

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

JARBIANI SUCUPIRA ALVES DE CASTRO

O PROJETO SOCIAL CIDADE CRIANÇA E SUA INFLUÊNCIA
NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO
DE VULNERABILIDADE SOCIAL

SÃO LEOPOLDO

2015

JARBIANI SUCUPIRA ALVES DE CASTRO

O PROJETO SOCIAL CIDADE CRIANÇA E SUA INFLUÊNCIA
NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO
DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C355p Castro, Jarbiani Sucupira Alves de
O projeto social Cidade Criança e sua influência na formação integral de crianças em situação de vulnerabilidade social / Jarbiani Sucupira Alves de Castro ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.
90 p. ; 31 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2015.

1. Educação integral. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Finalidades e objetivos. 4. Crianças – Desenvolvimento. 5. Educação não-formal – Estudo de casos. 6. Projeto Cidade Criança (Fortaleza, CE). I. Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

JARBIANI SUCUPIRA ALVES DE CASTRO

O PROJETO SOCIAL CIDADE CRIANÇA E SUA INFLUÊNCIA
NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO
DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Data: 25 de junho de 2015.

Prof^a. Dr^a. Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – EST

Prof. Dr. Remí Klein – Doutor em Teologia – EST

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de realizar meus sonhos.

Aos meus pais, pelo exemplo de fé e de coragem para lutar pela vida.

Ao meu esposo Alfredo e filhas Sarah, Esther e Rachel pela torcida, compreensão e apoio incondicional.

Ao IFCE por apoiar a capacitação de todos os seus servidores.

À Pró-Reitoria de Pesquisa do IFCE pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas da Pró-Reitoria de Ensino pelo incentivo em correr atrás dos meus objetivos.

A minha querida amiga Armênia Chaves que comigo sofreu e viveu todos os bons e os difíceis momentos dessa jornada;

Ao Projeto Cidade Criança por sempre me receber de portas abertas e acolher a proposta da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho realiza uma análise sobre a influência exercida pelas ações do Projeto Cidade Criança para o desenvolvimento integral de crianças em vulnerabilidade social. O referido projeto é realizado pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus Cidade dos Funcionários, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará. Neste estudo, buscou-se responder à seguinte questão: como a educação não formal desenvolvida no âmbito do Projeto Social Cidade Criança tem contribuído para a formação integral de crianças? Trata-se, portanto, de um estudo de caso, desenvolvido por meio da pesquisa explanatória e, que apesar de ser uma técnica própria à investigação qualitativa, lança mão de evidências quantitativas. Tem como objetivo a compreensão da realidade pesquisada. Para o levantamento dos dados que alicerçam esta pesquisa, tomou-se por base indicadores que levassem a identificação de fatores de risco e proteção a que estavam expostas, bem como a influência das ações do projeto social no desenvolvimento integral das crianças. A análise desta última questão representou o objetivo geral deste estudo, cujos objetivos específicos se detiveram em conceituar a educação integral e o seu contexto histórico no Brasil; identificar a possibilidade de complementaridade entre a educação formal e não-formal no desenvolvimento de uma educação integral; definir o contexto sócio-educacional em que estão inseridas as crianças atendidas pelo Projeto Cidade Criança; identificar a intencionalidade das ações desenvolvidas no Projeto Social Cidade Criança; avaliar a interface da ação pedagógica da escola e projeto social. Compreendendo que educação perpassa todos os espaços de convivência da pessoa, inicialmente buscou-se refletir sobre o conceito de educação integral, realizando para tanto um diálogo entre os conceitos de educação formal e não-formal e a sua complementaridade como estratégia para o desenvolvimento de uma proposta de educação integral. O aspecto do desenvolvimento humano foi amparado pela abordagem bioecológica, que compreende todos os contextos de vivência da pessoa em desenvolvimento como estruturas interligadas, existindo, portanto a necessidade de diálogo entre eles, devendo estes estabelecer estruturas estáveis para que ocorra um desenvolvimento saudável. Neste sentido, realizou-se a análise do contexto em que estavam inseridas as crianças participantes do projeto, conforme a amostra pré-estabelecida. Desta forma, pretende-se contribuir para uma avaliação quanto à possibilidade de complementaridade entre a educação formal, representada pelo sistema escolar e não-formal, representado pelas ações da sociedade civil organizada para uma formação integral.

Palavras-chave: Formação Integral. Educação não-Formal. Projeto Social.

ABSTRACT

This paper analyzes the influence of the actions of the Projeto Cidade Criança (City Child Project) on the holistic development of children in social vulnerability. The referred project is carried out by the Assembly of God Evangelical Church City of Workers, in the city of Fortaleza, in the state of Ceará. In this study, the quest was to answer the following question: how has the non-formal education carried out by the City Child Social Project contributed to the holistic formation of the children? Therefore, it is a case study, developed through explanatory research and, though this is a specific technique of qualitative research, it uses quantitative evidence. Its goal was to understand the reality researched. For the survey of the data which provide the foundations for this research, we used as our base indicators which would lead to the identification of risk and protection factors to which (the children) were exposed, as well as the influence of the actions of the social project in the holistic development of the children. The analysis of this last issue represented the general goal of this study. The specific goals were delineated as: conceptualizing holistic education and its historical context in Brazil; identifying the possibility of complementarity between formal and non-formal education in the development of a holistic education; defining the social educational context in which the children attended by the City Children Project are inserted; evaluate the interface of the pedagogical action of the school and of the social project. Understanding that education permeates all the spaces of communal interaction of a person, we initially sought to reflect on the concept of holistic education, for which we carried out a dialog between the concepts of formal education and non-formal education and its complementarity as a strategy for the development of a proposal for holistic education. The aspect of human development was supported by the bio-ecological approach, which comprehends all the life contexts of the person in development as interconnected structures, therefore the need for dialog between them, where these must establish stable structures for a healthy development to take place. Toward this end the analysis of the context in which the children participating in the project were inserted was carried out according to a pre-established sampling. In this way we intend to contribute to an evaluation as to the possibility of complementarity between formal education represented by the school system and non formal education represented by the actions of the organized civil society for a holistic formation.

Keywords: Integral formation. Non Formal Education. Social Projects.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores Criminais 2014 por áreas integradas de Segurança – AIS no município de Fortaleza Fonte: Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social – Gov. do Estado do Ceará.....	44
Tabela 2 – Ideb Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de parentesco do/da respondente com a criança.....	54
Gráfico 2 - Adulto(s) responsável(is) pela criança.....	55
Gráfico 3 - Renda Familiar	57
Gráfico 4 - Tempo de participação da criança no Projeto Cidade Criança.....	59
Gráfico 5 - Respostas sobre a mudança de comportamento das crianças	60
Gráfico 6 - Respostas sobre a mudança no desempenho escolar	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FORMAÇÃO INTEGRAL	21
1.1 Educação Integral: conceito e evolução histórica	21
1.2 Educação formal e não-formal e sua complementaridade	27
1.3 Educação não-formal e institucionalidade.....	32
1.4 Desenvolvimento Integral: a formação integral na visão bioecológica do desenvolvimento.....	36
2 PROJETO CIDADE CRIANÇA	43
2.1 Histórico da instituição.....	43
2.2 Proposta pedagógica do Projeto Cidade Criança	47
3 DISCUSSÃO E RESULTADOS	51
3.1 Processos e métodos da pesquisa.....	51
3.2 Análises dos resultados	53
3.2.1 Questionário direcionado aos pais ou responsáveis pelas crianças	54
3.2.2 Questionário direcionado aos educadores/educadoras sociais.....	64
3.2.3 Questionário direcionado aos professores da escola.....	66
CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO I.....	77
ANEXO II.....	79
ANEXO III.....	81
ANEXO IV	83
ANEXO V	85

INTRODUÇÃO

Conforme preceitua a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.¹

Compreende-se que o processo educativo não se dá apenas nos espaços escolares, para os quais a LDB disciplina normas. A educação essencialmente se dá na convivência humana, em todos os lugares e abrangendo os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. Entre os princípios da educação elencados na LDB, tendo em vista a proposta de uma educação com tempos e espaços não previamente definidos, destacam-se os incisos, X e XI, que respectivamente, definem uma visão holística de educação: “X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.²

Desta forma, a educação, do ponto de vista de seus princípios, conforme a LDB, não é uma simples acumulação de conhecimentos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, “um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa”.³ Ou seja, é necessário compreender que a educação ocorre para além das disciplinas/componentes curriculares, exigindo da escola o estabelecimento de estratégias de interação e integração entre os que delas fazem parte: alunos, professores e comunidade.

A atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos

¹ BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 maio. 2015.

² BRASIL, 1996.

³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 126.

ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive.⁴

Segundo o Ministério da Educação,

No atual contexto brasileiro, de amplo acesso das crianças e adolescentes à escola pública, avaliações nacionais têm apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis. Tal informação indica aos gestores públicos o grau de complexidade que constitui o direito à educação, considerando que as correlações entre o acesso à escola e as condições de aprendizagem ofertadas nela e em outros espaços ainda não são inteiramente conhecidas.⁵

Sabe-se que a União, Estados e Municípios nos últimos anos vem fortalecendo ações para o desenvolvimento social e educacional da população. No entanto, é notória a participação ativa de outros setores da sociedade civil, em especial, as igrejas que atuam com esse mesmo fim. E ainda mais, no que diz respeito à ação de parcerias ou inter-relação da sociedade civil organizada com órgãos públicos, empresas, associações, ONGs etc. Isto ainda é pouco conhecido, assim como tem recebido pouca atenção dos pesquisadores e intelectuais de uma forma geral.

A pesquisa apresentada neste trabalho será realizada no Projeto Social Cidade Criança, situado em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, onde existe uma desigualdade social significativa. Nos bairros nobres da cidade há sempre uma ou mais comunidades carentes. Como exemplo, pode ser citada a comunidade da Sapiranga. Esta comunidade citada localiza-se às margens da cidade. A região foi ocupada a partir de invasões de áreas lacustres aterradas. Desta forma, é uma região não planejada, logo, a população é carente de infraestrutura como saneamento básico e de serviços essenciais como educação, saúde e lazer. Por conta disso, há muita ociosidade por parte da população, tendo em vista que muitos não trabalham ou não estudam. Isto contribui para os altos índices de pobreza, violência e crescente consumo de drogas. Situação esta vivenciada de perto pelas crianças da comunidade, podendo ser influenciadas no seu processo de desenvolvimento.

⁴ WESTBROOK, Robert B. John Dewey. *Coleção Educadores MEC*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 42.

⁵ MEC. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

Neste contexto, se insere o Projeto Cidade Criança, subsidiado pela atuação da sociedade civil formada pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus no bairro da Sapiranga. Dentro desse contexto social, o Projeto Cidade Criança, voltado para trabalhar os aspectos sócio-emocional, cognitivo, espiritual e físico de crianças numa faixa etária entre 3 a 18 anos de idade, residentes na comunidade de Sapiranga, apresenta-se como iniciativa de ação para o desenvolvimento integral das crianças atendidas. Isto que proporcionou o interesse em desenvolver um estudo sobre a sua relevância. Pesquisa esta que pretende conhecer o impacto destas ações.

O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de estudo de caso, onde se buscou identificar a influência das ações realizadas pelo Projeto Cidade Criança na promoção de uma formação integral das crianças atendidas pelo mesmo. Para tanto, foi realizado um levantamento por meio de questionários direcionados aos pais ou responsáveis pelas crianças, com idades entre 9 e 11 anos, assim como para realizar uma análise da inter-relação das ações desenvolvidas no Projeto Social e na Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes. Os questionários também foram disponibilizados para os educadores sociais e professores, respectivamente dos ambientes já citados.

A dissertação foi estruturada em três capítulos, divididos em seções, a saber: capítulo 1) compreendendo que educação perpassa todos os espaços de convivência da pessoa, o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico e traz uma abordagem referente ao conceito de desenvolvimento integral. Para que sejam levados a efeito, os espaços e tempos da educação perpassam as vertentes formais e não-formais, sistemáticas e assistemáticas. Para tanto, foram tratados temas referentes aos princípios e objetivos da educação, o contexto histórico da educação formal e não-formal. E ainda, o conceito bioecológico de desenvolvimento integral,

tendo como base as ideias de Urie Brofenbrenner⁶, John Dewey⁷, Paulo Freire⁸, Moacir Gadotti⁹, Jaume Trilla¹⁰ e Maria da Glória Gohn.¹¹

No segundo capítulo apresentou-se a ideia de que o contexto é parte fundante desta pesquisa. Dessa maneira, o segundo capítulo abordou o contexto sócio-educacional em que estão inseridas as crianças. Buscou conhecer as intencionalidades das ações desenvolvidas pelo Projeto Social Cidade Criança por meio das informações referentes à Proposta Educacional do projeto, bem como das ações desenvolvidas.

A análise dos dados colhidos por meio dos questionários foi o objetivo do terceiro capítulo. Para tanto foi realizada a transcrição de partes dos questionários realizando uma compreensão crítica dos conteúdos a respeito do tema da pesquisa norteadada pelo referencial teórico.

Dessa forma, compreende-se que o estudo ora realizado disponibilizou informações relevantes para a reflexão sobre a influências das ações da sociedade civil organizada na execução de estratégias que visam o pleno desenvolvimento dos indivíduos da sociedade, sejam essas crianças, adolescentes, ou mesmo adultos, uma vez que entende-se que tais ações contemplam o mesmo fim: o pleno desenvolvimento do ser humano.

⁶ BROFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do Desenvolvimento Humano*: tornando os seres humanos mais humanos. Trad: André de Carvalho Barreto; Revisão Técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

⁷ DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁹ GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4)

¹⁰ TRILLA, Jaume. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

¹¹ GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de Projetos Sociais*. São Paulo, Cortez. 2010.

1 FORMAÇÃO INTEGRAL

1.1 Educação Integral: conceito e evolução histórica

A discussão sobre educação integral e sua evolução histórica, no contexto nacional, exige que seja revisitado o conceito de educação que embasa esta pesquisa.

Por educação nós vamos designar o processo ligado à etimologia da própria palavra. Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: e ou ex, que significa de dentro de, para fora; e ducere, que significa tirar, levar. Educação significa, pois, o processo de tirar de dentro duma pessoa, ou levar para fora duma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma "tábula rasa", mas possui potencialidades próprias, que vão sendo atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo.¹²

Desse modo, entende-se educação como uma construção que se dá no processo educativo e que, por meio dele, as potencialidades já existentes são colocadas em ação.

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana.¹³

Como reorganização da própria vida, o processo educativo não deve ser enclausurado em uma sala de aula. Ele acontece continuamente e de forma relacional com os outros indivíduos e o ambiente. A educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997) propunha uma visão popular e transformadora, associada à "escola cidadã" e à "cidade educadora." De acordo com Freire, a educação como o processo de emancipação do cidadão tem como objetivo maior a "conscientização" do aluno, levando-o a entender sua situação de oprimido e agir em favor da própria libertação. A educação autêntica, repetimos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo. Mundo que

¹² GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. 57. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2005. p. 100.

¹³ WESTBROOK, 2010, p. 54.

impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.¹⁴

Essas concepções, em nenhum momento, remetem a compreender a educação como o desenvolvimento de apenas um aspecto do ser humano. Expressões chave que podem ser destacadas como potencialidades próprias, emancipação do cidadão e tomada de consciência da plena humanidade evidenciam que a educação é um processo de construção dialógica e que se dá de forma integral, considerando o sujeito em sua condição multidimensional.

Por meio desta compreensão de educação é que se fundamenta a proposta de uma educação integral. Embora não seja um tema novo, o seu conceito se desenvolve principalmente a partir do século XX. A questão da subjetividade privatizada, da individualização das pessoas e a especialização dos trabalhos trouxe um arcabouço de questionamentos quanto ao tipo de educação que se quer perpetuar para os mais jovens.

Segundo Gadotti, no movimento da Escola Nova, importantes educadores propunham uma educação que visasse o desenvolvimento integral do ser:

O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.¹⁵

O conceito de educação integral vem sendo construído ao longo da história da educação, e no contexto brasileiro têm sido elaboradas concepções e práticas tendo como plano de fundo a ampliação dos tempos escolares. Esses movimentos podem ser datados a partir do início do século XX.

Iniciado por volta de 1930, o Movimento da Escola Nova, culminado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), “defendia a educação integral como ‘direito biológico’ de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo”.¹⁶

¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 54.

¹⁵ GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 21.

¹⁶ GADOTTI, 2009, p. 22.

O “direito biológico” à educação e, conseqüentemente, ao desenvolvimento integral seria dever do Estado, que precisaria garanti-lo. O Manifesto dos Pioneiros compreendia ainda a finitude da ação da escola sendo que esta sozinha não daria conta da formação integral de crianças, adolescentes e adultos referenciando a ação da sociedade civil organizada.

Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho deram ênfase a tais princípios diferentemente. Ou seja, Anísio enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno, Fernando de Azevedo enfatizou a idéia da “escola ativa” como escola vocacional, Lourenço Filho, por sua vez, criou testes para a hierarquização das vocações e enfatizou o papel de ajuda social da escola.¹⁷

Assim, o Manifesto dos Pioneiros não se constituiu somente de um movimento de objetivos unificados. No contexto brasileiro da época, cada um dos grupos de força que compunham os pioneiros utilizaria o discurso da educação para atender aos seus ideais específicos, fossem eles comunistas, integralistas, católicos ou liberais, conforme a análise de Ghiraldelli.¹⁸ Dentre os pioneiros, Anísio Teixeira teve uma maior influência para a efetivação do conceito de educação integral. Nomeado secretário de educação e saúde do estado da Bahia (1947-1950) realizou a organização dos conselhos municipais de educação. Além disso, fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro conhecido como “Escola-Parque”, que procurava oferecer uma educação ativa e integral, abrangendo desde a alimentação até o preparo para o trabalho e cidadania.¹⁹

Pela influência dessas primeiras ações, de acordo com Gadotti, vieram outras iniciativas para estabelecer a educação Integral como política para a educação, sendo sistematicamente reconstruídas, ora pelo governo federal ora por governos estaduais.²⁰ Como exemplo pode-se citar os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS, idealizados por Darcy Ribeiro e implementados durante o governo de Leonel Brizola (décadas de 1980 e de 1990), no Estado do Rio de Janeiro; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), implementados no

¹⁷ GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*. 2001. p. 47. Disponível em: <<http://teleminiweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2015.

¹⁸ GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 47.

¹⁹ Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001.

²⁰ GADOTTI, 2009, p. 22.

Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992); os Centros de Atendimento Integral à Criança (Caics), já durante o governo de Itamar Franco (1992-1994). Estas iniciativas representam períodos de fortaleza, como também de descontinuidades da proposta de uma educação integral.

No entanto, não se pode ambientar a educação integral apenas no contexto das tentativas de oferecê-la para as camadas sociais menos privilegiadas. No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Giolo esclarece que

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudavam a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos.²¹

Desta maneira, à medida que a universalização do ensino para as massas foi se consolidando e os sistemas escolares passando a atender um maior contingente de alunos, o conceito de escola de tempo integral não atendia ao perfil esperado pela sociedade, ou seja, a escola como espaço de preparação para o trabalho. É importante destacar também que a dedicação integral do tempo do aluno à sua própria educação pode ser observada na oferta de vagas e matrículas efetivadas no ensino superior. De acordo com o censo da educação superior, observa-se que os cursos que conferem um maior *status*, como os de bacharelado e as engenharias, são realizados no período diurno. Também são os que tem maior oferta de vagas.²²

Destaca-se, ainda, a alta procura por cursos em tempo integral, tanto na rede privada quanto na rede pública, ao se analisar o número de inscritos nos processos seletivos para curso de graduação presencial. Nas IES da rede pública, o Censo da Educação Superior 2012 revelou o valor médio de 720,4 inscritos em cursos graduação em tempo integral, enquanto na rede privada o contingente médio foi de 510,4 inscritos no turno integral.²³

²¹ MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 95.

²² De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior na análise sobre os cursos ofertados existe uma predominância, tanto na rede privada, quando na rede pública, da oferta de cursos com grau acadêmico de Bacharelado, na modalidade presencial. A este dado acrescenta-se que, os cursos com este grau acadêmico são predominantemente ofertados no turno diurno, exigindo do aluno uma dedicação integral.

²³ CENSO da Educação Superior 2012: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. p. 81.

Ressalta-se ainda que a questão da educação integral é vivenciada de forma mais contundente na classe média. Uma pesquisa realizada por Nogueira observou que a “massificação das oportunidades de escolarização, e o conseqüente acirramento da competição escolar, acarretaram uma intensificação, um refinamento e uma diversificação dos investimentos e das estratégias educativas das famílias desse meio social”.²⁴ Apesar de as crianças não cumprirem uma jornada integral nas escolas, elas são expostas diariamente a uma maior gama de demandas e experiências, que proporcionam um maior contato com a cultura fundante da escola. Conforme a pesquisa, os pais “organizam uma programação intensa e contínua que estrutura o tempo extra-escolar (aulas de artes, de idiomas, esportes etc.), e que é parte integrante de uma lógica de criação dos filhos, que Lareau denomina de ‘cultivo orquestrado’”.²⁵

Atualmente, a educação integral tem sido tema bastante recorrente no cenário nacional ao se falar em possibilidade de melhoria da qualidade da educação recebida pelas crianças. O Programa Federal Mais Educação que visa o enfrentamento ao baixo nível de desempenho escolar tem na educação integral a sua maior bandeira.²⁶ A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é imbricada pelo conceito de educação integral, tornando bastante claro quando trata de sua finalidade:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.²⁷

De acordo com a LDB, a educação deve servir para o pleno desenvolvimento do educando que, “ao mesmo tempo, é cognitivo, emotivo, espiritual e físico”.²⁸ É esta a premissa da educação integral. Desta forma, deve-se

²⁴ NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. Faculdade de Educação/ UFMG *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, pp. 213-231, Jan/Jun, 2010. p. 213.

²⁵ NOGUEIRA, 2010, p. 221.

²⁶ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Fonte: Programa Mais Educação: passo a passo.

²⁷ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – *Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

²⁸ AZEVEDO GOUVEIA, Maria Júlia. Educação integral com a infância e a juventude. In: *Cadernos Cenpec*, São Paulo, Ano 1, n. 2, 2006.

deslocar o entendimento entre educação integral e educação de tempo integral. A primeira tem como objetivo a formação do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da sua história. Já a educação em tempo integral é uma estratégia para se chegar ao objetivo da educação integral.

Corroborando para a elaboração de um conceito da educação integral que traga em si caminhos para elaboração de políticas públicas, pode-se concluir que uma proposta de educação integral deverá contemplar o desenvolvimento da dimensão humana. Leva-se em consideração os aspectos cognitivos, emotivos, espirituais e físicos. Neste sentido, para a compreensão da sua condição de humano, o indivíduo deve ser coautor de seu próprio desenvolvimento, não cabendo no processo educativo uma relação vertical entre aquele que se propõe a colaborar para um desenvolvimento pleno, o educador, e aquele em que o desenvolvimento é gestado, o educando.

A educação integral para um desenvolvimento pleno pressupõe a quebra da dimensão temporal e espacial do processo educativo. Se a educação é a própria vida como disse Dewey, a vida não é restrita apenas ao espaço da escola e do tempo - infância, adolescência e juventude. A educação deve ir além. Desta forma, ao educar, o educador também está se educando.

A educação integral traz em si o conceito da acessibilidade, da integração de todos, entre todos. Desta forma, para que realmente seja efetivada é necessário que exista um diálogo “transetorial em que as políticas educativa, econômica, social e cultural sejam formuladas e operadas de forma a garantir qualidade de vida”²⁹, em que integrem os setores que fazem parte da vida da comunidade.

A educação integral não pode correr o risco de se tornar uma estratégia em que as crianças e adolescentes ficarão mais tempo em posse do Estado, o que para os menos esclarecidos será uma grande arma de manipulação nos processos eleitorais. Conforme Moll, a educação integral não deve ser o mais do mesmo, pois o fracasso será em dobro.³⁰ Como bem nos lembra Trilla: “[...] mesmo que a ideia de educação permanente denote apenas a extensão do tempo do fato educacional,

²⁹ AZEVEDO GOUVEIA, 2006.

³⁰ MOLL, 2012, p. 33.

conota ao mesmo tempo sua extensão horizontal ou institucional”.³¹ Ou seja, uma proposta de educação integral exige outros espaços e atores, para além da comunidade escolar.

Portanto, analisando os variados contextos em que a proposta de educação integral veio à tona no sistema educacional, percebe-se que não houve uma efetiva incorporação do conceito dessa proposta no ensino formal brasileiro. Ou seja, a educação integral ainda não se configura como uma política de Estado. Neste momento do seu ressurgimento, é importante que sejam discutidas e revisitadas as ações desenvolvidas durante todo esse processo histórico, como forma de nortear uma política de educação integral em uma escola pública integradora. De acordo com Moll:

Não se garante o direito à vida, à aprendizagem em salas de aula tornando-as espaços de reclusão de mestres e alunos. O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos. Sair de espaços indignos de moradia de rua para indignos espaços escolares negará o direito ao viver justo.³²

Nesse sentido é que se insere o viés desta pesquisa. Ela busca identificar, no contexto da escola formal e nos espaços para além da sala de aula, uma possibilidade de desenvolvimento de educação integral.

1.2 Educação formal e não-formal e sua complementaridade

É inegável que o surgimento da escola como instituição formal de ensino é identificado por meio da mudança na estrutura da família. Conforme Ariès:

[...] na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao adulto.³³

³¹ TRILLA, 2008, p. 25.

³² MOLL, 2012, p. 44.

³³ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaskman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. p. 159.

As crianças e adolescentes na família medieval eram educadas por meio do serviço doméstico. À medida que se modificavam internamente os vínculos entre os integrantes das famílias, estes passam a ter revistos os seus papéis no seio da instituição familiar. Segundo Ariès “[...] a substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados.”³⁴

À medida que a relação entre os adultos e as crianças se estreita, a escola também passou a ser considerada uma instituição imprescindível para cuidar e educar crianças. Reconhece-se que a “[...] educação não escolar sempre existiu. Contudo, é certo que, sobretudo a partir do século XIX – quando a escola começou a se generalizar –, o discurso pedagógico se concentrou cada vez mais na escola.”³⁵ Conforme destacado por Piletti, o processo educativo tradicional e diretivo, centrado na relação do professor com o aluno, se efetivou como modelo central de educação. Objetivava-se por meio dessa relação diretiva que o professor seja capaz de inculcar nos alunos os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a passagem ao mundo dos adultos.³⁶

Dessa maneira, a valorização do conhecimento acumulado e sistematizado, como forma de domesticação do indivíduo, fez com que a escola fosse vista como único lugar onde se realiza a educação. Como consequência, por muito tempo se estabeleceu o entendimento de que a educação acontece dentro dos muros da escola, e para além desse espaço e tempo os outros saberes construídos estariam relegados ao segundo plano. Nesse sentido, observa-se que historicamente existiu e existe uma relação bem direta entre as mudanças na instituição familiar e as formas e modelos de educação.³⁷

Não obstante, o papel da escola tem sido questionado. Conforme Althusser, “[...] todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das

³⁴ ARIES, 2006, p. 159.

³⁵ TRILLA, 2008, p. 16.

³⁶ PILETTI, Claudino. *História da Educação: de Confúcio à Paulo Freire*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

³⁷ MOGILKA, Maurício. *A formação humana no horizonte da integralidade*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/48/50>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

relações de exploração capitalistas.”³⁸ A escola, segundo o autor, é *locus* da reprodução das relações de dominação. Ainda contrapondo-se ao papel verdadeiro da escola, Illich questiona:

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida.³⁹

Neste sentido, pode-se evidenciar nas reflexões levantadas pelos autores que o papel da escola, como instituição de ensino formal, tem suas limitações quanto à efetivação de uma proposta de educação integral. Consequentemente, as críticas à escola de certa forma vieram a contribuir com o fortalecimento do conceito da educação não formal.

Do ponto anterior deriva a necessidade de criar, paralelamente à escola, outros meio e ambientes educacionais. Meios e ambientes que, claro, não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos à escola, mas como complementares a ela. Esses recursos são, em grande medida, justamente aqueles que a partir de certo momento passaram a ser chamados de não-formais.⁴⁰

Assim, para compreender onde reside a complementaridade entre a educação formal e a não-formal torna-se necessário trazer à tona alguns conceitos. Para tanto, destaca-se o entendimento de Coombs e Ahmed citado por Rogers de que “a educação formal se confunde com o sistema educacional, tendo bastante definidas as etapas, o currículo, e a gradação de oferta deste, acontece nos espaços escolares sendo ofertada desde as primeiras séries até o ensino superior”.⁴¹

De acordo com Gohn, a educação:

³⁸ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1970. p. 62.

³⁹ ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 27.

⁴⁰ TRILLA, 2008, p. 18-19.

⁴¹ ROGERS, Alan. *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?. Hong Kong: The University of Hong Kong / Kluwer Academic Publishers. 2004. p. 76. “Formal education as used here is, of course, the highly institutionalised, chronologically graded and hierarchically structured ‘education system’, spanning lower primary school and the upper reaches of the university.” (Tradução nossa).*

A não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.⁴²

Dewey alerta que compreender como acontece o processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação não-formal é a “chave para a compreensão da matéria da instrução formal ou sistemática”.⁴³ Ou seja, a escola precisa compreender como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem nos processos informais, para então ser capaz de elaborar estratégias para a formação integral dos seus estudantes. E como se dá a aprendizagem na educação não-formal? Conforme Dewey, pela experiência, e aqui será tratado como o diálogo, a relação entre os meios formais e os não-formais de educação. Por isso, Palhares citando Coombs:

[...] ao anunciar-se a ideia de “crise mundial da educação” no âmbito da célebre conferência de Williamsburg (Virgínia), em Outubro de 1967, que reuniu centena e meia de especialistas da educação das mais variadas partes do mundo (cf. Coombs, 1968; Husén, 1982), prenunciava-se também o ocaso do modelo de desenvolvimento social e económico sustentado no e pelo mundo ocidental, no qual a instituição escolar se revestia de um papel central no argumento (político-ideológico) de mobilidade e de mudança sociais. O relatório apresentado naquela conferência e mais tarde dado à estampa pelo seu autor, Philip H. Coombs (1968), sob o título *The World Educational Crisis*, remetia essencialmente o diagnóstico da crise para o quadro dos sistemas formais de ensino (cf. Bhola, 1983), paradoxalmente numa década em que se atingiam números sem precedentes de taxas de escolarização.⁴⁴

De acordo com o relatório *A Crise Mundial da Educação* e levando em consideração os indicadores apresentados à época, a crise foi compreendida por Coombs como a impossibilidade de se efetivar o ideal da universalização do acesso das massas à educação formal.⁴⁵ E ainda, nos países em que esse acesso havia

⁴² GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006. Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 04 abr. 2015.

⁴³ DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 2. ed. Trad. Antônio Pinto Carvalho, revista por Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 199.

⁴⁴ PALHARES, José Augusto. *Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar*. Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. 2008. p. 02.

⁴⁵ *The World Educational Crisis*.

sido ampliado, não existia evidência da diminuição das desigualdades sociais e da reprodução destas que corroborassem para a efetivação da mudança. Coombs sinalizou neste mesmo relatório que os sistemas formais de ensino necessitariam do desenvolvimento da educação não-formal como forma de complementaridade.

O surgimento da educação não-formal como estratégia de complementação da educação formal foi permeado pelas mudanças ocorridas no mundo trabalho, que levou a sociedade a adequar-se a novas formas de apropriação do ambiente. Ocorre, desta forma, uma readequação da estrutura familiar – mães e pais agora trabalham. Assim, a especialização dos postos de trabalho leva a exclusão de grandes contingentes de pessoas, deixando-os cada vez mais às margens da sociedade. Necessita, desta maneira, que sejam estabelecidas novas estratégias de capacitação profissional, educação corporativa. Acrescente-se a isso, as políticas de promoção do Estado do bem estar social orientando a sociedade para a implementação de ações de assistência social.⁴⁶

Desta forma, entende-se que o ponto de convergência entre a educação formal e a não-formal são as relações existentes entre o indivíduo e o meio que o cerca. E nesse sentido, todo o processo educativo, quer seja nos espaços formais quer nos informais, deve estar permeado pelos intercâmbios sociais. Assim, compreende-se que os espaços não formais, aqui identificados numa proposta de projeto social, devem contribuir para a formação integral dos indivíduos que dele participam. Para isto que ocorra deve haver uma integração de propostas e atividades desenvolvidas pela escola, assim como pelo projeto social.

Se a dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares, e de modos variados, a proposta de Educação Integral, como articulação de saberes a partir de projetos integradores, também afliu para a demanda de articulação das redes institucionais, que devem operar, de modo compartilhado e complementar, com os programas e as políticas dirigidas ao mesmo público de um mesmo contexto local.⁴⁷

Nesta compreensão é que se insere o objetivo principal da pesquisa, que é observar a complementaridade entre a educação formal, que acontece na escola, e a não-formal, inserida no contexto do projeto social. Pesquisa-se para identificar a

⁴⁶ TRILLA, 2008.

⁴⁷ GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: *Cadernos Cenpec*. São Paulo, 2006. p. 169.

relevância das ações na formação integral das crianças atendidas, buscando identificar a característica complementar da educação não formal.

1.3 Educação não-formal e institucionalidade

Gohn identifica a ação educativa desenvolvida nestes outros espaços de aprendizagem com a modalidade não formal de educação, que não visa à substituição da educação escolar e sim a sua complementariedade.

[...] educação integral na contemporaneidade não se restringe a um único espaço, tal como ocorria nas experiências das escolas-parque e outras, como os CIEPs e CAICs, em que a estratégia adotada era oferecer educação em tempo integral num único espaço que, embora com bons e variados recursos de infraestrutura, privava crianças e adolescentes da própria convivência com os acontecimentos da cidade, outros espaços de aprendizagem.⁴⁸

Desta forma, a ação educativa desenvolvida nos espaços de projetos sociais deve ser reconhecida como uma estratégia para a complementaridade da educação formal no desenvolvimento de uma formação integral de crianças. E as ações da sociedade civil tem sido crescentes, principalmente nas questões voltadas para as crianças em vulnerabilidade social. Ao longo dos anos, em especial após a abertura política do Brasil, com o fim da Ditadura Militar, percebe-se o processo de expansão da atuação de setores externos ao público no atendimento das demandas sociais. É crescente a atuação de projetos sociais que levantam bandeiras em diversas frentes. De acordo com relatório do Banco Nacional do Desenvolvimento Social (BNDES), o setor de educação responde pela maior concentração de organizações, cerca de 29% das iniciativas.

A ativa participação das entidades sem fins lucrativos na sociedade brasileira data do final do século XIX. Já o processo de formação e consolidação das organizações não governamentais (ONGs) hoje presentes no cenário nacional surgiu nas décadas de 60 e 70, épocas marcadas pelas restrições político-partidárias impostas pelos governos militares, concentrando-se basicamente nas décadas de 80 e 90 (século XX), período em que mais cresceram e se tornaram visíveis.⁴⁹

⁴⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. *Educação integral e intersetorialidade*, ISSN 1982 – 0283, Ano XIX, n. 13 – Outubro/2009. TV ESCOLA / Salto para o Futuro.

⁴⁹ GERÊNCIA de Estudos Setoriais (GESET). *Terceiro Setor e o Desenvolvimento Social*. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Especificamente no Brasil, a educação não-formal vem se caracterizando por propostas de trabalho voltadas para a camada menos favorecida da população. Algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, muitas vezes em parceria, com o setor privado, desde ONGs a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas. Isto conforme assegura Gohn

em seu texto: *Educação Não-Formal no Brasil Anos 90*.⁵⁰

Gouveia ainda destaca a intersetorialidade como estratégia de gestão educativa, que mais se alinha com o desafio de implementar educação integral nos dias de hoje, sobretudo em face do conjunto de leis e iniciativas que pretendem dar conta da proteção integral de crianças e adolescentes.⁵¹

Dentre as normativas legais destaca-se a Lei Nº 8.742, que dispõe sobre a atuação das entidades e organizações sociais. Também formaliza o atendimento e assessoramento, por parte destes “parceiros”, aos beneficiários abrangidos por esta lei. As ações destas entidades devem objetivar a defesa e a garantia de direitos fundamentais e tem como objetivo a proteção integral.⁵²

Neste sentido, os projetos sociais atuam nessa rede de atendimento e assessoramento e são reconhecidos espaços onde ocorre a educação não-formal, que, de acordo com Kauchakje, podem ser agrupados segundo o objetivo que perseguem e o tempo para a efetivação de suas ações. Tem, portanto, este caráter de prevenção, proteção e promoção social.

a) Prevenção: São os projetos que previnem situações de vulnerabilidade e risco por meio de: monitoramento das situações geradoras de vulnerabilidade e risco; desenvolvimento de potencialidades e aquisições; fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; inclusão nas políticas sociais, nos programas e nos projetos existentes.

b) Proteção: Trata-se de projetos destinados a pessoas e populações em situação de vulnerabilidade e risco e que garantem: aquisições materiais (renda, alimentação, habitação, entre outras); aquisições imateriais (apropriação cultural, educacional e de capacidades como, por exemplo, capacitação profissional); acolhida e prestação de serviços que retiram da situação de vulnerabilidade e risco (por exemplo, de uma exposição à violência ou exploração).

⁵⁰ GOHN, M. G. *Educação não-Formal no Brasil: anos 90*. São Paulo: Cidadania/textos, n. 10, 1997.

⁵¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009.

⁵² BRASIL. *Lei Nº 8.742, de 7 de Dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

c) Promoção: Fornecendo condições para que pessoas, grupos sociais e coletividades saiam e permaneçam fora de situações de exclusão social, esses projetos propiciam: desenvolvimento da autonomia, projetos de vida alternativo; eliminação das relações que provocam dependência e subordinação.⁵³

Kauchakje classifica os projetos sociais tomando por base os seus objetivos gerais. Sendo estes de caráter emergencial, redistributivo, de construção de autonomia e de apoio ao desenvolvimento social.⁵⁴

Emergenciais: tem por objetivo atender prontamente a indivíduos ou grupos que passam por situação de risco pessoal e social ocasionadas pela violação de direitos vinculada à negligência, ao abandono, à violência e ainda por fatores naturais. Abrangem: abrigo, provimento de alimentos, vestuários e medicações;

Redistributivos: objetivam a distribuição indireta de bens e recursos socioeconômicos pela mediação das políticas sociais. Entre eles incluem-se: formas de transferência de renda 'como transferência monetária direta ou de bens e serviços'; benefícios diversos; ações públicas com caráter de priorização social 'mesmo no interior de políticas universais';

Construção de autonomia: tem por objetivo a superação de situações de subalternidade e estigmatização vinculadas à exclusão socioeconômica e sociocultural, isto é, ao empobrecimento, ao desemprego, à discriminação étnico-cultural, em razão do gênero, da necessidade especial, do ciclo de vida entre outros aspectos; São exemplos desse tipo de projetos os que envolvem capacitação profissional; geração de emprego, trabalho e renda; transferência monetária direta; cooperativismo e associativismo; economia solidária; arranjos produtivos solidários; formação juvenil; fortalecimento de ações organizativas de enfrentamento da pobreza; monitoramento de riscos e vulnerabilidades sociais;

Apoio ao desenvolvimento social: objetivam dinamizar as atividades econômicas e da rede socioeconômica produtiva. São exemplos os que promovem geração de renda, trabalho e emprego; transferência monetária direta; capacitação e formação profissional e incentivos às redes produtivas.⁵⁵

No entanto, a simples existência dessas iniciativas não é suficiente para abarcar todas as dimensões da integralidade educativa (espaços, tempos, sujeitos e conhecimentos). "Sabe-se que essa articulação e essa composição de saberes e práticas não são espontâneas e, portanto, demandam o reconhecimento do alcance e dos limites de cada instituição".⁵⁶ Ao mesmo tempo, tais iniciativas convocam a atuar em rede, ou seja, em relações mutuamente complementares e

⁵³ KAUCHAKJE, Samira. *Gestão Pública de serviços sociais*. Livro eletrônico. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 128-129. Série Gestão Pública.

⁵⁴ KAUCHAKJE 2012 apud POCHMANN, 2002.

⁵⁵ KAUCHAKJE 2012 apud POCHMANN, 2002, p.130

⁵⁶ GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. p. 30.

interdependentes. É preciso conectá-las, reconhecer a complementaridade e a interdependência.

A avaliação destas iniciativas no Brasil ainda é escassa. Segundo Cohen e Franco, cada programa ou projeto tem uma clientela (população-objetivo, grupo focal etc.), isto é, um grupo de pessoas a quem se destina. “As medições de avaliação são realizadas sobre indivíduos ou grupos de indivíduos que possuem em comum algum atributo, carência ou potencialidade que o projeto pretende suprir ou desenvolver”.⁵⁷ Avaliar as reais intenções dos projetos sociais requer que se conheça a forma como os promotores dessas políticas compreendem os destinatários desses programas. Ou seja, a tendência é estigmatizá-los.⁵⁸

Em Arroyo, pode-se fundamentar a questão da análise da atuação das ações de projetos sociais, enquanto espaços de formação, pois questionam a forma como as políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades.⁵⁹ Ele afirma que para que estas sejam enriquecidas torna-se necessária a compreensão dos processos históricos de produção e reprodução das desigualdades sociais.

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo.⁶⁰

E dependendo da forma como compreendemos os destinatários dos programas, estes serão direcionados para o assistencialismo e a alienação, ou para uma formação integral e integradora. Neste sentido, Gohn explicita que os espaços onde se desenvolvem a educação não-formal, que objetivam uma formação integral e integradora, poderão promover por meio das ações uma diversidade de resultados. Tais como:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;

⁵⁷ COHEN, E; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

⁵⁸ MOLL, 2012.

⁵⁹ ARROYO, Miguel. *Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

⁶⁰ ARROYO, 2010, p. 113.

- A construção e reconstrução de concepção (ções) de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita o para entrar no mercado de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.⁶¹

O reconhecimento da diversidade de espaços de formação envolvidos no processo educativo, apresenta como desafio a criação de formas de integração entre a escola, com a sua educação formal, a família e sua educação informal e os espaços de educação não-formal. Ou seja, todo o ambiente em que a criança se desenvolve.

1.4 Desenvolvimento Integral: a formação integral na visão bioecológica do desenvolvimento

Ao identificar a complementaridade entre educação formal e não-formal, pode-se constatar que a formação integral pressupõe interconexão de tempos e espaços de vivência da pessoa que se desenvolve. Para além da escola, os outros espaços como a família, a igreja, a rua, os meios cibernéticos, são os espaços de convivência da criança. Em cada um desses espaços ela influencia e é influenciada, desempenha um papel específico e é impulsionada a relacionar-se com eles.

A relação entre educação e formação nesses espaços externos à escola é bastante interligada. Nesses, a intencionalidade é menos desvelada, educa-se mais pela convivência cotidiana, pelo exemplo, e pela partilha. Aí, a educação é consentida, inconsciente ou até mesmo subjugada. Nesse sentido, é imprescindível que os programas e ações que compreendem que o indivíduo não é um ser uno e dissociável de seu contexto, baseiem a compreensão do desenvolvimento na ótica do ambiente. Desta forma, a presente pesquisa vislumbrou, na abordagem

⁶¹ GOHN, 2006, p. 30.

bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, um suporte às reflexões realizadas sobre a formação integral do ser humano. Isto ocorre por meio da complementaridade da educação formal e não-formal, propiciando a construção de um desenvolvimento pleno e integral.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) nasceu em Moscou, num período marcado pela ascensão comunista. Ainda na infância foi com a família morar nos Estados Unidos. Bronfenbrenner conviveu em contextos variados e teve experiências que de certa forma o levaram a estruturar a bioecologia do desenvolvimento humano. Seu pai era médico neuropatologista, PHD em Zoologia, e sua mãe era professora de russo. Bronfenbrenner foi criado na tradição judaica. Vivia com a família em uma instituição para portadores de sofrimentos psíquicos. Desde cedo, compreendeu a relação de interdependência entre os seres vivos e o ambiente “conscientizando-se da influência da comunidade na saúde mental, e daí o desejo de desenvolver e implementar políticas públicas que pudessem contribuir para a melhoria da condição de vida da população”⁶², como analisa Koller.

A Ecologia do Desenvolvimento Humano é o estudo científico da progressiva acomodação mútua, durante todo o ciclo de vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança nos contextos imediatos os quais a pessoa em desenvolvimento vive. Nesse processo ela é afetada pelas relações entre esse contexto imediato e os distantes, estando todos esses encaixados.⁶³

É possível destacar alguns aspectos desta definição que trarão luz a compreensão da abordagem ecológica do desenvolvimento. O primeiro deles é a característica ativa do ser em desenvolvimento, pois ao mesmo tempo em que sofre mudança também influencia o meio. Outro aspecto relevante é o caráter interligado que existe entre os diferentes meios de vivência do ser em desenvolvimento. As interconexões entre os ambientes são reveladas pela influência que o trabalho dos pais vai trazer para a sua relação com a família. Ou, a vida cotidiana do professor e a sua influência na sala de aula. A relação pai e mãe e a influência na relação com a

⁶² KOLLER, Sílvia Helena (org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 55.

⁶³ BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Trad. André de Carvalho Baretto. Rev. Técnica. Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 138.

criança. Dessa maneira, pode-se concluir que não existe neutralidade nas relações, elas estão sempre interligadas.⁶⁴

As interconexões entre os ambientes e indivíduos é o cerne da teoria de Bronfenbrenner. “No entanto, a concepção fenomenológica do meio ambiente que está na base da teoria deriva sua estrutura e princípios da idéia de Kurt Lewin, especialmente do seu construto do ‘espaço de vida’ ou ‘campo psicológico.’”⁶⁵ A ideia do ‘campo psicológico’ de Lewin foi recebida pelos norte americanos com estranheza, pois valorizar a imaginação, a fantasia e o irreal, algo não tangível para compreender a interação com o ambiente e os indivíduos estava fora de cogitação. Isto porque a psicologia behaviorista se ocupava em estudar o comportamento humano, visível e latente. A partir dos construtos de Lewin, Bronfenbrenner desenvolveu a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano. Propôs que este acontece através da interação de quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, o modelo ‘PPCT’.⁶⁶

A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais produzem o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada de características da pessoa em desenvolvimento (incluindo sua herança genética); do contexto (tanto imediato como o mais remoto) no qual os processos ocorrem da natureza dos resultados desenvolvimentais esperados; e das continuidades e descontinuidades e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo da vida e o tempo histórico em que a pessoa está vivendo.⁶⁷

O primeiro componente do modelo PPCT é definido pelos processos proximais identificados como a interação duradoura e estável, que ocorre no contexto imediato em que a pessoa está inserida. Ou seja, as interações duradouras contribuem para a continuidade ou descontinuidades de comportamentos, sejam eles positivos ou negativos.⁶⁸

O segundo componente, a pessoa, é constituída de características individuais que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano. São eles: a disposição, a capacidade, a experiência. Entendida não apenas pelo seu

⁶⁴ BRONFENBRENNER, 2011, p. 138.

⁶⁵ BRONFENBRENNER, 2011, p. 138.

⁶⁶ BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Trad. Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 19.

⁶⁷ BRONFENBRENNER, 2011, p. 46.

⁶⁸ BRONFENBRENNER, 2011, p. 46.

caráter objetivo, mas também o subjetivo como pressentimentos, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais, as habilidades. E ainda, a demanda exterior que se revela nas relações do contexto com a pessoa em desenvolvimento.⁶⁹

A diferença que existe no desenvolvimento de pessoa para pessoa é compreendido pelo modelo PPCT pela influência dessas características individuais. O terceiro componente, classificado de contexto ecológico, é considerado como

[...] um conjunto de estruturas encaixadas e interconectadas. A mais central destas, denominada como microsistema, é a mais familiar para os psicólogos [...] o mesossistema, que engloba as relações entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente [...] o exossistema, definido como um contexto em que a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas no qual ocorrem eventos que influenciam o ambiente que contém a pessoa. [...] macrossistema, que engloba os padrões globais de estabilidade no nível das subculturas ou culturas como um todo, nas formas da organização social e sistemas de crenças e estilos de vida associadas.⁷⁰

O microsistema compreende o contexto onde a criança em desenvolvimento experiência as relações *diádicas*. Ou seja, as que ocorrem face a face. Geralmente, é no contexto familiar que ocorrem as primeiras experiências duradouras e cada vez mais complexas, que viabilizarão o desenvolvimento.⁷¹

Assim, a criança em princípio se torna consciente apenas dos eventos em sua vizinhança imediata, que tenho chamado de microsistema [...] Apenas mais tarde é que a criança pequena se torna consciente das relações entre os eventos e as pessoas no contexto, que desde o início não envolvem sua participação ativa. No início, a criança está consciente apenas de um ambiente por vez, aquele que ela está no momento.⁷²

O *mesossistema* é identificado pela interconexão de mais de um espaço de vivência, ou seja, um conjunto de microsistemas que influenciam mutuamente as experiências realizadas pela pessoa em desenvolvimento. Aqui se pode identificar como ocorre a relação existente entre a família e a escola, a família e a vizinhança, dentre outros contextos cotidianos. A questão levantada por Bronfenbrenner não diz respeito apenas a influências externas do ambiente para o estabelecimento de condutas ou comportamentos, mas também aos efeitos subjetivos que as

⁶⁹ BRONFENBRENNER, 2011, p. 46.

⁷⁰ BRONFENBRENNER, 2011, p. 82.

⁷¹ BRONFENBRENNER, 2011, p. 82.

⁷² BRONFENBRENNER, 2011, p. 91.

experiências vivenciadas, em cada um desses espaços, carregarão para a construção do ser em desenvolvimento.⁷³

A fim de se desenvolver intelectual, emocional, moral e socialmente, toda criança necessita participar de atividades progressivamente mais complexas, que ocorram em uma base regular por períodos estendidos de tempo de sua vida, com uma ou mais pessoas com que ela desenvolva apego emocional mútuo forte.⁷⁴

O caráter da subjetividade das experiências é bem evidenciado na definição do *exossistema*, já que é o contexto definido por Bronfenbrenner como aquele em que a criança em desenvolvimento não atua efetivamente, ou seja, não experencia. Nesse contexto, as relações passam a ter um caráter *triádico*. O autor destaca três principais exossistemas como fundamentais para o desenvolvimento da criança: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.⁷⁵

O *macrossistema* consiste no repertório cultural em que a pessoa em desenvolvimento está inserida, incluindo as semelhanças e as diferenças entre as variadas culturas sendo identificadas pelas crenças, subcultura, costumes, divisão de classes, padrões éticos e estéticos nas diferentes culturas. Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem interferem na maneira como eles educam seus filhos.⁷⁶ Bronfenbrenner destaca ainda o conceito de transição ecológica, ou seja, “a passagem da pessoa em desenvolvimento de um contexto ecológico para outro novo e diferente”.⁷⁷ Essas transições ocorrem ao longo de toda vida, e trazem consequências para o desenvolvimento humano, pois envolvem a pessoa em novos contextos.

A quarta propriedade definida pelo modelo bioecológico PCCT é o tempo. O tempo do desenvolvimento para Bronfenbrenner está diretamente interligado com os contextos. Assim ele é definido em três níveis sucessivos: *microtempo*, onde se desenvolvem as estruturas interpessoais por meio das relações diádicas, que iniciam pelos cuidados básicos da mãe para com o filho; posteriormente o filho

⁷³ BRONFENBRENNER, 2011, p. 91.

⁷⁴ BRONFENBRENNER, 2011, p. 49.

⁷⁵ BRONFENBRENNER, 2011, p. 49.

⁷⁶ BRONFENBRENNER, 2011, p. 49.

⁷⁷ BRONFENBRENNER, 2011, p. 83.

passa a imitar as ações da mãe, do pai e de outros adultos ou crianças de seu contexto. Neste microtempo, ocorrem as continuidades e descontinuidades dentro dos processos proximais. Nesta instância, o autor alerta que deverá ser estabelecida uma base sólida para que ocorram as relações face a face de forma plena. O *mesotempo* é a periodicidade entre os intervalos de continuidade e descontinuidades dos comportamentos, identificados por temporalidades mais dilatadas como meses, semanas. Por fim, o macrotempo são as influências do tempo no âmbito da sociedade, assim como das cargas recebidas das gerações passadas.⁷⁸

Como um conjunto de bonecas russas, os contextos do desenvolvimento humano funcionam em encaixado no outro, cada um expandindo em direção ao maior, mas também contendo o menor. Os contextos também influenciam e são influenciados simultaneamente uns pelos outros. Assim, o contexto familiar se encaixa dentro do bairro; o contexto do bairro, no contexto maior da cidade, do trabalho e do governo; e todos os contextos dentro do amplo contexto da cultura. Qualquer fator que influenciar algum contexto maior influenciará, também a unidade mais íntima, a família.⁷⁹

Neste sentido, a abordagem do desenvolvimento humano na perspectiva do ambiente se presta a dois objetivos: o primeiro é conhecer como se dá a continuidade e descontinuidade de comportamentos por meio da elaboração de hipóteses. O segundo é delinear pesquisas que contribuam para o estabelecimento de políticas públicas que neutralizem influências perturbadoras do desenvolvimento. Ou seja, a pesquisa visa conhecer em que contexto o desenvolvimento se dá de forma plena, podendo assim estabelecer estratégias para a reprodução desses ambientes favoráveis ao desenvolvimento humano integral.

O reconhecimento de que os processos do desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente concede maior importância às políticas públicas e intervenções que tem efeito sobre a natureza do ambiente.⁸⁰

Neste aspecto é que se insere a importância do estabelecimento de políticas públicas para o enfrentamento dos fatores de risco a que estão expostas as crianças. Tais políticas devem apresentar as mesmas características abordadas na

⁷⁸ BRONFENBRENNER, 2011, p. 83.

⁷⁹ BRONFENBRENNER, 2011, p. 278.

⁸⁰ BRONFENBRENNER, 2011, p. 38.

teoria de Bronfenbrenner, voltadas para o fortalecimento dos processos proximais, dos contextos e das pessoas do contexto.

2 PROJETO CIDADE CRIANÇA

2.1 Histórico da instituição

A Associação Assistencial Evangélica da Assembleia de Deus na Cidade dos Funcionários (AAEAD), com sede na Rua Conselheiro Gomes de Freitas, n. 3188, no Bairro de Sapiranga, Fortaleza. É instituída como sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter assistencial, com personalidade jurídica de direito privado, criada pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus de Cidade dos Funcionários - AD Cidade. A instituição mantém, desde 14 de junho de 2008, o Projeto Cidade Criança na cidade de Fortaleza, Ceará.⁸¹

O Projeto Cidade Criança está localizado nas adjacências da Igreja, no bairro da Sapiranga, que fica às margens da lagoa de mesmo nome. Para entender o histórico da proposta de implantação do projeto social é necessário o conhecimento do seu contexto.

O bairro da Sapiranga passou a ter uma maior densidade populacional a partir dos anos 1970, conforme Lima:

Como a população estava ocupando um bairro de classe superior, no caso, a Aldeota, já densamente ocupado, tornava-se um incômodo naquele período, para o grupo de renda mais elevada, habitar o mesmo espaço dos grupos de menor renda. No final da década de 1970 e início dos anos 1980 outras famílias começaram também a ocupar os espaços vazios, que seriam as terras públicas ou áreas verdes nos bairros Edson Queiroz, Sapiranga/Coité e Lagoa Redonda, além dos terrenos de famílias tradicionais sem utilização naquele momento.⁸²

Desta forma, apesar de serem classificados como bairros de classe média, onde existe uma grande especulação imobiliária destinada a construção de moradias para grupos sociais de alto poder aquisitivo, a região da Lagoa Sapiranga, que abrange os bairros Edson Queiroz, Sapiranga/Coité e Lagoa Redonda, passou a ser ocupada a partir de invasões de áreas lacustres aterradas. Isso também por ter

⁸¹ Uma associação caracteriza-se como um conjunto de pessoas, dotado de personalidade jurídica própria, de direito privado, que se une para atingir determinadas finalidades (culturais, sociais, religiosas, criativas, etc.) sem intuito de distribuição de lucro. É constituída e regida por um estatuto social. PROJETO Cidade Criança. Disponível em: <<http://adcidade.org/blog/artigos/projeto-cidade-crianca/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

⁸² LIMA, José Auricélio Gois. *Relação sociedade/natureza e degradação ambiental na Bacia Hidrográfica do rio Coaçu – Região Metropolitana de Fortaleza/CE*: subsídios ao planejamento ambiental. Fortaleza, 2010. 229 p.; il.

uma grande área verde e pouco povoada. “Ressalta-se que muitas dessas favelas e núcleos favelados estão em áreas ambientalmente desfavoráveis à população residente, sujeitas à inundação e à contaminação de doenças por veiculação hídrica”.⁸³

Para a efetivação das ações das macropolíticas públicas no município de Fortaleza, este é subdividido em sete regionais. A Regional VI, onde está instalado o Projeto Cidade Criança, especificamente o Bairro de Sapiranga, apresenta um índice de desenvolvimento humano que atinge 0,337, conforme dados da Prefeitura Municipal, bem abaixo da média nacional que é de 0,744, segundo os resultados obtidos no ano de 2014. No entanto, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) ressalta que a desigualdade no país ainda é grande. O que também se reflete na realidade do município de Fortaleza, onde se vende uma imagem turística para o Brasil e o mundo. É recorrente na fala dos populares referenciarem que os bairros periféricos é onde vive a verdadeira Fortaleza.

A população é carente de infraestrutura como saneamento básico: 39% do município de Fortaleza ainda não tem esgotamento sanitário. Existem altos índices de violência e crescente consumo de drogas, conforme tabela 1.1. Há prostituição infantil e deficiências nos serviços essenciais como saúde, educação e lazer.

Tabela 1 - Indicadores Criminais 2014 por áreas integradas de Segurança – AIS no município de Fortaleza Fonte: Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social – Gov. do Estado do Ceará⁸⁴

Ano 2014	Crimes violentos letais e intencionais	Apreensão de Armas de fogo	Cocaína Kg	Maconha	Crack Kg
AIS1	411	432	37,03	154,55	10,94
AIS2	507	485	12,89	184,73	16,18
AIS3*	247	348	13,94	31,43	4,51
AIS4	284	447	20,94	4.456,79	17,64
AIS5	411	444	65,34	288,97	14,48
AIS6	29	40	30,22	3,83	0,78

Neste contexto social, a AD Cidade foi impelida a interagir e intervir de alguma maneira nesta realidade, compreendendo a necessidade de estabelecer um diálogo cada vez mais estreito e participativo no cotidiano das pessoas. Para o desenvolvimento do projeto foi estabelecida uma parceria entre a AAEAD e a *Compassion Internacional*. Além dessa parceria, desde seu início, o projeto conta

⁸³ LIMA, 2010, p. 148.

⁸⁴ Tabela elaborada por CASTRO, Jarbiani Sucupira Alves de, 2015.

com o substancial apoio de recursos humanos e financeiros dos membros da Igreja Evangélica Assembleia de Deus através de doações mensais.

Conforme entrevista concedida ao Instituto Jetro por Ana Rafaela dos Santos, servidora da instituição, Compassion Internacional é uma organização evangélica interdenominacional, não-governamental, sem fins lucrativos, cujo objetivo é ajudar crianças em situação de risco ao redor do mundo. Foi criada em 1952 pelo missionário Everett Swanson em resposta à pobreza e à desolação de crianças que se tornaram órfãs, devido à guerra na Coreia.

A Sede da Compassion Internacional fica em Colorado Springs, nos Estados Unidos. Os recursos para o atendimento às demandas dos projetos sociais são levantados por meio de um sistema de apadrinhamento. A Compassion atua em 26 países, inclusive no Brasil, em parceria com igrejas evangélicas, há mais de vinte anos, beneficiando no Brasil cerca de 32 mil crianças em situação de risco. Isto ocorre em sete estados: Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Atende a mais de 190 projetos sociais.

No Brasil, a Compassion atua em dois tipos de programas, o CDSP - Programa de Desenvolvimento da Criança por meio do Apadrinhamento⁸⁵, direcionado para crianças e adolescentes de 3 a 18 anos. As crianças e adolescentes frequentam um projeto social e nele recebem apoio cognitivo, nutricional, educação cristã e outras ferramentas que ajudam no seu desenvolvimento integral. Nesse programa, a criança apadrinhada estabelece um vínculo com o padrinho por meio de trocas de correspondências (cartas).⁸⁶

A segunda vertente de ação da Compassion é o programa LDP (Programa de desenvolvimento de Liderança) destinado aos adolescentes egressos do programa CDSP. Os adolescentes que conseguem entrar na universidade recebem auxílio financeiro para que possam concluir seus estudos, além de serem realizados encontros regulares com mentores, onde participam de oficinas que agregam

⁸⁵ 'CDSP - Child Development through Sponsorship.'

⁸⁶ COMPASSION: desenvolvendo o potencial das crianças. Entrevista com Ana Rafaela dos Santos. Disponível em: <<http://www.institutojetro.com/entrevistas/compassion-desenvolvendo-o-potencial-das-criancas/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

conhecimento à formação cidadã, como ética, administração financeira e ainda princípios bíblicos de integridade e serviço.⁸⁷

Portanto, a igreja iniciou sua atuação na comunidade a partir do plano educacional da Compassion do Brasil, que visa o desenvolvimento integral da criança e do adolescente por meio do trabalho em quatro áreas do desenvolvimento: espiritual, física, sócio-emocional e cognitiva. Atualmente são atendidas um total de 332 crianças e adolescentes no contra turno escolar. São realizadas atividades socioeducativas que desenvolvem o convívio social e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, reforço escolar, informática, alimentação, atividades físicas, devocional e atendimento médico.

O projeto Cidade Criança dispõe de prédio próprio, conta com 6 salas de integração, 1 sala de informática, 1 cozinha, 4 banheiros, pátio, sala de secretaria e de direção. O espaço para realização de atividades desportivas é cedido pela Escola Municipal Professor Monteiro Soares. Escola esta que estuda grande parte das crianças que participam do projeto.

Os recursos humanos envolvidos no projeto contam com a participação de um diretor, que é responsável por toda a questão documental, financeira e administrativa; uma coordenadora pedagógica que realiza a condução das atividades, avaliando e orientando o desenvolvimento das ações dos monitores; 8 educadores/educadoras sociais, que no projeto são chamados de monitores/monitoras. Estes elaboram anualmente, sob a orientação da coordenação pedagógica, os planos de cursos dos componentes curriculares sob sua responsabilidade, realizam planejamentos semanais das atividades e desenvolvem um plano de ação para realização de visitas domiciliares, visando conhecer melhor as crianças/famílias e oferecer apoio e encorajamento. E por fim, o projeto tem uma secretária que faz os serviços da secretaria do projeto, apura a frequência e rendimento das atividades de cada criança através dos diários de turma e sumários. O projeto conta ainda com os serviços de saúde, realizados por um médico. As crianças e adolescentes ainda recebem acompanhamento psicológico.

⁸⁷ COMPASSION: desenvolvendo o potencial das crianças. Entrevista com Ana Rafaela dos Santos. Disponível em: <<http://www.institutojetro.com/entrevistas/compassion-desenvolvendo-o-potencial-das-criancas/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

2.2 Proposta pedagógica do Projeto Cidade Criança

A missão do Projeto Cidade Criança, conforme estabelecido em sua proposta pedagógica, visa contribuir para uma educação integral. Observa-se que os valores norteadores que estabelecem a base de atuação frente ao público alvo trazem conceitos bastante diferenciados dos que norteiam a educação formal.

Missão: criar condições para que crianças e adolescentes, desde cedo, se desenvolvam integralmente e acreditem na vida como fonte renovadora, capaz de trazer a si mesmo a certeza de uma existência feliz e plena de significado. Assim sendo, o Projeto Cidade Criança adota quatro valores norteadores para essa formação: Integridade, Excelência, Mordomia e Dignidade.⁸⁸

Analisando a proposta pedagógica, é latente o caráter cristão, uma vez que não poderia deixar de existir uma relação estreita entre os princípios da instituição promotora do projeto e a sua linha de atuação nos espaços de interação com a comunidade. Neste sentido, os princípios norteadores buscam construir condutas voltadas para a integridade, a excelência, a mordomia cristã e a dignidade.

Para tanto, são trabalhados os seguintes aspectos: o primeiro é o sócio-emocional.

Refere-se ao desenvolvimento social e emocional. Durante as atividades e no convívio com educadores e colegas, a criança aprende a se relacionar de maneira adequada, conhecendo e controlando suas emoções de maneira reflexiva e expressando seus sentimentos de maneira saudável e compreensiva.⁸⁹

Nas atividades que desenvolvem o aspecto sócio-emocional é destacado o princípio da integridade. Segundo Andrade, a integridade é “o estado ou qualidade de ser eticamente sólido, moralmente bem ajustado”.⁹⁰ Ou seja, os objetivos sempre referenciam o desenvolvimento de um comportamento apaziguador, de autocontrole e de reflexão.

Outro aspecto é o cognitivo:

⁸⁸ MISSÃO estabelecida na Proposta Pedagógica do Projeto Cidade Criança. ANEXO IV.

⁸⁹ PROPOSTA Pedagógica do Projeto Cidade Criança.

⁹⁰ ANDRADE, Claudionor Corrêa de. *Dicionário Teológico*. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembléias de Deus. 1998.

Em seu cotidiano o projeto deve oferecer as crianças atividades que auxiliem a obter sucesso na escola formal. Além disso, oferecerá atividades em que as crianças ampliem seus repertórios intelectuais, suas habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade (pensamento, raciocínio lógico e aquisição de habilidades como leitura, escrita, comunicação, entre outras).⁹¹

E o terceiro aspecto é o físico:

O desenvolvimento físico compreende a maturação orgânica e neurológica do indivíduo. Proporciona o uso pleno de suas capacidades físicas, conduzindo a um desenvolvimento intelectual e afetivo saudáveis, elementos chave para uma boa qualidade de vida e inserção no mercado de trabalho. O projeto oferece à criança diversas oportunidades para o desenvolvimento físico, por meio de exercícios psicomotores, jogos, brincadeiras, uma alimentação balanceada, cuidados com a higiene, sono etc.⁹²

O princípio da excelência recebe destaque nas atividades que desenvolvem os aspectos cognitivo e físico. Segundo a proposta, o sucesso escolar, o uso pleno das capacidades físicas, atrelado a um comportamento adequado, possibilita o estabelecimento de condições essenciais para uma vida em sociedade.

E há ainda o aspecto espiritual:

O desenvolvimento espiritual conduz a criança ao conhecimento de Jesus como Salvador e Senhor. Para que a criança realmente tenha sua vida transformada, atividades de Educação Cristã e discipulado são desenvolvidas, mas não são suficientes. Para que a criança aprenda desde cedo os caminhos em que deve andar, é essencial que o projeto assuma em seu Planejamento-Político-Pedagógico uma comissão cristã de mundo. Isso significa que todas as atividades planejadas terão como base as verdades bíblicas. A palavra de Deus será a "lente" pelas quais o projeto apresentará o mundo às crianças.⁹³

A proposta pedagógica propõe uma visão de mundo baseada na mordomia cristã. De acordo com Andrade, esta é compreendida como a utilização responsável e amorosa dos recursos que o Senhor colocou-nos à disposição visando a Sua glória e a expansão do seu Reino. Entre estes recursos acham-se nossos talentos naturais e espirituais, haveres, tempo e a própria vida.⁹⁴ O conceito de mordomia tem como objetivo desenvolver as capacidades inerentes a cada pessoa, e que estas devem ser utilizadas de forma responsável e amorosa, visando o seu

⁹¹ Proposta Pedagógica do Projeto Cidade Criança.

⁹² Proposta Pedagógica do Projeto Cidade Criança.

⁹³ Proposta Pedagógica do Projeto Cidade Criança.

⁹⁴ ANDRADE, 1998.

crescimento pessoal, assim como sendo capaz de influenciar os outros a sua volta. Esta é diretamente relacionada aos valores e princípios com os quais são tomadas as decisões.

Para a construção dessas condutas, a proposta pedagógica está pautada na dimensão da liberdade, procurando afastar-se de uma cultura autoritária. Estabelece abertura para a convivência pacífica entre as convicções da instituição, enquanto promotora de uma educação cristã. Entende-se a possibilidade de ação autônoma da criança para decisão quanto a sua forma de interação com o outro e compreensão de sua realidade.

Apesar de prevalecer o caráter essencialmente cristão evangélico, a proposta pedagógica estabelece como meta a promoção do respeito a todas as religiões, objetivando promover um clima de solidariedade e fraternidade. O público alvo do projeto são crianças e adolescentes de 3 a 18 anos. As turmas são divididas de acordo com a faixa etária, assim como as atividades são direcionadas conforme a etapa do desenvolvimento. As turmas recebem uma denominação específica, a saber: aprender, brincar e crescer (ABC): trabalha com crianças de 3 a 7 anos; Crescendo Para a Vida (CPV) atendendo crianças de 8 a 11 anos; Mais Que Vencedores (MQV) desenvolvido atividades com os adolescentes de 12 a 18 anos.

Diariamente são trabalhadas, conforme os planos de aulas do projeto, as quatro áreas: espiritual conforme o programa da Compassion; físico por meio da alimentação e de atividades esportivas; cognitivos por meio de oficinas e sócio-emocional em atividades extra, como as rodas de conversa.

O projeto funciona durante todo o ano, perfazendo um total de 48 semanas de atividades, compreendido em dois períodos de doze horas por semana. As férias funcionais são concedidas no mês de julho. Em relação à frequência das atividades, existe a obrigatoriedade de uma frequência mínima de 80% nas atividades.

O ano letivo também compreende exames de saúde, estudo de caso da criança, atividades extracurriculares e contato complementar, que compreende em visitas domiciliares pelo monitor oferecendo oportunidade no relacionamento monitor/criança e família para oferecer apoio e encorajamento.

Segundo este documento, a criança é motivada a assumir responsabilidades na condução de seu processo de aprendizagem e na sua conduta, como também é estimulada a cumprir horários, zelar pelo seu local de atividades e a participar das tarefas diárias do projeto. Após análise da proposta pedagógica do projeto, pode-se enquadrá-lo como um projeto que apresenta um caráter de proteção, ou seja, visa a aquisição de bens imateriais como a apropriação culturais educacional e o desenvolvimento de capacidades.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Neste capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos aplicados no estudo de caso desenvolvido no Projeto Cidade Criança. Realizando uma análise crítica por meio do diálogo entre as informações levantadas, mediante a aplicação dos questionários e o referencial teórico da pesquisa. Pretende-se investigar sobre a influência exercida pelas ações do Projeto Cidade Criança na formação integral de crianças em situação de vulnerabilidade social.

3.1 Processos e métodos da pesquisa

A necessidade de se utilizar a metodologia de pesquisa “estudo de caso” nasceu da intenção de entender o fenômeno da ação educativa não formal do Projeto Cidade Criança para formação integral das crianças, descrevendo-o em um contexto de vida real. Para o desenvolvimento da pesquisa explanatória foi definido o estudo de caso, técnica própria à investigação qualitativa, que, no entanto, também lança mão de evidências quantitativas e tem como objetivo a compreensão da realidade pesquisada.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.⁹⁵

Explicar um fenômeno por meio de uma pesquisa explanatória requer estabelecer “um conjunto presumido de elos causais em relação a ele”⁹⁶, conforme indica Yin. A pesquisa explanatória pretendeu “comparar as descobertas de um caso inicial com a declaração ou a proposição”⁹⁷, estabelecendo um diálogo entre os resultados encontrados e as hipóteses levantadas.

Como estratégia para delimitação do caso, a análise proposta nesta pesquisa levou em conta apenas os casos de crianças que estivessem participando atualmente do projeto social, a pelo menos 2 anos, com idades compreendidas entre 9 e 11 anos, e matriculadas na Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes.

⁹⁵ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 19.

⁹⁶ YIN, 2005, p. 149.

⁹⁷ YIN, 2005, p. 51.

Para o levantamento dos dados que embasam esta pesquisa tomou-se por base indicadores que levassem a identificação de fatores de risco e proteção a que estavam expostas, bem como a influência das ações do projeto social no desenvolvimento integral das crianças. Foram aplicados questionários tendo como público alvo os pais ou responsáveis por estas.

Ressalte-se que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Teologia sendo aprovado por meio do termo de consentimento.

O questionário direcionado aos pais ou responsáveis foi composto de 15 questões, sendo que 4 itens tinham o caráter objetivo de múltipla escolha e 11 questões abertas de caráter subjetivo. Destas últimas, 3 questões de preenchimento condicionado. Os questionários foram respondidos por 50 pais ou responsáveis, realizada a categorização dos respondentes por sigla e numeração, como segue: PR - 1 à PR - 50.⁹⁸

Neste mesmo sentido foram aplicados questionários direcionados aos educadores sociais do projeto. Estes tiveram como foco as intencionalidades das ações desenvolvidas e as impressões sobre a influência dessas ações no desenvolvimento integral das crianças. O questionário destinado aos educadores sociais foi composto de 8 questões, sendo 3 de múltipla escolha e 5 questões abertas de caráter subjetivo. Destas últimas 2 questões de preenchimento condicionado. Os questionários foram respondidos por 6 indivíduos. Realizou-se a categorização dos respondentes por sigla e numeração, como segue: ES - 1 à ES – 6.⁹⁹

Como se pretendeu investigar a inter-relação existente entre as ações do projeto social e a ação pedagógica da escola, um terceiro questionário foi respondido pela direção e por professores da Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes, especificamente das turmas em que estavam matriculadas as crianças atendidas pelo projeto.

O questionário destinado à gestão da escola e professores foi composto de 7 questões, sendo 3 de múltipla escolha e 4 questões abertas de caráter subjetivo.

⁹⁸ Pais ou responsável – PR.

⁹⁹ Educador Social – ES.

Destas últimas, 2 questões de preenchimento condicionado. Os questionários foram respondidos por 4 indivíduos. Realizou-se a categorização dos respondentes por sigla e numeração, como segue: PEM-1¹⁰⁰ à PEM-4.

Todos os questionários foram aplicados entre os meses de novembro e dezembro de 2014. A análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo, realizada pelo eixo vertical que, de acordo com Bardin, compreende as seguintes fases:

Unidade de análise: localizando no conteúdo das entrevistas e dos questionários, os aspectos relevantes sobre o tema desta pesquisa, sem perder de vista os objetivos do estudo; indicadores da unidade teórica: os indicadores vêm da fala dos sujeitos e constituem no conjunto das afirmações que estes fazem a respeito do tema determinado.¹⁰¹

Utilizando a unidade de análise, buscou-se identificar indicadores que, mesmo não estando diretamente relacionado ao objetivo da pesquisa, apresentavam dados relevantes para a compreensão da realidade pesquisada. Os indicadores da unidade teórica se configuram como aqueles que possibilitam o estabelecimento de elos causais entre os dados levantados e o embasamento teórico da pesquisa. Isto levou a uma análise explanatória sobre o tema. As informações que se prestam a este papel advêm das falas dos sujeitos participantes.¹⁰²

Complementarmente, realizou-se o levantamento de informações junto à gestão do projeto quanto ao seu contexto de criação, bem como por meio de análise documental como o Estatuto Social da AAEAD, a proposta de ação administrativo-pedagógica do Projeto Cidade Criança, planos de curso e planos de aula que favoreceram a investigação sobre as intencionalidades das ações desenvolvidas.

3.2 Análises dos resultados

Neste subitem serão analisados o contexto sócio-educacional em que estão inseridas as crianças atendidas pelo Projeto Social Cidade Criança, assim como as evidências quanto às influências das ações/atividades do projeto na visão dos pais

¹⁰⁰ Professor da Escola Municipal – PEM.

¹⁰¹ BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000. p. 61.

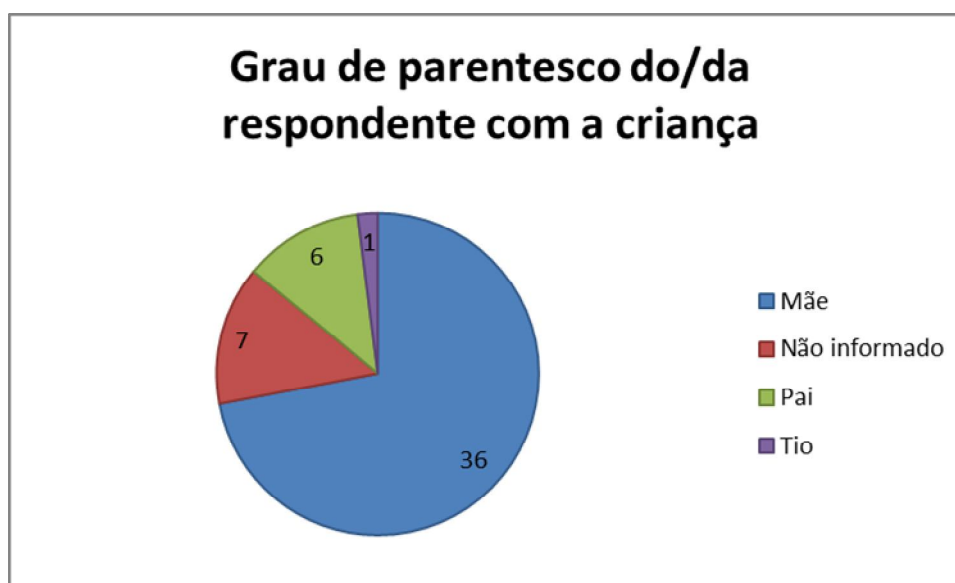
¹⁰² YIN, 2005, p. 149.

ou responsáveis, dos educadores/educadoras sociais e dos professores/professoras da Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes.

3.2.1 Questionário direcionado aos pais ou responsáveis pelas crianças

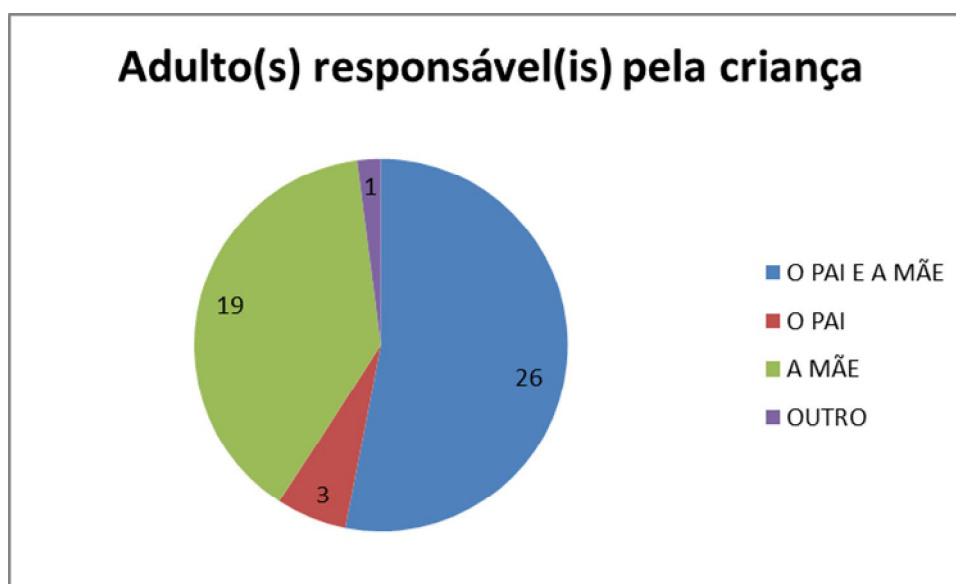
A pesquisa foi realizada com 50 pais ou responsáveis pelas crianças atendidas pelo projeto e que faziam parte da amostra estabelecida, a saber, crianças com idade entre 9 e 11 anos. Estas crianças frequentam as atividades no período em que foram aplicados os questionários e participam do projeto há pelo menos 2 anos. Os itens do questionário abordam informações quanto ao grau de parentesco do respondente com a criança, a idade da criança, a instituição em que está matriculada e a série, a quantidade de pessoas no domicílio, a estrutura familiar, o tempo que frequenta o projeto e ainda as impressões do respondente quanto às influências das ações do projeto cidade criança. Isto para explicar a mudança de comportamento e do desenvolvimento escolar.

Gráfico 1 - Grau de parentesco do/da respondente com a criança¹⁰³



Em relação ao grau de parentesco com a criança, dos 50 questionários respondidos 36 indivíduos disseram ser a mãe, 7 não informaram, 6 assinalaram ser o pai e 1 o tio. Esse dado permite interpretar que o papel da mulher é o adulto mais envolvido com o desenvolvimento da criança é preponderante.

¹⁰³ CASTRO, Jarbiani Sucupira Alves de. Grau de parentesco do/da respondente com a criança. Questionários respondidos por pais ou responsáveis, 2014.

Gráfico 2 - Adulto(s) responsável(is) pela criança¹⁰⁴

Complementarmente a estes dados do primeiro item, tem-se a questão que trata do contexto familiar das crianças, onde também existe a prevalência da participação da mãe, uma vez que dos 50 questionários apenas 3 informaram que a criança reside apenas com o pai, sem a presença da mãe. Nos demais 47 a criança reside ora com ambos os pais, em 26 dos casos, ora com a mãe e seu companheiro, em 2 ou apenas com a mãe são 19 casos.

Segundo o Censo demográfico do IBGE de 2010, o aumento de famílias monoparentais é maior nas regiões mais pobres do país. O modelo de casal com filhos tem valores máximos na região Sul e no Nordeste, região mais pobre do país, é onde mais aumenta a participação das mulheres chefes de família.¹⁰⁵ De certa maneira, as famílias chefiadas por mulheres tendem a ficar mais suscetíveis a fatores de risco como desvantagem econômica, negligência, violência. Isto pode influenciar negativamente no processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que nestes casos as mães necessitam ausentar-se do lar, deixando os filhos sozinhos ou mesmo sob a guarda de algum parente ou vizinho. Muitas vezes, estas pessoas não estão predispostas ou não tem condições mínimas de contribuir para um desenvolvimento saudável da criança.

No entanto, Bronfenbrenner, citando uma pesquisa de Hetherington sobre o desenvolvimento de crianças em famílias divorciadas, observou que naquelas em

¹⁰⁴ CASTRO, 2014.

¹⁰⁵ IBGE, 2012.

que existia a assistência do pai, não tanto para a criança, mas para a mãe as crianças pareciam se desenvolver felizes e competentes.¹⁰⁶ Essa hipótese vem ao encontro ao pressuposto que o próprio Bronfenbrenner destaca: a necessidade da existência de uma segunda figura adulta para o apoio à pessoa que sustenta a díade com a criança em desenvolvimento, seja esta a mãe, o pai ou qualquer outra pessoa comprometida com o processo. Bronfenbrenner o nomeia como o terceiro responsável.¹⁰⁷

As formações familiares também apresentam uma variação quanto à quantidade de pessoas que residem junto com a criança. Apenas 2% das respostas não apresentou a indicação da quantidade de pessoas que residem com a criança. Um percentual de 16% informou que entre 1 e 2 pessoas residem com a criança. 60% indicam que dividem a mesma residência com a criança 3 a 4 pessoas. 16% ainda informaram que de 5 a 6 pessoas residem com as crianças e 8% entre 7 e 8 pessoas.

A amostra revela o que o Censo 2010 já indicava para o período entre 1970 e 2010: o número de pessoas por domicílio caiu de 5,3 para 3,3 indivíduos no mesmo período. A queda do número de pessoas nos domicílios decorre do processo de queda da fecundidade e do maior ritmo no aumento do número de domicílios.¹⁰⁸ A pesquisa censitária revelou ainda que cresceu o número de famílias em que ambos os cônjuges trabalham.

Neste sentido, o imperativo da necessidade de ambos os pais trabalharem, assim como a mãe chefe de família ausentar-se de casa para prover sustento aos filhos torna-se imprescindível o estabelecimento de políticas públicas de suporte no provimento de espaços e oportunidades para o pleno desenvolvimento das crianças.

O indicador renda familiar revelou que das 50 famílias 27 possuem renda igual a 1 salário mínimo, 19 possuem renda inferior a um salário mínimo, 3 não possuem renda e 1 informou que desenvolve trabalho autônomo não existindo renda fixa. O indicador renda atrelado à estrutura familiar também trouxe informações relevantes para a contextualização do ambiente das crianças. Das 27 famílias com

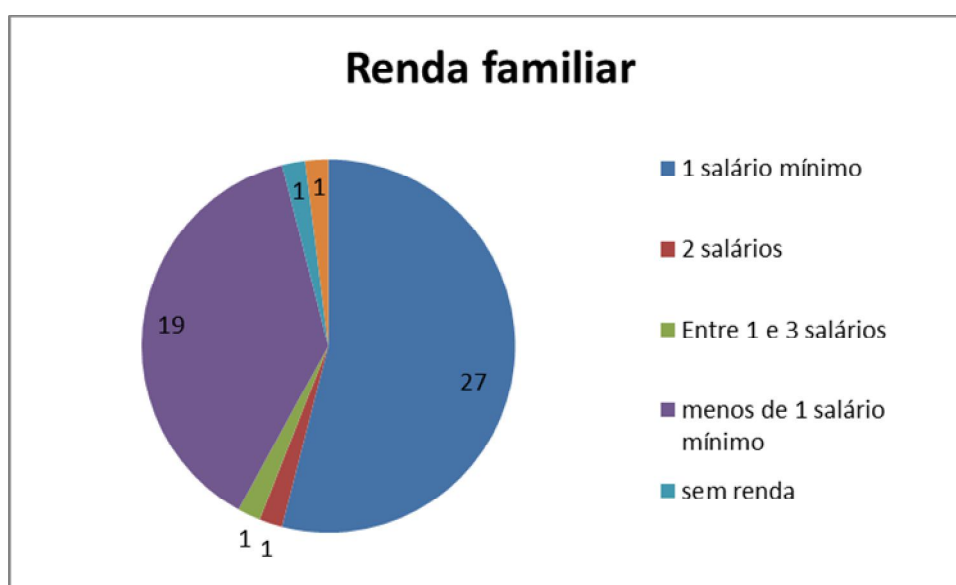
¹⁰⁶ BRONFENBRENNER, 2011, p. 268.

¹⁰⁷ BRONFENBRENNER, 2011, p. 49.

¹⁰⁸ ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, Suzana. *Tendências demográficas, dos domicílios e das famílias no Brasil*. 2012. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/tendencias_demograficas_e_de_familia_24ago12.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2014.

renda igual a 1 salário mínimo em 14 destas as crianças moram com o pai e a mãe, outras 10 moram com a mãe e 3 moram com o pai. Nas famílias com renda inferior a um salário mínimo em 9 destas as crianças moram com a mãe somente, outras 3 com a mãe e o padrasto e 8 moram com o pai e a mãe.

Gráfico 3 - Renda Familiar¹⁰⁹



Segundo o CENSO 2010, as famílias que residiam em domicílios inadequados tinham uma renda de R\$ 708,94,¹¹⁰ O valor do salário mínimo em 2010, época em que a pesquisa censitária foi aplicada, era de R\$ 510,10.¹¹¹ Ou seja, as famílias participantes deste estudo enquadram-se naquelas em que os domicílios apresentam condições inadequadas quanto a infraestrutura de saneamento e as características econômicas e sociais de seus moradores.

Todos os aspectos levantados em relação a grau de parentesco do respondente, quantidade de pessoas no domicílio, a estrutura familiar, a renda, e ainda dados complementares advindos das análises do CENSO 2010 revelam o retrato do ambiente em que vivem as crianças.

¹⁰⁹ CASTRO, 2014.

¹¹⁰ Para a definição de domicílios adequados e inadequados o CENSO 2010 realizou a combinação dos indicadores de infraestrutura de serviços de saneamento básico e a densidade de moradores por cômodo, que, por sua vez, fornecem subsídios para a classificação de adequação dos domicílios em face das características demográficas e econômicas dos moradores como o rendimento mensal total domiciliar, grupos de idade dos moradores, a origem étnica do responsável pelo domicílio e as condições de conforto ou padrões de consumo representados pela posse de bens ou equipamentos domésticos.

¹¹¹ BRASIL. *Lei n. 12.255, de 15 de Junho de 2010*. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de janeiro de 2010, estabelece diretrizes para a política de valorização do salário mínimo entre 2012 e 2023 e revoga a Lei no 11.944, de 28 de maio de 2009.

Entende-se que esses aspectos podem se configurar como situações de vulnerabilidade social como baixa renda, precariedade do ambiente domiciliar, estrutura familiar sem a presença de um terceiro responsável, impossibilidade de acompanhamento da criança por parte dos pais em virtude da excessiva carga de trabalho. Koller pondera que fatores de risco relacionam-se com eventos negativos de vida e, quando presentes, aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais.¹¹² No entanto, esses aspectos não são determinantes para que ocorra maior ou menor grau de desenvolvimento. As características subjetivas da pessoa como experiência, disposição e capacidade e as situações objetivas as quais ela vivencia por meio das interações, na ótica da bioecologia do desenvolvimento, confluem para o estabelecimento de posturas positivas ou negativas diante das adversidades.

Lerner destaca que:

Ao longo do ciclo da vida, o desenvolvimento humano toma lugar mediante processos de interação recíproca, progressivamente, mais complexos de um organismo ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, os objetos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base regular, em períodos estendidos de tempo. Essas forças duradouras de interação no ambiente são denominadas como processo proximal.¹¹³

O autor enfatiza a necessidade de que as interações entre o indivíduo em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos ocorra de forma gradual e regular. Para que haja um desenvolvimento é imprescindível que o indivíduo possa vivenciar as situações de forma sistemática, construindo suas estratégias de adaptação.

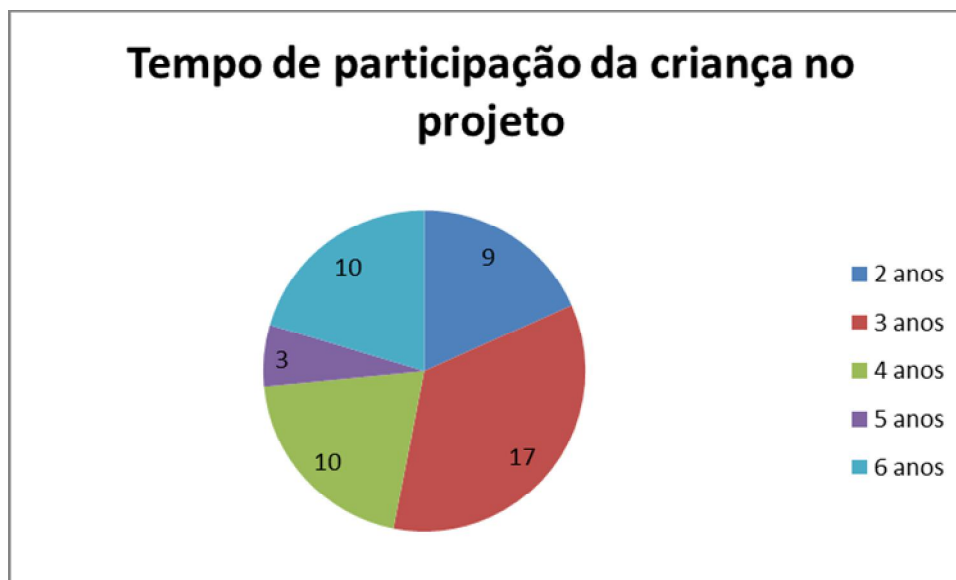
Neste sentido, a pesquisa também apontou o fator tempo para evidenciar as influências das ações do projeto social, uma vez que compreende-se a existência de uma relação direta entre o tempo de exposição a uma situação e a possibilidade de absorção de suas características positivas ou negativas.

¹¹² KOLLER, Sílvia Helena. POLETTO, Michele. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, vol. 25, p. 405-416, julho-setembro, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>>. Acesso em: 03 maio. 2014.

¹¹³ BRONFENBRENNER, 2011, p. 45.

Abaixo apresenta-se um gráfico com as informações sobre há quanto tempo as crianças que participam da pesquisa frequentam o projeto social.

Gráfico 4 - Tempo de participação da criança no Projeto Cidade Criança¹¹⁴



Das 9 crianças que participavam do projeto há pelo menos 2 anos, 3 não apresentaram mudança no comportamento. Destas 9 crianças, 2 também não tiveram avanços no desempenho escolar. A maior parte das respostas foram de pais que as crianças participavam do projeto há pelo menos 3 anos. Observou-se uma menor proporção de crianças que não tiveram avanço no desempenho escolar. Apenas destas 2 somente 1 não apresentou mudanças positivas no comportamento. Das 10 crianças que participavam há 4 anos do projeto apenas 1 não apresentou mudança no desempenho escolar e no comportamento. Das 3 crianças que participavam a mais de 5 anos no projeto, apenas 1 informou que não apresentou mudança de comportamento. E ainda, das 10 crianças que participavam há 6 anos do projeto, todas tiveram mudança no comportamento. E destas 10 crianças, 3 não apresentaram mudança no desempenho acadêmico.

Identificou-se que as respostas afirmativas quanto às influências do projeto para as mudanças de comportamento e avanços no desempenho escolar ficaram mais circunscritas para os pais ou responsáveis pelas crianças que participavam do projeto há pelo menos 3 ou 4 anos.

¹¹⁴ CASTRO, 2014.

A pesquisa tratou ainda sobre as impressões dos respondentes quanto à mudança de comportamento da criança ao frequentar o projeto social, onde registrou-se que das 50 respostas 6 foram negativas. Acrescenta-se que em todos os casos as crianças residem com ambos os pais. Observou-se também que das respostas negativas sobre a mudança no comportamento da criança 2 informaram que houve mudança positiva no desempenho escolar.

Gráfico 5 - Respostas sobre a mudança de comportamento das crianças¹¹⁵



No item sobre quais fatores podem ser citados para evidenciar a mudança de comportamento, duas respostas se destacam:

Não sabe ler e é desobediente. (PR-12)

Desde quando ele entrou no projeto e na escola o comportamento dele é o mesmo: dificuldades de aprendizado e o comportamento dele é tirar a atenção dos outros colegas na sala de aula. (PR-26)

Os referidos questionários foram respondidos pela própria mãe. Realizando a análise do conteúdo das respostas observa-se certa inconformidade ou mesmo descrédito para com a criança. A pergunta seguinte que complementa o objetivo desta inferiu sobre os possíveis motivos da não contribuição do projeto para a mudança no comportamento da criança. Obteve-se as seguintes respostas:

Botar mais disciplina e influenciar mais a ler. (PR-12)

¹¹⁵ CASTRO, 2014.

Não sei porque? todas as atividades são excelentes; não sei porque ele se comporta assim, eu acho que deve ser por causa de nós os próprios pais que só vivi a maior parte discutindo na frente dele. (PR-26)

Embora PR-12 classifique a criança como desobediente, relata que o fato de não existir uma disciplina mais impositiva por parte do projeto e as atividades de leitura serem insuficientes são alguns dos motivos para não ter havido mudança no comportamento da criança. O PR-26 na primeira resposta destacou características negativas da criança como a desobediência, apontado como fator para a não mudança de comportamento. No entanto, relata que as atividades desenvolvidas no projeto são excelentes. Entende a inexistência de mudança de comportamento da criança como sendo influenciada pelas constantes discussões envolvendo pai e mãe.

Neste sentido, um fator que não pode ser desconsiderado é a questão do contexto familiar em que vivem as crianças, cujos responsáveis informaram não ter havido mudança de comportamento. Um primeiro pressuposto pode ser identificado como um contexto familiar desajustado, uma vez que a relação pai e mãe não cria uma base estável para que a criança se desenvolva. O segundo pressuposto pode ser identificado como uma avaliação das ações do projeto de maneira mais criteriosa por parte dos pais ou responsáveis, que buscam na instituição suprir deficiências de seus filhos nos aspectos comportamentais e cognitivos.

O segundo pressuposto encontra sustentação por meio das respostas ao item sobre mudanças no desempenho escolar da criança após a participação no projeto. Dos 50 respondentes 9 responderam negativamente, sendo que destes 5 responderam positivamente quanto a questão de mudança no comportamento.

Por que falta mais reforço seria muito bom se tivesse um acompanhamento escolar mais forte. (PR-14)

E ele mesmo que não presta atenção. Na escola é do mesmo jeito o mesmo comportamento. (PR-26)

Continua brigando; amizades erradas; problemas familiares. (PR-36)

No projeto as atividades são diferenciadas. Não são a mesma da escola. (PR-37)

Por meio das falas acima, os pais destacam os motivos para a não contribuição do projeto para uma mudança no desempenho escolar das crianças. Novamente percebe-se as duas linhas de justificativas, ora colocando a própria

criança como responsável direto, citando a sua incapacidade em desenvolver-se, ora a deficiência das atividades realizadas pelo projeto compromete o pleno desenvolvimento da criança.

Gráfico 6 - Respostas sobre a mudança no desempenho escolar¹¹⁶



Entende-se que tanto as respostas negativas como as afirmativas contribuem para a uma análise crítica quanto às ações desenvolvidas pelo projeto. Desse modo, destacou-se algumas falas dos respondentes, que afirmaram ter havido mudança no comportamento das crianças.

O comportamento dele mudou muito para melhor. A mudança do meu filho está bem porque ele está aprendendo coisas nova, até falando melhor ele está mais amigo de outras crianças. (PR-1)

Ele estar mais responsável. (PR-3)

Mais alegre, brincalhão e tudo de bom. (PR-4)

Ficou mais quieto em casa aprendeu orar e em casa ele ficou obediante tudo que eu mandava ele fazia e aprendeu a zelar suas coisas como lápis, caneta, etc. Melhorou nas notas da escola, comportamento, aprendeu coisas novas. Ficou mais educado, alegre. (PR-6)

A criança pode se desenvolver mais está sabendo se comunicar bem, o projeto está sendo uma ótima mudança estou muito bem satisfeita. (PR-42)

‘Primeiro as pessoas que trabalham no Projeto são capacitadas para luta com as crianças. Lá tem aulas arte, música, teatro e “encina” o evangelho. O comportamento mudou muito para melhor. (PR-9)

¹¹⁶ COSTA, 2014.

Observou-se que dos aspectos destacados pelos pais quanto à mudança de comportamento existe uma valorização da alegria, da comunicação e da responsabilidade. Perguntados sobre quais ações podem ter contribuído para a mudança de comportamento da criança identificou-se uma prevalência das atividades que envolvem a expressão corporal e as artes e ainda as que procuram desenvolver o aspecto espiritual:

O Teatro, as aulas de teclado e as recreações que ela gosta bastante. E quando tem apresentações ela se empenha bastante para não falhar nem um ensaio. (PR-30)

Desenho, artes, atividades, brincadeiras, presentes. (PR-6)

As aulas de violão, as atividades de brincadeira. (PR-3)

Ele está se interessando por coisas que antes não fazia como, ler a Bíblia e cantar hinos. Obs: mais as vezes apronta. (PR-39)

O Projeto está de parabéns porque meu filho aprendeu muitas coisas boas como. Ler a Bíblia. Tocar instrumentos musicais e teatro. (PR-38)

Porque o projeto é um projeto cristão que incentiva as crianças querer mais de Deus. E dá uma boa educação a elas. (PR-22)

O futebol. Depois que ele entrou no projeto o comportamento dele melhorou muito, sou muito grata pelo profissionalismo de cada um de vocês que fazem parte do projeto cidade criança. (PR-32)

Além do reforço escolar, tem as aulas de recreação que ajudam no desenvolvimento da criança. (PR-21)

Em relação à mudança no desempenho escolar da criança, dos 50 questionários respondidos 41 responderam positivamente. Como evidência dessa mudança no desempenho os pais ou responsáveis identificaram alguns aspectos como:

No colégio ele é amigo e gosta de ajudar e é bem responsável em todas as tarefas.

Nestes três anos de Projeto Cidade Criança o meu filho só veio melhorando de comportamento dentro e fora de casa. Suas atividades todas dentro do rendimento escolar.

Ele melhorou em todos os pontos matemática português melhorou também o comportamento na escola.

Aspectos sobre as atitudes que revelam a mudança de comportamento da criança aparecem em quase todas as falas dos pais ou responsáveis, mesmo quando perguntados sobre as evidências na mudança de desempenho escolar. O

valor que é atribuído pela família a uma conduta saudável por parte da criança sobressai ao aspecto quantitativo das notas obtidas por elas.

Quanto as atividades desenvolvidas pelo projeto e que influenciavam para a mudança no desempenho escolar houve a prevalência das atividades de reforço escolar.

Tirava dúvidas das tarefas passadas na escola como também melhorava o aprendizado diante de outras tarefas.

A atividade de reforço nas tarefas escolar.

O incentivo dado por todos do projeto.

Sim influência boa. Ele gosta muito do projeto só em não ficar na rua já é tudo.

Segundo as impressões dos pais ou responsáveis, a atuação do projeto social tem uma influência predominante no aspecto sócio-emocional. Contudo, as atividades que envolvem os aspectos físico como esportes e artes e as de caráter cognitivo e espiritual são identificadas como relevantes para o desenvolvimento das crianças.

3.2.2 Questionário direcionado aos educadores/educadoras sociais

A pesquisa foi realizada com 6 educadores/educadoras sociais que atuavam no projeto social. Nestes, estão incluídos os/as responsáveis pelas turmas de crianças que participavam da pesquisa.

Nos itens do questionário procurou-se obter informações quanto ao nível de escolaridade e o conceito de educação integral defendido por cada um dos educadores e educadoras sociais. Todos os participantes da amostra são do sexo feminino e possuem grau de escolaridade de nível médio.

Quanto ao conceito de formação integral identificou-se as seguintes falas:

E quando conseguimos atingir todas as áreas do desenvolvimento humano de modo satisfatório alcançando êxito nas áreas: sócio-emocional, espiritual, cognitiva e física. (ES-1)

Atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano. (ES-2)

Entendo que formação integral é quando as áreas espiritual, cognitiva, física e sócio-emocional são bem desenvolvida na vida do ser humano. (ES-3)

É trabalhar o ser humano como um todo nos aspectos físicos, sócio-emocional, cognitivo e espiritual. (ES-4)

É quando conseguimos atingir todas as áreas do desenvolvimento humano. Temos o dever de ajudar e influenciar as crianças a obter o desenvolvimento necessário para sua vida no futuro, contribuir para que todas as áreas sejam atendidas. (ES-5)

Eu entendo que é um acompanhamento de cada fase para uma transformação de vida da criança. (ES-6)

As informações obtidas revelaram que existe uma compreensão quanto ao conceito de formação integral bastante atrelada ao que é defendido na proposta pedagógica da instituição. Analisando o conteúdo das falas das educadoras percebe-se uma sintonia entre as ações desenvolvidas, de maneira particular, por cada uma delas e a missão da proposta pedagógica. É quando conseguimos atingir todas as áreas do desenvolvimento humano. Temos o dever de ajudar e influenciar as crianças a obter o desenvolvimento necessário para sua vida no futuro, contribuir para que todas as áreas sejam atendidas.¹¹⁷

Na visão das educadoras sociais as atividades que mais contribuem para a formação integral das crianças são aquelas que desenvolvem os valores, em especial os cristãos como podemos destacar em uma das falas: “os valores ensinados através de cada lição, o amor que eles recebem e o cuidado de cada monitor e funcionário contribui bastante, também as oficinas e atividades extras” (ES-6).

Pela ótica das educadoras o objetivo do projeto social é formar o indivíduo para a vida e as adversidades. Esta é uma das premissas da educação não-formal, conforme destaca Gohn.¹¹⁸ Na fala das educadoras percebeu-se a valorização das atividades que trabalham com a transcendência, afirmaram ser imprescindível no processo educativo com as crianças o diálogo. Diálogo realizado por meio de rodas de conversa, dos devocionais, onde são inseridas as histórias bíblicas ou de caráter cristão, sempre com o objetivo de trazer alguma lição para a vida cotidiana das crianças.

Identificou-se ainda por meio das falas que são realizadas visitas domiciliares às famílias, que tem como objetivo resgatar aquelas crianças que tem uma frequência irregular ao projeto. Como a pesquisa teve o objetivo de trazer

¹¹⁷ ES - 5

¹¹⁸ GOHN, 2006.

evidências da influência das ações do projeto para o desenvolvimento integral das crianças, inferiu-se sobre estas evidências junto às educadoras sociais, que relatam as principais mudanças identificadas:

Podemos observar que as crianças estão mais comportadas e desenvolvendo bastante nas áreas cognitiva, espiritual e física. Também observamos que elas participam das atividades com motivação e esforço.

Sim muitos tem mostrado isso, sendo um bom aluno, prestativo e respeitador.

Através do comportamento, crianças chegam sem limites e elas acabam mudando quando é trabalhado os limites.

Os seus desenvolvimentos alcançados como uma criança que era agressiva, hoje já é calma, criança que não obedecia as regras e hoje já obedece, já se relacionam bem com os colegas e os demais.

É importante observar que a vivência cotidiana das crianças no projeto social, onde estão expostas a relações afetuosas e ao diálogo, refletem diretamente nas condutas, pois ao confrontarmos com as falas dos pais ou responsáveis identifica-se uma homogeneidade quanto as evidências do sucesso das ações do projeto. É o que Bronfenbrenner identifica como o potencial das relações que ocorrem no mesossistema. Ou seja, a relação entre mais de um espaço de vivência da pessoa em desenvolvimento que contribui para o estabelecimento de condutas saudáveis.¹¹⁹

3.2.3 Questionário direcionado aos professores da escola

A pesquisa foi realizada com 4 professores/professoras da Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes, especificamente das turmas em que estavam matriculadas as crianças que participavam da pesquisa. Nestes, estão incluídos os/as responsáveis pelas turmas de crianças que participavam da pesquisa.

A escola é gerida pelo poder público municipal, localizada na Avenida Evilásio Almeida Miranda, nº 1608, Bairro Sapiranga. Segundo os dados do último censo escolar, divulgado em 09 de janeiro de 2015, tem sua atuação circunscrita na educação regular, da educação básica, atendendo às etapas da educação infantil - creche e pré-escola, com 129 alunos matriculados em 2014. Também o ensino fundamental nas séries iniciais, atendendo a 651 estudantes. E ainda, a educação

¹¹⁹ BRONFENBRENNER, 2011.

de jovens e adultos, apresentando 155 alunos matriculados.¹²⁰ A escola realiza atendimento educacional especializado, desenvolvido em espaço específico da escola que conta com material pedagógico e profissional habilitado. Conforme demonstra a tabela abaixo, a escola tem alcançado as metas projetadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.¹²¹

Tabela 2 – Ideb Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes¹²²

E. M. Prof. Monteiro de Moraes	Ideb observado					Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
	3.4	3.4	3.5	4.8	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8

Dos 4 professores respondentes da pesquisa 2 possuem formação acadêmica em nível de graduação e 2 de especialização. Todas as respondentes são do sexo feminino. Identificou-se que prevalece a compreensão sobre o conceito de formação integral como a possibilidade de desenvolver as habilidades sócio cognitivas em atividades realizadas no contra turno escolar. Nesse sentido, observou-se uma ligação direta entre o desenvolvimento de uma formação integral e as estratégias desenvolvidas para além dos espaços escolares.

Tal constatação pode servir a duas interpretações, uma vez que ao identificarem a formação integral como algo que acontece em outro espaço, mais especificamente no contra turno escolar, pode ser identificado como uma visão estreita das professoras quanto a possibilidade da escola contribuir mais claramente no desenvolvimento pleno dos estudantes. A segunda interpretação pode ser identificada como a efetiva valorização da participação da comunidade. Isto por parte das professoras, bem como a possibilidade de complementaridade entre o trabalho desenvolvido na escola e aquele empreendido por outros sujeitos da comunidade.

¹²⁰ INEP. *Censo Escolar 2014*. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 28 maio. 2014.

¹²¹ De acordo com nota técnica do INEP o Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

¹²² FONTE: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

Observou-se que a visibilidade do Projeto Social Cidade Criança na escola ficou restrita ao conhecimento por parte da gestão, que desenvolve com este uma parceria, cedendo os espaços de convivência e de atividades esportivas nos finais de semana para a realização de atividades do projeto.

Um fato observado pela pesquisadora durante as visitas à escola foi uma abordagem realizada pela profissional docente responsável pelo acompanhamento pedagógico especializado. A mesma relatou que encontrava dificuldade em realizar as seções de acompanhamento com algumas crianças que participavam do projeto, pois o acompanhamento realizado por ela se dava no contra turno escolar, e os pais não traziam as crianças para que não faltassem ao projeto cidade criança.

Neste sentido, a constatação quanto à influência das ações do projeto no desempenho escolar das crianças ficou comprometida, pois as professoras não tinham o conhecimento sobre as atividades ali desenvolvidas. Necessitaram que a própria pesquisadora ambientasse e apresentasse os objetivos do projeto, de forma que as estas pudessem emitir algum juízo de valor.

Assim, as professoras identificaram que as crianças que participavam do projeto social, no geral, apresentavam bastante organização nas tarefas escolares, eram participativas e assíduas. Condutas que contribuíam para um bom desempenho escolar.

CONCLUSÃO

A oferta de uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento integral, pleno e saudável dos indivíduos deve pautar as políticas públicas de uma sociedade democrática. Neste sentido, a educação integral no Brasil ainda não se estabelece como uma prioridade, apesar de existirem iniciativas pontuais, realizadas por educadores sensíveis à causa ou mesmo por atores da esfera política, que enxergaram na educação integral um viés de afirmação no poder.

Observou-se que a educação integral, não obstante o fôlego de visibilidade que se apresenta atualmente no país, com o Programa Mais Educação, foi e é uma ferramenta da elite como forma de preparação de seus filhos para assumir as carreiras de maior status no mundo do trabalho. Alcance este não permitido às famílias mais pobres pela qualidade do ensino que lhes é oferecido e pela dificuldade financeira

Em meio a discussão entre a educação formal e não-formal, refletindo sobre em espaço e tempo pode acontecer um desenvolvimento saudável, Bronfenbrenner diz que em todos os contextos onde estamos inseridos influenciemos e somos influenciados. Ele esclarece sobre como essa interconexão nos leva a estabelecer condutas saudáveis. E aí o papel dos entes que fazem o microsistema, os governos, a política, tem a obrigação de estabelecer políticas públicas que visem o amparo, o apoio, às famílias para o pleno desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos.

E como se viu, é imprescindível que as famílias, as comunidades, as instituições e o governo compreendam a necessidade da interconexão de estratégias, viabilizando aos indivíduos a vivência de relações estáveis e duradouras para que ocorra um desenvolvimento pleno e saudável.

Daí importância da educação integral que oferta para as camadas menos favorecidas da sociedade não apenas mais do mesmo. Assim, a complementaridade entre a educação formal e não-formal torna-se um instrumento para que a própria sociedade possa intervir nesta seara. Eis que se deve estabelecer uma estreita parceria entre as instituições formais e não-formais de educação, realizando um diálogo conjunto entre os objetivos e metodologias específicas de cada uma, tendo

como ator principal a pessoa que se forma, que se constrói, que influencia e é influenciada, a criança. A educação não-formal é desenvolvida no Brasil principalmente pelas instituições chamadas do terceiro setor, as organizações não-governamentais, associações entre outras.

Assim, o Projeto Cidade Criança, desenvolvido pela Igreja Assembleia de Deus Cidade dos Funcionários, entendeu ser relevante a sua intervenção na sociedade, no sentido de contribuir para uma melhoria da qualidade de vida das crianças da comunidade de Sapiranga. Estabeleceu como missão criar condições para que crianças e adolescentes desde cedo se desenvolvam integralmente. Neste sentido, através de ações/atividades desenvolvidas em um espaço externo ao da escola, que tem como plano de fundo principal a construção de valores para a vida esse objetivo deveria ser atingido.

Dessa maneira, apesar de existir uma intencionalidade mais latente quanto à divulgação do evangelho às crianças e, por consequência, às famílias, as ações do projeto social, na visão dos pais ou responsáveis e das educadoras sociais, tem uma tendência para se configurar como a valorização e a construção de valores relativos aos aspectos que levem a mudança de comportamento das crianças. Os participantes da pesquisa relataram que no geral a criança tornou-se mais amiga, mais comunicativa, mais atenciosa. Ou seja, apesar de ter como objetivo trabalhar as quatro áreas, a saber: espiritual, física, sócio-emocional e cognitiva, as evidências da influência do projeto no desenvolvimento integral das crianças são mais relativas ao aspecto sócio-emocional.

Relativamente à complementaridade entre a educação formal, representada na pesquisa pela ação da Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes e a não-formal representada pelo Projeto Cidade Criança, observou-se que apesar de ter havido significativa mudança de comportamento e no desempenho escolar das crianças que participavam do projeto, não existiu qualquer diálogo pré-estabelecido no sentido de construir uma proposta de educação integral por parte das duas instituições. Desta forma, constatou-se, por meio da pesquisa, que as ações desenvolvidas pelo Projeto Cidade Criança contribuíram para uma efetiva alteração, no sentido positivo de aspectos como o comportamento das crianças e o desempenho escolar, em especial aquelas que participavam a um período

compreendido entre 3 e 4 anos. Ou seja, experienciavam regularmente situações prazerosas de convivência humana, em uma base relativamente estável. Ademais, foram identificadas também, por meio das falas dos pais ou responsáveis, influências positivas das atividades que envolvem as artes como aulas de violão, teatro. Isto contribuiu para uma melhor desenvoltura da criança, possibilitando uma melhor expressão corporal e linguística.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, Suzana. Tendências demográficas, dos domicílios e das famílias no Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/tendencias_demograficas_e_de_familia_24ago12.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2014.

ANDRADE, Claudionor Corrêa de. Dicionário Teológico. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembléias de Deus. 1998.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução: Dora Flakman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

AZEVEDO GOUVEIA, Maria Júlia. Educação integral com a infância e a juventude. In: Cadernos Cenpec, São Paulo, Ano 1, n. 2, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Lei n. 12.255, de 15 de Junho de 2010. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de janeiro de 2010, estabelece diretrizes para a política de valorização do salário mínimo entre 2012 e 2023 e revoga a Lei no 11.944, de 28 de maio de 2009.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de Dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 maio. 2015.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROFENBRENNER, Urie. Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos. Trad: André de Carvalho Barreto; Revisão Técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Trad. Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTRO, Jarbiani Sucupira Alves de. Grau de parentesco do/da respondente com a criança. Fonte: questionários respondidos por pais ou responsáveis, Cidade, ano.

CENSO da Educação Superior 2012: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

COHEN, E; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.

COMPASSION: desenvolvendo o potencial das crianças. Entrevista com Ana Rafaela dos Santos. Disponível em: <<http://www.institutojetro.com/entrevistas/compassion-desenvolvendo-o-potencial-das-criancas/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4)

GERÊNCIA de Estudos Setoriais (GESET). *Terceiro Setor e o Desenvolvimento Social*. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*. 2001. p. 47. Disponível em: <<http://telemiweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-educ-bra.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2015.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-Formal no Brasil: anos 90*. São Paulo: Cidadania/textos, n. 10, 1997.

_____. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de Projetos Sociais*. São Paulo, Cortez. 2010.

_____. Educação não-formal na pedagogia social. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006. Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: *Cadernos Cenpec*. São Paulo, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. 57. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2005.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

INEP. Censo Escolar 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 28 maio. 2014.

KAUCHAKJE, Samira. *Gestão Pública de serviços sociais*. Livro eletrônico. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 128-129. Série Gestão Pública.

KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

KOLLER, Sílvia Helena. POLETTO, Michele. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, vol. 25, p. 405-416, julho-setembro, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>>. Acesso em: 03 maio. 2014.

LIMA, José Auricélio Gois. *Relação sociedade/natureza e degradação ambiental na Bacia Hidrográfica do rio Coaçu – Região Metropolitana de Fortaleza/CE: subsídios ao planejamento ambiental*. Fortaleza, 2010.

MEC. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. *Educação integral e intersectorialidade*, ISSN 1982 – 0283, Ano XIX, n. 13 – Outubro/2009. TV ESCOLA / Salto para o Futuro.

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/48/50>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Classes médias e escola: novas perspectivas de análise*. Faculdade de Educação/ UFMG Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, pp. 213-231, Jan/Jun, 2010.

PALHARES, José Augusto. Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. 2008.

PILETTI, Claudino. *História da Educação: de Confúcio à Paulo Freire*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROGERS, Alan. *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*. Hong Kong: The University of Hong Kong / Kluwer Academic Publishers. 2004.

TRILLA, Jaume. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

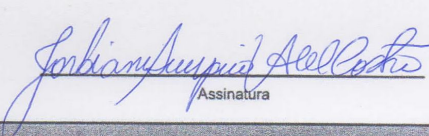
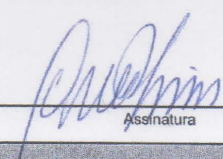
ANEXO I

Termo de compromisso da pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O PROJETO SOCIAL CIDADE CRIANÇA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL		2. Número de Participantes da Pesquisa: 60	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Jarbiani Sucupira Alves de Castro			
6. CPF: 845.366.673-34		7. Endereço (Rua, n.º): FERREIRA LIMA 100 DIAS MACEDO FORTALEZA CEARA 60860554	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (85) 3289-2466	10. Outro Telefone:
		11. Email: jarbianesucupira@gmail.com	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>03</u> / <u>10</u> / <u>2014</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: INSTITUICAO SINODAL DE ASSISTENCIA EDUCACAO E CULTURA		14. CNPJ: 96.746.441/0007-00	15. Unidade/Órgão: EST
16. Telefone: (51) 2111-1400		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>ONEIDE BOBSIN</u>		CPF: <u>211.386.130-53</u>	
Cargo/Função: <u>REITOR</u>			
Data: <u>03</u> / <u>10</u> / <u>2014</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO II

Questionário direcionado aos pais ou responsáveis pela criança

1. Qual o seu grau de parentesco com a criança?

2. Qual a idade da(o) criança?

3. A criança mora com:

() o pai e a mãe.

() o pai.

() a mãe.

() os avós maternos.

() os avós paternos.

() parentes.

() outros: _____

4. Quantas pessoas residem junto com a criança?

5. Qual a renda total da família?

() sem renda

() menos de 1 salário mínimo

() 1 salário mínimo

() Entre 1 e 3 salários

() Mais de 4 salários

() outros: _____

6. A criança está matriculada na escola Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes? Se sim, em qual série/ano?

7. Há quanto tempo a criança frequenta o Projeto Social Cidade Criança?

8. A criança apresentou mudança em seu comportamento após a participação no Projeto Cidade Criança?

() sim

() não

9. Se sua resposta para a pergunta nº 8 foi (NÃO), aponte os possíveis motivos da não contribuição do Projeto Cidade Criança para a mudança no comportamento da criança.

Se a resposta a pergunta 8 foi (NÃO) o entrevistado não responderá os itens

10. Quais fatores podem ser citados para evidenciar esta mudança de comportamento?

11. Se sua resposta para a pergunta nº 8 foi (SIM), responda a pergunta a seguir:

Que ações/atividades realizadas pelo Projeto Cidade Criança podem ter influenciado para a mudança de comportamento da criança?

12. Houve mudança no seu desempenho escolar da criança após a participação no Projeto Cidade Criança?

() sim () não

13. Se sua resposta para a pergunta nº 11 foi (NÃO), aponte os possíveis motivos da não contribuição do Projeto Cidade Criança no desempenho escolar da criança.

Se a resposta a pergunta 11 foi (NÃO) o questionário será encerrado neste ponto.

14. Cite alguns aspectos que podem evidenciar a mudança no desempenho escolar da criança:

15. Que ações/atividades realizadas pelo Projeto Cidade Criança podem ter influenciado na mudança do desempenho escolar da criança?

ANEXO III

Questionário direcionado aos/às Educadores/as Sociais

1. Qual o seu grau de formação acadêmica?

() Ensino Médio

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() _____

2. O que você entende por formação integral?

3. Você considera que as ações/atividades desenvolvidas pelo Projeto Social Cidade Criança contribuem para a formação integral das crianças atendidas pelo Projeto?

() Sim () Não

4. Caso a sua resposta a pergunta 3 foi (Não) aponte os possíveis motivos da não contribuição das ações/atividades desenvolvidas pelo Projeto Social Cidade Criança para a formação integral das crianças atendidas pelo mesmo.

5. Em caso afirmativo, quais ações/atividades você considera que contribuem para a formação integral das crianças atendidas pelo Projeto?

6. É possível observar mudanças no comportamento das crianças que participam do Projeto Social Cidade Criança?

() Sim () Não

7. Caso a sua resposta à pergunta 6 foi (Não) aponte os possíveis motivos que evidenciam a irrelevância das ações/atividades desenvolvidas pelo projeto para a mudança no comportamento das crianças:

8. Caso a resposta à pergunta 6 foi (sim), quais as principais mudanças podem ser constatadas?

ANEXO IV

Questionário direcionado à Gestão e Professores da Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes

1. Qual o seu grau de formação acadêmica?

() Ensino Médio

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() _____

2. O que você entende por formação integral?

3. Você conhece o Projeto Social Cidade Criança?

() Sim () Não

4. Se sua resposta para a pergunta nº 3 foi (SIM), responda a pergunta a seguir:

5. Você considera relevante a atuação do Projeto Social Cidade Criança para o desenvolvimento integral das crianças atendidas pelo Projeto?

6. É possível observar mudanças no desempenho escolar dos alunos que participam do Projeto Social Cidade Criança?

() Sim () Não

7. Em caso afirmativo da resposta anterior, cite algumas mudanças:

ANEXO V



PROPOSTA DE AÇÃO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICA DO PROJETO CIDADE CRIANÇA

O Projeto Cidade Criança localizado em Fortaleza-Ce à Rua: Dr. Joaquim Frota, 1478 - Bairro: Sapiranga – CEP 60833-212 – Fone: 3273.4208. E tem como objetivo trabalhar quatro áreas essenciais para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente:

Área Sócio-emocional

Refere-se ao desenvolvimento social e emocional. Durante as atividades e no convívio com educadores e colegas, a criança aprende a se relacionar de maneira adequada, conhecendo e controlando suas emoções de maneira reflexiva e expressando seus sentimentos de maneira saudável e compreensiva.

Cognitiva

Em seu cotidiano o projeto deve oferecer as crianças atividades que auxiliem a obter sucesso na escola formal. Além disso, oferecerá atividades em que as crianças ampliem seus repertórios intelectuais, suas habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade (pensamento, raciocínio lógico e aquisição de habilidades como leitura, escrita, comunicação, entre outras).

Física

O desenvolvimento físico compreende a maturação orgânica e neurológica do indivíduo. Proporciona o uso pleno de suas capacidades físicas, conduzindo a um desenvolvimento intelectual e afetivo saudáveis, elementos chave para uma boa qualidade de vida e inserção no mercado de trabalho.

O projeto oferece à criança diversas oportunidades para o desenvolvimento físico, por meio de exercícios psicomotores, jogos, brincadeiras, uma alimentação balanceada, cuidados com a higiene, sono etc.

Espiritual

O desenvolvimento espiritual conduz a criança ao conhecimento de Jesus como Salvador e Senhor. Para que a criança realmente tenha sua vida transformada, atividades de Educação Cristã e discipulado são desenvolvidos, mas não são suficientes. Para que a criança aprenda desde cedo os caminhos em que

deve andar, é essencial que o projeto assuma em seu Planejamento-Político-Pedagógico uma comissão cristã de mundo. Isso significa que todas as atividades planejadas terão como base as verdades bíblicas. A palavra de Deus será a “lente” pelas quais o projeto apresentará o mundo às crianças.

Convivendo em um ambiente genuinamente cristã a criança terá maiores possibilidades de conhecer e desfrutar do amor de Cristo. Com uma comunhão diária e sincera com Jesus, a criança experimentará uma profunda transformação interior que refletirá em todas as áreas de sua vida. A criança e sua família é o primeiro campo missionário da Igreja que tem o projeto como sua excelente ferramenta para alcançar muitas vidas.

1. Nossa Missão

Criar condições para que crianças e adolescentes, desde cedo, se desenvolva integralmente e acredite na vida como fonte renovadora, capaz de trazer a si mesmo a certeza de uma existência feliz e plena de significado. Assim sendo, o Projeto Cidade Criança adota quatro valores norteadores para essa formação: Integridade, Excelência, Mordomia e Dignidade.

1.1 Autoconhecimento

O Projeto Cidade Criança oferece as crianças, trabalhos em grupo, recreação, reforço escolar, aulas de música, educação cristã, educação física, arte, saúde, orientação psicológica, médica e odontológica.

A família também participa da formação da criança em seu processo de autoconhecimento, através de encontros programados para debater temas relacionados ao crescimento dos nossos alunos. Dentre outros objetivos, esses encontros visam estabelecer uma linha de parceria e conduta para integração projeto/família/crianças.

1.2. Relacionamento Familiar

O Projeto Cidade Criança acredita que a família possui um papel decisivo ao longo de toda a vida. Dialogo aberto entre pais, crianças e projeto é uma base para uma educação bem sucedida. Por isso o projeto Cidade Criança respeita e promove o dialogo construtivo para o aperfeiçoamento no processo de crescimento e aprendizagem.

O Projeto mantém espaços para que a família tenha acesso ao corpo técnico, direção, supervisão, orientação pedagógica e profissionais de saúde (psicólogo, pediatra, dentista).

1.3. Relacionamento com a Comunidade

No projeto a criança é motivada a exercitar suas habilidades com disciplina, respeito e responsabilidade.

A criança, desde cedo, é estimulada a assumir uma postura participativa em relação a eventos pertinentes ao projeto e a comunidade, buscando sempre agir de maneira organizada, educada e espontânea.

A criança do Projeto Cidade Criança é convidado a ser um agente transformador da comunidade e um defensor dos princípios humanitários e

fraternos.

1.4 Liberdade e Responsabilidade

O Projeto Cidade Criança não assume uma postura autoritária e repressora em relação à criança. Busca orientá-lo para o uso da liberdade individual, deixando sempre claro a necessidade de obedecer a princípios para o bem individual e coletivo.

O mesmo é motivado a assumir responsabilidades na condução de seu processo de aprendizagem e na sua conduta, como também é estimulado a cumprir horários, zelar pelo seu local de atividades e a participar das tarefas diárias do projeto.

1.5. Cidadania

A criança do Projeto Cidade Criança é, orientado a ser sensível às necessidades de seu próximo e a estabelecer laços fraternos com a comunidade em que vive.

O projeto possibilita ao mesmo exercer uma postura crítica diante dos fatos do mundo moderno, desenvolvendo a capacidade de filtrar e assimilar com responsabilidade as suas próprias idéias.

A criança é estimulada a ter consciência do seu dever de defender a democracia, a igualdade de oportunidades, o respeito às leis do país e ao princípio ético na vida e nos negócios.

1.6. Orientação intelectual e cultural

É política do Projeto Cidade Criança, oferecer o conhecimento do mundo globalizado, onde a criança tenha uma visão atualizada das modernas relações de trabalho e da necessidade de dominar a tecnologia da informação.

Cultura geral com conhecimento, aulas de música, educação cristã, educação física, arte, fazem parte do dia a dia da criança do Projeto Cidade Criança.

O projeto estimula o conhecimento literário e a prática da leitura como o hábito para a vida, apoiando as atividades extracurriculares.

1.7. Saúde Física e Mental

O projeto Cidade Criança vê o esporte como um instrumento fundamental para promover a saúde física, intelectual e sócio-emocional da criança, por isso:

- ❖ Oferece a todas as crianças oportunidades iguais para prática em diversas modalidades.
- ❖ Promove jogos interclasses e semanas esportivas como ferramentas de participação e entrosamento entre as crianças; investindo numa relação de amizade e confiança com a criança, respeitando seus limites físicos e mentais.

1.8. Liderança e Autoconfiança

O Projeto Cidade Criança acredita que as maiores conquistas adquiridas pelas crianças são sua formação moral, intelectual e social. O conhecimento gera

autoconfiança e segurança em sua vida pessoal, exercita autocontrole, demonstra responsabilidade pessoal e coletiva para tomar decisões e fazer escolhas e mostra habilidades efetivas no relacionamento interpessoal.

1.9. Religião

O Projeto Cidade Criança crê na existência de um Deus soberano, promovendo o respeito a todas as religiões. Crê no livre arbítrio do homem para assumir a sua fé e escolhe alunos de todas as crenças e religiões, promovendo um clima de solidariedade e fraternidade.

2. Da Direção

- A Direção do Projeto Cidade Criança é responsável pela execução, coordenação e supervisão das atividades administrativas;
- Deverá ser exercida por profissional habilitado e nomeado pela entidade mantenedora;
- Compete: organizar, superintender e fiscalizar direta e indiretamente todos os serviços do projeto, assegurando a eficiência administrativa;
- Visar toda documentação e delegar poderes;
- Providenciar a elaboração dos balancetes mensais e balanço anual por pessoas credenciada;
- Coordenar e elaboração a execução do plano global;
- Propor medidas de caráter técnico administrativo, visando à racionalização do trabalho;
- Representar o projeto onde se fizer necessário ou delegar poderes de representação a quem de direito;
- Convocar e presidir as sessões de monitores e especialistas para decidir assuntos de ordem pedagógica e de convivência social;

3. Da Secretaria

- Escriturar os serviços da secretaria do projeto;
- Apurar a frequência e rendimento das atividades de cada criança através dos diários de turma e sumários;
- Encaminhar à direção, sugestões para melhor andamento dos trabalhos do projeto e comunicar análises de situações que estejam a prejudicar crianças e monitores.

4. Calendário Escolar

O ano letivo compreende em dois períodos de doze horas por semana. Sendo que funcionará 48 semanas por ano. Os alunos devem ter no mínimo 80% de frequência nas atividades. O ano letivo também compreende exames de saúde, estudo de caso da criança, atividades extracurriculares e contato complementar que compreende em visitas domiciliares pelo monitor oferecendo oportunidade no

relacionamento monitor/criança e família que tende a oferecer apoio e encorajamento.

O ano será interrompido em Julho para período de férias para que as crianças, bem como monitores e funcionários, no intuito de cumprir os devidos efeitos trabalhistas.

4.1 Dos Docentes (conduta, direitos e deveres)

São direitos do monitores:

Receber assessoramento técnico-pedagógico dos especialistas, da coordenação e da direção;

Participar de seminários, simpósios, encontros pedagógicos e cursos de aperfeiçoamento ou especialização pela instituição;

Sugerir à direção medidas educativas visando o aprimoramento do processo ensino aprendizagem;

Ser tratado com respeito no desempenho de sua função;

Gozar de liberdade no exercício de suas atividades, desde que não contrarie as normas legais.

São deveres do monitores:

Cumprir e fazer as disposições desde Regimento, bem como as diretrizes e normas da direção do estabelecimento e de órgãos superiores;

Elaborar anualmente, sob a orientação da Coordenação Pedagógica, os planos de cursos dos componentes curriculares sob sua responsabilidade;

Valorizar a pontualidade e assiduidade, servindo de exemplo para as crianças;

Criar um clima de compreensão e afeto nas suas relações com os superiores, com colegas e com as crianças;

Desenvolver um plano de ação para desenvolver visitas domiciliares visando conhecer melhor criança/família e oferecer apoio e encorajamento.

4.2. Dos Discentes

São direitos das crianças

Receber, em igualdade de condições, a orientação necessária para realizar suas atividades, usufruir de todos os direitos inerentes a condições das crianças;

Requerer a quem de direito, quando prejudicado por funcionário, monitores e colegas;

Contribuir para o engrandecimento do projeto, zelando pela elevação de seu conceito;

4.3. São Deveres Das Crianças

Cumprir os dispositivos regimentais, bem como as normas expedidas pela direção do estabelecimento;

Tratar com respeito e urbanização os monitores, especialistas, diretores,

funcionários e colegas;

Colaborar na conversação do material que toda comunidade, representada pelo Estado, colocou à disposição para educar-se;

Assumir a responsabilidade por danos que venham causar no patrimônio público ou colegas, professores ou funcionários;

Contribuir para o engrandecimento de sua escola, zelando pela elevação de seu conceito.

4.4. Dos Funcionários

A todos será assegurado pelo direito de defesa, antes de aplicada a penalidade, obedecendo a legislação vigente;

Aos funcionários poderá ser aplicada pelo Diretor, dependendo da gravidade da falta, uma das seguintes penalidades:

Advertência;

Suspensão;

Dispensa;

Incorrerá nas penalidades previstas no artigo anterior, o funcionário que:

Faltar com devido respeito para com os superiores hierárquicos;

A toda será assegurado o pleno direito de defesa, antes de aplicada a penalidade, obedecendo à legislação trabalhista vigente;

Em qualquer situação o projeto deverá considerar-se como instituição voltada a estimular e orientar o desenvolvimento social e o ensino aprendizagem, cuidados especialmente, pela vida cotidiana das relações sociais.

5. Normas de Convivência Social

Deverão ser estabelecidas as diretrizes e orientações do Projeto sobre as normas de conduta e direitos e deveres tanto dos alunos como dos monitores.

As normas da convivência social não de guardar coerência com o projeto pedagógico da instituição.

“Em qualquer situação o Projeto deverá considera-se como Instituição Social, cuidando especialmente pela via do cotidiano das relações sociais”.

“Acreditamos que atenção individual e amor às crianças e adolescentes são fundamentais no desenvolvimento de uma sociedade mais fraterna e mais justa e devem ser oferecidos por seus pais, pela Igreja, e por toda sociedade”.