

MEMÓRIAS DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DO SESC SÃO PAULO: NARRATIVAS DE EX-PARTICIPANTES DO CURUMIM

Carlos Rogério Petrachini Junior¹

RESUMO

As discussões e reflexões sobre a educação não formal, levando em conta as questões atuais, são importantes por se tratarem de um campo de conhecimento sem um conceito estático, mas sim em constante construção. O presente artigo resgata as memórias de alguns ex-participantes do Programa Curumim do Sesc São Paulo, analisando o que ficou registrado das experiências vividas e quais as possíveis relações com a vida atual. A metodologia utilizada foi a autobiografia, tendo a narrativa como instrumento coletor de informações e a memória como elemento central da pesquisa. Nos resultados emergiram temas que nos dão a dimensão da importância e alcance que um programa de educação não formal pode ter e, neste caso especificamente, experiências vividas na infância que se consolidaram nas memórias de cada um na fase adulta.

Palavras-chave: Educação não formal. Programa Curumim. Memória.

ABSTRACT

The debate and reflections about the non-formal education, considering contemporary issues, are important because they don't deal with a static knowledge field, but an under construction concept. The present article reclaims the ex-participants memories of curumim program from Sesc São Paulo, analyzing their remembrances And the possible relation with theirs life today. Autobiography was the research methodology, using the narration as information collector tool and their memories as the main objective of the research. the results show up themes those demonstrate us the Importance and the archives that a non formal educational program could have, furthermore, especially in this case, also childhood remembrances those still alive at the adult life of each participant.

Keywords: Non formal education. Curumim Program. Memory.

¹ Formado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UNESP – Campus Bauru. Cursou Gestão Cultural no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc SP (2016/2017). Supervisor de programação do Sesc Santo André. Contato: carlosr@santoandre.sescsp.org.br.

UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

O termo “educação não formal” tornou-se mais popular a partir da International Conference on the World Crisis in Education, evento que aconteceu em 1967, nos Estados Unidos.

Segundo Trilla (1996), a educação não formal surgiu em um contexto de críticas ao sistema formalizado de ensino, em um período compreendido como de crise do sistema escolar. A educação formal era vista como incapaz de responder a todas as demandas sociais que lhe eram impostas, tanto na formação, quanto na aprendizagem. As ações que vinham da prática, dos fazeres e saberes do cotidiano, mesmo sendo mediadas por relações educacionais, não eram consideradas educação por não preencherem os requisitos formais na época. Porém, tais ações estavam construindo diferentes modos de vivenciar e compreender o processo ensino-aprendizagem. Após a Conferência, foi elaborado um documento que apontou a necessidade de desenvolver meios educativos diferentes dos escolares.

O fator econômico e o crescimento da demanda pela educação, segundo Trilla (1996), foram fatores importantes para o desenvolvimento da educação não formal. De maneira não burocratizada, menos hierarquizada, mais rápida e algumas vezes mais econômica, a educação não formal pode criar diferentes possibilidades educacionais, sendo entendida como “remédios de urgência” para países em desenvolvimento. Porém, é necessário ter cuidado com esse ponto de vista, para que não se entenda a educação não formal como uma estratégia de tampar buracos do sistema formal de ensino, o que pode levar à desresponsabilização pública com a educação (GARCIA, 2003; 2015).

Explorando o conceito de educação não formal, Garcia (2005) entende que se trata de outra dimensão educacional, que leva em consideração as experiências não priorizadas na educação formal. Com contribuições de várias áreas, composta de diferentes bagagens culturais e a diversidade como uma de suas características, a educação não formal não tem a preocupação de negar a educação formal.

Atualmente, diversas instituições, ONGs e iniciativas particulares vêm difundindo e ampliando os conceitos da educação não formal, conceitos estes que não são estáticos, mas sim dinâmicos, tendo seu conhecimento construído diariamente com as práticas e saberes do cotidiano (GARCIA, 2005; GOHN, 2006).

As diferentes possibilidades de atuação no campo da educação não formal são apontadas por Gohn (1999, p. 5) no trecho abaixo:

Estamos utilizando a expressão “educação não-formal” para designar um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolvendo a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos à compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a organizarem-se com objetivos comunitários, voltados para solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto, [...] a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.

Ainda, segundo a autora, a educação não formal aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, na sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na educação.

Garcia (2003, p. 139) aponta algumas características que são específicas da educação não formal:

Em síntese, podemos elencar algumas características que [...] são específicas da educação não formal, sendo: a flexibilidade de tempos e conteúdos; o fato de não estar ligada, necessariamente, a uma certificação; ser uma área não-escolar; ter envolvimento com a comunidade; ter uma ligação mais prática com o cotidiano e possibilidade de favorecer a transformação tanto pessoal como coletiva e social.

Até os anos 1980, a educação não formal no Brasil estava associada a processos de alfabetização de adultos, que tinham como base as propostas de Paulo Freire e também a práticas de movimentos sociais de conscientização política e autoconhecimento. A partir da década de 1990, em virtude de mudanças na economia e nas relações próprias do mundo do trabalho, a demanda pela educação modificou-se, ampliando as necessidades para além dos conteúdos programáticos e curriculares atribuídos e desenvolvidos pela escola. Dessa forma, a prática e o cotidiano necessitavam de outros espaços e outras maneiras de estabelecer as relações educacionais.

É importante destacar que, baseados em relatos e em bibliografia internacional, o Brasil desenvolve a educação não formal há um tempo, porém eram utilizados outros nomes, tais como jornada ampliada, educação fora da escola, contraturno escolar e educação integral, sendo propostas educacionais para crianças e jovens fora do seu horário escolar (GARCIA, 2015).

No Brasil, existiram ações com características da educação não formal relacionadas à infância antes mesmo da legitimação do termo como conceito e campo de conhecimento. Citamos como exemplo os Parques Infantis de Mário de Andrade e a Escola-Parque de Anísio Teixeira².

Utilizando como princípios as manifestações culturais, a assistência e a saúde, os Parques Infantis de Mário de Andrade entendiam as crianças como criadoras de cultura em um ambiente de recreação, criação, lazer e brincadeiras. Já Anísio Teixeira idealizou o sistema educacional Escola-Parque, com o intuito de promover tanto atividades de socialização e expressão artística, quanto aprendizagens relacionadas ao trabalho. No período oposto ao da escola convencional, buscava-se amplificar e extrapolar as funções já assumidas pela educação formal. Ambas as propostas consideravam suas ações como sendo complementares à educação formal por conta das vivências que as experimentações propiciavam em crianças e jovens (GARCIA, 2015).

É importante destacar que alguns fatores sociais associados ao surgimento da educação não formal se imbricam com questões presentes na infância até os dias de hoje.

O reduto familiar, por diversos motivos, foi se abrindo. A incorporação da mulher ao trabalho assalariado fora do lar propiciou lacunas de controle e de atenção direta sobre as crianças. A redução do espaço urbano desprovia as crianças de lugar de brincadeiras e de certas possibilidades de relação horizontal socializadora. Este e outros fatores foram criando a necessidade de instituições de custódia e de educação infantil complementares à escola e à família. Instituições que vêm substituindo a família, a rua, em uma parte das funções de socialização antes assumidos por estas (TRILLA, 1996, p. 218).

Segundo Garcia (2003), somado a isso, ainda há o fato das famílias estarem diminuindo de tamanho na sua composição, acabando por dificultar ou impossibilitar maiores relações com o diferente no convívio familiar, no que se refere a gênero, idade, etnia e gerações.

O acelerado processo de urbanização redefine a concepção de espaço coletivo que, ao longo dos anos, vem se tornando mais violento e inseguro; ruas que antes acolhiam o livre brincar hoje são ocupadas por carros e edificações, criando barreiras para o desenvolvimento da socialização, principalmente na infância.

² É possível aprofundar o conhecimento sobre os Parques Infantis de Mário de Andrade em: ARANTES, A. C. et al. *Mário de Andrade: o precursor dos parques infantis em São Paulo*. São Paulo: Phorte. 2008. Sobre a Escola-Parque de Anísio Teixeira, Cf.: CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. *Anísio Teixeira, uma visão do futuro*, 2002.

Essas limitações referentes à socialização, à dificuldade de se conviver com o diferente e à redução do espaço urbano nos fazem refletir sobre a importância de se pensar em oportunidades de vivenciar experiências formadoras, transformadoras, construtivas e reflexivas em qualquer situação.

Gohn (2010) entende que não é necessário um espaço específico para se vivenciar a educação não formal, pois ela está presente na vida e nas experiências compartilhadas nos espaços e ações coletivas do dia a dia.

Segundo Miranda e Fernandes (2014, p. 57) é preciso:

Pensar a cidade como espaço e lugar de educação informal, como sendo incidental, não planejada, não sistematizada e sem intencionalidade, e não formal como as práticas educativas fora do espaço formal/escolar, intencionais, planejadas e programadas –, como propõe Trilla (1997) é poder fazer uso do direito à vida, de se constituir como cidadão, de experimentar o risco e o novo proporcionados ou provocados pelos encontros dos sujeitos que se denominam como “iguais” com os denominados “estranhos”. E isso também implica em outro traço educativo.

Dessa forma, as discussões e reflexões sobre a educação não formal, levando em conta as questões atuais, são importantes por se tratar, tal educação, de um campo de conhecimento recente na história e, como já mencionado, por não se tratar de um conceito estático, mas em constante construção.

SESC: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

O Serviço Social do Comércio (Sesc) surge como uma iniciativa do empresariado brasileiro junto ao governo, na década de 1940, em um país que começava a se urbanizar e industrializar. Tendo como norteadores a ação cultural e educativa e o bem-estar social, a instituição hoje fortalece o caráter educativo e transformador voltado para o desenvolvimento humano (MIRANDA, 2011).

Embasadas nos princípios da diversidade, valorizando os múltiplos saberes, a troca de conhecimento e a educação permanente, as 40 unidades do Sesc oferecem programações diversificadas nas áreas culturais, esportivas, de saúde, alimentação, turismo social, educação ambiental, desenvolvimento infantojuvenil e terceira idade (SZAJMAN, 2017).

Espaços democráticos e agregadores, as várias unidades espalhadas pelo estado acolhem a diversidade do mundo contemporâneo e estimulam a participação crítica e ativa, possibilitando uma maior interação entre o homem e seu meio. Cumprindo o papel de ser um polo, suas estruturas

arquitetônicas abrigam cidadãos, propiciam o encontro e se tornam um espaço catalisador da cultura. “Com criatividade pulsante, os Sescs se tornam *clusters* inventivos espalhados na malha urbana, mas que interagem com a cidade e sua diversidade natural” (MIRANDA 2011, p. 4).

O Sesc, por meio da educação não formal vivenciada em cursos, workshops e oficinas, estimula a construção de uma sociedade mais inclusiva, que se transforma por meio da educação permanente e troca de conhecimentos (SZAJMAN, 2017).

O Departamento Regional do Sesc ressalta a importância da aproximação das áreas de educação e cultura. Observa-se que a educação permanente está arranjada em três dimensões principais: não formalidade, complementaridade e continuidade. A não formalidade preconiza a espontaneidade da participação nas ações, na troca de experiências, originando o desenvolvimento de pensamentos críticos e inovadores. A complementaridade, de forma indireta, refere-se à complementação ao ensino formal, promovendo ações que caminham ao encontro de objetivos semelhantes, sem que uma forma substitua a outra. Já a continuidade entende que os processos educativos devem ser constantes sem se limitar a períodos específicos na vida das pessoas³.

“A educação permanente dialoga com o conceito de cultura” (Sesc, 2015, p. 17), que está ligado à relação do homem com as coisas à sua volta, consigo mesmo e com sua compreensão da realidade, e é entendida como: “aquela que começa quando o indivíduo vem ao mundo e só termina quando ele o deixa. [...] é informação, criação de valores, de hábitos [...], de atitudes que faz o indivíduo se comportar, produzir, realizar e se inserir no mundo [...]” (MIRANDA, 2009, p. 82-88).

Segundo Szajman (2003), o desenvolvimento social promovido pelo Sesc caminha ao lado da democratização da cultura, que deve ser imperativa, eficiente, objetiva e concreta. Além disso, “o Sesc incentiva sua clientela a estar em permanente processo de formação, promovendo o crescimento pessoal e profissional, a ampliação de repertório e das formas de olhar o mundo, e estimulando o relacionamento interpessoal” (SZAJMAN, 2017).

O PROGRAMA CURUMIM

Entre os programas de educação não formal oferecidos pelo Sesc São

³ Essas diretrizes do Sesc no Estado de São Paulo são disseminadas na publicação *Realizações: 2015/Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo*, que apresenta aos comerciários e sociedade os programas, projetos e ações realizados durante o ano.

Paulo, destacamos o Curumim, objeto deste estudo, que completou 30 anos em 2017. Em seu surgimento, o contexto social era marcado por um cenário de novos modelos de organização familiar, pelo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho e pela relação enfraquecida da criança com os espaços públicos devido à violência, à urbanização e à escassez de programas no âmbito da educação não formal. Diante desses fatores, o Sesc passa a pensar em um trabalho inovador que possa atender crianças e adolescentes (OIENO; FERREIRA, 2015).

No ano de 1986, foi elaborado um documento denominado Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI), que traçou parâmetros para o trabalho relacionado com crianças na instituição.

O Programa de Integração de Desenvolvimento Infantil - PIDI - tem por fim promover o desenvolvimento integral da criança, suprimindo as lacunas deixadas pela escola e pela família, relativizando o peso das desigualdades sociais no acesso a produção e ao usufruto dos bens culturais, no sentido da formação de cidadãos conscientes e participativos da vida em sociedade, num contexto de mudança fortemente marcado por novos valores e pelo impacto das transformações tecnológicas. (SESC, 1985, P. 12)

Baseado nesse documento, no dia 2 de agosto de 1987, é lançado o Programa Curumim, inicialmente em seis unidades: Pompéia, Carmo, Santos, Campinas, Bauru e Piracicaba. Esse programa de educação não formal do Sesc São Paulo para crianças de 7 a 12 anos visa, em um ambiente de cooperação e respeito mútuo, garantir espaços de brincar, criar, conviver, se expressar e desenvolver as potencialidades dos participantes, auxiliando num processo de pertencimento e reconhecimento (OIENO; FERREIRA, 2015).

O programa tem uma metodologia que permite a articulação entre os diversos saberes trazidos pela criança, a partir do contexto em que ela vive, de modo a colaborar com sua formação e desenvolvimento. A base de tudo isso é a intencionalidade educativa da instituição voltada à promoção dos valores, do conhecimento e da convivência social. (Sesc, 2016, p.)

Desde o seu surgimento, o programa busca enxergar a criança como ser capaz de refletir, agir e questionar a realidade dando a ela a oportunidade de exercitar sua cidadania, rompendo com uma ideia tradicional de que a criança é apenas um ser receptivo das informações do mundo que a cerca, e o adulto o exclusivo detentor e transmissor de conhecimento. Tal pensamento faz com que a criança seja percebida como um objeto vazio que precisa ser preenchido, deixando de lado todas as suas potencialidades, identidade e autonomia (OIENO; FERREIRA, 2015).

A criança deve ser entendida como ator ativo de seu processo de socialização, de construção da infância e de produção de cultura. É importante entender que a criança porta a diferença, a diversidade, a alteridade, sendo capazes de refletir e produzir conhecimento (ABRAMOWICZ, 2015).

O objetivo do programa, de acordo com Oieno e Ferreira (2015, p. 23), é “proporcionar aos participantes a construção e a vivência de um conjunto de valores e de ações lúdicas e integradas, voltadas para a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos”.

Ainda segundo os autores, a maioria das crianças atendidas são dependentes de comerciários com o perfil socioeconômico de baixa renda e moradores das proximidades das unidades. Os participantes (25 crianças por educador) frequentam o Curumim de 2 a 5 vezes por semana, por 3 ou 4 horas diárias.

Artes plásticas, expressão corporal, jogos cooperativos, literatura e comunicação são algumas das atividades desenvolvidas por uma equipe transdisciplinar de instrutores (GALANTE; GONÇALVES JUNIOR, 2006). Fazem parte do programa momentos como: roda de conversa, atividades ligadas aos projetos coletivos, ações de educação e promoção da saúde, tempo livre e refeição ou lanche (OIENO; FERREIRA, 2015).

O contato das crianças com manifestações artísticas como teatro, música, dança, circo, entre outras, é fundamental para a constituição da cidadania cultural. Essas experimentações favorecem a criação de um repertório simbólico, promovem a convivência e despertam o acesso à cultura (Plano Municipal de Cultura de São Paulo, 2016). Para Nogueira (2017), o processo de aprendizagem de educação não formal é movido pela intencionalidade humana e precisa ser provocado para que sejam criados hábitos e práticas nesse movimento.

Dessa forma, no Curumim, por meio da brincadeira, considerada essencial para a formação, a criança descobre o mundo, aprende a interagir, resolve problemas, supera desafios e desenvolve a imaginação (Sesc, 2016, p.).

Por se tratar de um programa que trabalha de forma permanente e contínua na infância, somada as importantes características apresentadas, surgem os questionamentos centrais deste estudo: quais são as memórias de um adulto que participou de um programa de educação não formal na infância? O que fica registrado sobre essas experiências e quais as possíveis relações entre elas e a vida atual?

DESENVOLVIMENTO

Para contribuir com a resposta das questões cerne deste estudo, utilizamos a metodologia de autobiografia, tendo a narrativa como instrumento coletor de informações e a memória como elemento central desta pesquisa.

De acordo Park e Fernandes (2015), a memória refere-se aos processos de aquisição, conservação e evocação das informações. Selecionando o que será registrado e o que será descartado, a memória participa dos processos de construção de identidade, unidade e reconhecimento, individual e de grupo.

O ato de lembrar é único, exclusivo de cada pessoa, porém ele está relacionado de alguma maneira a um contexto social mais amplo. A relação familiar, a vida escolar, o trabalho, o grupo de amigos são fatores que exercem influência nessa lembrança individual (BRANDÃO, 2008).

Ao trabalhar com a memória, é importante considerar que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento e diante de emoções e intuições, o que permite uma generalização analítica, e não estatística e objetiva da narrativa (ABRAHÃO, 2003).

De acordo com Muylaert *et al.* (2014, p. 193-197),

[...] as narrativas mostram-se muito úteis em estudos de abordagem qualitativa, uma vez que a narratividade é uma forma artesanal de comunicação cujo objetivo é veicular conteúdos a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas. [...] As narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem – refletem quem são reconstruindo continuamente significações acerca de si.

Para obter essas narrativas, foi enviado um arquivo com perguntas abertas, para que as pessoas pudessem escrever suas histórias abordando as memórias, lembranças do tempo de Curumim, além de relatar as possíveis relações entre as experiências vividas por meio do Programa e a sua vida hoje. Foi solicitado a alguns instrutores do Sesc São Paulo o contato de alguns ex-participantes do Programa, maiores de 18 anos. Participaram oito pessoas, três mulheres e cinco homens, com uma faixa etária compreendida entre 18 e 39 anos, de quatro unidades distintas: Bauru, Catanduva, Consolação e Santo André.

Por fim, ao analisarmos as narrativas autobiográficas, consideramos “[...] como um recorte da parcela do real, sob o efeito da interpretação e da imaginação de um sujeito que é histórico e social, que faz trocas e se

relaciona fornecendo versões do que é dito como realidade. Isso implica assumir os processos de subjetividade como verdadeiros” (PARK; FERNANDES, 2015, p. 237).

Considerando essas narrativas, buscamos referências para entender os significados e sentidos que adultos atribuem a uma experiência de educação não formal na infância, além de pontuar e correlacionar as memórias dos ex-curumins.

É importante afirmar que neste artigo consideramos questões inerentes à memória do entrevistado, sem, com isso, pretender dar fim às possibilidades de outros estudos e interpretações que possam existir.

RESULTADOS

No trabalho realizado com ex-participantes do Programa Curumim, tomamos contato com a riqueza e a complexidade das experiências. Nos relatos dessas pessoas (Anexo), pudemos observar boas recordações carregadas de carinho e orgulho, trazendo visões significativas do tempo vivido na infância, particularmente no Curumim.

Todas as narrativas foram extremamente elogiosas e nostálgicas devido às boas experiências dos tempos de Curumim, o que talvez tenha feito com que os fatores negativos fossem suprimidos ou minimizados.

Nas citações abaixo, os textos foram transcritos exatamente da maneira descrita por cada ex-curumim.

O orgulho em fazer parte, o prazer pela participação, a gratidão e o reconhecimento ao Programa estão presentes em todas as respostas.

“É um imenso prazer falar do Programa Curumim. Tenho inúmeras memórias e chega a ser difícil elencar a mais marcante ou relevante para minha vida hoje. [...] Me orgulho muito desta fase da minha vida.”

“O Curumim foi muito importante para a minha vida.”

“As lembranças pelas quais vivenciei e as guardo com muito orgulho de ter feito parte desta história que é o Curumim, por retomar parte histórica do Brasil com o nome do Programa em tupi, que refere-se a ‘crianças’ a partir do momento do entendimento deste significado em uma das primeiras participações do programa, o meu mundo a qual estava inserido ganhou vida e sentido.”

“Eu amo o Sesc e o que ele fez eu me tornar. Vou fazer 20 anos, faz oito anos que eu saí e com certeza, o curumim faz parte de mim até hoje. Do que eu me tornei.”

Outro aspecto abordado é contato com o novo, o pioneirismo nas aprendizagens, vendo o Curumim como local de novidades e experimentações. A aproximação com as linguagens artísticas e práticas esportivas reforçam uma ampliação de repertório cultural vivenciada por meio dos jogos, oficinas, cursos e passeios.

“Este período que vivi no Curumim foi essencial para abrir minha cabeça. Foi um período muito rico em que tive oportunidade de experimentar muitas coisas [...] Foi uma época muito feliz e acredito que me proporcionou uma vivência à frente de meu tempo.”

“Foi um período muito rico em que tive oportunidade de experimentar muitas coisas: pintei, bordei, dancei, cantei, atuei, cozinhei, desenhei, escrevi (desde jornal a roteiro de peça de teatro), pratiquei diversos esportes - até basebol, aprendi sobre história da arte e literatura, voluntariei em instituições filantrópicas, conheci museus, viajei, aprendi a montar uma tomada, a tirar fotografia com uma lata de metal, a fazer meu próprio desenho animado, a cuidar de uma horta, a mexer com marcenaria, a jogar diversos jogos.”

“Eu nunca vou me esquecer que meu primeiro debate foi lá.”

“No programa sempre fomos inseridos em atividades culturais [...] quadros para pintar, computador e cola quente [...] Foi muito marcante para mim quando gravamos um programa de rádio de uma hora em parceria um a Rádio Unesp.”

O vínculo afetivo estabelecido com os instrutores foi amplamente ressaltado, e a referência do exemplo de adulto a ser seguido unido ao papel de incentivador e mediador das descobertas corroboram com a importância do educador para que se vivenciem os princípios e valores do programa. Observamos também que o contato e os laços firmados transcendem o tempo de Curumim e permanecem, muitas vezes, até hoje.

“Tenho a agradecer aos monitores [...] que nos ensinavam tudo isso por meio de seus exemplos.”

“Nossos tios são inesquecíveis [...] Uma das instrutoras deles (meus filhos) [...] foi minha tia também, então passou eu e meus 4 filhos pelas mãos e cuidados dela.”

“Agradeço imensamente ao [...], instrutor do começo até o final da minha jornada no projeto (que depois se tornou grande amigo, tutor e instrutor novamente, no projeto Tribo Urbana), assim como também agradeço as instrutoras [...] que com certeza são pessoas que até hoje marcam minha vida.”

“Nós nos apegamos aos professores (que sentimos falta do todo em que representaram naquele momento de nossas vidas) e a todo programa, hoje, eu os levo para a vida toda da maneira mais singela que o eterno curumim irá levar, foram os primeiros professores a me moldarem, a me instigar, a ser mais curioso e mostrar um caminho onde possamos ser melhor a cada dia.”

Encontramos, também, o incentivo para que outras gerações, como filhos e netos, participem do Curumim, mostrando identificação, reconhecimento e confiança no Programa.

“Tenho 4 filhos, [...] Foi muito emocionante ver meus filhos lá, inclusive foi feita uma matéria comigo e minha filha, saiu no livrinho mensal do Sesc, foi muito legal, guardo com muito carinho.[...] quem sabe daqui alguns anos meus netos também terão a mesma oportunidade que tivemos”

“Espero que num futuro, não distante, meu filho possa ter uma oportunidade parecida com a que tive junto ao Sesc.”

O acelerado processo de urbanização, que trouxe o aumento da sensação de insegurança nas cidades e a conseqüente falta de espaços para o convívio e o brincar, foram apontadas em algumas das respostas. Para os ex-participantes, o Sesc e o Programa Curumim são vistos como locais que acolhem e que transmitem segurança, a sensação de pertencimento e respeito, o que vai ao encontro do que afirma Miranda (2011, p. 4)

o espaço público foi, por muito tempo, repellido pela própria população por ser considerado espaço de ninguém e não espaço de todos (muito em função de uma falta de política segurança pública), assim, os muitos lugares disponíveis para simplesmente ‘estar’ no SESC são para suprir também essa carência da estrutura pública [...] a natureza do lazer que o Sesc disponibiliza é voltada para o desenvolvimento humano.

“Tive uma infância difícil na escola pois sofria muito bullying, então o Curumim não era só o meu quintal, por eu morar num prédio. Era meu refúgio.”

“Se não fosse esse projeto [...] Eu poderia muito bem ter tomado um rumo totalmente diferente na minha vida. Meu bairro era violento, poderia muito bem ter escolhido um caminho errado.”

“O Curumim faz parte da minha história de vida, era minha segunda casa, não via a hora de chegar da escola e ir para o Curumim [...] éramos uma família.”

O avanço tecnológico e a facilidade de acesso ao mundo digital também foram questões levantadas nos relatos. O brincar sofreu interferências no espaço público ao longo dos anos, pois a ocupação das ruas por carros e prédios muitas vezes inviabiliza brincadeiras populares. Dessa forma, segundo as narrativas, o Programa valoriza o brincar e a importância da ludicidade na infância.

“Num mundo como hoje, onde a tecnologia está cada vez mais dominando o mundo, é privilégio de poucos poder ter o gosto e o prazer de saber o que é brincar, o que é viver e o verdadeiro sentido da infância antes de crescer.”

“O principal, o curumim me ensinou que um jovem em meio a geração do smartphone, tablet e etc, pudesse encontrar um espaço para brincar de pega-pega, jogar futebol entre outras atividades, encontrei um local onde criança aprende e brinca ao mesmo tempo [...] o curumim me ajudou a ser uma criança com a melhor infância que uma criança da minha geração pode ter.”

Alguns relatos trouxeram questões inerentes ao convívio com a diversidade, fator que facilita o processo de socialização, promovendo trocas enriquecedoras e transformadoras. Por parte dos instrutores do programa, percebemos um cuidado com a individualidade e ao mesmo tempo o sentimento de pertencimento coletivo.

“Convivi com crianças de diversas classes sociais, com variadas bagagens culturais, com deficiências, com famílias estruturadas e com as sem família, com meninos e meninas, e era como se eu não soubesse que essas diferenças existiam. Éramos todos iguais, todos tratados com respeito e ensinados a respeitar [...] Se hoje está em pauta a discussão de igualdades - de gênero e afins – naquele tempo, todo mundo bordava, mexia com martelo e sabia cooperar.”

“Eu aprendi [...] lidar com as diferenças do dia a dia.”

“As ‘panelinhas’ eram continuamente desestimuladas, assim, essa troca era constante.”

Os valores e conhecimentos adquiridos das experiências vividas no Programa transcenderam a infância e foram reconhecidos como influências na vida atual.

“Hoje eu sou uma pessoa alegre que consegue conciliar todas as tarefas do trabalho e da casa sabendo as dividir e as realizar sem problemas, que sabe lidar com diferenças, que sabe expor seus ideais e que sabe espalhar seus conhecimentos sempre visando ajudar o próximo.”

“Aprendi a ser mais coletivo e menos individualista.”

“Através dele [Programa Curumim] desenvolvi minhas habilidades artísticas, que hoje somam expressivamente à minha totalidade.”

“Foi uma experiência que me agregou muito hoje, pois eu tive um contato maior com a cultura, conheci muita coisa nova que, hoje em dia, tem me agregado com conhecimento geral, aprendi a trabalhar em equipe.”

“Tenho a consciência que se eu não fizesse [parte do Programa] não seria metade da pessoa que um dia poderia me tornar.”

“De todos esses conhecimento e experiências, acredito que a herança mais rica que recebi é a humanidade. [...] a riqueza de conteúdo e conhecimento se refletiam na riqueza de humanidade.”

“Fez grande parte da formação da minha personalidade. Eu aprendi a respeitar o próximo, lutar por coisas que valem a pena, ser humana.”

A amplitude das experiências vividas é direcionada a uma transformação emocional, pessoal e social. Há um reconhecimento do Programa como uma forma de se tornar uma pessoa melhor, gerar reflexões sobre as próprias atitudes e limitações, promovendo mudanças e autoconhecimento. Os valores aprendidos no Curumim são levados para a vida.

“Fez grande parte da formação da minha personalidade. Eu aprendi a respeitar o próximo, lutar por coisas que valem a pena, ser humana.”

“De todos esses conhecimento e experiências, acredito que a herança mais rica que recebi é a humanidade.”

“Ele [Programa Curumim] ensinou a ser uma pessoa melhor daquelas que quando aprende não esquece de ser, que quando se machuca sabe que já vai se curar, daqueles que quando divide sabe que vai ser recompensado. [...] tudo que eu aprendi no projeto, desde escovar os dentes até lidar com as diferenças do dia a dia, serviu para me tornar uma pessoa melhor.”

O legado do Curumim para a construção de uma sociedade mais humana e a transformação e formação do ser humano na valorização da infância gerando um novo olhar para o mundo foram questões também levantadas:

“Ainda, existe uma esperança para o nosso mundo e ela está nas crianças [...] A mudança pode ocorrer através de várias maneiras, seja através do esporte, da arte e até mesmo da cultura, mas se não houver algo que lhe instigue e lhe cativa. Dificilmente você irá poder se desenvolver em um mundo que está à beira de explodir com suas guerras sem amor.”

“Curumins [...], aqueles que estão preparados para as futuras lutas da vida. Ser um curumim [...] é ser a verdadeira criança aquela aprende a dividir, que aprende a se importar com outra pessoa, aquela que aprende a trabalhar em equipe, ser curumim é um aprendizado para vida toda. [...] se não existisse o projeto Curumim, muitas crianças não teriam chances de mostrar ao mundo seu verdadeiro potencial.”

No Curumim, as pessoas puderam criar e concretizar ideias, tiveram contato com o novo, com a diversidade, com as linguagens artísticas e práticas esportivas. Por meio da ludicidade, elas entenderam a criança como ser brincante, adotando o espaço como “refúgio”, e hoje desejam que essas experiências sejam vividas por outras gerações. Todas as vivências e experimentações foram norteadas pelos educadores, lembrados com grande carinho como “exemplo a ser seguido”.

Fica evidente, com todos esses relatos, o impacto positivo deixado pelo Programa Curumim. A experiência educativa proporciona a conquista de valores humanos no que se refere à autoconfiança, à construção de identidade e à sensação de pertencimento, inerentes à formação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lermos as narrativas, inserimo-nos nas histórias e deparamo-nos com sentimentos, diversidades e particularidades dos ex-participantes do Programa Curumim. Dessa leitura, emergiram temas que nos dão a dimensão da importância e alcance que um programa de educação não formal pode ter e, nesse caso especificamente, experiências vividas na infância que se consolidaram nas memórias de cada um.

É por meio do brincar que a criança aprende e experimenta o mundo; ela não é apenas consumidora de informações e cultura, mas sim protagonista na formação de seu repertório sociocultural, capaz de agir, questionar e refletir sobre a realidade. Essa construção e troca ao longo dos anos proporcionam legados marcantes na vida adulta, ativos na memória dos participantes do Programa.

O Programa Curumim, ao longo dos seus 30 anos de história, torna-se determinante para a valorização da infância, garantindo o direito ao brincar e à ludicidade, dando oportunidade à diversificação de experiências e

despertando o senso de cidadania, essencial para a formação integral do ser humano.

Inserido nesse contexto, merece destaque o instrutor. Em seu papel de educador, ele cria um vínculo afetivo com as crianças, tornando-se norteador da transformação e ser fundamental para a apropriação dos valores do Programa Curumim por parte dos participantes.

Tanto na espontaneidade da participação quanto no prazer pela prática, características intrínsecas da educação não formal, assumimos a prerrogativa das instituições e dos profissionais que nelas trabalham e, assim como o Sesc, contribuem significativamente no constante processo educativo e no desenvolvimento de pensamentos críticos e inovadores.

Esperamos que este estudo possa ser incipiente no fomento às pesquisas e olhares para programas de educação não formal, principalmente na infância, levando-nos a refletir sobre a importância e legados de projetos como o Curumim.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. *Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica*. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set. 2003.
- ABRAMOWICZ, A. A criança, a infância e a sociologia da infância. In: PARK, M.B.; FERNANDES, R. S. (Org.) *Programa Curumim: Memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- BRANDÃO, V.M.A.T. Memória (auto)biográfica como prática de formação. In: *Revista @mbienteeducação*, v.1, n. 1, jan./jul. 2008.
- GALANTE, R.C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Educação pelo lazer: a perspectiva do Programa Curumim do Sesc Araraquara. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2006.
- GARCIA, V. A. Educação não-formal: Do histórico ao trabalho local. In: Park, M. B. (Org.) *Formação de educadores: memórias, patrimônio e meio ambiente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. Um sobrevoo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (org.) *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.
- _____. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.) *Programa Curumim: Memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impacto sobre o terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *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.

_____. *Educação não formal e o educador social*. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, D.S. *Sesc-SP: educação permanente, diversão garantida*. *Revista eca XIV 2_Miolo.indd 81*, n. 2, maio/ago. 2009.

MIRANDA, D. S. Conferência sobre modelo de gestão cultural. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/download/31979_PDCONFERENCIANY2011DOC>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MIRANDA, A. C.; FERNANDES, R. S. Educação não formal e a cidade: memórias de infância e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*, v. 02, n. 31, 2014.

MUYLAERT, C. J., et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, n. 48, 2014.

NOGUEIRA, A. A. Educação Plural. *Revista E*, n. 10, ano 23, 2017. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/10819_EDUCACAO+PLURAL>. Acesso em: 19 abr. 2017.

OIENO, M. A.; FERREIRA, H. B. Curumim: Reflexões coletivas sobre um mesmo programa. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.) *Programa Curumim: Memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.) *Programa Curumim: Memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

PLANO MUNICIPAL DE CULTURA DE SÃO PAULO / SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA – São Paulo: SMC, 2016.

SESC. *Programa integrado de desenvolvimento infantil/PIDI*. São Paulo, Administração Regional no Estado de São Paulo, 1985. Apostila.

SESC. *Realizações 2015*. Administração Regional no Estado de São Paulo. São Paulo, Sesc. 2015. p.17, 2016.

SESC. *Aprender e brincar: O que é o Curumim?*. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9676_APRENDER+E+BRINCAR+O+QUE+E+O+CURUMIM>. Acesso em: 19 abr. 2017.

SZAJMAN, A. Cultura: oportunidade necessária. In: *Mostra Sesc de Artes: Ares & Pensares*. São Paulo: SESC 2003.

SZAJMAN, A. Educação que transforma. *Revista E*, n. 10, ano 23, 2017. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/10820_EDUCACAO+QUE+TRANSFORMA>. Acesso em: 19 abr. 2017.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.