que caracterizam a vida social.

Porém, essa não parece ter sido uma grande preocupação para os coordenadores do Projeto em estudo, uma vez que não houve nenhum rigor



em relação aos conteúdos a serem ministrados pelos educadores.

A idéia de possibilitar a aprendizagem através de atividades práticas para desenvolver a criatividade da criança, vem ao encontro da proposta de que o trabalho produtivo deve contar como alicerce na formação e desenvolvimento da personalidade. Para isso, pensou-se em vender os produtos que fossem confeccionados nos cursos, o que não se concretizou durante o período da pesquisa.

Esse pequeno comércio poderia ser muito útil pedagogicamente, uma vez que visaria possibilitar a compreensão dos princípios da organização da produção e da economia. O Projeto deveria levar o educando ao conhecimento de diferentes técnicas entre as que caracterizam o processo produtivo moderno e de diferentes modalidades de trabalho, possibilitando as condições necessárias para compreender a essência do processo produtivo. No entanto, parece que a proposta de introduzir nas atividades pedagógicas ensino de informática, técnicas de escritório, marcenaria, mecânica, horticultura, corte e costura e artesanato não foi suficiente para dar conta desse objetivo.

Da mesma forma, a proposta de trabalhar os conteúdos



curriculares partindo sempre da realidade e dos problemas concretos das classes populares pode ser eficiente para elevá-las a um nível de cultura cada vez mais crítico, tornando o homem consciente de sua posição na história, aumentando a participação na elaboração de soluções para os problemas. Partir da realidade dos educandos para se chegar ao conhecimento historicamente acumulado, tendo como horizonte as técnicas produtivas, pode ser eficaz em seu objetivo de propiciar a elevação consciência crítica dos educandos.

Porém, para que essa proposta se viabilize, é necessário que os educadores valorizem a cultura dos alunos, admitindo que eles têm uma vivência cultural própria e que é no interior dela que aprendem as coisas, as formas de comunicar, de agir, de se relacionar e ver o mundo. Assim, a tarefa primordial deve ser introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. Para isso, é necessário que os educadores conheçam a cultura dessa população para terem condições de partir sempre do referencial simbólico trazido pelo aluno.

Voltando à questão do ensino de algumas atividades produtivas, como a mecânica por exemplo, uma vez que a idéia era buscar a realização de uma parceria com o SENAI - Serviço Nacional da Indústria, a proposta se



afastou dos pressupostos educativos anteriormente citados, uma vez que os cursos oferecidos por este órgão parecem ser essencialmente formadores de técnicos e especialistas, sem nenhuma preocupação com uma formação mais completa e diversificada. No entanto, se for considerado que a proposta do SENAI está adaptada pedagogicamente à divisão imposta pelo capital e que os cursos do SENAI são, de um modo geral, o que há de melhor no aspecto técnico, pode-se dizer que essa parceria poderia levar à complementação das outras atividades oferecidas pelo Projeto.

As crianças e os adolescentes atendidos permaneciam durante o período da manhã na escola pública e o período da tarde nas dependências do Tiro de Guerra, onde funcionava o Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas. Isso poderia possibilitar que a educação oferecida a eles contemplasse uma formação global, uma vez que todas as atividades deveriam ser educativas: o tempo e a maneira de comer, tomar banho, estudar, brincar, descansar, andar de ônibus, etc. Em todos os momentos deveriam ser trabalhadas questões como noções de higiene, hábitos alimentares, comportamento e outras, que preparassem o indivíduo para toda sua vida, uma vez que a educação deve superar o ato formal do ensino, sendo de fundamental importância os ensinamentos implícitos na relação entre as pessoas, na sua



forma de agir e se posicionar perante os fatos cotidianos.

Em relação aos educadores, precisamos refletir sobre quem eram, qual a visão que possuíam do Projeto em que atuavam, qual sua postura ideológica frente à questão da desigualdade social. Essa reflexão se faz necessária porque num país como o Brasil, pela situação sócio-econômica da maioria da população, os educadores, até mais do que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade. Porém, muitas vezes, constata-se que o professor não possui formação necessária para entender o que lhe compete fazer.

Por todos esses fatores acima citados, pode-se concluir que a hipótese inicial não se confirmou, ou seja, a proposta pedagógica do Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas não correspondeu aos pressupostos de uma educação popular destacados por esta pesquisa.

No entanto, embora o Projeto não tenha correspondido aos pressupostos de uma educação popular coerente com os citados anteriormente neste trabalho, ou seja, uma educação voltada para a politecnia, seu objetivo foi contribuir para a formação das crianças e adolescentes atendidos, tanto no que



diz respeito à cidadania quanto ao futuro profissional, o que teve grande valor para sua clientela.

O Projeto apresenta elementos que remetem para uma linha pedagógica que busca valorizar a questão do ensino crítico, o que é ainda mais válido do ponto de vista das classes populares.

Portanto, parece interessante levantar algumas questões cotidianas consideradas importantes para a análise da validade desse projeto para sua clientela, mesmo que a proposta pedagógica não corresponda aos pressupostos educacionais anteriormente citados.



CAPÍTULO V

ANÁLISE DO COTIDIANO

V.1. O dia-a-dia

Antes de analisar a realidade prática, se faz necessário descrever um pouco do cotidiano: os horários, a adequação ou não dos ambientes, o número de pessoas envolvidas com o trabalho e um ponto fundamental que foi o grau de envolvimento do Exército - e a ideologia que permeia as relações deste órgão com o restante da sociedade - nas atividades diárias. Isso porque as atividades do projeto em estudo se realizavam no Tiro de Guerra da cidade de Bauru - SP.

V.1. O dia-a-dia

O horário de chegada das crianças nas dependências do Tiro de Guerra, onde se realizava a maior parte das atividades, era às 12:30 horas. Assim que chegavam, as crianças eram divididas em quatro turmas e encaminhadas por turma para o refeitório onde almoçavam. Neste período, apenas duas ou três pessoas as acompanhavam, uma vez que a maioria dos monitores só chegavam por volta das 13:00 horas, quando as crianças eram encaminhadas para outras atividades.

Depois de almoçarem e escovarem os dentes, as crianças aguardavam em fila a chegada dos os monitores, o que às vezes significava



esperar até meia hora, pois os atrasos eram constantes. Como não poderia ser diferente, isso resultava em muitas brigas e confusão antes do início das atividades.

As atividades variavam de turma para turma, dependendo também do dia da semana, uma vez que os monitores trabalhavam apenas um ou dois dias por semana.

O horário era dividido em três períodos, sendo que um era utilizado, invariavelmente, para o enriquecimento curricular. Os horários eram alternados, sendo que enquanto uma turma permanecia na sala de aula, as outras estavam em outras atividades como oficinas, esportes, artes, etc. Essas atividades, na maioria das vezes, eram realizadas ao ar livre, pois as salas disponíveis eram inadequadas, por serem muito pequenas e pouco arejadas. Dessa forma, tornou-se difícil conseguir a concentração e o interesse dos alunos, por estarem vendo e ouvindo o que as outras turmas estavam fazendo.

Por volta das 16:30 horas era servido um lanche e as crianças se preparavam para serem levadas de volta ao Parque Jaraguá, bairro periférico de Bauru, onde moravam.



V. 2. O espaço físico

Quando o Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas foi elaborado, a Ação da Cidadania tinha como parceiro, além da Universidade do Sagrado Coração, através da Fundação Véritas, a AABB (Associação Atlética Banco do Brasil). Com isso, a expectativa era oferecer às crianças atendidas uma educação de qualidade, em um local amplo, com instalações adequadas e profissionais bem preparados. Porém, quando a AABB se desligou do Projeto, as condições necessárias para colocar o trabalho em funcionamento tiveram de ser improvisadas, uma vez que o novo parceiro (Tiro de Guerra de Bauru) não tinha condições de arcar com as despesas que seriam cobertas pela antiga parceria.

Por isso, as atividades tiveram de ser feitas nas dependências do Tiro de Guerra, sendo que a reitoria da Universidade do Sagrado Coração se comprometeu a reformar as instalações a serem utilizadas pelas crianças. No entanto, até o encerramento da pesquisa nada havia sido feito e não havia nenhuma perspectiva de que seria mesmo realizada a tal reforma.



Dessa forma, os ambientes foram improvisados. A cozinha, de pouco mais de 6 m², que era utilizada antes do início do Projeto como cantina por todos os atiradores, passou a ser usada apenas pelos atiradores de plantão, que precisavam aquecer suas refeições. Este fato fez com que não se tivesse privacidade nem garantia de que ninguém mexesse nos mantimentos ou utensílios deixados no local.

O refeitório, também utilizado como local de atividades, era uma sala também improvisada, antigamente utilizada pelos atiradores como salão de jogos. Os meninos usavam um banheiro coletivo dos atiradores e as meninas um banheiro individual, o que levantava dois problemas. O banheiro individual era insuficiente para atender às 16 meninas, tornando o banho diário inviável. Em relação aos meninos, era necessária uma atenção constante por parte dos monitores, uma vez que o mesmo local era usado pelos rapazes do Tiro de Guerra e pelas crianças.

As três salas usadas para atividades eram interligadas por uma porta, sendo que para entrar em uma era necessário passar pela outra, o que fez com que apenas uma pudesse ser usada adequadamente. Como as crianças eram divididas em quatro turmas, era necessário que uma dessas turmas usasse



o salão de instrução do T.G, o que fazia com que a interferência dos sargentos nas atividades fosse inevitável.

É necessário ressaltar que estes não tinham nenhuma influência nas atividades programadas ou na linha educacional a ser seguida, porém, acabavam interferindo nas ocasiões em que a indisciplina se tornava geral, ou quando as crianças estragavam alguma coisa, como, por exemplo, as vidraças do banheiro.

O local contava também com um gramado, onde eram realizadas as atividades de educação física e recreação. Porém, uma vez por semana o uso desse espaço era cedido aos alunos de uma escola particular, o que impedia o uso das crianças do Projeto e acabava por criar situações de rivalidade entre elas e os alunos visitantes.

Para que se possa concluir sobre a validade ou não do trabalho realizado por este Projeto, optou-se por uma seleção entre algumas variáveis consideradas de fundamental importância para a análise do mesmo. São elas: a administração do projeto, a proposta pedagógica, o papel do educador, a questão disciplinar e também o trabalho realizado junto às famílias - bem como



suas idéias, expectativas e sonhos, além de seu ponto de vista sobre o trabalho e as atividades do projeto.



V. 3. A Administração do Projeto

Em relação à administração do projeto, é preciso ressaltar que a mesma passou por duas fases distintas. No início da pesquisa, a administração apresentava um maior interesse pedagógico e uma maior ligação com os interesses da clientela atendida. O objetivo se centrava mais na formação global e havia uma preocupação em desenvolver o senso crítico das crianças.

Um mês antes do término da pesquisa, com a mudança de administração, o objetivo se voltou mais para a formação profissional. Novos monitores passaram a trabalhar no projeto e melhorou a situação monetária no mesmo.

Na segunda fase, a ênfase era de cunho mais administrativo, sendo que com a segunda administração surgiu a preocupação com a apresentação de resultados práticos imediatos, como se isso fosse possível. Com isso, começou a se pensar em aumentar consideravelmente o número de crianças atendidas, para com isso diminuir o custo *per capita*.

Das cinquenta crianças atendidas inicialmente, passou a se



pensar em atender trezentas, sendo que no final da pesquisa já havia começado a seleção de mais cinquenta crianças da favela Ferradura Mirim, na periferia de Bauru e a buscar novos parceiros, que como o Tiro de Guerra, só entrariam com a disposição do local.

Apesar das péssimas condições em que se encontravam as instalações do TG e as dificuldades que isso acarretava, a administração resolveu ampliar a clientela atendida, quando o ideal seria melhorar a qualidade do atendimento dado.

Na realidade, havia um jogo de interesses por trás das decisões tomadas em relação ao Projeto, uma vez que desde sua elaboração já se tornou claro que seria motivo de disputa entre a antiga e a atual administração, por se tratar de setores rivais dentro da Universidade.



V. 4. O Papel do Educador

Nas entrevistas realizadas com os monitores e coordenadores do projeto, buscou-se detectar o modo como cada participante via seu trabalho e as expectativas que tinha a respeito do mesmo. Assim, seria possível fazer uma análise do modo da equipe pensar o projeto e, conseqüentemente, delimitar a ação, em confronto com sua formulação teórica.

Analisando as respostas obtidas nas entrevistas e a atuação de cada um dos educadores envolvidos no projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas, verificou-se que a maioria deles não possuía nenhum compromisso com a clientela atendida pelo programa. Alguns deles não chegaram a conhecer o bairro no qual residem as crianças e apresentavam uma visão assistencialista do trabalho e o motivo de participarem era o fato de ser uma exigência da universidade em que estudavam. Isto porque existe uma disciplina chamada “Programas de Cidadania” oferecida para todos os cursos, que exige que o aluno faça um estágio junto a comunidades carentes da cidade de Bauru e região. Porém, pelo que se pode constatar nas entrevistas e conversas informais com esses estagiários, a disciplina apenas os encaminham para setores carentes da comunidade, sem prepará-los para o que vão encontrar



lá. Muitos estudantes optaram por participar do programa pesquisado, em detrimento de outros trabalhos comunitários, devido à localização do Tiro de Guerra de Bauru onde eram realizadas as atividades, que se situa próximo à universidade.

Esse fato ficou claro nos discursos de alguns monitores ao responderem a questão sobre os motivos que os levaram a se engajar neste projeto:

"Eu queria era fazer estágio no Hospital de Base, mas não consegui e por isso preferi vir aqui por ser perto da minha casa. Assim não gasto passe de ônibus". (monitor 6)

"Me disseram que começar a fazer estágio nos projetos da Universidade é um meio para depois ser contratado. Eu gosto das crianças e de vir aqui, mas o que eu quero é trabalhar na Universidade". (monitor 5)

"Eu tenho dó dessas crianças. Você sabe, né? Elas não tem muito futuro. Por isso eu ajudo no que eu posso. Quando fiquei sabendo que precisava fazer trabalho de assistência social, fui logo pensando em trabalhar com crianças". (monitor 1)



Analisando a prática existente no dia-a-dia do Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas e o discurso dos monitores e coordenadores, o que se observou foi uma visão pré-concebida sobre a clientela atendida como crianças-problemas, sem nenhuma educação ou instrução de como se comportar, falar ou até mesmo interpretar a própria realidade em que vivem. Eram vistos como uma "tábula rasa" em termos cognitivos, devendo ser trabalhados pelos monitores para adquirirem condições de alcançarem sucesso profissional e social. Ou seja, acreditava-se que essas crianças deveriam ser "moldadas" por eles, de acordo com as regras sociais impostas pela cultura dominante. Acabavam passando a falsa idéia de que se elas conseguissem adquirir os hábitos e a cultura da classe dominante, ao mesmo tempo em que deixassem seus antigos hábitos de lado e passassem a ver o mundo sob a ótica da classe dominante, poderiam superar as limitações impostas por sua condição de classe social e obter sucesso profissional. Chegariam então a exercer profissões como as de médicos, engenheiros, advogados, etc. Isso fica claro na fala dos monitores.

"Quando essas crianças chegaram aqui dava dó. Alguns se encantaram com tudo que viam e recebiam. Um doce, uma fruta, qualquer coisa já parecia a oitava maravilha. Não sabiam nem comer. Foi preciso ensinar tudo, desde conversar até ficar quieto no ônibus". (monitor 7)



"Eu não acho que essas crianças são menos que nossos filhos. O que eu acho é que elas não tem muito incentivo. Os pais não sabem nada para ensinar para elas. Não ajudam em nada. Na escola também não dá, pois a professora não tem tempo de atender todo mundo e quem é mais lento acaba ficando para trás mesmo. Mas alguns são inteligentes e se tiverem nosso apoio, se a gente passar tudo o que a gente sabe, o que a gente já aprendeu, eles podem chegar a ser alguém no futuro". (monitor 2)

"O problema é que alguns chegam aqui e não sabem nem escrever o nome. Também, não tem ninguém que ensina em casa. Agora eles vão aprender a ler, escrever, comer, se comportar, etc." (monitor 9)

"Eu acredito no potencial de cada um, acho mesmo que só está faltando trabalhar mais com essas crianças. Penso que se elas receberem uma educação adequada, podem até mesmo chegar a uma faculdade, quem sabe?" (monitor 1)

Assim, esse Projeto, que em sua elaboração teórica tinha como objetivo proporcionar uma educação popular de qualidade, valorizando a realidade e a cultura dessas crianças, na prática acabou por reproduzir as mesmas falhas da escola tradicional, visando adequar essa população aos interesses de manutenção da ordem social vigente. Ao colocar o sucesso como uma possibilidade real para essas crianças, nega-se que para essas famílias

existem limitações que pouquíssimos conseguem vencer. Dessa forma, o fracasso, mais uma vez, passa a ser visto como resultado da incapacidade intelectual do indivíduo, da falta de esforço e dedicação.

Isso poderia ser evitado se a seleção dos monitores seguisse outros critérios que não fosse a necessidade de oferecer campo de estágio para os estudantes da universidade mantenedora do projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas. Se a intenção de participar como educador tivesse surgido de um real interesse desses estudantes pela classe popular e suas lutas, a atuação deixaria de ser alheia ou externa e seu papel seria o de um intelectual orgânico.

Portanto, seria necessário que os monitores tivessem consciência dos conflitos de classes, já que sua função, mais que pedagógica, deveria ser política, pois o educador que pensa estar alheio ao conflito que o cerca - o conflito de classes - não educa.

Outro fator importante é que a matéria-prima e os verdadeiros protagonistas de um processo voltado para crianças oriundas das camadas pobres da população devem ser os membros do grupo, o próprio povo. Porém, apesar do discurso mostrar que isto é claramente aceito por todos,¹⁰¹ muitos

mantêm uma prática contraditória com este posicionamento, pois sua pedagogia gira em torno do educador e não do próprio povo. Assim, os educadores, os coordenadores e a própria universidade acabam sendo de fato os protagonistas do processo educativo.



V. 5. A proposta pedagógica

Apesar da proposta pedagógica ressaltar a importância de valorizar o que a criança trazia de seu meio ambiente, sua cultura e sua linguagem, na observação da prática cotidiana pôde-se observar que existia uma visão preconceituosa por parte dos educadores. Eles possuíam a idéia de que as mesmas não foram estimuladas adequadamente pela família, não possuindo as condições necessárias para obterem sucesso no processo ensino - aprendizagem.

Isso porque, ao se afirmar que as crianças das classes populares possuem menor quantidade de lazer e diversidade de contatos sociais, nenhuma análise qualitativa está sendo feita. Apenas se está ressaltando que tais crianças não contam com a variedade de cursos e atividades de recreação com que contam as crianças das classes mais privilegiadas, como fica claro no seguinte discurso:

"Essas crianças não conhecem nada, nunca saíram do Parque Jaraguá. Sem contar que algumas moram na Favela. Essa é a primeira oportunidade que elas tem de conhecer um pouco o mundo. Estão andando de ônibus, indo ao zoológico, à universidade... Antes ficava só brincando na rua, soltando pipa, jogando bolinha de gude.



Pra quê que isso serve? Só pra aprender coisa errada. Agora eles vão fazer curso de computação, datilografia, pintura e muito mais". (monitor 2)

O enfoque pedagógico que propõe que o ensino parta da cultura das classes populares para chegar ao saber historicamente acumulado está de conformidade com o pensamento gramsciano. Porém, é preciso refletir sobre a diferença entre respeitar a cultura do aluno para desenvolver a aprendizagem e o uso disso somente como meio de se aproximar e conquistar a confiança da população. Na prática, o que acontece é a segunda opção, sendo que a bagagem cultural trazida pelas classes populares acaba sendo descartada.

Dessa forma, apesar do discurso se referir constantemente à importância de partir sempre dos conhecimentos adquiridos pelas crianças em seu meio social, todo o material pedagógico utilizado era preparado pelos monitores, na sua maioria estudantes universitários, que pouco ou nada entendiam de educação e muito menos de suas funções enquanto educadores populares.

Na maioria das vezes, os temas eram sugeridos pelos monitores, sendo que muitas vezes nada tinham em comum com a realidade das crianças.



Por isso, não despertavam nelas nenhum interesse, o que dificultava sua concentração e atenção. Outras vezes, quando os temas eram definidos juntamente com as crianças, o que se podia observar era a falta de preparo dos monitores.

"Eu não tinha experiência em dar aula. Quando fiquei sabendo que ia trabalhar aqui, fiquei com um pouco de medo; achei que não ia conseguir. Então comprei uns livros, peguei outro na biblioteca e acabei aprendendo um pouco. Acho legal essa coisa de aprender junto, decidir junto, mas é mais fácil quando trago as coisas prontas. É mais simples e a gente perde menos tempo". (monitor 2)

"Acho que falta um pouco de treinamento. É fácil falar de pedagogia moderna, mas na prática é muito melhor ter o ponto preparado e certo. Acho que assim fica mais fácil controlar a bagunça. Tem criança que apronta no lugar de 10. Ninguém controla". (monitor 6)

Assim, as aulas acabavam sendo muito tumultuadas, o que nos remete ao próximo tópico, que trata da questão da disciplina.



V. 6. A Questão Disciplinar

Um dos muitos problemas encontrados no dia-a-dia do programa em análise foi a questão da disciplina dos educandos. Isto porque, na tentativa de realizar um trabalho que se diferenciasse do cotidiano escolar, com suas normas rígidas e castradoras da criatividade infantil, acabou-se chegando ao extremo oposto. Em nome de uma suposta liberdade de expressão e criatividade, os educadores acabaram não conseguindo impor limites para o comportamento do grupo. Muitas vezes, o trabalho proposto não era realizado a contento devido às brigas entre as crianças e à recusa do grupo em realizar a atividade proposta e até mesmo em permanecer no local.

"Parece que o fato dos monitores terem dado muita liberdade no princípio das atividades fez com que eles (as crianças) achassem que são os donos do pedaço. Agora ficou difícil colocar na cabeça deles que é preciso obedecer as regras, entender que quando eu falo que é para ficarem quietos, que é necessário obedecer". (monitor 4)

Nesse sentido, faltou para os educadores a consciência de que não se trata de prescindir da espontaneidade, porém só se esta for orientada é



que tem efetivamente um valor, porque a pura espontaneidade é sinônimo de sociabilidade. Isso porque é muito fácil ser original fazendo o contrário do que os outros fazem, o difícil é insistir na disciplina, na sociabilidade com sinceridade, espontaneidade, originalidade e personalidade. O preço e o valor da espontaneidade está em sua disciplina, porque o indivíduo é original e espontâneo só na medida em que sua ação dá o máximo de proveito e de vida à sociedade.

Assim, a disciplina, elemento necessário na vida social, entra necessariamente no processo educativo como resposta a uma necessidade histórica, segundo as linhas da realização daquele conformismo dinâmico racional e social. Isto porque corresponde à necessidade de se obter um resultado útil, porque se mostra como um conformismo não imposto, aceito livremente no quadro do desenvolvimento racional da personalidade da criança.



V. 7. A família

Em relação às famílias das crianças atendidas, o que pôde ser verificado, analisando as entrevistas realizadas nos diferentes momentos da pesquisa, foi que a expectativa inicial acabou sendo substituída pelo descrédito sobre a real possibilidade de um futuro melhor para seus filhos. Apesar de darem valor às atividades realizadas e ao aprendizado proporcionado pelo Projeto, a crença inicial de que seus filhos teriam um futuro bem diferente de sua realidade foi diminuindo, o que pôde ser verificado nos discursos de uma mãe, em dois momentos da pesquisa.

No início do Projeto, era esse o discurso da mãe:

“Meu filho não gosta de ficar em casa, fica reclamando quando não tem Projeto, para ele está sendo muito bom, pois eu confio que no Projeto ele pode ser um ótimo cidadão no nosso país de muita burocracia, onde é difícil o adolescente conseguir um trabalho. Eu também estou notando que ele está com mais interesse no estudo” (mãe de uma criança do Projeto).

Quatro meses depois, a mesma mãe assim se referiu ao Projeto:

“Eu quero que meu filho saia do Projeto porque ele fica



muito cansado e não consegue separar entre escola e Projeto. Por isso, ele não estuda e a lição de casa é feita às pressas, de qualquer jeito, e meu medo é que ele acabe perdendo o ano e sendo prejudicado” (mãe de uma criança do Projeto).

O discurso dessa mãe confirma o que dissemos acima, uma vez que fica claro que as expectativas iniciais das famílias foram sendo substituídas pelo descrédito na possibilidade do Projeto contribuir para o sucesso de seus filhos.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que para muitas famílias, o Projeto era muito importante como uma alternativa para o problema das mães que trabalhavam fora e não tinham onde deixar os seus filhos, como fica claro nos seguintes relatos:

Eu não com quem deixar meu filho. por isso, na hora do almoço eu saio de meu trabalho e busco ele na escola. Depois que ele almoça eu volto e deixo ele assistindo televisão com a porta trancada e levo a chave. tem uma vizinha que costuma prestar atenção pra saber se está tudo certo com ele.

Meu filho ficava brincando com os filhos da vizinha e eu nunca sabia onde ele estava. Agora que ele está no projeto eu já fico mais tranqüila.



Pelos relatos acima, pode-se dizer que é inegável o fato de ter onde deixar os filhos durante o período da tarde é de extrema importância para as famílias das crianças atendidas, mesmo que as expectativas de sucesso futuro de seus filhos tenham diminuídos com o passar do tempo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer projeto de educação popular deveria começar a partir de um conhecimento profundo da realidade concreta em que se dá o ensino público do país atualmente. Isso no sentido de verificar as condições reais da escolaridade oferecida às camadas populares. Esse conhecimento poderia levar à constatação de que a situação precária do ensino público é apenas um exemplo do descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito como moradia, saúde, saneamento básico, etc.

O governo está acostumado a alegar falta de recursos financeiros como justificativa para o descaso com a população carente, quando na realidade sempre possui recursos para aplicar em setores produtivos da sociedade. O fato é que os interesses da população não costumam ter prioridade nas formas de aplicação do dinheiro público em nosso país.

A falta de soluções estruturais ou de políticas sociais consistentes por parte do governo faz com que os profissionais envolvidos no projeto educacional em estudo se vejam sobrecarregados com a necessidade de



realizarem atividades que extrapolam sua função específica. Isso porque se dão conta de que se não o fizerem, não haverá a mínima possibilidade de desenvolverem a função de ensinar, dada as condições concretas em que se acha grande parte de sua clientela.

No entanto, não se pode querer ajudar a amenizar a precariedade da vida dessa população e ajudar essas crianças a serem competitivas no mercado de trabalho e terem meios de exercerem a cidadania, repetindo as mesmas falhas do Estado. Este, em resposta às pressões populares por melhorias no ensino, apenas improvisa novas salas de aula ou lota ainda mais as já existentes, quando na realidade o que se necessita é de um espaço adequado para instrução e vivência, com profissionais capacitados e bem remunerados, instalações adequadas, materiais de consumo e materiais didáticos adequados e suficientes.

Portanto, não se pode esperar oferecer uma complementação do ensino público, visando contribuir para a diminuição das limitações das camadas populares, com improvisação de local, profissionais e métodos de ensino. E não dá para desconsiderar que faltou empenho da parte dos coordenadores do Projeto Criança Cidadã / Ações Sócioeducativas em termos econômicos e mesmo



de treinamentos para os educadores envolvidos. Isso porque a maioria dos profissionais não foram contratados legalmente para atuar no Projeto, sendo que sua atuação estava diretamente associada à necessidade de ressarcir a Universidade do Sagrado Coração pelo crédito educativo recebido durante o curso de graduação, enquanto outros estagiários apenas cumpriam uma exigência da disciplina "Programas de Cidadania".

Na realidade, apesar dos objetivos declarados nesse tipo de projeto, a experiência tem demonstrado que, na prática, tudo tem acontecido de forma bastante diversa. Isso não apenas devido aos altos custos, mas também porque os profissionais envolvidos geralmente possuem uma visão assistencialista do trabalho. Vêem como se fosse sua função resolver os problemas sociais que cabe ao Estado sanar, como os problemas relacionados à miséria, a má condição de moradia, a saúde e até mesmo conseguir evitar que essas crianças se envolvam com a criminalidade. Isso sem considerar que, na realidade, a marginalidade e a violência já fazem parte de seu cotidiano.

Desse modo, acaba-se deixando de lado sua função de transmitir conhecimentos, uma vez que por mais importante que seja a apropriação do saber sistematizado por parte das classes trabalhadoras, este não é seu maior



problema, sendo que outros problemas de maior gravidade e urgência acabam se refletindo negativamente no andamento das atividades diárias.

Porém, o fato de que a superação da injustiça social e as contradições de classe não podem ser resolvidas pela educação não deve levar ao esquecimento de que a apropriação do saber historicamente acumulado é um direito do cidadão, devendo, portanto, ser o maior objetivo desses projetos educacionais.

Em relação à clientela atendida, não se pode deixar de considerar, no entanto, que só o fato de ter um local onde as crianças possam ficar enquanto os adultos trabalham já é considerado um privilégio, uma vez que são tão esquecidos pelas políticas governamentais e suas condições de vida são tão precárias, que se não fossem atendidos por este projeto, essas crianças provavelmente ficariam sozinhas em casa ou na rua.

O que se pode concluir, após a análise de todos os dados coletados é que o projeto teórico possuía alguns elementos válidos, uma vez que propunha um trabalho voltado para a formação crítica do aluno, valorizando sua realidade e buscando auxiliar na formação profissional. Porém, na prática tudo



isso se perdeu pela falta de condições financeiras e técnicas para a manutenção das atividades.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. *Da escola carente à escola possível*. 3ª edição, São Paulo, Loyola, 1991.
- BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. 2ª edição, São Paulo, Pioneira, 1980.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989.
- FERRATA, G e GALLO, N. *2000 páginas de Gramsci*, (antologia), Milão, Il Saggiatore, 1964.
- FERREIRA, N.T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1ª edição, São Paulo, Paz e Terra, 1970.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1984.
- GRAMSCI, A. Caderno 1 - XVI, in *Cadernos do cárcere*. Turim. Einaudi, 1930a.



_____ Caderno 4- XIII, in *Cadernos do cárcere*. Turim. Einaudi, 1930b.

_____ Caderno 11- XVIII, in *Cadernos do cárcere*. Turim. Einaudi, 1930c.

_____ Caderno 9- XIII, in *Cadernos do cárcere*. Turim. Einaudi, 1930d.

_____ Caderno 14 - I, in *Cadernos do cárcere*. Turim. Einaudi, 1930e.

_____ *Literatura e vida nacional*. Turim, Einaudi, 1953.

_____ Partido de governo e classe de governo. in *L' Ordine Nuovo*.
Turim, Einaudi, 1954.

_____ *El materialismo stórico e la filosofia de Benedetto Croce*. Turim,
Einaudi, 1966.

_____ *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3ª edição. Rio de Janeiro,
Civilização Brasileira, 1979.

_____ Tradução de Eliana Aguiar. *Poder, política e partido*. São
Paulo, Brasiliense, 1992.

HURTADO, C. N. *Educar para transformar / transformar para educar*. Rio de
Janeiro, Vozes, 1992.

KUENZER, A. "O trabalho como princípio educativo". In: *Cadernos de pesquisa*.



Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1989, N° 68.

LIBÂNEO, J.C. "Psicologia educacional: uma avaliação crítica". in LANE, S.T.M. et al. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

LOMBARDI, F. *Las idéias pedagógicas de Gramsci*. Barcelona, Colección Beta, A. Redondo, 1972.

LUDKE, M. et al. *Pesquisa e educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACHADO, L. R. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2ª edição. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1991a.

_____. "Politecnia no ensino de segundo grau". in *Politecnia no ensino médio*. Cadernos SENEb, vol. 5. São Paulo, 1991b.

MANACORDA, M. A. *Marx y la pedagogia moderna*. 2ª edição. Barcelona, Oikos-Tau, 1979.

MARX, K. *O capital*. 3ª edição. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1975. vol. I.

MIRANDA, M. G. "O Processo de socialização". In: LANE, S. *O Homem em movimento*. São Paulo, Cortez, 1984.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.



NOGUEIRA, M. A. *Educação. saber. produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez, 1990.

PARO, V. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez, 1988.

PIZZORNO, A. *Participação y cambio social en la problemática contemporânea*. Buenos Aires, Ediciones Siap, 1975.

SAVIANI, D. "Trabalho - educação - escola e a nova lei de diretrizes e base - vamos escrever essa lei?" in *Revista de educação*, vol. 4. São Paulo, APEOESP, 1989.

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.

UNICEF. *O progresso das nações*. 1995.

VALE, A .M. *Educação popular na escola pública*. Coleção: Polêmicas de Nosso Século, São Paulo, Editora Brasiliense, 1992.

VALE, J. M. F. *Educação Popular: um desafio conceitual, educacional e político*. Marília (SP), UNESP / Marília (SP), mimeo., s/d.

VIEITEZ, C.G. *Os professores e a organização da escola*. São Paulo, Cortez, 1982.



UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO

FUNDAÇÃO VERITAS

TIRO DE GUERRA (02-054) - BAURU-SP

ANEXOS

PROJETO:

Ações Sócio-Educativas com Crianças e
Adolescentes

Trabalhando um país melhor. O Brasil é 20 anos que faz aniversário!

© 2009 UNESP - UNIV. EST. PAULISTA - Faculdade de Educação



UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO
FUNDAÇÃO VERITAS
TIRO DE GUERRA (02-054) - BAURU-SP

PROJETO:

Ações Sócio- Educativas com Crianças e
Adolescentes

"Imagine um país onde todos as crianças vão à escola.

Imagine um país onde todas crianças aprendem e são bem-sucedidas.

Imagine um país onde todos: autoridades, pais,

professores, empresários, trabalhadores, se engajam em construir a cidade.

Imagine este país chamado Brasil.

Plan. Especial de Domingo, 14.01.96

14.01.96

"O Brasil não é um país pobre. O Brasil é um país que tem muitos pobres!"

O Estado de São Paulo, 14.01.96; caderno 2 - Especial de Domingo.



Compartilho com a comunidade brasileira a minha experiência de trabalho em educação para a cidadania, fruto de um longo percurso profissional e pessoal. Acredito que a educação para a cidadania é uma tarefa coletiva, que envolve todos os setores da sociedade. É preciso que todos nós, brasileiros, nos comprometamos com esta tarefa, para que possamos construir um país mais justo, mais democrático e mais participativo.

A educação para a cidadania é uma tarefa coletiva, que envolve todos os setores da sociedade. É preciso que todos nós, brasileiros, nos comprometamos com esta tarefa, para que possamos construir um país mais justo, mais democrático e mais participativo.

**" Imagine um país onde todas as crianças vão a escola.
Imagine um país onde essas crianças aprendem e são bem-sucedidas.**

Imagine um país onde todos: autoridades, pais, professores, empresários, trabalhadores, se empenham em construir a cidadania.

Imagine este país chamado Brasil..."

Plano Decenal de Educação Para Todos

MEC - 1993/2003



I - INTRODUÇÃO

Comparada com a potencialidade econômica do país, o nível da educação básica brasileira está em último lugar no mundo. Relatório elaborado pela UNICEF (“O Progresso das Nações”, 1.995) mostra que pelo menos 88% das crianças matriculadas no ensino de primeiro grau deveriam concluir a quinta série. Apenas 39% chegam a este estágio. O dado é preocupante não apenas por revelar a baixa taxa de cidadania, mas também porque é um obstáculo para o crescimento econômico, cada vez mais dependente de mão de obra qualificada, compatível com o avanço tecnológico.

Indicadores sobre o desenvolvimento humano (saúde e educação, principalmente) são fundamentais para avaliar a capacidade de um país fugir da pobreza ou atingir a sua cidadania. O aumento absoluto das taxas de matrículas nas escolas, por si só não garante o retorno social e econômico. Recentes pesquisas demonstram que a família valoriza a educação, vista como um mecanismo de ascensão social. Mas o aluno não consegue progredir e após várias repetências, abandona a escola, pois a inércia do sistema educacional evidencia a falta de conexão do ensino com a realidade imediata.

A exigência de quatro anos de escolaridade é o requisito mínimo para que alguém não seja considerado um analfabeto funcional (aquele que é capaz de aproveitar de alguma forma produtiva a educação que recebeu e não regredir). A situação da educação básica brasileira está ruim tanto em termos de evasão e repetência como em termos do nível de conhecimento dos alunos aprovados (qualidade do ensino oferecido).

O desenvolvimento tecnológico e a globalização da economia colocam a educação como um elemento decisivo para o futuro dos indivíduos e das nações.



Exigem que aqueles tenham uma capacidade muito maior de compreensão, interpretação, elaboração e expressão que tinham os operários ou burocratas de décadas passadas. A sociedade do conhecimento, diz Drucker, “exige que todos os seus membros sejam letrados, não apenas na leitura, escrita e aritmética, mas também, por exemplo, em computação básica e sistemas políticos, sociais e históricos. E devido à vasta expansão do corpo de conhecimento, ela exige também que seus membros aprendam a aprender”.

II - JUSTIFICATIVA

A Universidade do Sagrado Coração - USC, através da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e Pela Vida, em parceria com o Tiro de Guerra e a Fundação Veritas, direcionam-se para a questão da criança e do adolescente, em especial para a situação vigente no município de Bauru.

Fundamentando-se nos princípios filosóficos de que a liberdade é a base da dignidade humana, e que o homem só será livre, quando for capaz de perceber que ele é o próprio artífice de sua dignidade e considerando as condições em que vive a maioria das crianças/adolescentes, principalmente as que, por um motivo ou outro, foram privadas de uma educação, de uma família, de um lar, e vivem com dificuldades de se ajustarem e de se integrarem à sociedade, as instituições supramencionadas estabelecem, como meta de trabalho, para 1996, um projeto que visa a educação global e continuada, interdisciplinar e cidadania. O objetivo geral é assegurar, às crianças/adolescentes, condições para aprender a aprender, proporcionando-lhes melhor qualidade de vida e de trabalho, através da educação global e interdisciplinar que venha a favorecer sua segurança social e pessoal, criando oportunidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade.

Este projeto prioriza, através do enriquecimento curricular, aqui considerado como idéia geradora de uma diversidade de ações, a formação do cidadão e para que o processo da cidadania se efetive pela conquista de direitos, inclusive pelos direitos de ter direitos e de construir novos direitos. Os caminhos para a cidadania plena exigem que o incluído não se exclua da presença do excluído; é preciso ter como meta o aprender a aprender.

A ação conjunta do Tiro de Guerra (02-054) - Bauru-SP. com a Universidade do Sagrado Coração, não objetiva a auto-emancipação mas a comum-emancipação; é a



necessidade de estar junto, de ser solidário, o que torna possível afirmar, com segurança, que estaremos contribuindo para a formação do cidadão do ano 2000.

O projeto tem, como população-alvo, crianças e adolescentes do Parque Jaraguá e Nove de Julho, por não terem nenhum equipamento social capaz de direcionar crianças e adolescentes para uma educação continuada que busca o ser cidadão do futuro. O referido projeto representa um sério trabalho para integrar o cidadão à sociedade, através de sua conscientização para a cidadania. Por se tratar de um projeto que tem como característica a abertura para adesões à participação de segmentos da sociedade, a Fundação Veritas pretende viabilizar a sua integração a essa experiência juntamente com a Universidade do Sagrado Coração - USC, através da Ação da Cidadania.

As crianças e adolescentes a serem atendidos no ano de 1996 estão na faixa etária de 9 a 12 anos, tendo como ponto de partida para todo o trabalho o Enriquecimento Curricular que, dentro da educação global e interdisciplinar envolve outras atividades que servirão de suporte para a operacionalização da idéia central, conforme cronograma anexo.

Para o desenvolvimento dessas atividades, a Universidade do Sagrado Coração - USC, contará com profissionais e estagiários de áreas específicas e os membros da Ação da Cidadania Universitária, bem como farão convênio necessários com outras Instituições.

Acreditando que a experiência deva ser difundida, particularmente na sua essência, e que essas ações sociais representam parte do projeto, os integrantes da Ação da Cidadania Universitária compactuam e comprometem-se com essa iniciativa. A Universidade do Sagrado Coração, a Fundação Veritas, e o Tiro de Guerra (02-054) - Bauru - SP. se solidificam nesta parceria, buscando, ousando e acreditando cada vez mais que a soma é a estratégia que desencadeará o resgate da cidadania e a formação da Criança Cidadã através de Ações sócioeducativas.



III - OBJETIVOS

Geral

- Aprender a aprender.

Específicos

- Suportar e estimular o desenvolvimento biológico, psicológico, cognitivo, sócio-cultural, político e espiritual da criança e do adolescente, respeitando suas características individuais, culturais e seu ritmo;
- Promover a legítima cidadania da criança e do adolescente, estendendo-a aos membros de sua família;
- Mostrar caminhos que levem à descoberta de uma profissionalização futura.



VI - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto: Ações Sócioeducativas com crianças e adolescentes, foi pensado para que nossa sociedade torne-se gradativamente mais democrática, que os indivíduos sejam mais cidadãos na medida em que se tornem sujeitos da produção e da fruição dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens simbólicos. E propomos um projeto educacional por entendermos que o pedagógico é fundamentalmente mediação do político, expressão síntese da condição de cidadania e democracia.

Por concebermos Educação como uma forma de trabalho que se serve de ferramentas simbólicas e que se instaura como prática política, para inserir os sujeitos no universo do trabalho, da vida social e da cultura simbólica e por reconhecermos que essa mesmas medidas que efetivam a humanização dos homens marcam também sua desumanização (o trabalho pode degradá-los; o social, escravizá-los; o cultural, aliená-los), entendemos que o processo educativo, a ser realizado a partir de um projeto educacional, pressuponha que as atividades sejam todas desenvolvidas em função de uma mesma intencionalidade (conceitual e valorativa). Assim, todos os esforços de todos os profissionais envolvidos, em todos os níveis, precisam estar articulados uns aos outros - condição para a prática interdisciplinar e para o trabalho em grupo. A equipe, então, não pode perder de vista esses pressupostos, relacionados com o processo da educação, e as relações que articulam Conhecimento, Educação e Sociedade.

A tradição cultural tem desvalorizado o papel do conhecimento. Em decorrência do mecanicismo dos processos técnicos de transmissão dos conhecimentos e dos mecanismos de reprodução do poder social, descaracterizou-se o saber como processo de criação, de invenção e descoberta de caminhos novos, tornando-se puro mecanismo técnico e estratégia política de manipulação ideológica e social. Mas o modo de existir humano não pode prescindir da contínua e sempre crescente

contribuição do conhecimento. Pela mediação do conhecimento os sujeitos poderão decodificar as relações de sua prática social, desvendando seu caráter político. Do ponto de vista antropológico, o conhecimento surge embutido no próprio agir do homem e é uma construção histórica e coletiva do objeto pelos sujeitos (*), dentro de determinado contexto cultural. A cultura é, então, a matriz coletiva e histórica de toda e qualquer experiência do conhecimento; é dimensão básica de nossa existência. Não podemos existir sem o respaldo desse universo cultural, construído historicamente e socialmente. Este é o universo do Saber.

A Educação é um processo complexo que, ao mesmo tempo, habilita profissionalmente, inicia politicamente e instrumentaliza culturalmente. Essas dimensões não se separam na vida real; pode-se variar a ênfase que se dá a elas em momentos específicos e circunstanciais. Isso nos remete às relações da cidadania com a democracia e destas, com a Educação. Ser cidadão significa dispor de condições reais para inserir-se no mundo da produção e da fruição dos bens materiais, dos bens sociais e dos bens culturais. Sociedade democrática é aquela que garante à totalidade de seus membros essas condições. A Educação que entendemos é, então, a que investe nos indivíduos, no sentido de torná-los cidadãos, e na sociedade, no sentido de torná-la cada vez mais democrática. Sociedades como a nossa, historicamente determinadas, com suas relações deterioradas, impõem resistências a sua própria democratização e consequentemente à universalização da cidadania. Não são poucos nem pequenos os problemas no Brasil. Somos uma sociedade em que, ao longo da história, problemas foram se acumulando, sem serem inteiramente superados. Hoje temos que lidar, simultaneamente, com problemas herdados de uma sociedade que foi colonial e escravocrata e com problemas de uma sociedade industrial que luta por inserir-se de modo competitivo na nova economia mundial. E a educação tornou-se fator chave da competitividade.

Universalizar educação de qualidade é ainda desafio a ser vencido pelo Brasil. Além de investimentos, é fundamental uma profunda reorganização institucional, levando em consideração dois requisitos indispensáveis e interligados: a valorização

salarial e competência técnica dos profissionais da área e a eliminação da rede de interesses políticos que permeia a educação pública. Dai o compromisso dos profissionais da área de Educação - consolidar um projeto educacional, no sentido de fazê-lo atuar como força de resistência e de transformação, já que seus objetivos, vinculados a sua intencionalidade básica, divergem necessariamente dos objetivos particularistas do projeto político da sociedade, representada pelo aparelho do Estado, dominado por grupos sociais hegemônicos.

Por fim, educação e conhecimento mantêm relações diretas com a cultura. O trabalho educativo é substancialmente um trabalho que se dá mediante representações simbólicas, é uma atividade que lida com significações. E se a prática é o fundamental da existência, tal prática deriva-se também da atividade simbolizadora, pois os objetos passam a ser manipulados em função de significações simbólicas e não apenas em função de respostas imediatas e mecânicas (universo do fazer). As atividades produtivas ganham uma forma cultural enquanto que as atividades culturais adquirem um perfil de práticas produtivas. As atividades produtivas precisam ser aprendidas, necessitam da mediação da prática pedagógica que, para tanto, se transforma numa atividade de trabalho, gerando os meios de produção de bens.

Cultura e trabalho não ocorrem das atividades de indivíduos isolados; são expressões de um sujeito coletivo. A espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade. Dai que o conhecimento, a cultura, o trabalho e a Educação pressupõem um contexto de relações sociais, que não se caracteriza apenas pela coletividade gregária dos indivíduos. A sociedade humana está impregnada por um coeficiente de poder - os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de igualdade, mas se colocam hierarquicamente uns sobre os outros, uns dominando os outros (universo do poder).

Os homens se hierarquizam em decorrência do jogo articulado da divisão técnica do trabalho com a simbolização valorativa de seus próprios interesses. Assim, a divisão técnica do trabalho social, destinada a garantir a produção econômica, leva a



uma divisão social do trabalho técnico, de tal modo que o poder econômico transmuta-se em poder político que, para se constituir, precisa integrar elementos econômicos e ideológicos (elementos do fazer e do saber). A existência humana realiza-se, pois, como um efetivo exercício de práticas produtivas, políticas e culturais. A sua essência vai sendo histórica e socialmente construída, mediante o exercício dessas suas práticas reais. É neste contexto que a Educação deve ser vista - como uma prática real dos homens, processo cuja essência vai sendo histórica e socialmente construída.

Dai o “aprender a aprender” como objetivo geral do projeto. A sociedade brasileira, inserida no contexto econômico mundial, está excluindo rapidamente, dos meios de produção, parcela considerável de sua população. E como retrain, se o sistema educacional não corresponde às necessidades crescentes de uma sociedade industrializada, quer na qualidade, que no ritmo, em contraste com as exigências do avanço tecnológico?

Entendendo as relações entre conhecimento, cultura, Educação e trabalho, a proposta de um projeto educacional, ainda que insignificante quantitativamente mas que pretende habilitar profissionalmente, iniciar politicamente e instrumentalizar culturalmente, justifica-se. E mais, se estamos conscientes de que o projeto político global da sociedade, por razões ideológicas, não se encontra identificado com os valores universalizados da cidadania e democracia, perguntamo-nos: qual é o nosso dever?

(*) Construir conhecimento implica em deduzi-lo a partir de um outro já sabido ou dado, ainda que parcialmente. No processo ensino-aprendizagem, não se aprende se não houver pesquisa, se não houver participação em um esforço de construção do objeto. O poder de construir o objeto no processo de conhecimento não invalida a necessidade de se apropriar dos produtos do conhecimento já acumulados no acervo da cultura.



V - METODOLOGIA

Dentro de uma perspectiva histórico-crítica de educação, que procura resgatar a tradição de lutas por parte do movimento operário; que vai tomando forma à medida em que procura articular uma orientação pedagógica que seja crítica, por considerar a educação como o processo através do qual o homem se torna plenamente humano, podemos destacar a pedagogia Progressista e Libertária, que busca partir sempre da realidade da criança, de sua cultura primeira para se chegar a uma cultura elaborada.

Essa metodologia tem como ambição o acesso das crianças ao conhecimento de conteúdos verdadeiros, que proporcionem a eles : elucidação, esclarecimento, explicação dos fatos, etc..., sendo que para isso é necessário que situem-se em continuidade com a experiência e conhecimentos das crianças. Porém, é muito importante que estes conteúdos estejam em ruptura com a realidade delas e ultrapassem seus conhecimentos, pois as respostas a que os alunos aspiram precisarão se desembaraçar dos estereótipos, para atingir a síntese das coisas. Para isso, é necessário a aquisição da cultura elaborada.

Assim, essa pedagogia consiste na dialética entre continuidade e ruptura, onde por um lado os alunos percebem uma coincidência entre o que desejam e tentam criar e o resultado que alcançam. Por outro lado, junto com o orientador, descobrem coisas e fatos novos, que possibilitam a eles uma melhor compreensão e lucidez de sua própria realidade; e estabelecendo relações verdadeiras e harmônicas.

O objetivo maior é partir sempre do que criança leva de seu ambiente, que será a base do processo educativo, e a partir daí chegar com essas crianças à cultura elaborada, porque só através da aquisição de conhecimentos sistematizados, é que se pode oferecer condições para a formação de indivíduos críticos, capazes de exercer



plenamente sua cidadania. Só através da cultura elaborada é que se chega à conscientização e à humanização.

Essa linha pedagógica entende que o homem, enquanto o único ser vivo capaz de transformar a natureza, de acordo com suas necessidades e interesses, é responsável pela sua história. Portanto, a educação deverá ser problematizadora, libertadora, onde os educandos vão desenvolvendo seu poder de captação e compreensão do mundo, que lhes parece não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em constante processo de transformação.

É necessário que haja uma identificação entre educador e educando, na busca da conscientização política. É preciso ousadia, mas principalmente, humildade para entender as condições existenciais das crianças, as condições limitadoras e as possíveis ações sobre a realidade. Para isso, é preciso expandir o conhecimento baseado no senso-comum em direção a um conhecimento sistematizado. Porém, isso só se tornará viável um engajamento dos participantes numa ação libertadora, o que engloba reflexão e ação conjunta, em um trabalho interdisciplinar.

As atividades deverão sempre promover a interação socializadora entre educação e a vida.



VI - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

- Humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres ativos e responsáveis pela sua história. A desumanização é realidade histórica; a humanização é a verdadeira vocação do homem.

- Superar a situação opressora implica o reconhecimento crítico, a razão dessa situação, para que através de uma ação transformadora, se instaure uma outra, que possibilite a luta por ser mais.

- Educador e educando, ao alcançarem, na reflexão e ação comum, o saber crítico da realidade, se descobrem como seus construtores permanentes.

- Os educandos são investigadores críticos, sempre em diálogo com o educador, que também é um investigador.

- O diálogo é uma exigência existencial. Porém, não há diálogo se não houver respeito e profundo amor ao mundo e aos homens. O ato de amor está em comprometer-se com os educandos.

- Pensar verdadeiro, inteiro, que percebe a realidade como processo; na busca, na ousadia, na parceria, humildade, troca e diálogo, porém, principalmente, na perspectiva de vida.

- Todas os participantes do processo, sem exceção, são educadores, e deverão estar comprometidos com a promoção do educando em sua formação enquanto cidadão e em ampliar suas possibilidades futuras.



VII - PRECEITOS PEDAGÓGICOS

- O aluno não é visto como uma folha em branco a ser preenchida pelo professor. Ele possui uma cultura que deve ser respeitada e valorizada.
- O educando é sujeito ativo dentro de seu processo de aprendizagem.
- A Aquisição do saber historicamente acumulado e sistematizado, instrumentaliza o homem no seu processo de humanização e nas suas lutas por melhores condições de vida.
- O conhecimento deve partir sempre da cultura primeira, para atingir a cultura elaborada numa dialética continuidade/ruptura/síntese.
- A educação deve estar sempre ligada à questão da conscientização.
- O que o educador faz é propor ao educando, através de certas contradições básicas (temas geradores), sua situação existencial concreta e presente, como problema que, por sua vez, o desafia e exige respostas, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.



VIII - ESTRUTURA DO PROJETO

Duração: 5 anos. (1.996 - 2.000)

População alvo: Destina-se a crianças e adolescentes de famílias carentes que estejam cursando o primeiro grau. 50 crianças carentes, de 09 a 12 anos, regularmente matriculadas na E.E.P.G. "Prof. Ayrton Busch" - (C.B. à 4ª. Série de 1º. Grau).

E.E.P.G. "Prof. Ayrton Busch"

Rua Ayrton Busch 14-41 fone: (0142) 38-1117

Parque Jaraguá - Bauru/SP.

ANO	IDADE	ATENDIMENTO
1996	9 a 12 anos	50 crianças
1997	8 a 13 anos	a ser determinado
1998	7 a 14 anos	a ser determinado
1999	7 a 15 anos	a ser determinado
2000	7 a 16 anos ou termino do 1º. Grau	a ser determinado

Local e Localização: Bairro periférico de Bauru que não tenha nenhum equipamento social. No processo de seleção ficou definido o Parque Jaraguá e Nove de julho.

Atendimento: Os participantes do Projeto serão atendidos em horário oposto ao das aulas. O Projeto dará ênfase ao enriquecimento curricular. Os alunos participarão de subprojetos que serão desenvolvidos pela equipe multidisciplinar.



IX - RECURSOS

Físicos - Área coberta: espaço amplo, com sala de estudo, oficinas, biblioteca, cozinha, refeitório, sanitários e enfermaria.

Área livre : quadra poliesportiva, espaço para horta e recreação. Dependências do Tiro de Guerra (02-054) Bauru - SP.

Materiais - A serem adquiridos conforme a necessidade quando da implantação dos sub-projetos. Esta aquisição poderá ser conseguida também a título de doação dos diversos segmentos da sociedade, a saber: empresas, clubes de serviços, movimentos religiosos, cidadãos comuns, entre outros.

Humanos

CARGOS, FUNÇÕES E CARGA HORÁRIA:

CARGO	FUNÇÃO	C/H sem.	REC. FIN.
Assistente Social	Laís Catini	20h	FV
Psicóloga social	Débora C. Fonseca	20h	FV
Técnico Agrícola	Nelson Russo de Moraes	4h	FV
Prof. Biologia-Ed. ambiental	Hélerson A. Balderramas	4h	voluntário
Professora Ed. Artística	Rachel Santos	4h	voluntário
Ed. Higiene e Saúde	Dinah Torres M. Botura	20h	voluntário
Monitores (10)	monitores Tiro de Guerra	8h	voluntário
Monitores	Sylvia Mara	8h	voluntário
Monitores	Priscila Foger	4h	voluntário

Obs.: - Os profissionais deverão ser contratados pela mantenedora ou convidados a participar do Projeto voluntariamente pela Universidade do Sagrado Coração, pela Ação da Cidadania ou pelo Tiro de Guerra.



- Este quadro deverá ser ampliado conforme a necessidade de implantação de novos programas para os anos subsequentes como demonstra o cronograma de implantação.



CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO 1996 - 2000

ANO	IDADE / SÉRIE	ATIVIDADES	RECURSOS		
			HUMANOS	FÍSICOS	MATERIAIS
1996	09 - 12 anos CB. - 4ª. série (80 crianças) 2 períodos	- Higiene pessoal e alimentar - Enriquecimento curricular - Artes - Esportes - Horticultura - Desenvolvimento pessoal - Educação Ambiental	- Monitor - Prof. de 1ª a 4ª série - Prof. de Ed. Artística - Prof. de Ed. Física - Téc. Agrícola - Psicólogo - Prof. de Biologia	Refeitório sanitários Salas ambiente - estudo biblioteca e videoteca Quadras Poli- esportiva Canteiros p/ horta Pátio p/ recreação	- Utensílios de cozinha - Quadro de giz, mesa, cadeiras, armários, etc. - Material para Ed. Física - Materiais para a horta - Material didático (livros literatura e paradidáticos, jogos, materiais especif. por área, material audio -visual (TV/vídeo e Som) - Material de consumo
1997	08 - 13 anos CB. - 5ª. série (100 - 120 crianças) 2 períodos	idem 1996 - Enriquecimento curricular para 5ª série - Computação	idem 1996 - Prof. de Português, matemática, história e geografia - Tec. em computação	idem 1996 Lab. de Computação	computadores, programas disquetes e impressora
1998	07 - 14 anos CB. - 6ª. série (100 - 120 crianças)	idem 1997 Oficinas: Marcenaria, alvenaria, elétrica e hidráulica	idem 1997 Instrutores: marcenaria,	idem 1997 Oficinas (possibilidade de.	Maquinas e equipamentos para oficinas



	2 períodos		alvenaria, elétrica e hidráulica	convênio com SENAI)	
1999	07 - 15 anos CB. - 7ª série (100 - 120 crianças) 2 períodos	idem 1998 • Serviços gerais de escritório • Orientação para o trabalho	idem 1998 • Monitores de secretariado • Psicólogo	idem 1998 Sala ambiente	• Maquinas de escrever e calcular
2000	07 - 16 anos CB. - 8ª. série (100 - 120 crianças) 2 períodos	idem 1999 • Encaminhamento para o mercado de trabalho • Continuidade dos estudos	idem 1999 • Assistente Social	idem 1999	



CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO - 1996

CLIENTELA

80 crianças carentes, de 09 a 12 anos, regularmente matriculadas na E.E.P.G.
“Prof. Ayrton Busch” - (C.B. à 4ª. Série de 1º. Grau).
Rua A. Busch 14-41 fone: (0142) 38-1117
Parque Jaraguá - Bauru/SP.

LOCAL

TIRO DE GUERRA (02-054) - BAURU - SP. -
ABRIL - 1996

ATIVIDADE	LOCAL	RESPONSÁVEL
• Elaboração de um vídeo para apresentações do Projeto	USC	Hélerson
• Contato com a escola para esclarecimentos sobre o projeto; relação de alunos e horários	EEPG Ayrton Busch	USC Ação da Cidadania
• Visitas domiciliares para esclarecimento do projeto e autorização dos pais	Residência dos alunos	Estagiárias de Serviço Social. Acordo: Pastoral Universitária
Reunião com Associação de moradores para esclarecimento do projeto	ver possibilidades de ser na EEGP Ayrton Busch	USC Ação da Cidadania



ATIVIDADE	LOCAL	RESPONSÁVEL
Reunião com a Secretaria da Família, Criança e Bem-estar Social e com o Conselho Municipal de Atendimento a Criança e Adolescente	USC	USC Ação da Cidadania
• Adaptações locais (*)		Contato: Fund. Veritas
• Aquisição de materiais permanente e de consumo	USC - Fundação Veritas	USC - Fundação Veritas
• Contratação de Profissionais	USC - Fundação Veritas	USC - Fundação Veritas

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Acompanhamento escolar propriamente dito

Educação Ambiental

Horticultura

Esportes

Artes

Desenvolvimento Humano

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR:

Assistente Social

Pedagogo

Psicólogo Escolar

Nutricionista

Enfermeiro

Professores

Funcionários

Téc. Agrícola

RECURSOS

HUMANOS	MATERIAIS
• (1) Prof. de 1ª a 4ª série - 40h semanais - ou (2) 20h semanais	• Lousa • Armário e estante de Aço • Armário de Aço • TV, Vídeo e Aparelho de som • Acervo biblioteca (literatura infanto juvenil) • Jogos pedagógicos
• (1) Prof. de Ed. Física - 24h semanais - alternando períodos	• Materiais esportivos (bolas, colchonetes etc.).
• (3) Prof. de Educação Artística - 8h semanais	
• (1) Téc. Agrícola - 24h semanais, alternando períodos	• Materiais básicos para horta.
• (1) Prof. de Biologia para Ed. Ambiental - 8h semanais	• Recursos Audiovisuais e Recursos locais
• (4) Monitores - 20h semanais (**)	
• (1) Secretária, Recepcionista e Escriturária	• Materiais de escritório
• (1) Auxiliar de Enfermagem - 40h semanais	• Caixa de primeiros socorros.
• Motorista	• Ônibus • Condução perm. no local para emergência
• (1) Merendeira - 40h semanais	• Utensílios de cozinha (***)
• (1) Servente - 40h semanais	• Material de limpeza



Obs.:(*) Adaptações do local: Adequação para as atividades a serem desenvolvidas; preparação do terreno para horta.

(**) Monitores: Poderão ser Estagiários de Magistério.

(***) Utensílios de cozinha: Inventariar os utensílios existentes na cozinha da ; adquirir utensílios necessários que não existam, considerando-se o tipo de alimentação que será servida.

OBS.:

1. A forma de contratação será independente segundo a função podendo ser: Projeto de pesquisa, Hora atividade, monitoria, voluntariado, etc..
2. Seleção, entrevista e avaliação a cargo da Coordenação.



OBSERVAÇÕES

1 - Os alunos serão atendidos no horário diverso do das aulas regulares, a saber:

- os alunos regularmente matriculados na E.E.P.G “Ayrton Busch” no período da manhã (7h 15min às 12h 15min) serão atendidos pelo projeto no período da tarde (das 13h às 17h)
- os alunos regularmente matriculados na E.E.P.G “Ayrton Busch” no período da tarde (12h 45min às 17h 45min) serão atendidos pelo projeto no período da manhã (das 8h às 12h)

2 - O alunos de cada período serão divididos em dois grupos (A e B) com 20 alunos cada, considerando inicialmente a idade (9 e 10 anos e 11 e 12 anos) para o Acompanhamento Escolar propriamente dito. Para as demais atividades, os grupos serão subdivididos em 2 subgrupos A1, A2/B1, B2 (com 10 alunos cada), conforme o horário de atividades.

3 - São atividades do Projeto:

- Acompanhamento Escolar: 20h/semanais por período
10h/semanais por grupo
- Horticultura: 12h/semanais por período
3h/semanais por subgrupos
- Esporte: 12h/semanais por período
3h/semanais por subgrupo
- Artes: 12h/semanais por período
3h/semanais por subgrupo, divididas em:
Artes cênicas - 1h por subgrupo
Artes plásticas - 1h por subgrupo
Educação musical - 1h por subgrupo
- Desenvolvimento Humano: 4h/semanais por período



1h/semanal por subgrupo

- Higiene Pessoal: serão realizadas atividades de higiene pessoal (incluindo higiene bucal) e saúde alimentar nos intervalos das atividades já mencionadas.
- Educação Ambiental: O subprojeto Ed. Ambiental será incluído nas atividades de Acompanhamento Escolar - 2h/semanais por período.

VI - AVALIAÇÃO

- Permanentemente, vivenciando o processo juntamente com a população abrangida;
- Periodicamente, pela equipe multidisciplinar, através de instrumento próprio, a ser elaborado.

VII - BIBLIOGRAFIA (provisória):

- Jornal "Folha de São Paulo", de 31.07.94; Caderno Especial: Brasil 95.
- _____, de 09.09.95; Suplemento Especial: Ler - Dê Voz às Crianças.
- Jornal "O Estado de São Paulo", de 14.01.96; Caderno 2 - Especial Domingo.

