

**Sandra Negrini**

**Para além dos muros da escola:  
A criança na perspectiva da ação cultural**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação**

**PUC/SP**

**São Paulo - 2006**

**Sandra Negrini**



**Para além dos muros da escola:  
A criança na perspectiva da ação cultural**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Clarilza Prado de Souza

Biblioteca  
Nadir Gouvêa Kfour  
PUC/SP

Biblioteca MA - PUC/SP



100163330

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação**

**PUC/SP**

**São Paulo - 2006**



**A todas as Nathálias, Karinas, Caios, Arthur, Ritas e  
Letícias deste planeta. Em especial, àquelas que lhes  
foi negado o direito de exercer sua própria infância.**

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Clarilza Prado de Souza, pela segurança e firmeza com que me conduziu, por caminhos da ciência que jamais havia trilhado;

À Profª Drª Maria Laura Barbosa Franco, por ter-me iniciado nesses caminhos;

À Profª Drª Gláucia Novaes, pelo incentivo e a contribuição durante todo o processo da pesquisa;

Aos participantes do Programa SESC Curumim, especialmente aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho;

Ao Vanderlei, pelo cafezinho e o carinho;

Aqueles que acreditaram: Floripes, Barbara, Aline, Nathália, Cirlei, Renata, Marjorie e Ricardo;

Aos meninos lá de casa, Cláudio e Júnior, porque discutiram.

Ao Fran, porque ficou comigo até o fim.

## RESUMO

Este estudo investigou representações sociais dos participantes do Curumim - programa de sócio-educativo para crianças de 7 a 12 anos, implementado e mantido pelo Serviço Social do Comércio – SESC, no Estado de São Paulo. A fim de compreender o significado do Programa para seus protagonistas, foi aplicado um questionário semi-aberto para instrutores e familiares. Utilizando a Teoria das Representações Sociais e a Análise de Conteúdo, as respostas evidenciaram dois eixos temáticos: o objeto educacional do Curumim e a analogia Curumim-escola. Para os participantes, o Curumim tem por objetivo desenvolver a vida em grupo e a autonomia da criança; oferece flexibilidade e diversidade de conteúdos e aprendizagem pelo lúdico. Já a escola detém um currículo rígido e padronizado, não havendo articulação entre brincar e aprender. Os participantes da pesquisa atribuíram à criança a necessidade de um espaço para pensar e se expressar, exercer o lazer e aprender brincando, o que revela uma concepção de criança como sujeito que se constrói e produz cultura, e a infância, como o modo peculiar de intervenção da criança sobre o mundo. O Curumim é um entre outros exemplos de iniciativas públicas e privadas que se ocupam da educação não-formal, cujo processo merece compreensão e investigação no ambiente acadêmico e político, pela riqueza e especificidade de seus conteúdos e de suas formas de organização e gestão. Esperamos que a singularidade desses programas possa oferecer subsídios para repensar a educação formal e construir uma nova cultura escolar, calcada na autonomia e no protagonismo de educadores e educandos.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the social representation of Curumim members – a non-formal education program managed by Social Service of Commerce in São Paulo State. To understand what this program means to their members, its families and educators answered a questionnaire. Using Representation Social Theory and Analysis of Content, answers showed up two focal points: the Curumim education object and Curumim-school analogy. The participants of this research believe that Curumim promotes children social life and autonomy, and offers diversity and flexibility of its contents, and learning by play. But school has rigid contents that learning by play becomes impossible. The research participants think that a space for reflexion, expression, leisure and learning by play is necessary for children development, showing up a child conception that considers children as subjects built by themselves and culture makers. Childhood is a singular way of child intervention over this world. Curumim Program is an example of public and private non-formal actions that deserve to be studied by academic and politic environments. We hope these programs offer subsidies to think about formal education for construction of a new school culture based on autonomous and protagonist educators and children.

## SUMÁRIO

Introdução.....	01
I – O Projeto Curumim – fundamentos e ações	
1 - Criança, infância e ação cultural.....	05
2 - Política cultural para a infância: a experiência do SESC São Paulo.....	10
3 - Pressupostos para uma nova ação: o Programa SESC Curumim.....	11
4 - PIDI e Curumim: questões da teoria à prática .....	17
II – Trajetória Metodológica	
1 - Diretrizes teórico-metodológicas.....	19
1.1. SESC Curumim: pelo caminho das representações sociais .....	19
1.2. Teoria das Representações Sociais .....	20
1.3. Representações Sociais e Educação: considerações necessárias.....	21
2 – A construção do objeto de Representações Sociais.....	24
3 - A Análise de Conteúdo .....	25
3.1. Diretrizes e procedimentos de pesquisa pela Análise de Conteúdo .....	27
4 – O estudo exploratório .....	31
4.1. A pré-análise .....	31
4.2. Análise do estudo exploratório .....	
5 – Perfil dos participantes .....	34
5.1. Os instrutores .....	36
5.2. Os familiares .....	39
6 – Coleta de informações.....	41
7 – Organização dos dados e procedimentos de análise .....	43
7.1. O objeto educacional do Curumim .....	43
7.2. Analogia Curumim-escola .....	44
7.3. A análise a partir da Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva – Software C.H.I.C. ....	47
7.4. Categorias de relevância de análise – programa C.H.I.C.....	49
7.5. Unidades de contexto – instrutores e familiares .....	61
III – Análise dos resultados .....	63
IV – Considerações finais .....	84
Referências bibliográficas .....	90
Anexos .....	94

## INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou as representações sociais de familiares e educadores acerca do SESC Curumim - programa sócio-educativo para crianças de 7 a 12 anos, implementado e mantido pelo Serviço Social do Comércio – SESC, no Estado de São Paulo.

O programa foi idealizado e desenvolvido na década de 80, período marcado pela crescente demanda de mulheres no mercado de trabalho, especialmente, no setor de comércio e serviços, exigindo medidas que fomentassem o atendimento a filhos de comerciárias, através da criação de espaços e programas alternativos ao período escolar.

Realizado em 17 unidades do SESC, o Curumim atende cerca de 3000 crianças, dispondo de uma equipe com mais de 100 instrutores nas áreas de Educação Física, Pedagogia, Psicologia, História, Cinema, Biologia, Artes e Turismo. Essa multidisciplinaridade faz do Curumim um programa singular, que agrega valores culturais em suas múltiplas manifestações. Contempla também o universo da vida social, promovendo situações que exigem o pensar coletivo, a cooperação e o convívio.

O Programa SESC Curumim é um exemplo de várias outras ações educacionais desenvolvidas em caráter extra-escolar, realizadas e mantidas pela iniciativa privada e por organizações não-governamentais. Embora apresentem diferentes objetivos, essas organizações utilizam estratégias de ação muito semelhantes, na perspectiva de promover a democratização da educação e da cultura, por meio de atividades quase sempre alternativas ao currículo escolar. Geralmente, utilizam linguagens voltadas à cultura corporal (esportes, recreação, artes marciais), às artes plásticas e cênicas tradicionais e aos movimentos de arte urbana (dança de rua, grafite e capoeira).

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender o significado que o Programa SESC Curumim está construindo junto a seus

familiares e educadores, a fim de reconhecer os elementos educativos e culturais que o programa agrega à vida dessas pessoas:

- Na perspectiva dos familiares, o que mais o Programa Curumim representa além do espaço para ocupar o tempo livre de seus filhos? Houve mudanças no comportamento de seus filhos a partir do ingresso deles ao programa?
- Para os educadores, quais aspectos de seu trabalho no Curumim evidenciam uma efetiva contribuição educacional? Quais valores culturais estão sendo incorporados à vida das crianças? Quais valores estão sendo coletivamente construídos?

Compreender o significado do SESC Curumim exige um processo de construção coletiva a partir de discursos, impressões, sentimentos e saberes que constituem o universo cotidiano dos indivíduos, o que exige em primeira análise, a utilização de um aporte teórico que necessariamente se ocupe do senso comum. Por isso, o presente trabalho optou pela Teoria das Representações Sociais, que apresenta um campo metodológico capaz de contribuir para o desvelamento dos valores, experiências, atitudes e vínculos que sustentam a vida em grupo, reconhecendo toda a sua complexidade, historicidade e contradições próprias da realidade humana, percebidas, sobretudo, no exercício da convivência.

O que faz do presente trabalho um objeto potencial de pesquisa é a necessidade de se compreender as experiências alternativas de educação, cuja relevância vem angariando espaço nas discussões da atualidade, seja pelo enfoque sócio-político conferido às iniciativas empresariais e aos movimentos do Terceiro Setor, seja pela crise que perpassa a educação formal, exigindo o desenvolvimento de novas abordagens e metodologias educacionais.

Atualmente, a pesquisa em educação vem realizando esforços para compreender o universo escolar, as relações entre os diferentes grupos de sua

comunidade interna e externa, as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e tantas outras temáticas que permeiam a educação no ensino formal. No entanto, as ações desenvolvidas no campo da educação não-formal representam ainda um terreno novo e fértil de investigações. Compreendê-las pode contribuir na compreensão das demandas educacionais atuais, apontando caminhos para atender a esta demanda para além dos muros da escola. Pode-se também ampliar a dimensão das questões educacionais acerca da escola a partir do reconhecimento de práticas educativas extra-escolares. A compreensão desses ambientes de ensino diferenciados pode oferecer subsídios para diversificar e otimizar ações na escola.

Este trabalho está organizado em 4 capítulos. O capítulo 01 compreende quatro partes: a primeira, realiza uma discussão teórica que trata dos fundamentos e formas de intervenção da ação cultural junto à criança, cuja prática caracteriza predominantemente os meios extra-escolares de educação. Em seguida, apresenta uma descrição detalhada do Programa SESC Curumim - seu conceito, diretrizes e estratégias de ação, os conteúdos educativos e a dinâmica de atendimento, contextualizando-o na perspectiva das políticas culturais para a infância, o que pressupõe uma breve, mas necessária, discussão histórico-política.

O capítulo dois trata da trajetória metodológica que, num primeiro momento, discorre a respeito da opção teórico-metodológica do presente estudo, abordando os principais constituintes da Teoria das Representações Sociais e da Análise de Conteúdo; em seguida, destaca os procedimentos e instrumentos metodológicos. O tópico quarto apresenta a pré-análise do estudo exploratório e em seguida, os procedimentos da pesquisa propriamente dita, destacando o perfil dos participantes, o tratamento, organização e análise das informações coletadas, permitindo desenvolver as primeiras inferências que fundamentaram o campo da discussão. O terceiro capítulo apresenta a análise dos resultados à luz dos referenciais teóricos abordados no capítulo um e capítulo dois, cuja discussão final compõe o quarto capítulo desta obra.

O que esperamos com o presente estudo é proporcionar uma compreensão mais ampla de programas como o SESC Curumim, incrementando o debate acadêmico com discussões e reflexões que ultrapassam os limites do ensino formal, alcançando ambientes, conteúdos e processos educativos diferenciados.

Embora saibamos dos limites da ciência, que meramente aproxima seu objeto de uma leitura tosca e fragmentada da realidade, acreditamos que este estudo possibilitou o estabelecimento de um núcleo de significados, que destacam o Programa Curumim como um exemplo de prática educativa que reconhece a criança como sujeito que produz cultura e a infância como um modo singular da ação da criança sobre o mundo. Veremos a seguir, como o caráter sócio-cultural do Curumim foi construído, a partir das vozes dos participantes da pesquisa e à luz das concepções teóricas que tratam da infância, da criança e do que chamaremos neste estudo, de ação cultural.

## I – PROGRAMA SESC CURUMIM: Fundamentos e ações

Os fundamentos da ação cultural para a criança vêm encontrando apoio nas discussões contemporâneas que abordam a reflexão sobre as diferentes concepções de criança e infância, que serviram a determinados contextos histórico-culturais da sociedade moderna.

Um segundo aspecto refere-se ao confinamento cultural a que estão sujeitos crianças e adolescente, frente à crescente perda do espaço público, cuja causa aponta para o processo de privatização dos bens culturais que vem transformando a criança em mera consumidora de cultura.

### 1 – Criança, infância e ação cultural

Em Cohn(2005) e Castro(2001) temos o conceito de infância como construto social próprio da sociedade ocidental, elaborado simultaneamente com as mudanças na composição dos grupos sociais – na composição familiar, nas noções de paternidade e maternidade e no cotidiano da vida da criança, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. A infância é desta forma concebida, como uma particularidade da criança em relação ao mundo do adulto, cujas experiências sociais são distintas e cindidas entre si.

Castro aborda o conceito de infância a partir da crítica à lógica desenvolvimentista, que implica uma concepção seqüencial, ordenada e fásica da trajetória da vida, em que a infância representa o ponto de partida, o momento inicial de uma série de aquisições comportamentais e afetivas:

*“Abrir mão da lógica desenvolvimentista significaria, portanto, enfrentar a angústia inerente ao desmonte deste paradigma que, de certo modo, informa uma poderosa visão de mundo dos países ocidentais modernos.” (19)*

Do ponto de vista da lógica desenvolvimentista, a especificidade da infância fica por conta de um “débito social e cultural” que lhe é atribuído frente à tarefa de crescer e se tornar adulto.

Deste modo se estabelece uma primeira representação da infância como um período da vida de requisição de cuidados e da tutela do adulto, ao mesmo tempo em que cuidar da infância torna-se o projeto de desenvolvimento das nações. A partir das preocupações com a infância, os países ocidentais modernos construíram a infância tutelada, dependente emocionalmente da família e, juridicamente, do Estado, *“cristalizando uma única visão da infância como modelar – aquela que estuda e brinca, aquela que aprende e se prepara para o futuro.”* (CASTRO:2001:22)

De acordo com Pinheiro(in Castro,2001), no Brasil, a infância tutelada desenvolveu-se nas primeiras décadas do século XX, a partir das políticas assistencialistas de entidades religiosas, em especial, da Igreja Católica. Somente na década de 30 que o Estado institucionalizou a assistência à infância e à adolescência, com destaque ao SAM – Serviço de Assistência ao Menor e o Departamento Nacional da Criança. No caso dos adolescentes, a quem se atribui autoria de ato infracional têm sido reservadas práticas de assistência que se fundam na concepção de adolescentes como objetos de repressão social, cujo atendimento é competência do Estado, que em 1964, criou a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

No final dos anos 70 iniciou-se no país o processo de democratização que rearticulou a sociedade civil para a participação efetiva na vida política do país, pela reivindicação dos direitos e pela melhoria da qualidade de vida da população. Em meio a esse contexto a FUNABEM - órgão central do sistema de assistência ao menor, divulgou uma pesquisa realizada pelo IBGE, revelando dados alarmantes sobre a situação da criança e do adolescente no país, o que acarretou em repercussão internacional:

*“De forma mais simples, os dados significavam que, de cada dois brasileiros menores de 19 anos, um se encontrava em situação de carência.”*

(PINHEIRO in CASTRO,2001:55)

A partir de então, desenvolveu-se no Brasil, uma série de medidas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente, encabeçadas por organizações não-governamentais e instituições públicas nacionais e internacionais, cujo enfoque da ação evidenciou políticas educacionais de atendimento, no lugar das práticas até então, de caráter assistencialista.

Tais práticas impulsionaram a legitimação de uma nova representação social da criança como sujeito de direitos, pelo reconhecimento da criança e do adolescente na Constituição Federal de 1988 e, dois anos mais tarde, pela elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Embora não haja perspectiva de desfecho do embate simbólico que ainda hoje se trava entre essas diferentes concepções de criança, a práxis dos sujeitos que atuaram na luta pela consolidação de uma representação da criança como sujeito de direitos, estabeleceu um novo conceito de criança. Para Pinheiro (in Castro, 2001), Castro (2001) e Cohn (2005), a *criança-sujeito* é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhece-lo significa assumir que *“ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para ser adulto”*. (COHN, 2005:28) Ela é efetivamente sujeito de suas ações, à medida que interage ativamente com os adultos e com outras crianças, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume nessas relações.

Tal conceito vem alicerçando uma concepção de infância como um processo construído social e culturalmente pela criança, na condição de sujeito que intervém sobre o mundo ao mesmo tempo em que sofre sua intervenção, num movimento dialético, contínuo e permanente. A infância é o modo peculiar de ação da criança sobre o mundo.

### **1.1. Confinamento da infância e ação cultural: da criança consumidora à criança produtora de cultura**

O processo de modernização capitalista que marcou o século XX deixou uma herança que perpassa em todos os níveis e sistemas sociais – a privatização

do espaço público. Basta observar o cenário urbano, marcado pelo aglutinamento de automóveis, pela ocupação indiscriminada de prédios e edifícios, pela violência opressora que impele o cidadão para o ambiente doméstico, pela transformação da rua como espaço de passagem no lugar do convívio.

À criança foi reservado o confinamento nas instituições especializadas, por períodos cada vez mais prolongados, como *“solução desejada pelos adultos de qualquer parte, de qualquer categoria social e de, estranhamente, de diferentes colorações ideológicas.”* (PERROTTI,1990:92)

Talvez o ponto crítico do confinamento esteja no tipo de intervenção cultural que vem sendo realizado junto à criança, marcado pelo que Coelho(1986) chamou de *fabricação cultural*; consiste em transmitir valores culturais determinados e politicamente orientados pela constituição de produtos culturais previamente fabricados. Deparando-se com um repertório cultural alheio à sua própria produção e, limitada pelas *“referências provindas de seu mundo privado”* (op.cit:95), a criança passa de produtora cultural a consumidora.

Para Pacheco(1991), com a perda do espaço livre, a criança, impossibilitada de fazer contato com o real, passa de atividades de criação para atividades de recepção do produto cultural que lhe é oferecido como objeto acabado. O produto cultural ajusta-se às demandas do sistema econômico vigente, e a reprodução desse sistema se dá às custas da criatividade e da ludicidade inerentes às modalidades de produção cultural da criança:

*“Oferecer o consumo como prêmio de consolação à falta de participação ativa e criadora na vida cotidiana é com certeza tiro pela culatra, já que seu destino não é outro senão o do vácuo significativo, do não-sentido, do vazio de referências, da negação da cultura.”*

(PERROTTI in PACHECO,1991:24)

Assim, a privatização do espaço público não apenas confina a criança, mas condiciona suas bases de formação de repertório cultural praticamente a seu

local de confinamento, impossibilitando-a, desde cedo, de desenvolver sua capacidade criativa e sua própria produção cultural. Da criança é também tirada a oportunidade de desenvolver seus próprios instrumentos de leitura crítica do mundo. Nessas condições, além de não poder desenvolver seu próprio produto cultural, a criança ainda recebe produtos culturais construídos pelos adultos, que se destinam a modelar o real, mas não a dialogar com ele.

Nesse sentido, a ação cultural assume importante função, ao ajudar a criança a descobrir seus próprios meios de expressão e intervenção cultural, através de práticas que sejam alternativas às formas instituídas de *fabricação cultural*.

Segundo Coelho(1986)(2001) a ação cultural se distingue da fabricação cultural pelo fato de que esta última é um processo com começo e fim demarcados, que deixa atrás de si, um produto acabado. A ação cultural, inversamente, não oferece um produto acabado, porque tem começo demarcado mas não tem fim. Ela gera um processo e não um produto. Também envolve uma produção coletiva, social:

*“A ação cultural é uma aposta conjunta. Aposta-se que o grupo se descobrirá, descobrirá seus fins e seus meios. (...) Aposta que tem que ser refeita a todo instante, diante da tentação de cair no dirigismo. Mas, a única que vale a pena.”* (COELHO:2001:100)

A ação cultural coloca-se a serviço da utilidade, com a finalidade de se promover a função histórica de cada cultura, fazendo dela um instrumento de emancipação do homem, pelo desenvolvimento de uma leitura mais crítica do mundo, pela sua própria liberdade de expressão que faz do homem, produtor da cultura.

Nesse sentido, a ação cultural não está preocupada com os próprios projetos da arte e da estética, mas sim, aplicar seus princípios fundados no pensamento divergente e organizado. É esse tipo de pensamento que altera os estados,

*“transformando-os em processos, questionando o existente e o colocando em movimento na direção do desconhecido”.* (COELHO:1986:33)

Embora Coelho afirme uma utilização exclusiva da arte pela ação cultural, acredita que o termo é excessivamente amplo, preferindo utilizar o termo *arte-ação*. Assim como o autor, reconhecemos a amplitude do termo *ação cultural*, como um processo que se utiliza das multidimensões da produção humana, cujo conjunto consiste no que chamamos de *cultura*. Isto significa abandonar o conceito restrito da palavra, que se refere meramente às produções intelectuais e artísticas, e assumir a *abordagem interacionista* do conceito, como uma construção sincrônica, que se elabora a todo instante através do movimento dialético de construção, desconstrução e reconstrução. (Cuche,2002). Desta forma, no contexto deste trabalho, o termo *ação cultural* é inversamente mais apropriado do que o termo *arte-ação*.

## **2 - Política cultural para a infância: a experiência do SESC São Paulo**

O Serviço Social do Comércio - SESC, é uma entidade privada, criada, mantida e administrada por empresas do comércio e serviços, com a finalidade de promover o bem-estar social do comerciário, de seus familiares e da comunidade em geral. Realiza programas de difusão cultural, desenvolvimento físico-esportivo, saúde, alimentação e turismo para públicos de todas as faixas etárias.

Para o público infantil, a ação é desenvolvida em modalidades e dinâmicas diversas que incluem:

- A freqüência eventual da criança em visitas esporádicas, para participação em atividades de lazer, recreação e espetáculos de teatro, bem como, para usufruto dos equipamentos e espaços do SESC;
  
- O atendimento monitorado a grupos notadamente originados de escolas e outras instituições, por meio de visitas orientadas segundo temas ou atividades selecionadas;

- A freqüência a cursos, oficinas e outras atividades variadas de duração limitada, nas áreas de artes plásticas, cênicas, musicais e temáticas da *cultura corporal do movimento*<sup>1</sup>.

- A ação comunitária por meio de campanhas educativas e cursos.

### **3 – Pressupostos para uma nova ação: o Programa SESC Curumim**

O SESC Curumim é resultado de uma série de discussões que destacaram o papel do setor privado frente às emergentes adversidades sociais do final dos anos 70: índices crescentes de violência urbana, perda dos valores comunitários, ausência de espaços de lazer e intensos contrastes sociais que se referiam especialmente à distribuição dos bens econômicos e culturais.

O aumento populacional e a definitiva entrada da mulher no mercado de trabalho também marcaram esse período, exigindo da sociedade, medidas que fomentassem o atendimento a crianças e adolescentes fora do período escolar.

Neste cenário, desenvolveu-se um movimento realizado pelo empresariado brasileiro, denominado por Gohn (2001:78), *filantropia empresarial*, cujo esforço era minimizar os problemas sócio-econômicos e a exclusão cultural, oferecendo programas e espaços alternativos às instituições formais de educação, de modo a contemplar o período extra-escolar com atividades educacionais e culturais.<sup>2</sup>

As discussões realizadas pela equipe técnica do SESC São Paulo culminaram em pressupostos, que futuramente, viriam a traçar um novo plano de ação educacional:

---

<sup>1</sup> Em Betti (1991), Taffarel(2002) e Bracht(1999) encontramos o termo Cultura Corporal do Movimento para definir o objeto do qual trata a Educação Física, configurada por temas ou formas de atividades – jogo, esporte, ginástica, dança e outras. O estudo da Cultura Corporal do Movimento visa apreender a expressão do corpo como linguagem construída social e culturalmente.

<sup>2</sup> A autora Maria da Glória Gohn traça um panorama detalhado deste período em seu livro *Educação Não-Formal e Cultura Política*.2ª edição.Cortez.2001.

- *“reconhecer a criança como um ser que, mesmo em formação, tem uma realidade existencial concreta e peculiar, com uma vida própria que deve ser respeitada em sua singularidade;*

- *admitir que todo projeto de formação de cidadania(...), conquanto voltado para o futuro, não pode abstrair os valores do presente, próprios do universo infantil e com eles tem de ser necessariamente articulado;*

- *reconhecer o direito da criança à informação sobre todos os aspectos de sua existência enquanto individualidade e enquanto ser social, de modo a permitir-lhe o autoconhecimento e o domínio do meio em que vive;*

- *assumir a ludicidade como o valor básico de toda ação pedagógica, única forma de preservar na criança sua identidade e própria razão de ser(...);*

- *eleger a clientela carente, filhos de comerciários e eventualmente de outros trabalhadores, como público prioritário da ação institucional.” (SESCSP,1986:12)*

A partir de tais pressupostos a equipe técnica do SESC São Paulo elaborou e desenvolveu o SESC Curumim – programa educacional para crianças de 7 a 12 anos que atende prioritariamente, filhos de comerciários e crianças provenientes de famílias de baixa renda. A linha-mestra de trabalho do Curumim é a contínua articulação entre a cultura infantil (jogos, brinquedos e brincadeiras) e a cultura geral, manifestada em suas mais diversas formas e desenvolvida a partir dos seguintes objetivos:

*“a promoção do desenvolvimento integral da criança, suprimindo lacunas deixadas pela escola e pela família (...), pelo acesso à produção e usufruto dos bens culturais, no sentido da formação de cidadãos conscientes e participativos da vida em sociedade (...).”(SESCSP,1986:17)*

### **3.1. Dinâmica de atendimento**

#### **Freqüência**

Embora seja critério de cada unidade operacional a duração das atividades, a instituição exige um vínculo mínimo da criança com o programa. Isto porque há uma ênfase na manutenção dos laços de convivência e afetividade, cujo estreitamento promove o desenvolvimento da noção de grupo. Desta forma, o programa assume um caráter processual, exigindo do grupo participação permanente de um conjunto integrado de atividades e situações.

Resguardando as variações operacionais das diferentes unidades, o SESC Curumim possui uma equipe multidisciplinar de 04 instrutores que atende cerca de 100 crianças por dia. A freqüência da criança ao programa varia de duas a cinco vezes por semana, com duração diária de 2 horas e meia a 4 horas. Não há controle direto de freqüência da criança nenhum tipo de exigência mínima de participação. Como parte das funções educativas da equipe técnica, sobretudo, no sentido de preservar a noção de grupo, os educadores do Curumim procuram comunicar-se diretamente com as crianças que porventura estejam ausentes.

#### **Diferenciação Etária**

Embora o Curumim preze pela observância dos diferentes níveis de desenvolvimento em função de cada faixa etária adequando suas práticas, o que se observa no cotidiano das unidades operacionais são atividades realizadas com a participação de grupos de diferentes faixas etárias, reafirmando ser esta, uma estratégia rica em possibilidades educativas e interações diferenciadas. Algumas unidades realizam projetos temáticos

permanentes envolvendo a participação de grupos da Terceira Idade freqüentadores do SESC.

### **3.2. Ludicidade como premissa metodológica**

*“Quer como contraposição à escola, quer no sentido de respeitar a necessidade intrínseca da criança pelo jogo, todas as práticas devem conter o mais possível de ludicidade.” (SESCSP,1986:14)*

O programa SESC Curumim apresenta a ludicidade como o principal instrumento de sua ação educativa, por acreditar que é através dela que a criança desenvolve suas estruturas internas de pensamento e percepção do mundo. A partir da ação lúdica, são contempladas a experimentação e a manipulação, que representam o esforço de atrair a curiosidade infantil; neste modelo de ação, a função do educador é promover o questionamento e a reelaboração permanente de propostas, programas, desafios e atividades; o educador é *“o agente que educa (ou que dissemina a cultura), mas também aquele que vai ser reeducado (ou que vai ser receptivo às perspectivas que emergem das crianças).”* (idem)

### **3.3. Estrutura de conteúdos**

O programa prevê o desenvolvimento de cinco módulos básicos que constituem diferentes conteúdos educacionais, cabendo à unidade operacional definir quantos e quais implementar e, dentro de cada um, quais práticas desenvolver.

#### **Módulo de expressão sensível**

Atividades de expressão plástica, musical, de dramatização e do movimento (desenho, pintura, colagem, canto, música instrumental, literatura, teatro, dança etc.)

### **Módulo de expressão física**

Atividades de iniciação e aperfeiçoamento esportivo nas diversas modalidades, considerando as peculiaridades da faixa de 7 a 12 anos e as características individuais dos participantes. Esta área também concentra os jogos de tabuleiro e os jogos cooperativos.

### **Módulo de relações com a natureza**

Constitui-se de um conjunto de atividades que permitem à criança vivenciar experiências e apreender as relações do homem com a natureza, os mecanismos de equilíbrio ecológico, as formas institucionalizadas de agressão ao meio-ambiente e as soluções alternativas de preservação.

### **Módulo de ciência e tecnologia**

A área compreende um conjunto de atividades voltadas à difusão científica e tecnológica, no sentido de proporcionar à criança o domínio dos princípios básicos da física, química, biologia e outras ciências, bem como, dos aparatos tecnológicos que compõem e tenderão cada vez mais a compor o cotidiano das pessoas.

### **Módulo de relações com a sociedade**

O módulo promove experiências práticas, tanto pela simulação do funcionamento dos órgãos de poder, quanto pela comunicação com a comunidade local, por meio de encontros com associações de bairro, reivindicações junto aos órgãos públicos, visita a audiências públicas e campanhas educativas. Atualmente, também fazem parte também deste módulo as atividades de educação para a mídia.<sup>3</sup>

Embora exista uma estrutura mínima de conteúdos, cada unidade que realiza o Programa SESC Curumim tem autonomia para contemplar este ou aquele conteúdo, de acordo com a realidade de cada região, suas características e necessidades peculiares. Também a equipe técnica de cada unidade pode

---

<sup>3</sup> O conceito de educação para a mídia foi incorporado ao Programa Curumim no final da década de 90. Muitos outros conceitos e estratégias foram sendo inseridos no Curumim sem a necessária revisão do documento que direciona sua ação.

determinar o perfil da estrutura dos conteúdos, variando de acordo com as diferentes áreas de formação profissional de seus educadores.

### **Atividades de apoio em saúde e nutrição**

Esta área abrange as atividades do serviço médico de apoio e campanhas de educação em saúde, tanto para as crianças quanto para os familiares. Faz parte também deste módulo, uma programação de saúde bucal e nutricional, elaborada e desenvolvida pela equipe de nutrição e odontologia do SESC São Paulo.

As unidades que realizam o Curumim oferecem 1 lanche diário para seus participantes, gratuitamente. A elaboração do cardápio e a confecção do lanche são realizadas pelo setor de alimentação de cada unidade operacional do SESC.

Também o Setor de Odontologia oferece atendimento especializado em serviços de odontopediatria, mediante utilização plena da capacidade técnica e material de que dispõem as clínicas das unidades. Por tratar-se de um público em sua maioria, de baixa renda, grande parte dos atendimentos é gratuita.

### **3.4. Relação instrutor-criança**

As atividades ou situações são organizadas de forma diferenciada, no que se refere aos conteúdos, à organização dos espaços e à dinâmica do grupo. São também muito presentes as atividades gerenciadas pelas crianças, com a interferência mínima dos instrutores. Destacam-se nesta modalidade a montagem e manutenção de ludotecas, a criação de agência de correio interna para troca de bilhetes e mensagens, jornais informativos, montagem de peças teatrais, apresentações de dança, confecção de murais e outras iniciativas que partem exclusivamente das crianças.

Isso faz com que o educador, além de suas habilidades específicas, construídas em sua formação acadêmica, desenvolva intensamente sua capacidade de observar e perceber o outro, sem ser levado unicamente por suas expectativas, ansiedades ou possibilidades.

#### **4 – PIDI e Curumim: questões da teoria à prática**

Se a partir do final dos anos 70 houve uma mudança no enfoque das políticas de atendimento à criança, é certo que o SESC acompanhou essa mudança, de uma política caracterizada pelo assistencialismo a uma política de caráter educacional, afirmando o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. O marco desse novo enfoque foi a elaboração do PIDI - Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil, que já apontava a necessidade de se reconhecer a expressão, a ludicidade e a produção cultural da criança.

Esses foram os pressupostos para a implementação do Programa Curumim como uma ação diferenciada daquelas que já haviam sido realizadas pelo SESC. O PIDI já trazia uma concepção de criança que acompanhava o processo de democratização e mobilização popular que atravessava o país na década de 80.

Trinta anos se passaram desde a implementação do Programa Curumim nas unidades do SESC São Paulo, e nada mais oportuno e urgente do que contextualizar o Programa nos dias atuais, sobretudo, frente ao novo cenário político que se apresenta em todos os setores da sociedade, especialmente, no âmbito da educação. Algumas questões são primordiais para compreender a função e a ação do Programa nos dias de hoje:

- Quais as características da ação educacional do Curumim atualmente?
- Os pressupostos do PIDI estão presentes em sua prática?
- Como os educadores do Programa vêm articulando esses pressupostos à sua prática docente? São reconhecidos na dinâmica cotidiana?
- Para os familiares, o Curumim representa mais do que um espaço para deixarem seus filhos no período extra-escolar, ou há uma efetiva preocupação com o desenvolvimento criativo e autônomo da criança?
- Há um reconhecimento coletivo desses pressupostos por toda a comunidade que se beneficia do Programa? Qual o nível de reconhecimento desses pressupostos para os diferentes agentes do Curumim – familiares, gestores, docentes e crianças?

- Quais são as estratégias de ação do Programa que efetivamente cumprem as diretrizes inovadoras do PIDI?

O que se espera deste estudo é a possibilidade de uma construção coletiva de significados, emergentes a partir das vozes dos participantes da pesquisa, contribuindo para caracterizar a ação do Programa em seu contexto histórico-social atual. O PIDI revelou uma concepção contemporânea de infância e criança, afirmada há pelo menos três décadas e reafirmada ainda nos dias de hoje. Resta saber se ela efetivamente faz parte do Programa Curumim como justificadora de suas ações, reconhecida por seus participantes e presente no trabalho cotidiano de sua equipe.

## II – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 1 – Diretrizes teórico-metodológicas

O presente estudo pretende compreender o significado do Programa SESC Curumim para seus protagonistas, contribuindo para sua reconstrução e ressignificação nos dias atuais. Mais ainda, pretende desvelar como foram construídas tais significações e onde estão situados os elementos que separam ou aproximam a apreensão do programa no passado e no presente. Sua construção é histórica, contraditória e conflituosa, como toda e qualquer dinâmica social, o que pressupõe o envolvimento dos indivíduos num determinado tempo, espaço e cultura. Para dar conta desta complexidade, o presente estudo tem como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais.

#### 1.1. SESC Curumim: pelo caminho das representações sociais

Mais do que captar informações e percepções do sujeito acerca do objeto, a Teoria das Representações Sociais apresenta um campo metodológico capaz de contribuir para o desvelamento dos valores, práticas e experiências que os sustentam, pelo reconhecimento de sua complexidade, historicidade e, sobretudo, da intervenção dialética na realidade em que estão inseridos. Não se trata de definir o SESC Curumim como um objeto de representações sociais, mas sim, de utilizar o repertório metodológico da Teoria das Representações Sociais para compreender como são construídos seus significados, constituindo *“uma aproximação (do fenômeno a ser estudado) ditada pelas possibilidades e limitações da prática de pesquisa científica.”* (SÁ, 1998:14). (o parêntese é nosso).

Há uma gama de recursos metodológicos da qual faz uso o estudo das representações sociais, privilegiando sobretudo, a análise discursiva e a observação da prática dos participantes da pesquisa. Nesse processo, para além dos discursos e das práticas observáveis, “saltarão aos olhos” as contradições, os comprometimentos, as ansiedades e as visões de mundo dos sujeitos. Ou, ao contrário, permanecerão ocultos na “zona muda” dos depoimentos, escondidos no abismo que separa o discurso da prática.

Em meio a esses embates, a teoria das representações sociais propõe a construção desse processo, não se apropriando de sua magnitude, mas contribuindo numa interpretação parcial. O passo metodológico significativo é a tentativa de descobrir os motivos - estes levarão aos valores e às experiências dos sujeitos como seres coletivos. Não somente o que o grupo pensa, interpreta e acredita, mas como e por quê. Os objetivos implícitos aos objetivos explícitos. A ideologia por detrás do pensamento.

## **1.2. A Teoria das Representações Sociais**

Por definição, Representações Sociais constituem um sistema de interpretações de um grupo sobre alguma coisa ou alguém. São construídas socialmente numa coletividade comum de modo a organizar e orientar as condutas e relações sociais. Jodelet (2001) apresenta suas principais funções, cujo conteúdo é conceitual e figurativo das representações sociais:

- “1) Função cognitiva de integração da novidade;*
- 2) função de interpretação da realidade;*
- 3) função de orientação das condutas e das relações sociais.” (38-39)*

As representações de determinado grupo são sempre partilhadas, socializadas, fornecendo certa identidade e conduzindo suas práticas e comportamentos dentro de um universo consensual. São históricas, simbólicas e possuem elementos perceptuais e cognitivos que passam por dois processos interdependentes - a *ancoragem* e a *objetivação*. A primeira transforma um fenômeno não-familiar em familiar através de um sistema de classificações cognitivas pré-existentes:

*“Ancorar, pois, é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas (...) e ao mesmo tempo, ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência (...) quando não somos capazes*

*de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos e a outras pessoas.”*

*(MOSCOVICI, 2003:61-62)*

Só é possível tornar familiar algo que não conhecemos se o aproximarmos do sistema de categorias pré-existentes em nossa mente. A ancoragem é um meio de tornar um fenômeno não familiar conhecido para nós, dando-lhe nome e sentido. Inevitavelmente, a ancoragem faz do fenômeno representado, um objeto de avaliação e julgamento, sustentados pelas experiências e valores que o sujeito ou o grupo carregam em sua história.

Esse processo interpretativo, ao classificar uma representação dando-lhe nome e sentido, culmina numa reprodução mental, uma imagem criada a partir do fenômeno. Esta habilidade cognitiva de imaginá-lo, conferindo-lhe forma e aproximando-o da concreticidade, *“entre as coisas que podemos ver e tocar, e conseqüentemente, controlar”* (op.cit.:61) é denominada *objetivação*. Sua função é a reprodução de um conceito em uma imagem ou uma “coleção” de imagens. As imagens, quando constituem um conjunto reprodutor de um complexo de idéias, são chamadas de *núcleos figurativos*.

As representações são interpretações coletivas da realidade, num determinado grupo e contexto histórico-cultural. Sobretudo, são construídas a partir de informações advindas da ciência, transmitidas pelas formas de comunicação. Se na sociedade atual há um crescente e avançado processo de transmissão de informações, seja pelo desenvolvimento frenético da ciência, seja pelo acesso cada vez mais eficiente aos meios de comunicação, é possível afirmar que *“esta é a era das representações sociais”* (MOSCOVICI,2001:41)

### **1.3. Representações Sociais e Educação: considerações necessárias**

A tarefa de estabelecer uma relação entre Representações Sociais e Educação exige, em primeira instância, reconhecer por um lado, as dimensões política e filosófica do fenômeno educativo e, por outro, a Educação enquanto objeto de estudo de Representações Sociais.

Quanto às dimensões política e filosófica, a Educação tem assumido diferentes funções no decorrer do processo histórico, de acordo com determinantes sociais de cada época, apontando pelo menos duas vertentes distintas e contrapostas:

- 1) Educação enquanto instrumento de desenvolvimento da consciência crítica, preocupada em oferecer subsídios para uma práxis efetivamente transformadora e;
- 2) Educação como instrumento de manutenção do estado das coisas, reproduzindo e reforçando os condicionantes da ordem social vigente.

Ambas as vertentes mantêm entre si uma certa tensão dinâmica, um movimento de oposição de forças mediado pela realidade histórico-social em que se situam.

Reconhecendo tais vertentes, de caráter fundamentalmente ideológico, ao transformarmos o fenômeno educativo em objeto de estudo das Representações Sociais, realizamos o esforço para desvelar os embates que se realizam em seu microuniverso - o ambiente educacional.

Considerando as representações sociais como experiências ou discursos partilhados por grupos sociais, os diferentes ambientes que se ocupam do processo educativo revelam-se palco potencial para sua construção por serem repletos de coletividade.

No ambiente educacional é possível destacar diferentes grupos, estabelecidos formalmente – alunos, docentes, gestores, famílias, que desempenham papéis e condutas formais e observáveis, ao mesmo tempo em que mantêm posicionamentos implícitos, sustentados por suas formas de interpretar a realidade e de comunicá-la a seus pares. Sendo as instituições de ensino um microuniverso da Educação, e esta por sua vez, inserida em uma dada sociedade, elas desenvolvem práticas e estabelecem diretrizes a partir de valores que representam tanto a hegemonia da ordem social vigente, portanto, sua reprodução, como, e dialeticamente, nega o estado das coisas, buscando

caminhos capazes de promover sua superação. Esse jogo de forças é refletido no ambiente educacional, construindo visões antagônicas e conflituosas de mundo, de homem e de sociedade.

E o que é o fenômeno das representações sociais senão formas compartilhadas de interpretar e comunicar a realidade, cujo *“caráter é revelado nos momentos de crise e insurreição?”* (MOSCOVICI,2003:91)

Compreender a Educação à luz da teoria das Representações Sociais pode oferecer subsídios para apontar tendências e paradigmas emergentes, a partir da análise dos discursos e políticas de ação por ela sustentada, pela observação e análise das relações entre os diferentes organismos que compõem o universo educativo:

- Na relação entre órgãos gestores e as instituições educativas é possível apreender aspectos contraditórios nos processos de comunicação, denunciando nuances entre as políticas educacionais promovidas em discurso e as práticas educativas que efetivamente são construídas;
- Quanto aos diferentes sujeitos e coletividades que o ambiente educacional aglutina, os valores que determinam a prática educativa podem mostrar-se a partir da compreensão dos diferentes papéis exercidos pelos seus agentes, revelando não só o que a comunidade pensa a respeito da instituição educativa, como também os motivos que explicam e justificam suas ações.

Finalmente, compreender a Educação enquanto objeto de estudo das Representações Sociais ajuda a compreender que tipo de homem e sociedade a educação que se apresenta vem formando, a despeito de que tipo de homem e sociedade ela pretende formar. Os objetivos implícitos por detrás dos objetivos que se mostram.

## 2 – A construção do objeto de Representações Sociais

As representações, quando atribuídas ao sentido de *fenômenos*, adquirem um caráter amplo da realidade social, presente na cultura, nas relações, nos diferentes grupos, e são construídas no que Moscovici(2003) denomina *universo consensual*. Nele, a sociedade é uma criação humana, com sentidos e finalidades únicos, numa construção uniforme. Há o imperativo da igualdade e liberdade individuais, possibilitando ao indivíduo falar em nome do grupo, de acordo com dada circunstância:

*“Cada um age como um “amador” responsável ou como um “observador curioso” nas “frases feitas” e chavões do último século. Na maioria dos locais públicos de encontro, esses políticos amadores, doutores, educadores, sociólogos, astrônomos,etc, podem ser encontrados expressando suas opiniões(...) Esses mundos são institucionalizados nos clubes, associações e bares de hoje(...)O que eles fazem prosperar é a arte declinante da conversação.”(50-51)*

Assim, o fenômeno das representações sociais desenvolve-se no universo consensual, restaurando e dando forma à consciência coletiva. Captar e compreender o fenômeno implica convertê-lo em objeto, um processo no qual *“transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado (da ciência)”* (SÁ,1998:26) (o parêntese é nosso).

A reificação de um fenômeno de representações sociais em objeto de pesquisa constitui uma simplificação do primeiro no segundo, apropriando-se de uma pequena parte de sua ampla dimensão. Explicar o fenômeno como objeto é investigar e explicar um mero recorte da realidade, a partir das delimitações circunstanciais que a pesquisa pode oferecer.

Ao descrever a trajetória necessária para transformar um fenômeno de representação social em objeto de pesquisa, Sá (1998) nos alerta para a

questão da escolha, construção e delimitação desse objeto, que constitui uma das problemáticas apresentadas pela teoria das representações sociais. O autor enumera três pontos relevantes que devem ser considerados durante esse processo:

- Primeiro: o objeto deve ter um enunciado claro para que não haja “*uma ‘contaminação’ pelas representações de objetos próximos a ele*” (25);
- Segundo: é necessário definir os sujeitos em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conteúdo e a estrutura das representações;
- Terceiro: é necessário observar o contexto sócio-cultural desses sujeitos para uma melhor compreensão da representação.

Podemos afirmar que o Programa SESC Curumim compreende algo partilhado por pelo menos três diferentes grupos – educadores, crianças e seus familiares, os quais manifestam suas representações por meio de elementos discursivos e comportamentais. Apresenta também característica de cotidianidade por participar permanentemente da vida dessas pessoas, o que poderia classificá-lo como um objeto potencial de representações sociais.

### **3 - A Análise de Conteúdo**

Um dos instrumentos metodológicos de pesquisa amplamente utilizados pelos estudos em representações sociais é a análise de conteúdo de textos e depoimentos transcritos. Bardin (1979) define tal procedimento como

*“Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.” (26)*

De acordo com Franco (2003) a preocupação com a análise do conteúdo das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações é muito mais antiga do que a reflexão científica que se ocupa da formalização de seus pressupostos epistemológicos, teóricos e de seus procedimentos operacionais. A definição dos símbolos, sinais e “mensagens” de Deus” marca a primeira tentativa de responder à questão “o que essa mensagem significa?”, que teve como foco a exegese dos textos bíblicos para que fosse possível compreender e interpretar as metáforas e as parábolas.

Calcada em estudos empíricos e, reconhecida como um instrumento de análise das formas de comunicações, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos, mais precisamente pela Escola de Jornalismo de Colúmbia, que desde o início do século XX dedicou-se à análise quantitativa de materiais essencialmente jornalísticos e, mais adiante, por ocasião da Primeira Guerra Mundial, ampliou-se ao estudo da propaganda.<sup>4</sup>

A partir de 1940 a análise de conteúdo ocupou lugar no estudo da investigação política, embora os objetos de análise eram ainda os conteúdos difundidos nos jornais e periódicos. As análises eram comparativas entre uma e outra publicação e o objetivo da pesquisa era denunciar o conteúdo subversivo de mensagens, especialmente as que se dedicavam à temática nazista.

Perpassou também pelos estudos relacionados à crítica literária – um romance autobiográfico e as *cartas de Jenny*, material de estudo centrado na personalidade de uma mulher neurótica. Ainda que de forma objetiva e essencialmente quantitativa, foi esse o ponto de partida da utilização da análise de conteúdo como instrumento dos estudos psicossociológicos da época. Até os anos 50, estudiosos como Berelson, Lasswell, Lerner, Janis e Pool dedicaram-se a desenvolver a análise de conteúdo como técnica de investigação, de descrição objetiva e sistemática de conteúdos manifestos da comunicação.

---

<sup>4</sup> H.Lasswell é o primeiro nome que de fato ilustra a história da análise de conteúdo, cujos estudos desenvolveram-se a partir de 1915. Em 1927 ele editou *Propaganda Technique in the World War*. (Bardin, 2003:13)

No final dos anos 60 a análise de conteúdo adquiriu uma nova concepção e modelos que apontavam a possibilidade do desenvolvimento de procedimentos qualitativos de análise, ainda que os dados fossem obtidos pela presença ou ausência de uma ou mais características dos conteúdos das mensagens. Da análise de conteúdo passaram a se valer a etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise e a lingüística. Foi neste período que a análise de conteúdo atravessou os limites de seu caráter descritivo e alcançou a *inferência*, analisando as causas e efeitos dos conteúdos analisados:

*“Se a descrição(...)é a primeira etapa necessária, e se a interpretação(...)é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.”*  
(FRANCO,2003:25)

A inferência é a “razão de ser” da análise de conteúdo. Ela recolhe conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto das mensagens, frente às diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade, que são ao mesmo tempo, o contexto e a diretriz que orienta sua emissão. Confere também relevância teórica à pesquisa, já que estabelece uma relação analógica das informações, para além da mera descrição dos conteúdos. Portanto, pressupõe uma comparação de dados contextualizados a partir de suas condições concretas, *da práxis de seus produtores e receptores(...)do momento histórico/social da produção e/ou recepção.*”(op.cit.:27)

### **3.1. Diretrizes e procedimentos de pesquisa pela Análise de Conteúdo**

Optar pela análise de conteúdo como recurso metodológico significa reconhecer o elemento fundamental de tal metodologia que corresponde às unidades de análise. Franco(2003) discrimina dois tipos de unidades de análise – as unidades de registro e as unidades de contexto. A primeira é “*a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas*” (op.cit.:35). A presente pesquisa definiu o *Programa Curumim* como unidade de registro, por meio de um conjunto de questões desenvolvidas com o objetivo de obter respostas representativas de seu significado.

Embora a autora considere o *tema*, a unidade de registro mais adequada ao estudo de representações sociais, ela adverte que sua utilização acaba por configurar um amplo número de respostas às quais se atribuem diferentes significados. Por isso, é necessário que o pesquisador estabeleça uma interpretação individual do conteúdo de cada resposta, para só então iniciar o processo de recodificação e análise das respostas.

A segunda unidade de análise, a *unidade de contexto*, é o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise, podendo ser obtida pelo recurso a dados de caracterização dos informantes em suas inserções nos grupos sociais e às especificidades de suas relações nesses grupos.

### **A pré-análise**

Corresponde ao primeiro procedimento de organização do material de análise, através de um exercício de reflexão e sistematização de idéias que objetiva a condução de um esquema preciso de operações metodológicas num plano de análise. Esta fase da pesquisa compreende a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores capazes de fundamentar a interpretação final. Bardin(1979:90) denomina *leitura flutuante* a atividade que contribui na escolha dos documentos, caracterizada por um procedimento de análise inicial de materiais, de modo a conhecer os textos e deixar-se “*invadir por impressões e orientações.*”

A partir da leitura flutuante o pesquisador constrói o *corpus* de análise que corresponde ao *conjunto dos documentos* cuja elaboração pressupõe as seguintes diretrizes:

- Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* é preciso considerar todos os seus elementos constitutivos. Toda e qualquer informação que corresponda aos critérios de análise do *corpus* constituído deve ser considerada, mesmo aquela que aparentemente não interesse à pesquisa.

- Regra da representatividade: corresponde à constituição de uma amostra representativa do universo inicial, desde que o material a ser analisado seja demasiadamente volumoso. Do contrário, sendo reduzido o universo de análise, aumenta-se seu alcance, conferindo à pesquisa maior relevância e consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar ao estudo em questão.
- Regra da homogeneidade: refere-se à homogeneidade dos documentos a serem analisados, obedecendo a critérios precisos de escolha dos enunciados.
- Regra da pertinência: os documentos eleitos devem ser adequados como fonte de informação de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

A partir do reconhecimento e aplicação de tais regras é possível o estabelecimento de afirmações provisórias que nos propomos a verificar, através de um conjunto de hipóteses que podemos afirmar ou infirmar. No entanto as autoras advertem que não é obrigatório ter-se como guia um corpo de hipóteses para se proceder à análise. Ao contrário das hipóteses, a formulação do objetivo é fundamental para orientar a exploração dos resultados obtidos.

### **Referência aos índices e elaboração de indicadores**

Em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, este detém maior relevância quanto mais freqüentemente for mencionado. Assim, os índices referem-se à freqüência observada acerca do tema em questão, o que exige a recorrência de uma análise quantitativa que identifique a freqüência e proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas igualmente presentes. Sendo a freqüência elemento indispensável à análise dos temas identificados, a presença de indicadores “recortados” do texto original reafirma o caráter qualitativo de tais temas, conferindo-lhes precisão e pertinência.

## Categorização

*“É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos.” (FRANCO,2003:51)*

A categorização é o ponto crucial da análise de conteúdo, por isso, representa um processo longo e desafiante, orientado sobretudo, pela sensibilidade e intuição do pesquisador. Implica necessariamente num “ir e vir” constante da teoria ao material de análise, o que acarreta na elaboração de várias versões do sistema categórico.

Bardin (1979) apresenta como critério de categorização, o semântico, representado por categorias temáticas; o sintático (verbos e adjetivos) e o lexical, que corresponde a uma classificação de palavras segundo seu sentido, emparelhando sinônimos e sentidos próximos. Além de tais critérios, um sistema categórico é considerado eficiente quando construído a partir dos seguintes requisitos:

- Exclusão mútua: estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- Homogeneidade: Um único princípio de classificação deve orientar a organização do conjunto categorial.
- Pertinência: a categoria pertence ao quadro teórico definido e está adaptada ao material de análise escolhido, refletindo as intenções da investigação.
- Objetividade e fidelidade: as diferentes partes de um material devem ser codificadas da mesma maneira.
- Produtividade: um conjunto de categorias é produtivo, se fornece resultados férteis, permitindo bons índices de inferências.

#### **4 – O estudo exploratório**

Optar pela análise de conteúdo como recurso metodológico de exploração e análise de dados exigiu o reconhecimento de três pressupostos destacados a partir das leituras de Bardin(1979) e Franco(2003):

1º - A relação que vincula a emissão das mensagens às condições contextuais de seus produtores;

2º - A linguagem compreendida como construção social concreta, expressão da existência humana, dinâmica e mutável;

3º - A semântica entendida como a busca descritiva, analítica e interpretativa do *sentido* que um indivíduo ou grupo atribui às mensagens verbais ou simbólicas.

Posto isto, partimos para o delineamento do plano de pesquisa que integrou o conjunto dos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo. Como método inicial optamos pelo estudo exploratório, possibilitando o estabelecimento das atividades de pré-análise com vista à organização primária dos materiais.

##### **4.1. A pré-análise**

O estudo exploratório teve a participação da equipe da unidade operacional de Taubaté, composta por 03 instrutores da área de Educação Física e 01 instrutor da área de Pedagogia. Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista reflexiva com os participantes, a fim de promovermos um espaço de discussão coletiva que pudesse antecipar possíveis aspectos que poderiam aproximar-se dos objetivos da pesquisa.<sup>5</sup>

Como resultado do pré-teste foi possível estabelecer o que Moroz e Gianfaldoni (2002) denominaram *previsão de análise*, estabelecendo categorias de análise dos dados passíveis de serem revistas a partir dos dados efetivamente coletados. A tabela abaixo destaca os três eixos temáticos identificados a partir da leitura dos depoimentos obtidos e seus respectivos indicadores:

**Tabela 1 – Categorias de previsão de análise**

<b>A criança na perspectiva do Curumim</b>
A criança é vista como um todo
A criança tem oportunidade de desenvolvimento
O Curumim enfatiza o convívio pela resolução coletiva de problemas
O Curumim enfatiza a formação humana
O Curumim estimula o espírito de pesquisa na criança
A ludicidade direciona as atividades propostas pelo programa
O Curumim preza pela liberdade de expressão e autonomia da criança
<b>Perfil das atividades do Programa</b>
Atividades corporais/Jogos Cooperativos/Brincadeiras de “rua” ou de “quintal”.
Atividades artísticas
<b>Analogia Curumim-escola</b>
A escola prepara a criança para uma profissão
O Curumim privilegia a construção de valores ético-morais
O currículo escolar é padronizado e inflexível
O currículo do Curumim possui flexibilidade e diversidade
A avaliação por notas da qual se utiliza a escola provoca medo/insegurança na criança
No Curumim a criança cumpre as tarefas espontaneamente pois sabe que não será avaliada por isso
A escola forma a criança como indivíduo
O Curumim forma o indivíduo como grupo
Na escola as crianças são tratadas como se fossem todas iguais
No Curumim consideram-se as diferenças individuais das crianças

<sup>5</sup> Ver Anexo 1 – Transcrição da Entrevista.

A escola prepara o indivíduo para a competição
--

O Curumim desenvolve na criança a cooperação
--

Com base na previsão de análise, elaboramos como instrumento de pré-teste, questionário com perguntas abertas e fechadas para ser aplicado a 09 participantes: 03 instrutores, 03 crianças e 03 familiares de crianças do Programa Curumim. Participou deste processo, parte da equipe de instrutores da unidade operacional da cidade de São José dos Campos e crianças e familiares da unidade operacional da cidade de Taubaté. As perguntas fechadas foram identificatórias permitindo traçar o perfil dos participantes. As perguntas abertas obedeceram aos eixos temáticos identificados no processo de previsão de análise.

- O objeto educacional do Curumim
- Perfil das atividades do programa
- Analogia Curumim/escola<sup>6</sup>

Embora o estabelecimento de uma analogia entre a escola e o Curumim não seja o objetivo deste estudo, o discurso dos participantes da entrevista reflexiva conduziu a esta questão, haja vista o número significativo de categorias descritivas que foi possível estabelecer a partir dos depoimentos. Por isso, inserimos esta temática tanto no questionário de pré-teste como posteriormente, no instrumento definitivo de aplicação da pesquisa.

Reconhecendo que o processo de categorização acarreta a elaboração de várias versões do sistema categórico, a análise do material obtido a partir do pré-teste, à luz do aporte metodológico da análise de conteúdo, implicou em outras adequações para o instrumento efetivo de aplicação da pesquisa, tanto para evitar a ocorrência de respostas ambíguas ou vagas quanto para auxiliar no reagrupamento das categorias identificadas a partir do pré-teste.

## **5 - Perfil dos participantes**

---

<sup>6</sup> O Anexo 2 – Categorização do Pré-teste, destaca as categorias obtidas a partir dos dados coletados

O presente estudo preocupou-se primeiramente em traçar um perfil de dois grupos de participantes: os instrutores e os familiares. O trabalho investigatório com o grupo de crianças será realizado posteriormente. Isto porque acreditamos que a análise preliminar dos dados coletados a partir das respostas obtidas pelos dois primeiros grupos, poderá determinar as características do instrumento de pesquisa que será aplicado às crianças, a fim de fornecer novos elementos para a elaboração de estratégias complementares àquelas inicialmente eleitas, bem como, corroborar a interpretação e análise final dos dados obtidos.

Para delinear um perfil dos grupos de participantes da pesquisa, ainda que de forma sucinta, ao questionário de perguntas abertas foi implementado, em seu cabeçalho<sup>7</sup>, um roteiro de identificação, constando:

*Para o grupo de instrutores participantes da pesquisa*

- A. Sexo: F() M()
- B. Idade: \_\_\_\_\_
- C. Trabalha no Curumim há quanto tempo? \_\_\_\_\_
- D. Trabalha no ensino formal? na rede municipal () estadual () particular ()
- E. Não trabalha no ensino formal ()
- F. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- G. Área de trabalho no Curumim: \_\_\_\_\_
- H. Curumim da unidade: \_\_\_\_\_

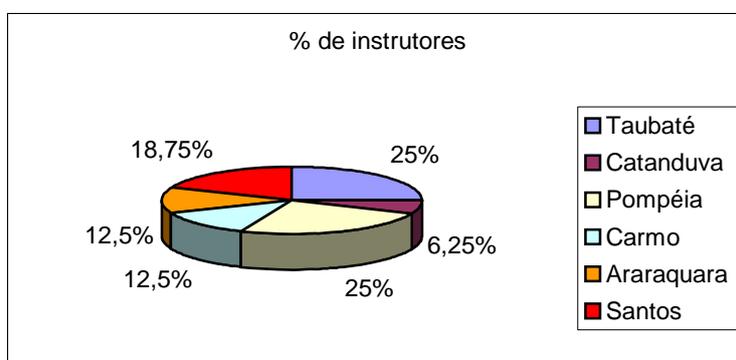
*Para o grupo de familiares participantes da pesquisa*

- É parente da criança? Sim () Não ()
- B. Grau de parentesco: mãe () pai () avô () avó () tio () tia () outros ()
- C. Idade da criança: \_\_\_\_\_
- D. Sua idade: \_\_\_\_\_
- E. Curumim da unidade: \_\_\_\_\_

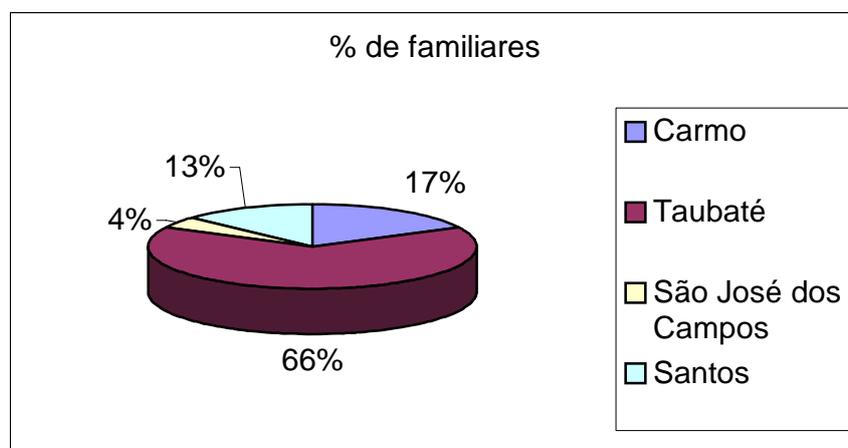
<sup>7</sup> A íntegra do questionário aplicado aos instrutores e aos familiares compõe o Anexo 3 deste trabalho.

As tabelas e gráficos a seguir foram elaborados por meio do *software Excel* e destacam as unidades operacionais participantes e o percentual de instrutores e familiares distribuídos nessas unidades:

**Gráfico 1**  
**Instrutores participantes da pesquisa e suas respectivas unidades operacionais**



**Gráfico 2**  
**Familiares participantes da pesquisa e suas respectivas unidades operacionais**



### **5.1. Os instrutores**

A equipe de instrutores é composta por diferentes áreas de atuação, determinadas fundamentalmente pela formação acadêmica de cada instrutor. Cada unidade operacional do SESC dispõe de 03 a 05 instrutores de atividades nas áreas de Educação Física, Educação Artística, Artes Plásticas, Música, Cinema, História e Turismo, contemplando a elaboração e o desenvolvimento dos módulos de atividades previstos no programa.

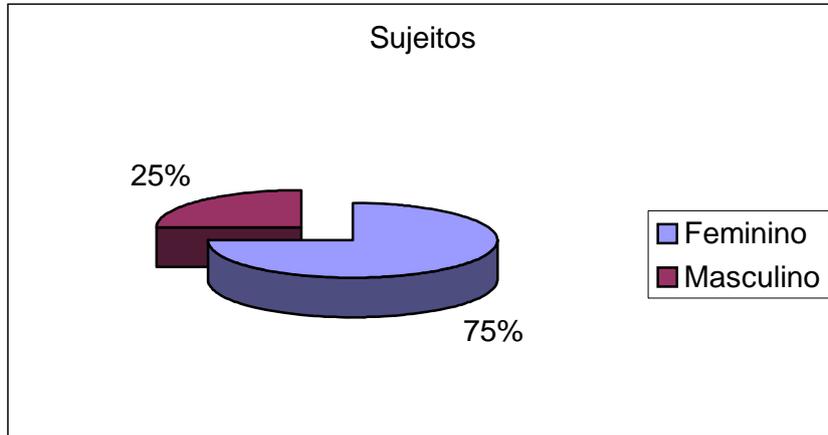
Para estabelecer uma mediação entre as ações que são desenvolvidas no Curumim e elementos que possam ser aproveitados em situação escolar, a pesquisa coletou dados de educadores do Programa Curumim que também desenvolvem atividades no ensino formal.

Algumas unidades operacionais do SESC desenvolvem o Programa Curumim desde que ele foi criado. É o caso da unidade Carmo e da unidade Pompéia. Da mesma forma, há instrutores que estão no Programa Curumim desde 1986 e que nunca desenvolveram suas atividades em outros programas, nem mesmo em Curumins de outras unidades operacionais, o que representa um terreno fértil de investigações; uma prática tão legitimada é capaz de oferecer múltiplas experiências, reflexões e uma ampla compreensão da construção histórica do Programa.

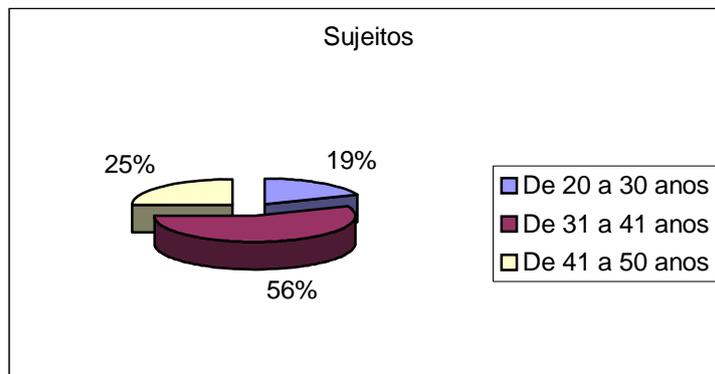
Por outro lado, há instrutores com até 2 anos de experiência no Curumim e também, instrutores que já desenvolveram suas práticas em outros programas do SESC, somando novos conhecimentos à prática educativa do Curumim. Essa diversidade de experiências e tempos de atuação dos instrutores um objeto potencial de estudo de suas representações, possibilitando uma construção efetivamente coletiva sob olhares diferenciados.

As tabelas e gráficos abaixo apresentam o perfil dos instrutores participantes da pesquisa, de acordo com o gênero, idade, tempo de trabalho no Curumim e formação acadêmica.

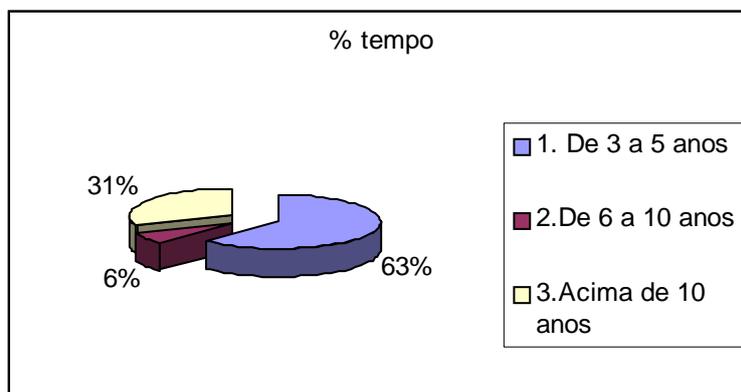
**Gráfico 3 – Gênero do grupo de instrutores**



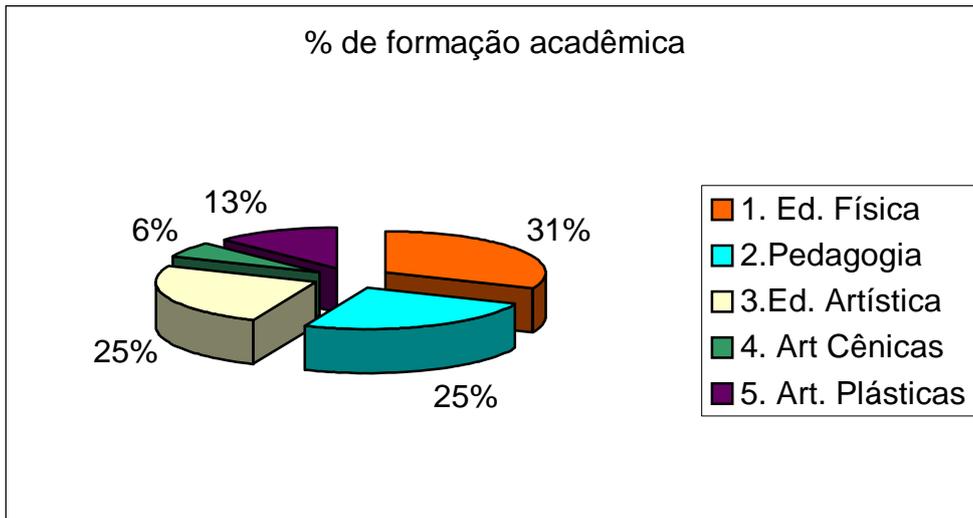
**Gráfico 4 – Idade do grupo de instrutores**



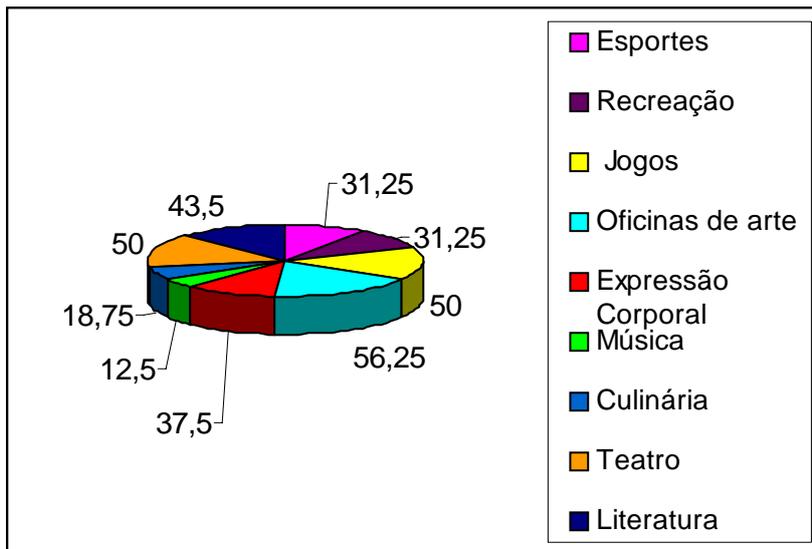
**Gráfico 5 - Tempo de trabalho no Curumim**



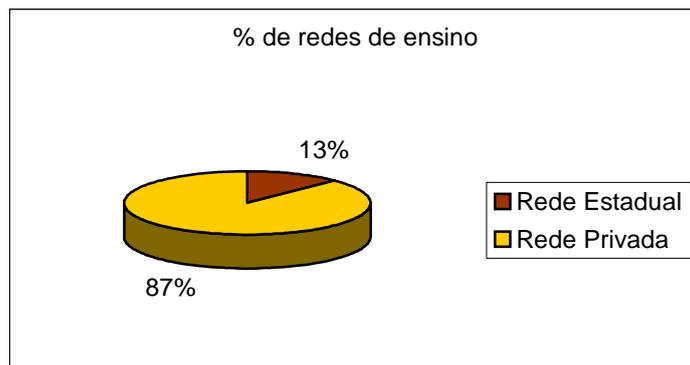
**Gráfico 6 - Formação acadêmica – grupo de instrutores**



**Gráfico 7 – Áreas de atuação no Programa Curumim**



**Gráfico 8 - Redes de ensino formal**



## 5.2. Os familiares

O segundo grupo de sujeitos é composto por 23 familiares de crianças participantes do Programa SESC Curumim. Eles estão distribuídos em 04 unidades operacionais do SESC no Estado de São Paulo, conforme demonstrado na Tabela 3. Como critério de elegibilidade, optamos por familiares de crianças que freqüentam o programa há pelo menos 1 ano.

Julgamos necessário adotar tal critério de acordo com sugestões da própria equipe de instrutores segundo a qual, familiares cujas crianças freqüentam o programa há menos de 1 ano possuem dificuldade em apreender a dinâmica de trabalho do Curumim, e muitas vezes, não reconhecem a necessidade de se estabelecer vínculo entre a criança e o programa, fundamental para o desenvolvimento das atividades a que se propõe.<sup>8</sup>

Um levantamento informal realizado com as crianças do SESC Curumim da unidade de Taubaté demonstrou que, das crianças que obtinham os maiores índices de ausência ao programa, 82% provinham de crianças novas, ou seja, aquelas que freqüentavam o programa durante períodos inferiores a 1 ano.

Optamos também pela eleição de familiares cujas crianças apresentassem faixas etárias diferenciadas, acreditando que a diversidade de idades num mesmo grupo poderia provocar diferentes impressões. As crianças cujos pais foram sujeitos da pesquisa, serão também participantes, compondo o terceiro grupo do presente estudo. Assim, pela diversidade etária, acreditamos que questões como o “brincar”, as atividades artísticas, os esportes, as amizades, a relação instrutor-criança podem ser tomadas de múltiplas leituras a partir do olhar singular das crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento.

Destacaremos a seguir, o perfil dos familiares participantes da pesquisa segundo o parentesco com a criança, a idade do sujeito e a idade da criança. É importante ressaltar que o percentual apresentado nas tabelas e gráficos nº 9 e 10 refere-se ao número de respostas obtidas em cada categoria e não ao

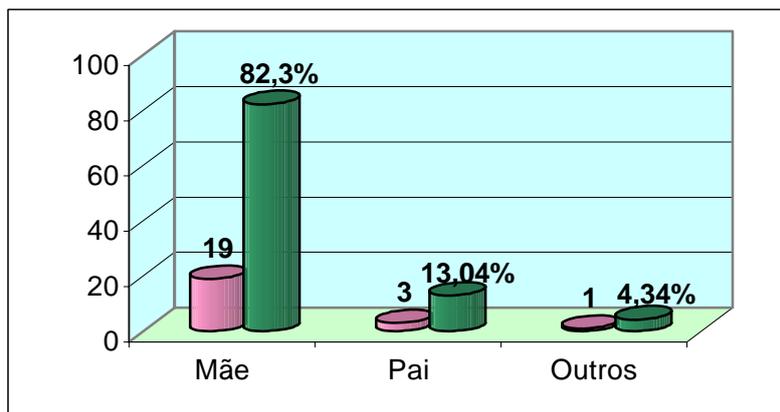
---

<sup>8</sup> O tópico 3.1 do capítulo I explicita com maior clareza essa questão.

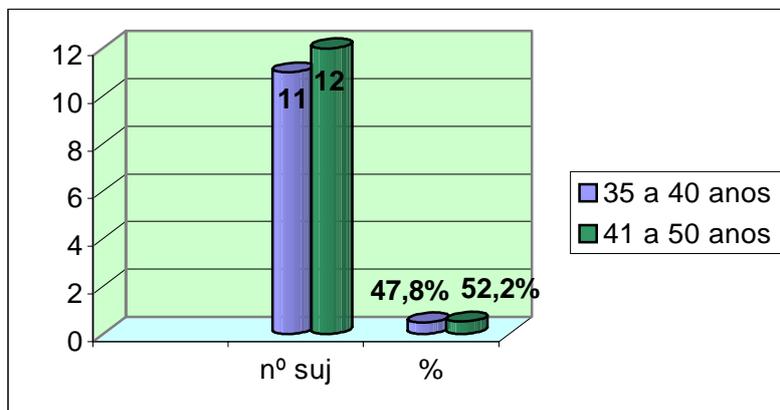
número de sujeitos. Familiares que mantêm mais de uma criança no Programa Curumim emitiram múltiplas respostas numa mesma questão.

**Gráfico 9**

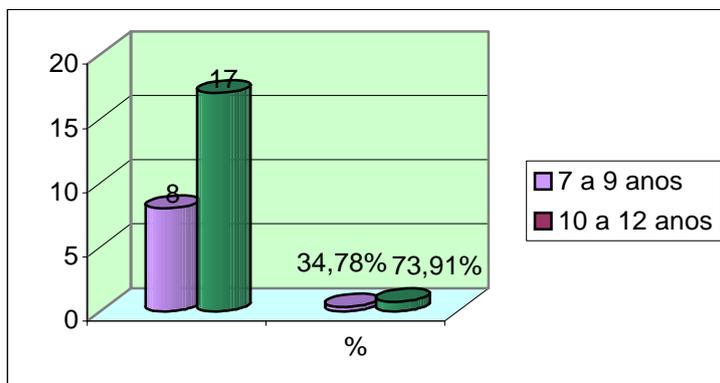
**Familiares das crianças participantes do Programa Curumim segundo o parentesco com a criança**



**Gráfico 10 – Idade dos familiares**



**Gráfico 11 – Idade das crianças**



## **6 – Coleta de informações**

São protagonistas do SESC Curumim, as equipes de instrutores de atividades, as crianças na faixa etária de 7 a 12 anos e seus familiares, que acompanham as atividades do programa por meio de reuniões, encontros educativos e passeios.

Assim, a pesquisa detectou três grupos passíveis de serem investigados; a distinção e especificidade desses grupos conferiram à pesquisa maior representatividade em termos qualitativos, pois possibilitou a captação de diferentes experiências acerca do mesmo objeto, compondo um rico repertório de dados provenientes do conteúdo das respostas emitidas, que partiram sobretudo, da vivência concreta de seus participantes legítimos.

Antes da aplicação do instrumento de pesquisa foi realizado um encontro com os coordenadores do Curumim das diferentes unidades operacionais, a fim de esclarecer os objetivos e procedimentos do presente estudo. Deste encontro participaram as seguintes unidades:

### Unidades do interior de São Paulo

Taubaté - São José dos Campos – Santos – Araraquara - Ribeirão Preto  
Piracicaba – Catanduva – Bauru – Campinas - São Carlos - São José do Rio Preto

### Unidades da capital

Pompéia – Consolação – Carmo - Vila Mariana – Interlagos - Santo André

Dos 88 questionários aplicados aos instrutores e 60 questionários aplicados às famílias das crianças, apenas 16 instrutores e 23 familiares responderam e retornaram o instrumento à pesquisadora, comprometendo a representatividade da pesquisa em termos quantitativos. O segundo fator que julgamos ter sido limitante para a abrangência deste estudo foi a significativa distância entre as cidades que abrigam o Programa Curumim, obrigando a pesquisadora a recorrer às equipes técnicas de cada unidade operacional para auxiliar na aplicação da pesquisa.

Um terceiro ponto relevante refere-se ao nível de mediação entre os coordenadores que participaram do encontro e as equipes que foram efetivamente responsáveis pela aplicação da pesquisa. Possíveis *ruídos* na comunicação entre os coordenadores de cada unidade e a equipe responsável pela aplicação da pesquisa podem ter acarretado ausência de informações importantes quanto aos objetivos e procedimentos do estudo, comprometendo o envolvimento dessas equipes na participação do processo.

Observamos também, que algumas unidades mostraram-se relutantes em participar da pesquisa, embora esta tivesse tido apoio da Gerência de Programas Sócio-Educativos – GPSE - que coordena o Programa SESC Curumim em todo o Estado de São Paulo.

Com o intuito de compreender as convergências e divergências em relação às respostas emitidas pelos participantes dos dois grupos eleitos, elaboramos perguntas semelhantes para cada um deles, de acordo com a *regra de*

*homogeneidade*<sup>9</sup> da análise de conteúdo. Entretanto, sem deixar de reconhecer a singularidade dos critérios de escolha das questões, estas não são idênticas, pois se adequaram às características peculiares de cada grupo, o que exigiu uma adaptação da *linguagem* utilizada nos enunciados, sem perder de vista o tema a que se referiam.

A partir das respostas emitidas em cada questão por ambos os grupos, foram elaboradas categorias descritivas correspondentes, aproximando as respostas de acordo com a semelhança das perguntas,<sup>10</sup> compondo um conjunto categorial organizado e homogêneo.

## **7 – Organização dos dados e procedimentos de análise**

Neste capítulo evidenciaremos as principais categorias descritivas obtidas a partir da questão 03, destacada de ambos os questionários e relacionada à característica do trabalho educacional do Curumim. Para os instrutores, perguntamos *o que o Curumim ensina às crianças* e, para os familiares, perguntamos *se o Curumim ensina algo às crianças e o quê ensina*.

É relevante perguntar para os familiares se o Curumim ensina algo às crianças para verificar se os sujeitos reconhecem em primeira instância, o Programa Curumim como um espaço de “ensino”, e se o reconhecem, qual seria sua natureza. Considerando que 95,48% dos familiares reconhecem que o Curumim ensina algo às crianças, vamos nos ater às categorias descritivas construídas a partir das respostas afirmativas.<sup>11</sup>

### **7.1. O objeto educacional do Curumim**

O primeiro aspecto convergente entre as respostas emitidas pelos instrutores e pelos familiares diz respeito ao processo de sociabilização como objeto educacional do Programa Curumim. Ambos os grupos reconhecem que o Curumim tem por objetivo o desenvolvimento da vida em grupo, numa

---

<sup>9</sup> A esse respeito ver página 29 deste texto.

<sup>10</sup> As questões 1, 7 e 9 do questionário dos instrutores foram uma exigência do SESC São Paulo por ocasião do consentimento para a realização desta pesquisa. Foram retiradas do tratamento dos dados por serem questões de interesse institucional, irrelevantes ao debate acadêmico.

<sup>11</sup> Somente um sujeito respondeu “não”, o Curumim não ensina nada à criança. (Anexo4)

freqüência de 81,25% das respostas emitidas pelos instrutores e 65,21% das respostas emitidas pelos familiares.

Um segundo aspecto que parece compor o objeto educacional do Programa Curumim refere-se ao desenvolvimento motor através de estratégias relacionadas à cultura corporal. O grupo de instrutores detém uma *concepção de desenvolvimento* mais ampla ao relacionar o desenvolvimento motor aos aspectos sociais e morais, somando 75% das respostas emitidas. Já o grupo de familiares emitiu respostas bem objetivas quanto ao “ensino” de atividades corporais somando 30,43%, correspondendo à terceira maior freqüência de respostas categorizadas.

**Tabela 02**

**Categorias descritivas – o que o Curumim ensina às crianças?**

**Instrutores**

Respostas referentes a sociabilização da criança 81,25%
Promove o desenvolvimento motor, social e moral 75%

**Familiares**

Respostas referentes à vida em grupo 65,21%
Respostas referentes ao ensino de atividades corporais 30,43%

**7.2. Analogia Curumim/escola**

Perguntamos para ambos os grupos se existe diferença entre a escola e o Curumim e esta questão foi a que ofereceu o maior índice de respostas para a elaboração de categorias analíticas, além de um amplo repertório de indicadores.

Ambos os grupos afirmaram que a diferença marcante entre a escola e o Curumim está no perfil curricular de cada um. Na perspectiva dos participantes a escola detém um currículo padronizado e rígido, não permitindo adequar ou

flexibilizar as temáticas, ao contrário do Programa Curumim, que, de acordo com o grupo de familiares, oferece diversidade e flexibilidade de conteúdos educativos. Ambos os grupos destacaram a aprendizagem pelo lúdico desenvolvida pelo Curumim como outro elemento diferenciado em relação à escola.

**Tabela 03**  
**Diferença entre o Curumim e a escola**

**Instrutores**

Respostas referentes à padronização do currículo escolar 62,2%
Respostas referentes à aprendizagem pelo lúdico desenvolvida no Curumim 31,25%

**Familiares**

Respostas referentes à padronização do currículo escolar 39,13%
Respostas referentes à diversidade/flexibilidade dos conteúdos no Curumim 34,78%
Respostas referentes à aprendizagem pelo lúdico desenvolvida no Curumim 34,78%

Dentre os aspectos do Curumim que poderiam ser aproveitados pela escola, estão o desenvolvimento de estratégias extra-sala de aula para motivar o processo de aprendizagem; o grupo de familiares cita ainda o trabalho com projetos temáticos realizado pelo Curumim como um possível instrumento educativo a ser aproveitado pela prática escolar. É ambos os grupos acreditam que o elemento “autonomia” é um aspecto desenvolvido pelo Curumim que a escola poderia aproveitar.

**Tabela 04**

**Aspectos do Curumim que poderiam ser aproveitados pela escola**

**Instrutores**

Respostas referentes à autonomia do aluno 56,3%
O desenvolvimento de estratégias para motivar o desejo de aprender 18,75%

**Familiares**

Trabalhar com projetos 26,8%
Mais atividades fora da sala de aula 26,8%
Respostas referentes à autonomia do aluno 17,39%

O ponto que apresenta divergências refere-se aos aspectos da escola que poderiam ser aproveitados pelo Programa Curumim. Para a maioria dos instrutores (81,25%) não há aspectos da escola para serem aproveitados pelo Programa. O Curumim é um programa complementar à escola, suprimindo lacunas por ela deixadas(12,5%). Já o grupo de familiares (65,21%) acredita que conteúdos escolares ou técnicos podem ser inseridos no trabalho educacional do Curumim (21,73%). Isto reforça a hipótese de que os familiares consideram o Curumim um espaço efetivamente educacional, podendo inclusive, desenvolver conteúdos formais de ensino à semelhança do conteúdo escolar.

**Tabela 05**

**Aspectos da escola que poderiam ser aproveitados pelo Curumim  
Divergências entre os grupos de participantes da pesquisa**

**Instrutores**

Não há aspectos que poderiam ser aproveitados pelo Curumim 81,25%
O Curumim surgiu justamente para suprir o que a escola não estava pronta ou disposta a oferecer 12,5%
Não justificaram a resposta 12,5%

## Familiars

Sim, existem aspectos que poderiam ser aproveitados pelo Curumim 65,21%
---

A inserção de conteúdos escolares/técnicos 21,73%
---

### 7.3. A análise a partir da Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva – Software C.H.I.C.

Um dos fenômenos primordiais que afetam a investigação e a prática da análise de conteúdo vem sendo a utilização do recurso da informática, oferecendo novas possibilidades de tratamento e exploração de dados, embora exija da pesquisa um acréscimo de rigor em todas as fases do procedimento:

*“Exige-se uma preparação dos textos a tratar, por conseguinte, uma definição mais precisa das unidades de codificação, e tornar operacionais procedimentos de análise automática das unidades de contexto, quando um sentido de uma unidade de registro é ambíguo.”*  
(BARDIN,2003:20)

Concordando com a autora, acreditamos que a informática é um instrumento efetivo de contribuição no tratamento e exploração dos dados, desde que as instruções inseridas no computador não ofereçam perigo no que concerne a informações de características ambíguas. O que queremos dizer é que as unidades de análise devem ser claramente indicadas a partir da preparação prévia do material discursivo, e de uma ampla previsão de regras de codificação. No mais, a recorrência à utilização da informática na análise de conteúdo tem vantagens nos estudos em que há um número elevado de categorias a registrar, otimizando o tempo de tratamento e exploração dos dados e flexibilizando as estratégias de inserção e cruzamento desses dados.

A partir de tais pressupostos, optamos pelo software C.H.I.C. – Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva que tem como função

*“(...) extrair de um conjunto de dados, cruzando sujeitos e variáveis (ou atributos), regras de associação entre variáveis, fornecer um índice de qualidade de associação e representar uma estruturação das variáveis obtidas por meio destas regras.”*

(COUTURIER, BODIN E GRAS,2003)

Antes de submeter os dados ao *software*, retiram-se os índices de ausência das tabelas originais. Em seguida, elege-se um percentual mínimo de presença em cada tabela, de acordo com a relação entre o número de sujeitos e a frequência de respostas emitidas.

Assim, na tabela de dados provenientes do grupo de instrutores, 18,75% foi o percentual mínimo eleito, considerando que percentuais inferiores a este correspondem a menos de 3 respostas emitidas numa categoria. Na tabela do grupo de familiares destacamos o percentual de 21,73%, que corresponde a um número mínimo de 05 respostas emitidas numa mesma categoria.

Recorrendo à *regra de produtividade*<sup>12</sup>, acreditamos que o percentual mínimo eleito em cada grupo de participantes apresenta um conjunto de categorias produtivo, fornecendo resultados e índices de inferência relevantes frente aos objetivos da pesquisa.

Aproveitamos os recursos do Programa C.H.I.C. para efetuarmos os agrupamentos de categorias provenientes das questões semelhantes em ambos os questionários. Optamos pelas categorias convergentes, destacadas anteriormente nas tabelas 02, 03 e 04 deste texto. A partir delas foi possível realizar uma recategorização das respostas, formando um único grupo de sujeitos.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> A esse respeito ver página 29 deste trabalho

<sup>13</sup> O reagrupamento de questões e categorias encontra-se no Anexo 05 deste trabalho.

Temos então, três grupos categoriais representados graficamente pelo Programa C.H.I.C:

- Grupo de instrutores: destaca as categorias analíticas elaboradas a partir das respostas emitidas pelos instrutores;
- Grupo de familiares: destaca as categorias analíticas elaboradas a partir das repostas emitidas pelos familiares;
- Agrupamento de categorias: destaca as categorias convergentes retiradas dos grupos anteriores.

Os gráficos 12, 13 e 14 destacam as categorias analíticas agrupadas por similaridade, representadas pela árvore construída a partir da semelhança estatística entre elas. Segundo Lerman(2003) a análise pela árvore de similaridade permite estudar e depois interpretar, em termos de tipologia e de semelhança (e não-semelhança) decrescente, classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis da árvore e se opondo a outros nestes mesmos níveis.

Diferentemente da árvore de similaridade, o gráfico implicativo traduz a rede de relações implicativas entre as variáveis, antecipando para o pesquisador, o cruzamento das categorias analíticas, além de destacar níveis mais estreitos de implicação entre elas, otimizando a análise e discussão dos dados.

Elegemos também, como recurso final para a análise descritiva, a *Árvore Coesiva* desenvolvida pelo Programa C.H.I.C., cujo tratamento dos dados complementa aqueles destacados no gráfico implicativo. A *Árvore Coesiva* “dá conta da qualidade da implicação orientada dentro de uma classe de variáveis.” (LERMAN,2003)

#### **7.4. Categorias de relevância de análise – Programa C.H.I.C.**

A partir das tabelas que descrevem as categorias agrupadas pelo programa C.H.I.C. foi possível estabelecer categorias com maior relevância de análise.

Como critério de seleção das categorias mais relevantes foram utilizados os seguintes critérios:

- Árvore da similaridade e árvore coesiva: foram selecionados grupos com maior abrangência de categorias;
- Gráfico implicativo: foram selecionados grupos com percentual de implicação a partir de 90%.

### **7.5. Unidades de contexto: instrutores e familiares**

O Programa C.H.I.C. realizou um entrelaçamento entre categorias presentes nos dois grupos distintos de participantes – instrutores e familiares, oferecendo uma multiplicidade de informações que foram objetos de análise. No entanto, tal rede categorial, tendo sido originada de dois grupos distintos de sujeitos, impossibilitando a caracterização dos mesmos, com exceção do primeiro grupo, que corresponde ao objeto educacional do Curumim, cuja caracterização só foi possível mediante a composição de apenas três diferentes categorias.

#### **Instrutores**

O grupo de instrutores que relacionaram a sociabilização como objeto educacional do Curumim é constituído pelo sexo feminino, com idade de 31 a 41 anos, com tempo de trabalho no Programa de 3 a 5 anos completos, com formação acadêmica em Pedagogia e Educação Artística, e trabalham com teatro, literatura e oficinas de arte. São instrutoras que desenvolvem suas atividades nas várias unidades da capital e do interior de São Paulo.

Já o grupo que constituiu a categoria “amplia o universo cultural da criança” é formado por instrutoras, com idade entre 31 e 41 anos, com tempo de trabalho no Curumim entre 3 e 5 anos (50%) e mais de 10 anos (50%). O grupo é formado por educadoras artísticas que desenvolvem oficinas de arte e atividades de literatura. São instrutoras das unidades de Taubaté, Pompéia, Araraquara e Santos.

## Familiares

O grupo de familiares que relacionaram a sociabilização como objeto educacional do Curumim é constituído pelo sexo feminino, com idade entre 35 e 40 anos 41 anos, provenientes da unidade de Taubaté, cujas crianças freqüentam o Programa Curumim variando entre 2 anos completos e 4 anos ou mais.

## Núcleo de significados

Para facilitar a leitura das categorias representadas pelo gráfico do Programa C.H.I.C., realizamos um agrupamento das temáticas que construíram o núcleo de significados para o Programa Curumim. As categorias destacadas em vermelho incidiram mais de uma vez na representação categorial do programa.

### Objeto educacional do Curumim

Sociabilização	Ampliar o universo cultural da criança
----------------	--

### Analogia Curumim-escola

ESCOLA	CURUMIM
Currículo padronizado e rígido	Currículo flexível e diversificado
Obrigatoriedade de freqüência	Freqüência pela satisfação/prazer
Tem a função de preparar	Promover atividades esportivas
para a vida profissional	e de lazer ; informar
	Aprendizagem pelo lúdico

### **Aspectos do Curumim que poderiam ser aproveitados pela escola**

Promover a autonomia do aluno
Trabalhar com projetos e temas anuais
Oferecer atividades artísticas
Oferecer atividades corporais
Permitir o acesso ao meio cultural
Respeitar o desenvolvimento global
O trabalho com diferentes faixas etárias juntas
Maior tempo e espaço para o lazer e a recreação
Utilização do lúdico na aprendizagem

### **Aspectos da escola que poderiam ser aproveitados pelo Curumim**

Conteúdos escolares
---------------------

### III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 1 - Dicotomias do discurso

Neste capítulo retomaremos o conceito de *ancoragem* da Teoria das Representações Sociais para auxiliar no processo de inferência e análise dos dados. É a ancoragem que transforma uma idéia estranha e intrigante em um conjunto de categorias que pré-existem em nossa mente, de modo a classificar aquela idéia e torná-la menos perturbadora e mais apropriada. Pela ancoragem, enquadrados e rotulamos objetos, pessoas e idéias, por meio de associações, opiniões e julgamentos, para garantir o mínimo de coerência entre o que conhecemos e o que nos é estranho. (Moscovici,2003)

Durante o processo de inferência dos diferentes grupos categoriais desta pesquisa, foi possível destacar uma analogia entre o ambiente educativo da escola e o Programa Curumim, ressaltando sobretudo, suas diferenças. As respostas contêm elementos marcados pela oposição de idéias: atividade corporal x atividade cognitiva; brincar x aprender; conteúdos X convivência. Tais categorias deflagram representações dicotomizadas e contrapostas, cujas idéias parecem ancorar em concepções conservadoras de educação, caracterizadas pelo diretivismo e pelo tecnicismo.

Por outro lado, emergem as categorias “autonomia”, “sociabilização” e “desenvolvimento global”, que apontam para uma concepção interacionista de educação, pela valorização das relações sociais que implicam no processo educativo e pelo reconhecimento da dimensão afetiva no lugar da ênfase ao aspecto cognitivo da aprendizagem.

Veremos a seguir, como tais teorias ancoram as representações dos participantes da pesquisa quanto às diferenças que marcam o trabalho educativo do Curumim em relação ao trabalho escolar.

## 1.1. Convívio versus conteúdos

*“Mais do que a transmissão de conteúdos específicos, o Curumim ensina as crianças a conviverem em grupo, respeitando o outro e suas diferenças,”...*

*“O Curumim tem um processo de educação (...) que utiliza diversos recursos para desenvolver a socialização, o respeito, a tolerância, o convívio em grupo. Estes conceitos são muito mais importantes do que as próprias atividades desenvolvidas.”<sup>14</sup>*

Com 81,25% das respostas emitidas pelos instrutores e 65,2% das respostas emitidas pelos familiares, a temática “vida em grupo” é destacada como objeto educacional do Programa Curumim, constituindo inclusive, os grupos categoriais organizados pelo Programa C.H.I.C.<sup>15</sup>

A quase unanimidade desse discurso retrata o alto nível de comprometimento do Programa Curumim com a vida em grupo, fazendo dela não apenas parte do processo educativo, mas justamente o objeto justificador da ação do programa. A vida em grupo parece direcionar as estratégias da equipe docente, estando presente no cotidiano das atividades e na dinâmica dos encontros, revelando-se no comportamento das crianças de tal maneira a atrair o olhar observador dos familiares.

O reconhecimento da sociabilização como o objetivo que direciona e justifica a ação do Curumim revela uma concepção interacionista do processo educativo, na qual o convívio é condição fundamental para o desenvolvimento humano. Pela relação com o outro, mediada<sup>16</sup> pelo signo e pelos objetos, a criança desenvolve os processos psicológicos que dão origem ao pensamento, ao mesmo tempo em que constitui sua própria subjetividade, compreendida neste contexto, como a construção histórica, dinâmica e conflituosa do sujeito,

---

<sup>14</sup> Extraído do Anexo 06 - Indicadores

<sup>15</sup> A esse respeito, ver Gráficos 12 a 20.

<sup>16</sup> Tomamos o conceito de mediação de Vigotsky para definir a condição social do desenvolvimento humano. Em sua obra “A formação social da mente” (Martins Fontes, 1984), o autor define *mediação*, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens pela utilização do signo e dos instrumentos.

marcada por rupturas, progressos e retrocessos. Tal subjetividade, sobretudo, não se reduz ao indivíduo, mas é também social e se articula com o primeiro de maneira não-dicotômica, numa profunda e inevitável inter-relação; o sujeito individual e o social são indissociáveis pela própria condição humana:

*“(...) a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento de subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca, sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente.” (REY, 2005:206)*

Dessa forma, o programa Curumim entende que o indivíduo se constrói no outro e pelo outro, e esta interação é catalisadora da vida social e do próprio processo de desenvolvimento humano. Mais do que isso, se a sociabilização é objeto das ações do programa, significa dizer que ela é sobretudo, educável, passível de ser aprendida.

Na vida em grupo também se aprende o exercício da cooperação, confrontadora do processo de individualização e da competição cultuados na sociedade moderna, cujo apogeu foi impulsionado pelo rápido avanço da globalização de mercado. Esta tendência influenciou profundamente as concepções de educação e os sistemas educativos formais durante todo o século XX. Em oposição a essas concepções, o Curumim privilegiou a educação inserida na diversidade cultural, cuja concepção encontra subsídio nas novas teorias educacionais do final do século XX e início do século XXI.

Morin(2001), Sacristán(2002) e Gadotti(2000) nos falam de uma educação cooperativa, inserida numa cultural local e ao mesmo tempo global; a condição do indivíduo também é globalizada, sua cultura se insere em outras culturas, e por isso, a imposição de um currículo educacional universal já não é mais possível. As concepções deste século também priorizam a perspectiva de uma educação para a cidadania, a partir da valorização das pessoas como sujeitos

de direitos, e da democratização dos bens culturais e públicos, exigindo o desenvolvimento de estratégias de participação e protagonismo dos sujeitos, na condição de agentes sociais.

O Curumim parece fundamentar sua ação a partir dessas concepções, ao valorizar o trabalho em grupo e ao desenvolver estratégias que possibilitam a ação participativa de seus educandos. Oferece atividades que privilegiam o acesso a produtos culturais diversificados, enriquecendo o repertório cultural da criança e ampliando seu painel de conhecimento, sua visão de mundo e de sociedade.

No entanto, aí está a dicotomia desse discurso. Ao priorizar o elemento “sociabilização” em função da aprendizagem de conteúdos específicos, as atividades culturais passam a ser apenas *meios* para se atingir o desenvolvimento de habilidades sociais, por isso, não são mais importantes do que a vida em grupo. Essa dissociação entre conteúdos específicos e habilidades sociais parece demonstrar certa incompatibilidade educativa, no sentido de que não há lugar para uma aprendizagem técnico-acadêmica num espaço de aprendizagem social. Se assim for, a escola não educa necessariamente para a vida em grupo, e no Curumim não se aprende artes, nem esportes, nem literatura, pois estes não são o foco de seu processo educativo.

Ao negar o caráter educativo da apropriação de conteúdos pela contemplação da aquisição de habilidades sociais, podemos inferir em tal discurso, uma oposição às concepções tecnicistas de Educação que se baseiam na concepção ambientalista. Também é possível destacar uma visão educativa que privilegia os constituintes psico-pedagógicos da Educação Física, ao privilegiar as qualidades adaptativas da vida em grupo, como a cooperação, o respeito, a tolerância.(Gonçalves:1994)<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Fundamentada pelas correntes escolanovistas a Educação Física Psico-pedagógica tem a função de promover o desenvolvimento do indivíduo em seu domínio afetivo, cognitivo e motor. Gonçalves(1994) descreve os principais objetivos da Educação Física Psico-pedagógica: o desenvolvimento integral, comportamentos adaptativos de cooperação, sociabilidade, autonomia e auto-confiança, de modo a educar a criança integralmente pelo movimento. O objetivo é desenvolver

Contudo, a oposição às concepções ambientalistas requer certo cuidado, quando passa a justificar práticas espontaneístas, em que o educador é mero moderador das dinâmicas do grupo, interferindo o menos possível no processo de aprendizagem, que acaba por ser reduzido ao simples contato ou experiência com objetos e com os outros.

Se a equipe docente ignorar a importância das atividades culturais como conteúdos de efetiva aprendizagem, poderá se deparar com algumas problemáticas que comprometerão a qualidade do trabalho educativo: 1) a avaliação da aprendizagem desses elementos poderá ser negligenciada; 2) a inserção de novos produtos culturais poderá ser adiada; 3) poderá haver uma sub-utilização do alto grau de instrução técnica da equipe docente, bem como, dos recursos estruturais e materiais disponibilizados pelas unidades operacionais do SESC.

Se o objeto educacional do Curumim também é ampliar o repertório cultural das crianças, como foi revelado no conteúdo das respostas de instrutores e familiares, deve pois, atentar para a escolha de um conjunto de saberes culturais passíveis de serem desenvolvidos em forma de conteúdos, e portanto, também sujeitos a aprendizagem sistemática.

Além de um comprometimento qualitativo no trabalho educativo em função do não-reconhecimento de tais conteúdos como objeto de efetiva aprendizagem, a própria concepção de educação fica também comprometida quando não se vislumbra a relação intrínseca entre o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos e da aprendizagem social. Dicotomizar essa relação significa contradizer que o processo educativo seja permeado pelas condições sociais e culturais dos educandos, que a aprendizagem, mesmo aquela mais conteudista e sistemática se realiza pela relação do indivíduo com seus pares, por isso, a aprendizagem de saberes também é aprendizagem social.

---

as qualidades adaptativas do indivíduo da melhor forma possível, de modo a melhorar sua qualidade de vida.

Nota-se no discurso o uso da expressão “*transmissão de conteúdos*” no lugar de “*aprendizagem de conteúdos*”. Isto parece revelar uma concepção autoritarista do ensino de habilidades técnico-acadêmicas, no qual a criança *recebe* passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor, numa relação unilateral entre educador e educando. Se esse foi um dos estigmas da educação formal sustentados em diferentes momentos históricos, novas concepções foram incorporadas à prática educativa, paradigmas foram superados, novas metodologias foram desenvolvidas, de maneira que a mera transmissão de conteúdos veio dar lugar à efetiva apropriação do conhecimento.

Em verdade, o que ainda diferencia a educação de outros processos e sistemas sociais, é justamente a criação e recriação do legado cultural, através da socialização de conteúdos do passado e do presente, numa dimensão multilateral entre educador e educando. Numa sociedade marcada pela aquisição quantitativa de informações, a educação pode fazer a diferença:

*“Por mais que alguns críticos da escola se empenhem em argumentar que o contexto escolar atual acabou perdendo seu lugar no bonde da História, o mínimo bom senso evidencia que é só a partir de uma ação escolar orgânica ( aquela voltada explicitamente aos conhecimentos historicamente acumulados, aos legados das ciências, humanidades, artes e esportes) que o acesso às informações pode ter alguma utilidade, validade ou sentido.(...) Desse modo (...) o legado cultural recriado, não apenas transmitido ou repassado, nos bancos escolares é o único dispositivo capaz de “humanizar” o mundo da informação”. (AQUINO,2000:46-47)*

Assim, os conteúdos educativos, quando efetivamente aprendidos, possibilitam uma leitura crítica e inteligível do mundo, e os espaços educativos, inclusive aqueles de caráter não-formal, são ambientes favoráveis à experimentação e à

reflexão. Através da apropriação de conteúdos, as informações são decodificadas, questionadas e filtradas, e estão a serviço do conhecimento. Se por um lado, a aprendizagem de habilidades sociais é condição inerente ao desenvolvimento da pessoa, por outro, não há apropriação e recriação de conhecimento sem a socialização de um conjunto mínimo de conteúdos.

## 1.2. Atividade corporal *versus* atividade cognitiva

*“O Curumim é um projeto esportivo e a escola é para aprender a ler e a escrever.”<sup>18</sup>*

O que caracteriza o Curumim como “projeto esportivo” não é a ênfase no conteúdo do esporte, visto que há uma gama de atividades que o Programa desenvolve além daquelas de cunho esportivo. As oficinas de arte, o teatro e a literatura compõem o conjunto de atividades mais desenvolvidas pelas unidades.<sup>19</sup>

Também a escola oferece diversidade de conteúdos, inclusive esportivos, que ultrapassam a mera aquisição da leitura e da escrita. No entanto, o indicador acima nos apresenta duas imagens distintas do conhecimento de que trata a escola e do conhecimento específico de que trata o Curumim.

O Curumim se destaca da escola, em primeiro lugar, pelo espaço físico. Áreas ao ar livre, quadras poliesportivas, salas de oficinas, bancadas coletivas para o desenvolvimento de atividades em grupo. A disposição física da criança é diferenciada. Ela fica em pé, debruça-se nas bancadas, corre livre pelos espaços, manipula objetos. Há uma ênfase da aprendizagem pela experiência direta, cuja estratégia pedagógica se dá pelo uso global do corpo, ou pelo que Freire(1989) chamou de *educação de corpo inteiro*. À primeira vista, a imagem do Programa é invadida pela evidência da atividade corporal, e não há atividade corporal mais disseminada que o esporte.

---

<sup>18</sup> Anexo 06 - Indicadores

<sup>19</sup> Conforme Gráfico 07

Já a escola dispõe de um espaço físico limitado à sala de aula, com mesas individuais, dispostas uma atrás da outra, livros didáticos, textos e tarefas que privilegiam a produção escrita. De fato, a escola esqueceu do corpo, ou de uma educação da pessoa completa, descrita por Wallon:

*“A escola se depara com as marcas de seu passado acadêmico e da tradição intelectualista; mesmo convencida da necessidade de transformação da prática pedagógica, costuma cuidar pouco das questões ligadas ao corpo e ao movimento. Ignorando as múltiplas dimensões do ato motor no desenvolvimento infantil, é comum a escola simplesmente esquecer das necessidades psicomotoras da criança e propor atividades em que a contenção do movimento é uma exigência constante”.*  
(GALVÃO,1995:108-109)

A imagem do Curumim como espaço esportivo e a imagem da escola como espaço de leitura e escrita vêm mais uma vez ancorar a concepção tecnicista de educação, em que o processo de aprender depende da concentração e a concentração depende da imobilidade corporal. A motricidade por sua vez, acaba se constituindo de uma experiência ociosa ou recreativa. Uma vez mais nos deparamos com uma fragmentação do organismo complexo que chamamos de corpo. Uma vez mais distanciamos o movimento, a motricidade, da aquisição do conhecimento.

Entretanto, o desenvolvimento humano passa pelo movimento. Wallon(1968) nos mostra como a motricidade media a relação humana com o mundo físico. O ser humano é social e essa condição se constrói pelo processo de interação inter-pessoal, cabendo ao corpo o papel principal. O ato mental se desenvolve a partir do ato motor, e se expressa num primeiro momento, muito mais na sua função cinética, como mecanismo de expressão e de ação da criança sobre o mundo. Mesmo quando há uma prevalência da função cognitiva nas fases de

desenvolvimento da criança, o corpo ainda é o grande mediador quando a criança torna-se sujeito de suas próprias ações.

Assim, podemos dizer que mesmo a atividade predominantemente cognitiva requer o uso do corpo no cumprimento de suas funções, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo e possibilitando a ela apropriar-se da cultura e construir o pensamento. Interromper essa relação em função da imobilidade poderá ter um efeito contrário sobre a aprendizagem, provocando dispersão e impulsividade que compõem a categoria “indisciplina”:

*“São justamente as variações na posição do corpo que permitem a manutenção da atenção na atividade que está sendo realizada”.*(GALVÃO,1995:110)

### **1.3. Brincar versus aprender**

*“A escola é para o aprendizado, é mais para ter um diploma e ser alfabetizada, e o Curumim é a hora do lazer, hora de eles se distraírem um pouco.”*

*“Curumim é um lazer para que a criança brinque(...) e a escola é um aprendizado que no futuro ela vai precisar.”<sup>20</sup>*

Os indicadores acima oferecem um conjunto de imagens que contribuem para estabelecer dois conceitos que, à primeira vista, parecem distintos e contrapostos: a brincadeira e a aprendizagem.

No primeiro indicador aparece a escola como espaço de aprendizagem, de formação institucionalizada. No outro extremo da analogia aparece o Curumim e as palavras *lazer* e *distração*. Já o segundo indicador, a palavra *lazer* está associada ao Curumim e ao ato de brincar; já a escola oferece aprendizado que será útil à criança no futuro.

---

<sup>20</sup> Trechos extraídos do Anexo 06 - Indicadores

Ao que parece, pelo que demonstram os indicadores, brincar e aprender são situações distintas, incompatíveis. Mas não é o que indicam a concepção interacionista do desenvolvimento, que atribui à brincadeira funções específicas e fundamentais para o desenvolvimento humano.

Um primeiro aspecto da brincadeira é sua função simbólica. Através dela, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva, em que o pensamento, antes determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas idéias. A criança passa a representar uma realidade ausente, abstraindo as características reais do objeto e conferindo-lhe outros significados, definidos pela brincadeira.

A situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. O esforço que a criança realiza ao desempenhar tais comportamentos faz com que ela atue num nível superior ao seu próprio comportamento, aproximando-se do que ela observa nos adultos.

Este esforço é, para Vigotsky, fundamental, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal<sup>21</sup>, impulsionando conceitos e processos em desenvolvimento (Rego, 1995). Pela brincadeira simbólica, imitativa do mundo adulto, a criança pode internalizar conhecimentos, ampliando sua capacidade cognitiva individual.

Se há uma predominância da brincadeira simbólica até aproximadamente os 7 anos de idade, há uma presença constante do jogo no cotidiano infantil, por meio de brincadeiras coletivas de correr, esconder, saltar, além da utilização de objetos e equipamentos lúdicos, estimulando a motricidade ampla. Ao mesmo tempo, ganham a vez os jogos de raciocínio e concentração - carteados, jogos de tabuleiro e de memorização – que estimulam as funções cognitivas.

O brincar é também exploração. Pela brincadeira, a criança manipula diferentes matérias, classificando-as e atribuindo-lhes valores e sentidos. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, este decorre dos processos de elaboração que ocorrem durante a atividade da criança, predominantemente lúdica.

Brincar é assimilar os elementos culturais que compõem a vida em sociedade; é apropriar-se da cultura, desenvolver sua leitura, codificação e questionamento, sobretudo, quando a brincadeira é instrumento de ação do educador, uma forma particular de intervenção e comunicação com a criança.

A brincadeira é o veículo de comunicação da criança com o mundo; é sua forma de expressão. Se a brincadeira é o que a criança dispõe de mais familiar e espontâneo para interagir sobre o mundo, é certo que a aprendizagem de conteúdos pode ser facilitada por ela. A brincadeira é um instrumento potencial de aquisição de conhecimento, de forma que pode ser utilizada no contexto da educação sistematizada.

Entretanto, no contexto desta pesquisa, brincar e aprender são categorias incompatíveis no discurso de seus emissores. A brincadeira está relacionada ao lazer, mas não à aprendizagem. Se brincar é lazer e distração, logo não pode ser aprendizagem, pois aprendizagem é concentração. Uma vez mais encontramos vestígios de uma concepção tecnicista de educação.

## **2 - Traduzindo a autonomia da criança**

*“O programa tem uma característica que colabora com estes ensinamentos que é a liberdade que cada criança tem para se expressar, exteriorizar suas idéias, seus desejos, seus medos...”*

*“A criança tem mais liberdade com responsabilidade, com limites, aprendendo a assumir os seus atos, suas opções.”<sup>22</sup>*

Dentre os instrutores participantes da pesquisa, 56,25% associaram o objeto educacional do Curumim à promoção do desenvolvimento da autonomia na criança. Dentre os familiares, 39,13% fizeram a mesma associação. No

---

<sup>21</sup> A zona de desenvolvimento proximal representa “a distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (zona de desenvolvimento potencial)(REGO,1995:73)

<sup>22</sup> Extraído do Anexo 06 - Indicadores

entanto, percebeu-se em cada grupo de participantes, uma diferenciação entre as concepções de autonomia, atribuindo à palavra significados diversos. Para o grupo de instrutores, o desenvolvimento da autonomia da criança é traduzido pela capacidade de auto-expressão, questionamento crítico e liberdade de pensamento e ação. Para o grupo de familiares, a autonomia está mais relacionada ao senso de responsabilidade, auto-disciplina e capacidade de convivência.

Para os familiares, saber se comportar, respeitar o horário das atividades e adquirir hábitos de higiene são aspectos representativos do nível de autonomia da criança e estão relacionados ao que Lahire(1995) denominou “auto-disciplina corporal”. É uma concepção que valoriza a capacidade da criança de exercer domínio sobre si mesma, adquirindo qualidades que a tornam apta para a vida em sociedade.

Neste sentido, a autonomia é condição de adaptação da criança ao ambiente; não há nesta concepção uma valorização da liberdade de ação, da interferência plena da criança no espaço de atividade. A autonomia é o atributo que fará da criança uma pessoa apta à vida social, dentro dos limites que lhe foram impostos pelo adulto.

Diferentemente da concepção de autonomia dos familiares, os instrutores acreditam que a criança como ser autônomo adquire um conjunto de atributos que faz dela um ser atuante. A autonomia da criança está caracterizada nas tomadas de decisões, na resolução de problemas, na elaboração e realização de projetos e atividades; está na liberdade de escolher e no compromisso com sua escolha. Todos esses elementos definem a qualidade de sujeito ativo que é a criança, nas relações sociais as quais se engaja, cuja interação com os adultos e com outras crianças consolidam os papéis que assume nessas relações.

Elas não apenas apreendem as dinâmicas sociais, mas também contribuem ativamente em sua configuração, num nível de relativa autonomia. Isto porque a criança está inserida num contexto histórico-cultural que a antecede, o qual

determina e compromete sua experiência autônoma, numa dialética de apropriação e recriação cultural permanentes. Sua autonomia depende dos *“complexos e estruturas organizacionais e instituições, relações e normas instituídas historicamente na sociedade”* (REY,2005:87) dos quais a criança se apropria, contudo, também *“estabelece suas próprias diferenças e transformações possíveis, construindo e contribuindo com sua própria autonomia.”* (Idem:88)

Ao se expressar, exteriorizar suas idéias e estabelecer suas relações, a criança se embrenha em diferentes tentativas de responder aos desafios sociais com os quais se depara, exigindo um conjunto complexo de idéias e atitudes que configuram as tomadas de decisões, as responsabilidades e os comprometimentos.

Em se tratando de uma comunidade ou um grupo, como se configura no Programa Curumim, há um balanceamento entre a capacidade de auto-expressão e liberdade de escolha individual e o compromisso com o grupo, valorizando o “ser ele mesmo” e o “estar junto”, ao mesmo tempo. Há uma oposição entre o autoritarismo como à anarquia total, num ambiente eminentemente cooperativo e de participação.

Segundo Souza(1999) e Bordenave(1994) a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas uma necessidade fundamental do ser humano, o caminho por onde o homem pode exprimir sua capacidade realizadora, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza.

Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades, não menos básicas tais como, a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Para Bordenave (1994) o processo de participação é caracterizado por duas bases fundamentais:

- Uma afetiva: quando participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros;
- 
- Outra instrumental: participamos porque fazer coisas com outros é mais eficiente do que fazê-las sozinhos.

O Programa Curumim, ao promover a autonomia como seu objeto educacional, revela a preocupação com o pensar e o agir coletivo, tanto na esfera da participação afetiva quanto no que o autor chama de participação instrumental. A importância de ser a participação o foco de toda a atividade educativa se dá na possibilidade de desenvolvê-la ao nível do que Bordenave denomina *participação social*, aquela que pode ultrapassar o microuniverso das relações sociais locais para promover transformações nos macrorganismos da sociedade, no âmbito político e econômico:

*“A participação social é a produção dos bens materiais e culturais, bem como, sua administração e seu usufruto.”(...)* O conceito é transferido desse modo, da dimensão superficial do mero ativismo imediatista, em geral, sem conseqüências sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas.(...)Se uma população apenas produz e não usufrui dessa produção, ou se ela produz e usufrui mas não toma parte na gestão, não se pode afirmar que ela participa verdadeiramente.”

(25)

A participação social é deste modo descrita, como o processo contrário à dominação e à concentração do poder. É o pensar coletivo a partir do cotidiano, do contexto das preocupações e interesses dos sujeitos sociais, na análise e no desvelamento da realidade, ultrapassando enfim, a mera grupalização para a mobilização efetiva e organizada. São necessários exercícios permanentes de reflexão, ação e estratégias, avaliadas e ajustadas para responder a novas exigências e demandas do contexto social, em contínua mudança.

Sendo assim, é possível que a participação, ainda que numa esfera afetiva e instrumental possa ultrapassar o âmbito da consciência individual para a consciência social, estabelecendo uma mediação com o circuito indivíduo-sociedade-espécie descrito por Morin(2001):

*“Não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo deste circuito; (...)a sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade e a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie. Cada um desses termos é ao mesmo tempo, meio e fim. É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Assim, verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (54-55)*

A prática pedagógica da participação possibilita ao indivíduo sentir-se membro de um organismo, participante de um grupo e consciente dos desafios que a realidade lhe impõe. Desenvolve a consciência de que seus interesses e problemas, outrora individuais, são agora coletivos e exigem uma tomada coletiva de decisões.

Diz-se prática pedagógica porque a participação é, antes de tudo, algo que pode e deve ser ensinado e aprendido; um conteúdo inerente às relações do ambiente educacional. Só é possível participar pelo exercício prático da participação, que deve ser estimulado, promovido pelo processo educativo.

O Programa Curumim tem seus próprios instrumentos de participação, desde a disposição física dos espaços de aprendizagem, até as estratégias pedagógicas – hora da roda, leituras coletivas, lanches comunitários, jogos cooperativos, festas, brincadeiras. A participação também está presente na escolha livre das atividades, embora nem todas as unidades operacionais

ofereçam esse sistema. De qualquer forma, esses instrumentos de participação estão disponíveis ao grupo e são utilizados livremente em todas as situações de aprendizagem das crianças, configurando um sistema democrático de ensino-aprendizagem.

E o que é a participação senão a prática efetiva da democracia?

Democracia e participação são elementos que caminham juntos, e indubitavelmente, necessários e urgentes à educação que privilegia a formação de valores, a emancipação da consciência e do sentido de cidadania.

A democracia é entendida neste contexto, como a mediação entre os interesses, desejos e responsabilidades dos indivíduos enquanto seres sociais, no sentido de construir a liberdade e a convivência, *“que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.”*(PARO,2001:10). A democracia *“nutre a diversidade de interesses, assim como a diversidade de idéias(...)Deve comportar o direito das minorias(...)à existência e à expressão(...)Necessita ao mesmo tempo de conflitos de idéias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade.”* (MORIN,2001:107-108)

É desta forma que se configura o caráter participativo da democracia; é tarefa impossível justificá-la e construí-la sem a ação efetiva de todos os seus envolvidos e sem a presença da diversidade, do conflito, do direito à expressão e do sentido de compromisso e responsabilidade:

*“Ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar.”* (FREIRE,1993:88)

O Programa Curumim, por ser um espaço aberto ao diálogo, ao exercício da convivência e ao trabalho em grupo, é ambiente potencial de educação para a democracia, possibilitando um constante exercício de reflexão e ação coletiva que desenvolvem a participação ativa de seus educandos.

### **3 - Sobre tempos e espaços: a questão do currículo**

*“No Curumim a criança aprende brincando(...), não fica preso dentro de uma sala. As escolas poderiam ser assim, ao ar livre.”*

*“No Curumim a criança tem liberdade de escolha ao que vai brincar e aprender (...). Já na escola, a criança tem que seguir à risca a grade curricular da série em que se encontra”.<sup>23</sup>*

De acordo com Isabel Alarcão(2001) cada unidade escolar deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo. Porém, em se tratando do ensino formal, há uma padronização das diretrizes e normas, da estrutura organizacional e da organização curricular que relativiza a autonomia da escola. Para Lima(2000) a temporalidade da cultura escolar está de tal forma internalizada, que o tempo, na forma como é organizado, não é lembrado nas discussões pedagógicas, quanto menos questionado. Ele está presente nos documentos escolares, regimentos, normas e sistemas avaliativos.

Da forma como é organizado, o tempo escolar não pode acompanhar e otimizar a aprendizagem; faz com que a aprendizagem se adapte a ele e, conseqüentemente, tal processo acaba sendo marcado por *“rupturas criadas, sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão, por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia da escola”*.(LIMA,2000:05)

Num ambiente caracterizado atualmente pela diversidade sócio-cultural e pela necessidade de universalização da educação, a questão do tempo escolar

emerge com a mesma importância que acompanha as questões relativas à organização curricular. Esta, também incorpora a dimensão rígida do tempo, de forma a enquadrar-se na estrutura temporal que divide as disciplinas.

Conseqüentemente, os materiais de apoio para o processo de aprendizagem também obedecem a essa divisão artificial. Os livros didáticos organizam os conteúdos por frações, simplificando as informações de tal modo, que ao aluno seja impossível a construção própria de um conceito, pela falta de elementos e da possibilidade de se estabelecer entre eles uma relação.

É certo que os ciclos de formação estabeleceram-se como um passo importante para otimizar o tempo e o significado da aprendizagem, oferecendo uma alternativa para a organização estrutural da escola e propondo rupturas com os modelos por ela internalizados, de forma a adequar a organização do tempo às características formativas dos alunos. No entanto, os ciclos de formação ainda são alvo de críticas e resistência por parte de educadores, educandos, gestores e pais.

Paro(2001) realizou uma pesquisa etnográfica que objetivou, entre outras coisas, investigar como reagem os professores diante da progressão continuada integrante da proposta dos ciclos. Os resultados mostraram motivações dos professores contra a medida, cujas origens ancoram tanto em suas próprias trajetórias como alunos, marcadas pela legitimação da punição pela reprovação, como nas condições do trabalho docente, em que *“a inculpação do aluno constitui a última tábua de salvação do professor (...) mediante suas adversas condições de trabalho”*. (2001:128)

Não é objetivo deste trabalho desenvolver uma explanação crítica a respeito da implementação da progressão continuada, entretanto, tal exemplo serve para ilustrar a perspectiva de ruptura com o modelo temporal instituído pela escola, cuja implementação parece não ter tido unânime sucesso, por não terem sido reconhecidos os *“determinantes imediatos da prática escolar”*.(Idem, ibidem)

---

<sup>23</sup> Extraído do Anexo 06 - Indicadores

Outra alternativa para flexibilizar o tempo e os conteúdos da aprendizagem foi a implementação das escolas de tempo integral, que buscam, entre outros objetivos, incrementar o currículo escolar com atividades diversificadas. Entretanto, a divisão temporal das disciplinas ainda faz obedecer à organização do currículo formal, deixando a flexibilidade do tempo para as atividades extracurriculares.

Em Dimenstein(2004), Paro(2001) e Perrenoud(2001) encontramos a crítica ao tempo escolar, que se apresenta aos educandos de forma penosa, ocasionando baixa concentração e tédio. Para esses autores, a questão não está na organização do tempo escolar, mas sim, na concepção de aprendizagem que a escola sustenta, fazendo dela uma tarefa pouco significativa para seus educandos.

Um primeiro aspecto refere-se ao não reconhecimento da aprendizagem como algo que vai além da aquisição dos conteúdos curriculares. A escola também é um espaço de vida em que é preciso gerenciar materiais, espaços, relações grupais e atividades que apresentem dinâmicas que vão além de suas qualidades formativas:

*“O processo educativo é uma experiência extremamente complexa(...) que não se restringe ao que o professor fala e o aluno ouve. Há todo um conjunto complexo de relações, rotinas, fatos, situações, interesses, concepções de mundo, enfim, toda a vida na escola que interfere no tipo de educação que está sendo propiciada a cada aluno, que determinará em graus variados a própria qualidade de sua formação.” (PARO,2001:126)*

O segundo aspecto refere-se à falta de articulação dos conteúdos curriculares com a vida imediata da criança. A este aspecto ainda somam-se as dinâmicas diferenciadas de obtenção de informações que são hoje oferecidas pela sociedade do conhecimento:

*“O aluno é tão bombardeado por coisas que ele viu na televisão, na Internet, e é tanta coisa ao mesmo tempo, que ao chegar à sala de aula, ele percebe que saiu do mundo 3D, tridimensional, e foi parar num mundo 1D, de uma única dimensão. Então aquilo se torna insuportável.”*  
(DIMENSTEIN,2004:29-30)

Quanto aos espaços, é certo que a escola ainda prioriza suas atividades a partir da estrutura espacial de que dispõe e, em sua maioria, corresponde às salas de aula, circundadas por alguns poucos espaços abertos. Os espaços de convívio ou ao ar livre são caracterizados pelo pátio e em algumas escolas, pela quadra poliesportiva. A estrutura espacial da escola é fator limitante às práticas de experimentação e flexibilização da atividade docente e discente. O mesmo pode ser observado quanto ao mobiliário e à sua disposição no espaço físico da escola.

Nesse sentido, o Programa Curumim revela um diferencial importante para a qualidade de sua intervenção educativa, porque dispõe de múltiplos espaços para as atividades, cuja dinâmica é criada e recriada segundo as necessidades do trabalho docente, que por sua vez, é articulado de acordo com as próprias necessidades das crianças.

No entanto, não é a diversidade de espaços que faz do Programa um elemento diferenciado de ação educativa, mas sim, a flexibilidade no estabelecimento dos conteúdos da aprendizagem segundo os objetivos do grupo. No Programa Curumim, a criança escolhe a atividade de um conjunto curricular diariamente revisto, ampliado ou modificado.

O Curumim representa um exemplo de como a flexibilidade do tempo educativo, a diversidade curricular e a disposição de diversos espaços podem potencializar os processos educativos. Entretanto, esses fatores não são necessariamente garantia de aprendizagem.

Não se trata de “alongar” o tempo escolar, ou de administra-lo de forma diferenciada. Tampouco de reinventar os espaços da escola, ou inovar o currículo para que seja mais próximo da realidade do aluno. Romper com o tempo, os espaços, os conteúdos, diversificar as estratégias, todos esses aspectos referem-se a um tipo de cultura escolar que precisa ser revista.

Mudar a escola não significa apenas transformar sua organização espacial e curricular. É estabelecer um projeto emancipador de escola,

*“fruto da consciência da especificidade de cada escola na ecologia de sua comunidade interna e externa, resultante da visão que a escola estabelece para si própria; visão que se apóia na função da escola.” (ALARCÃO,2001:21)*

Transformar a cultura escolar é estabelecer um diálogo coletivo entre seus diferentes atores, pela reflexão e questionamento de velhos modelos e crenças que permeiam a gestão escolar e a prática docente. Além disso, tal diálogo também se depara com os velhos modelos e crenças instituídos e legitimados pelos organismos superiores de gestão, que nem sempre oferecem as condições técnicas e estruturais para que seja viabilizado um novo projeto de escola. Diante da pouca autonomia relativa da escola, fica claro o motivo pelo qual, novos programas, diretrizes e “pacotes” pedagógicos instituídos sem prévia participação da equipe escolar já estejam destinados ao fracasso.

## IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1 - Programa Curumim: construindo seu significado

O objetivo deste trabalho foi compreender o significado do Programa SESC Curumim para seus protagonistas, pelas “vozes” de familiares e educadores. Recorrendo às representações sociais que emergiram pelo discurso dos participantes, foi possível construir um conjunto de significados atribuídos ao Programa.

O Curumim é um programa singular de ação cultural, porque tem como objeto educacional a promoção de um rico repertório de experiências que ampliam o universo cultural de seus educandos. O foco do processo educativo do programa é a sociabilização, que está atrelada ao desenvolvimento de qualidades inerentes à vida em grupo.

A vida em grupo desenvolve *vínculos positivos* (Sacristán,2002) de afetividade; desenvolve vínculos culturais pelos quais adquirimos conhecimento dos outros; desenvolve a noção de que dependemos do outro para sermos reconhecidos e aceitos pelo outro, e reconhecermos e aceitarmos o outro pelo exercício da tolerância, da comunicação e da solução de conflitos.

O desenvolvimento de vínculos configura a noção de pertencimento – o processo de apropriação de um *lócus* cultural que nos faz iguais. Desenvolvemos *“laços pessoais de reconhecimento mútuo e um sentimento de adesão a princípios e visões de mundo comuns”*, fazendo de nós *“participantes de um espaço-tempo(...)comum.”* (MOURÃO,2004:03); reconhecemos o espaço-tempo como nosso e dialeticamente somos por ele reconhecidos.

A noção de pertencimento é um dos elementos participantes da *ecopedagogia* (Morin,2001,Gadotti,2005), fundada nos princípios da cultura da sustentabilidade e da paz, cuja realização somente é possível pela harmoniosa integração do ser humano com seu meio. A ecopedagogia representa um dos paradigmas educacionais contemporâneos, e a educação para e pela convivência está no bojo de sua discussão.

Pelo desenvolvimento de vínculos emerge a noção de cooperação e solidariedade que configura o compromisso individual com a sobrevivência do grupo. Cooperamos para atingir um objetivo comum ao grupo; somos solidários porque *“consideramos quem ajudamos semelhantes a nós.”* (Sacristán,2002:132).

Quando um grupo estabelece relações cotidianas de cooperação e solidariedade, está de fato construindo sua própria integridade, e esta é uma estratégia, sobretudo, política, porque a integridade é a proteção do grupo contra as diversas formas de dominação. É também uma estratégia moral, porque há uma conversão em satisfazer as necessidades do grupo no lugar da própria satisfação individual. É pelas relações cooperativas e solidárias que observamos no mundo todo, atualmente, a emergência de movimentos sociais, cuja utopia aliada ao sentimento de justiça tem fortalecido comunidades e impulsionado iniciativas locais pela igualdade de direitos.

Um último aspecto favorecido pelo desenvolvimento de uma educação para e pela a convivência refere-se à perspectiva participativa dos membros do grupo, cuja ação é protagonizadora de idéias, escolhas, compromissos e projetos.

Costa (in Dimenstein) nos fala de um educando protagonista que é fonte de três atitudes:

*“1)Fonte de autonomia(...), de liberdade para fazer escolhas; 2)fonte de ação, de iniciativa; 3) fonte de compromisso, de responsabilidade com suas ações e suas escolhas.(...)”* (2004:92)

São essas, justificações suficientes para a compreensão da importância de vincular o processo educativo ao desenvolvimento da vida em grupo, e o significado do Programa SESC Curumim que foi construído no processo desta pesquisa, parece ter caminhado na direção desses preceitos, pela valorização do convívio, que fortalece virtudes como o pertencimento, a cooperação e o protagonismo.

## **2 - Ação cultural na educação: uma relação possível e necessária**

Como constituinte do conjunto de significados atribuídos ao Programa Curumim está a valorização de um amplo universo cultural que se abre aos educandos por meio de uma diversidade de conteúdos que contempla as artes, a literatura e a cultura corporal do movimento. Mas a ênfase no trabalho com projetos temáticos e a promoção da liberdade de expressão e iniciativa da criança representam o componente diferencial de sua ação.

Mesmo porque, a mera inserção de conteúdos do corpo e das artes na organização curricular não é garantia efetiva de sua apropriação. É a qualidade na dinâmica do processo de aprendizagem, sobretudo, a qualidade de intervenção do educador, que fará a diferença entre uma aquisição de conteúdos *informativa* e *restrita* para uma apropriação de valores que efetivamente ampliam a formação de seus educandos.

É certo que o contexto espacial do Programa Curumim é privilegiado, pois se insere numa instituição mais ampla, que promove cultura. O SESC mantém uma valorização permanente da produção cultural do Brasil e do mundo, pela realização de exposições, espetáculos de dança e de teatro, congressos, seminários, instalações interativas e outros projetos que movimentam todos os espaços das unidades, possibilitando à criança a convivência cotidiana com esse universo. O espaço privilegiado do SESC apresenta à criança um rico repertório cultural distinto daquele vivido por ela em outros espaços; o universo cultural que o SESC propicia mostra-se distinto do universo cultural oferecido no ambiente familiar e na escola, embora, esses mesmos ambientes vão sendo dialeticamente transformados pela própria criança, na condição de produtora de cultura.

E é nesse sentido que se configura o caráter cultural da educação, ou o caráter educativo da cultura. A educação pela ação cultural promove experiências que vão além da aquisição de conteúdos, oferecendo a apropriação concreta de elementos culturais que não estão diretamente acessíveis aos sujeitos, ou que não são contemplados por outras vias educacionais. A ação cultural como processo educativo, valoriza projetos, temáticas e atividades, que ampliam a

experiência dos educandos para além de suas condições sociais e econômicas que, muitas vezes, são fatores limitantes à sua emancipação.

Contudo, desenvolver um projeto educativo calcado na ação cultural não deve ser privilégio de iniciativas não-formais de educação. Em verdade, a escola sempre foi o elemento diferenciador da qualidade de formação do educando, porque cabe a ela *exercitar* educação, ou seja, levar o educando à apropriação de um legado cultural que, sem ela, não seria a eles revelado:

*“Na escola ensinou-se um pouco de ciência porque outros agentes não podiam fazê-lo; ali não se aprende a fala familiar ou a da rua, mas outras manifestações da língua e o que esta representa.(...) A função básica das instituições escolares consiste em “ir além”.* (SACRISTÁN,2004:209)

Assim, às experiências de ação cultural que se desenvolvem além do ambiente escolar não podem ser atribuídos papéis salvacionistas, pois se assim forem, negam a escola como espaço de *“atualização histórica e cultural”* (Paro,2001). A ação cultural pela educação escolar tanto é possível quanto necessária, porque se contrapõe à política do *consumo cultural*, desde que sua função contemple o desenvolvimento da formação humana plena, no lugar da formação profissional. A relevância social dos espaços de ação cultural pela educação está em seu potencial para agregar, transformar e ampliar cultura; não está em subordinar a experiência educativa às leis do mercado.

### **3 – Um olhar sobre a infância**

Se houve uma construção efetiva de um núcleo de significados para o Programa Curumim pelas vozes dos participantes desta pesquisa, também se revelou uma leitura singular do conceito de *criança* e *infância*, ao atribuir à criança a necessidade de um espaço para pensar e se expressar, para exercer o lazer e a recreação e para aprender brincando.

Behera e Pramanik (in Castro,2001) realizaram uma pesquisa na Índia e constataram que a carga horária da criança, contando as horas dos deveres de

casa, é maior que a carga horária de trabalho do adulto. E afirmaram: a nova criança trabalhadora é a criança escolar.

Na Índia, o problema está na expansão do sistema escolar competitivo que contribui para o desenvolvimento de uma ideologia educacional de *como criar crianças*. O caráter da educação das crianças como investimento básico no futuro implica uma educação que pode ser interpretada como trabalho:

*“O sistema educacional em expansão que domina o dia das crianças numa medida cada vez maior representa o trabalho infantil da sociedade pós-industrial.”*

(FIELDS apud BEHERA, 2001:155)

Talvez seja exagero pensar a educação escolar como trabalho infantil. Também não nos cabe analisar a educação brasileira do ponto de vista da educação indiana dado o contexto histórico-cultural específico de cada país. Contudo, existe um consenso nas pesquisas sobre a infância: a imobilidade, falta de espaço para a criatividade e o ambiente educacional pouco motivador são aspectos do cotidiano da criança que, pouco a pouco vêm furtando sua infância. A infância é assim, socialmente marginalizada, marcada por um estado de impotência da criança e pelo controle social sobre ela.

Ao reconhecer a necessidade de inserção do lúdico, do lazer e da auto-expressão infantil, se estabelece uma concepção de infância que valoriza a criança como sujeito construído, no lugar do *vir-a-ser adulto*. A criança não é a encarnação de uma etapa da vida humana, ela é uma singularidade da vida humana, que atua sobre o mundo pelo processo que chamamos de infância. Detém um conhecimento próprio que não é imitativo do adulto. Sua construção cultural é um conjunto de saberes que lhe é próprio, nem inferior e nem superior ao que o adulto sabe - *“A diferença entre a criança e o adulto não é quantitativa mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.”* (COHN,2005:33)

Trata-se portanto, de conceber a criança como sujeito e não como objeto, sobretudo, no que se refere à ação educativa: criança é produtora de cultura. Cabe à educação estabelecer estratégias de ação cultural que reconheçam o caráter autônomo e criativo da criança, fazendo da infância um processo amplo e diversificado de escolhas e vivências culturais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I.: Escola reflexiva e nova racionalidade. Artmed. Porto Alegre. 2001
- AQUINO, J.G.: Do cotidiano escolar. Summus. São Paulo. 2000
- BARDIN, L.: Análise de conteúdo. Edições 70. Portugal. 1979.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. Revista Discorpo, n.3, p.25-45, 1994.
- BORDENAVE, J.E.D.: O que é participação. 8ª ed. Brasiliense. São Paulo 1994
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cad. CEDES, vol.19, no.48, p.69-88. 1999
- CASTRO, L.C.(org): Crianças e jovens na construção da cultura. Nau. Rio de Janeiro. 2001
- COELHO, J.T.C.: Usos da cultura: políticas de ação cultural. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1986
- \_\_\_\_\_: O que é ação cultural. Brasiliense. São Paulo. 2001
- COHN, C.: Antropologia da criança. Zahar. Rio de Janeiro. 2005
- CUCHE, D.: A noção de cultura nas ciências sociais. 2ª ed. EDUSC. Bauru. 2002
- COUTURIER, R., BODIN, A. e GRAS, R.: Classification hiérarchique, implicative et cohésitive: *présentation*. 2003

- DIMENSTEIN,G.(org): Escola sem sala de aula.Papirus.Campinas.2004
- FRANCO, M.L.P.B.: Análise do Conteúdo.Plano.Brasília.2003
- FREIRE,J.B.: Educação de corpo inteiro.Scipione.São Paulo.1989
- FREIRE,P.: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'Água.São Paulo.1993
- FRIGOTTO,G.: Educação e a crise do capitalismo real. 5ª ed.São Paulo. Cortez.2003.
- GADOTTI,M.: A carta da Terra. Publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso.2005
- GALVÃO,I.: Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil.3ª ed.Vozes.Petrópolis.1995
- GOHN, M.da G.: Educação não-formal e cultura política.2ª ed.São Paulo Cortez.2001.
- \_\_\_\_\_: Movimentos sociais e educação. 5ª ed.São Paulo.Cortez. 2001.
- GONÇALVES,M.A.S.: Sentir, pensar e agir.Papirus.São Paulo.1994
- JODELET, D. (org.) As representações sociais.EdUERJ. Rio de Janeiro.2001
- LIMA,L.: Organização escolar e democracia radical.Cortez.São São Paulo.2000

- MORIN,E.: Os sete saberes necessários à educação do futuro.Cortez. São Paulo.2001
- MOROZ ,M e GIANFALDONI,M.H.T.A.: O processo de pesquisa: iniciação.Plano.Brasília.2002
- MOSCOVICI,S.: Representações Sociais: *investigações em psicologia social*. Vozes.Petrópolis.2001
- PACHECO, E.D.(org): Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil.Loyola.São Paulo.1991
- PARO,V.H.: Escritos sobre educação.Xamã.São Paulo.2001
- PERRENOUD,P.: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ªed. Artmed.Porto Alegre.2001
- MOURÃO,L.: Pertencimento. Anais do II Congresso Internacional da Transdisciplinaridade.Vitória.2004
- PERROTTI.E.: Confinamento cultural, infância e leitura.Summus. São Paulo.1990
- REGO,T.C.: Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15ª ed.Vozes.São Paulo.1995
- REY,F.G.(org): Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. Thomson.São Paulo.2005
- SÁ, C.P. de: A construção do objeto de pesquisa em representações Sociais. EdUERJ.Rio de Janeiro.1998
- SACRISTÁN, G.: Educar e conviver na cultura global. ArtMed. Porto Alegre.2002.

- SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO: Programa integrado de desenvolvimento infantil. São Paulo. 1986.
  
- TAFFAREL, C.N.Z: Prática pedagógica e produção do conhecimento na formação profissional na área de Educação Física e Esporte no Nordeste do Brasil: um estudo a partir da avaliação institucional na Universidade Federal de Pernambuco. Educação on line. 2002
  
- VIGOTSKY, L: A formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 1984