

**Visões singulares,
conversas plurais**





Educação Cultura e Arte 2005-2006

Visões singulares, conversas plurais

Textos Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park,
Renata Sieiro Fernandes, Mario Sergio Cortella, Rita Amaral,
Ecio de Salles, Sebastião Soares e Carlos Rodrigues Brandão

São Paulo 2007



**Itaú
cultural**

Catálogo Itaú Cultural

Visões singulares, conversas plurais / textos de Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park, Renata Sieiro Fernandes, Mario Sergio Cortella, Rita Amaral, Ecio de Salles, Sebastião Soares, Carlos Rodrigues Brandão; Ilustrações de Andrés Sandoval e Mariana Zanetti. – São Paulo : Itaú Cultural, 2007. – (Rumos Educação Cultura e Arte, 3) 112 p. : il. color. ; 21 cm x 24 cm.

Bibliografia

1. Educação e Arte 2. Cultura brasileira 3. Educação não-formal
4. Projeto educacional 5. Projeto social 6. Brasil. I. Título

CDD 707

**Itaú
cultural**

avenida paulista 149
são paulo sp 01311 000
[estação brigadeiro do metrô]
fone 11 2168 1700 fax 11 2168 1775
instituto@itaucultural.org.br
www.itaucultural.org.br

8 Apresentação

13 Educação não-formal: um conceito em movimento

Olga Rodrigues de Moraes
von Simson
Margareth Brandini Park
Renata Sieiro Fernandes

51 ensinar a aprender

65 Ofício dos pontífices:
a importância da
articulação comunitária
Ecio de Salles

91 Da turma de alunos à
comunidade aprendente
Carlos Rodrigues Brandão

aprender a ensinar

11

A contribuição da
Educação não-formal para
a construção da cidadania

Mario Sergio Cortella

43

Diversidade cultural:
força social e patrimônio
de uma nação

Rita Amaral

53

Projetos sociais e
participação popular

Sebastião Soares

77

Para saber mais

102



Apresentação

Chegamos ao terceiro volume da série Rumos Educação Cultura e Arte com a recompensa de novos encontros. Ao longo desse processo de trabalho continuado, que teve seu impulso inicial em 2005, com o lançamento do programa, percebemos que o círculo de trocas se amplia e agrega interlocutores de diversas áreas do conhecimento.

O primeiro volume trouxe o frescor e a energia de experiências práticas que se destacam pela excelência dos agentes envolvidos. No segundo, um mapeamento criterioso buscou conhecer de perto os profissionais desse cenário. Agora, o objetivo é aprofundar as reflexões relacionadas à educação não-formal, por meio do diálogo com pessoas ligadas tanto à teoria como à prática nessa área.

Olga von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sieiro tratam da possibilidade de atividades educativas significativas e condizentes com os desejos de educadores e educandos. Mario Sergio Cortella analisa as contribuições possíveis da educação não-formal para a construção de uma cidadania fruída coletivamente e marcada pela paz. Rita Amaral traz um olhar crítico sobre a idéia de diversidade cultural e sua importância como força social. Ecio de Salles chama a atenção para o papel da articulação comunitária na ampliação de direitos. Sebastião Soares reflete sobre a convergência entre discurso e prática no trabalho dos projetos sociais. Finalmente, Carlos Rodrigues Brandão explora os múltiplos significados do aprender.



Ao término de cada texto, o leitor encontrará a seção Estante, em que os autores apresentam comentários sobre livros novos e antigos que marcaram sua vida e que contribuíram para sua formação, não de um ponto de vista profissional, mas de uma perspectiva humanista. O resultado é um elenco diversificado de títulos, revelados por olhares particulares, que oferecem possibilidades inspiradoras de leitura.

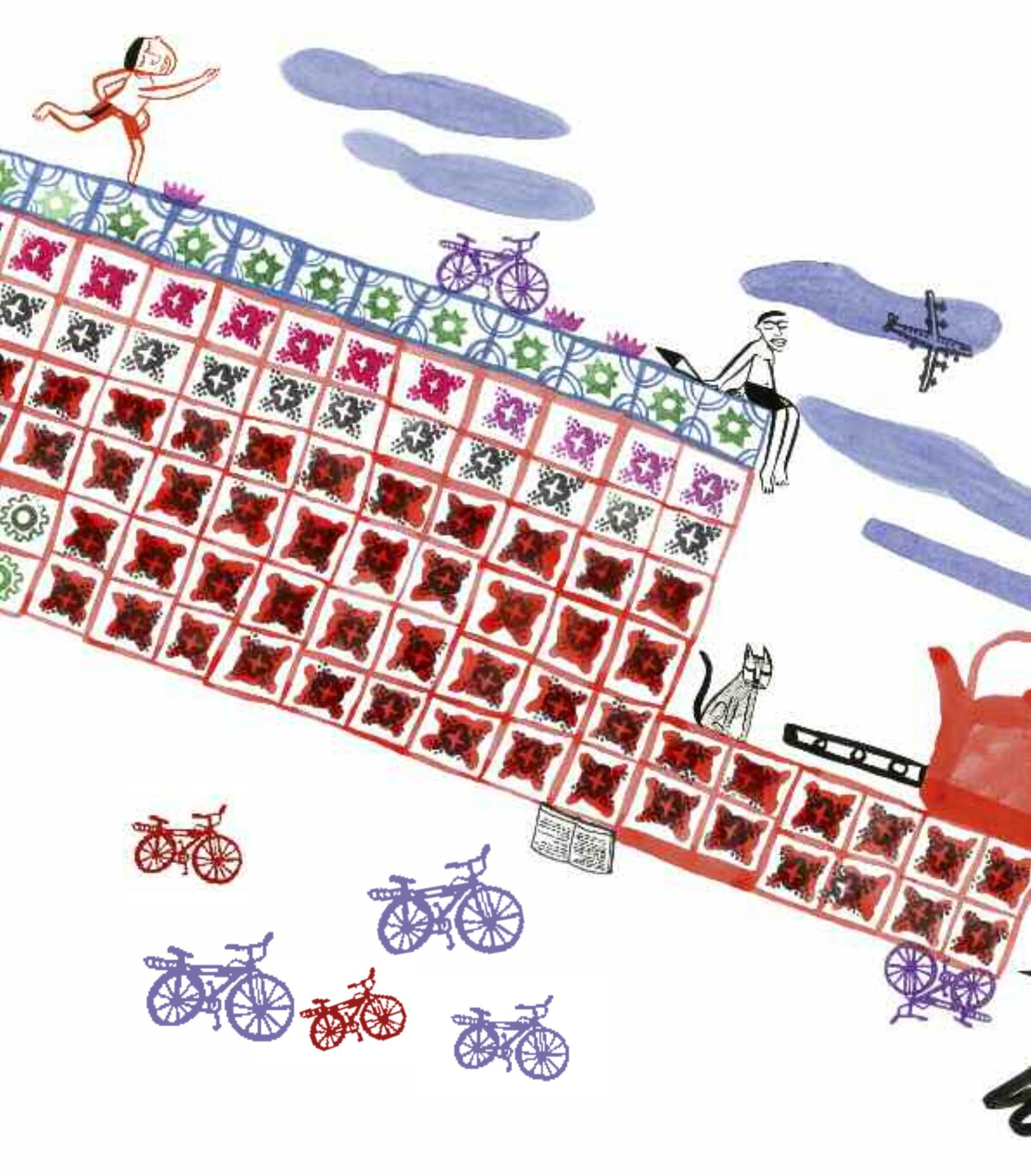
Esperamos que este volume possa ser também inspirador e gerador de idéias para educadores interessados em investigar a convergência entre educação, cultura e arte.

Instituto Itaú Cultural





aprender a ensinar



Educação não-formal: um conceito em movimento*

Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Margareth Brandini Park

Renata Sieiro Fernandes

O termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal

Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência, participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indelévels – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas que ocorrem fora da escola para diferentes públicos. A partir dos



*As discussões teóricas e de experiências práticas que embasam este texto surgiram de necessidades do cotidiano de profissionais que lidam diretamente com as vicissitudes do exercício da educação não-formal, e ainda dos pesquisadores que, refletindo teórica e metodologicamente o assunto, cresceram através de um relacionamento com tais profissionais. Este texto, apresentado pela primeira vez no livro *Educação não-formal: cenários da criação*, teve sua republicação autorizada pela Editora da Unicamp, e inclui algumas revisões e incorporações de idéias, argumentos e reflexões das autoras. O artigo foi gerado durante as atividades de um grupo de estudos e de pesquisa (Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura – Gemec) vinculado ao Grupo de Estudos em Diferenciação Sociocultural (Gepedisc), da Faculdade de Educação, e ao Centro de Memória, ambos da Unicamp.

anos 1990, no Brasil, tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não-formal, ocorrendo paralelamente à frequência escolar. Diante disso, a escola procurou rever e repensar seus modos de acontecer e de existir em muitos momentos da história.

O modelo tradicional de ensino e aprendizagem foi o que prevaleceu nos sistemas escolares; entretanto, em muitos momentos, a organização do ensino passou por reformas e reformulações, baseadas em críticas à escola e em propostas de alternativas metodológicas e/ou novos modelos de educação e pedagogias fora dos sistemas formais.

Nesse ponto, tanto a educação formal quanto a não-formal, pela potencialidade de lidar e de se abrir para outros modos de fazer, de contribuir para e de construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos. A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido *a priori* (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e freqüentadores que podem exercitar e experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade.

Falar de educação em termos gerais e por diferentes vias é um possível caminho para atentar para alguns pontos da educação não-formal não como alternativa ao ensino formal, pois que isso nem é possível legalmente e nem desejável. O intuito é buscar mostrar a contribuição – e os limites, os avanços, os riscos, os

desafios – de outros modos de construir os processos de ensino e aprendizagem, tanto em locais institucionalizados como fora deles, transgredindo o que é instituído – quando for interessante e necessário – e buscando novas formas de estabelecer relações com o mundo, com o outro e consigo.

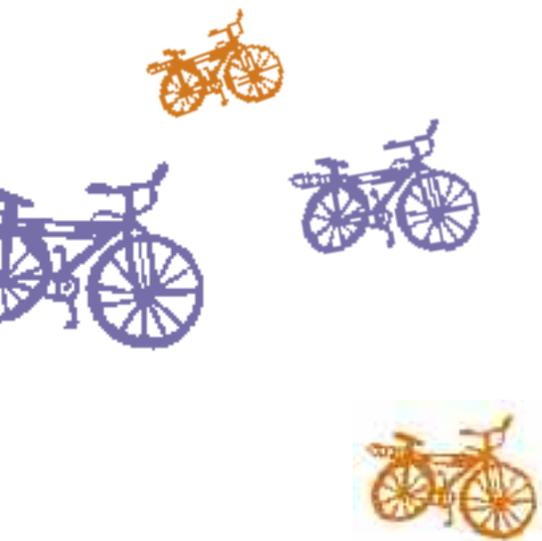
Tanto a educação formal quanto a não-formal favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos

É, ainda, enfatizar a busca por práticas mais significativas e condizentes com os desejos, necessidades e vontades de um público – tanto educandos como educadores – que se relaciona e interage. E que, desse modo, os processos de formação profissional sejam mais ricos de sentidos e possibilidades, fazendo com que os educadores sintam-se, de fato, autores de um projeto educacional coletivo. Que vejam e sintam-se incluídos, participantes e atuantes de forma efetiva, reflexiva, consciente e política nas possíveis mudanças e transformações do social que venham a promover e ocorrer.

As modalidades da educação, no seu sentido mais amplo, são muitas. Entre elas, a educação não-formal ocupa um espaço cada vez mais significativo no cenário nacional e, por isso, vem merecendo atenção crescente por parte de diferentes segmentos da sociedade.

Os conceitos e seus autores

Diferentes autores têm se proposto a discutir o assunto, ao longo dos tempos, enfocando aspectos que outros não mencionam, confrontando idéias, considerando, ampliando e redimensionando os significados do conceito em questão. A seguir, uma breve tentativa de revisão desses olhares.



¹ TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

² AFONSO, Almerindo Janela. "Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?" *In*: ESTEVES, Antonio J. e STOER, Stephen R. *A sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989. p. 78.

Segundo Jaume Trilla¹, há uma linha tênue que separa a educação formal e a não-formal de um lado e, de outro, a educação informal. Esta última se caracteriza pela aprendizagem em que não há planejamento, seja por parte de ensinantes, seja por parte de aprendizes (muitas vezes autodidatas), que ocorre sem que nos demos conta – um exemplo bastante forte é a educação familiar. Já a educação formal é aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado – a educação escolar, hoje compreendida pela educação infantil e pelos ensinamentos fundamental, médio e universitário. A educação não-formal é toda aquela que é mediada pela relação ensino/aprendizagem; tem forma, mas não tem uma legislação nacional que a regule e incida sobre ela. Ou seja, uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – em suma, um leque bastante amplo de possibilidades.

Segundo Almerindo Afonso,

[...] por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto a designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.²

E isso leva a uma transformação social. O autor elenca as seguintes características da educação não-formal:

- 1) tem caráter voluntário;
- 2) promove sobretudo a socialização;
- 3) promove a solidariedade;
- 4) visa ao desenvolvimento;
- 5) preocupa-se essencialmente com a mudança social;
- 6) é pouco formalizada e pouco hierárquica;
- 7) favorece a participação;
- 8) proporciona a investigação e projetos de desenvolvimento;
- 9) consiste, por natureza, de formas de participação descentralizadas.³

Ele também usa o termo *não-escolar* como sinônimo de *não-formal*:

[...] a recente valorização do campo da educação não-formal pode significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas políticos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal.⁴

Entendemos que o não-formal inclui o não-escolar, por aquele ser mais amplo e englobar este. O intuito é não fazer ou promover a oposição, por princípio, à escola. Trata-se de campos distintos. Essa situação constitui o acontecimento da educação (não-formal), segundo Valéria Garcia:

A educação não-formal não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal.⁵

Para Barrie Brennan, da Universidade da Nova Inglaterra, que tenta reconceituar o termo *educação não-formal*, o primeiro



³ AFONSO, A. J. *Op. cit.* p. 90.

⁴ Idem.

⁵ GARCIA, Valéria Aroeira. “Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal”. In: PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005. p. 27.



subtipo dessa modalidade de educação é descrito como um *complemento* ao sistema formal⁶. Trata-se das práticas que visam a atingir aqueles objetivos e propósitos aos quais a educação formal não tem sido capaz de atender parcialmente ou, em alguns casos, totalmente. Os grupos-alvo incluem alunos que foram expulsos da escola ou adultos analfabetos.

O segundo subtipo de educação não-formal é descrito como uma *alternativa* à educação formal. Essa modalidade de educação não-formal procura reconhecer o campo da educação e do aprendizado *tradicional* ou *nativo*. A educação e o aprendizado nativos referem-se às estruturas e práticas que existiram antes da colonização – nos países-colônias – e que continuam existindo de algum modo em traços da vida comunitária e pessoal após o momento de colonização. Trata-se de uma reação ao fato de que a educação formal tem, consciente ou subconscientemente, reprimido ou negligenciado a existência de costumes de ensino e aprendizagem e de práticas advindas da cultura de povos nativos. Um importante traço desse subtipo de educação não-formal é que suas estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem devem necessariamente ser redescobertas e reavaliadas.

O terceiro subtipo de educação não-formal é descrito como um *suplemento* à educação formal. Essa modalidade de educação não-formal representa um rol de respostas educacionais que estão relacionadas aos mais recentes estágios de desenvolvimento de uma nação. As origens desse subtipo de educação não-formal são encontradas nas mudanças que ocorreram como resultado da queda do bloco comunista, da consolidação da abordagem capitalista na economia e na política e da globalização do comércio e dos negócios. Esse subtipo de educação não-formal relaciona-se com a aparente “decolagem econômica” de alguns países; ele emerge quando se busca uma rápida reação às necessidades educacionais, sociais e econômicas de uma comunidade, e a educação formal é lenta demais para atender a essas necessidades.

⁶ BRENNAN, Barrie. “Reconceptualizing non-formal education”. In: *Internacional Journal of Lifelong Education*, vol. 16, n. 3 (May/June), 1997. pp. 185-200.

É importante notar que os três subtipos de educação não-formal propostos estão relacionados à educação formal, embora para além dela e não como parte constituinte, ou com o interesse direto e aceito, da educação formal.

Brennan, ainda, apresenta uma discussão do conceito de educação não-formal aliado a três aspectos: o sistema, o ambiente e o processo. O primeiro aspecto, denominado *sistema*, desenha o contraste com o sistema formal. Trata-se de um aspecto importante para mostrar como os sistemas de educação não-formal necessitam ser diferentes – e, talvez, radicalmente diferentes – do conhecido e bem-estabelecido sistema formal.

O segundo aspecto, denominado *ambiente*, é importante em razão do forte elo entre o sistema formal e as instituições educacionais específicas do campo da educação não-formal. O reconhecimento do aprendizado que ocorre para além das instituições educacionais formais é importante de ser levado em conta quando vemos a variedade de agências patrocinadoras envolvidas nesse tipo de educação e os muitos locais possíveis para se ensinar e aprender.

O terceiro aspecto, denominado *processo*, fornece um meio para enfatizar as estratégias de ensino e aprendizado da educação não-formal e mostra como essas estratégias necessitam ser apropriadas aos aprendizes, à sua cultura e aos objetivos dos programas.

Kleis, Lang, Mietus e Tiapula (*apud* Brembeck), pesquisadores da Universidade Michigan, ao falar da educação não-formal, incluem também o conceito de educação incidental, entendendo por ela o seguinte:

[...] algumas experiências são educacionalmente não-intencionais, mas não menos poderosas. Os resultados são tão comuns e produzidos tão completamente sem consciência ou intenção que são comumente pensados como “naturais” ou “inerentes”. O fato é, claro, que eles são aprendidos.⁷

⁷ BREMBECK, Cole S. *Program of studies in non-formal education*. East Lansing: Michigan State University, 1972. Mimeografado.

Em seguida, completam:

As mesmas experiências ou similares podem ser conscientemente examinadas e deliberadamente incrementadas através de conversa, explanação, interpretação, instrução, disciplina e exemplo de pessoas mais velhas, de pares e de outros, tudo dentro do contexto de vivência individual e social do dia-a-dia. Alguns incrementos podem pretender ser educativos, mas as próprias experiências não são planejadas conscientemente para isso. Alguns incrementos de experiências da vida real constituem a educação informal.⁸

Brembeck, estabelecendo uma comparação entre educação formal e não-formal, assume a educação como suporte para a mudança social pelo desenvolvimento econômico, a partir dos seguintes elementos:

- 1) **estrutura:** os programas da escola formal são altamente estruturados em um sistema coordenado e seqüencial. Os programas não-formais geralmente têm muito menos centralização e estrutura comum e podem ser descritos tanto como um subsetor quanto como um sistema;
- 2) **conteúdo:** a educação formal geralmente é acadêmica, teórica e verbal. A educação não-formal normalmente é centrada em tarefas ou habilidades, com objetivos que se relacionam à aplicação prática em situações diárias;
- 3) **tempo:** a educação formal é orientada para o tempo futuro; a educação não-formal é de curto prazo e orientada para o tempo presente;
- 4) **gratificação:** na educação não-formal, os retornos tendem a ser postergados e são de longo alcance. Na educação não-formal, os retornos tendem a ser tangíveis e imediatos ou a curto prazo;
- 5) **local:** a educação formal tem alta visibilidade e encontra-se fixada em diferentes locais. A educação não-formal normalmente tem baixa visibilidade e pode

⁸ BREMBECK, C. S. *Op. cit.* p. 1.

ocorrer em quase todos os lugares, inclusive no espaço do trabalho;

- 6) **método:** a educação formal normalmente transmite conhecimentos padronizados e centrados no papel do professor e na sala de aula. A educação não-formal tende a ter mais conteúdos específicos, com esforços que se dirigem à aplicação prática;
- 7) **participantes:** os estudantes da escola formal normalmente são definidos por idade e são razoavelmente previsíveis. Os professores são formalmente certificados. Os estudantes da educação não-formal podem ser de todos os grupos etários; os educadores têm uma grande variedade de qualificação e não são necessariamente certificados formalmente. Em termos de aprovação social, os estudantes que rejeitam o aprendizado ou “falham” nas escolas formais podem sofrer de estigmas no convívio com colegas, familiares etc.; os participantes da educação não-formal podem rejeitar determinada matéria ou “falhar” com pequeno ou nenhum estigma social;
- 8) **função:** as experiências em educação formal geralmente são designadas para ir ao encontro das supostas necessidades que as pessoas têm. A educação não-formal mais frequentemente acontece como resposta às necessidades que as pessoas dizem ter.⁹

Nessa revisão, falta ainda citar Ventosa Pérez, professor da Universidade de Salamanca, que tem uma vasta produção na área da educação não-formal desde a década de 1980. Segundo Pérez,

[...] a educação social é um conjunto fundamentado e sistemático de práticas educativas não-convencionais realizadas preferencialmente – ainda que não exclusivamente – no âmbito da educação não-formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente da socialização dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais.¹⁰

⁹ BREMBECK, C. S. *Op. cit.* pp.11-12.

¹⁰ VENTOSA PÉREZ, Victor J. *Intervención socioeducativa*. 2. ed. Madrid: CCS, 1999.





Para ele, a qualidade da educação social está em dar respostas a novas necessidades socioeducativas que o atual sistema escolar e formal não pode satisfazer por motivos de saturação, rigidez ou excessivo formalismo. Seu âmbito de atuação discorre predominantemente dentro da educação não-formal, ou extra-escolar – termo também usado por ele –, e abarca uma pluralidade temática e multidisciplinar fronteira com outras disciplinas e perfis sociais, culturais, escolares, de saúde, psicopedagógicos e jurídicos. As modalidades mais importantes da educação social são: educação de adultos, educação especializada, formação sociolaboral, animação sociocultural e tempo livre.

Ainda segundo Ventosa Pérez, a animação sociocultural:

[...] constitui-se em um âmbito da educação social e, por sua vez, é um modelo de intervenção socioeducativa, caracterizado por ocorrer através de uma metodologia participativa destinada a gerar processos auto-organizativos, individuais, grupais e comunitários, orientados ao desenvolvimento cultural, social e educativo de seus destinatários.¹¹

De modo geral, para a educação não-formal a transmissão do conhecimento acontece de maneira não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de o aprendizado não ocorrer, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo de ensino/aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

O cotidiano, a cultura e o social na educação não-formal

A princípio, é importante que essa proposta de educação não-formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de

¹¹ VENTOSA PÉREZ, V. J. *Op. cit.*

afetividade com esses sujeitos. Para tanto, necessita-se de um lugar onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, ou seja, tudo aquilo que provoque, seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças. As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em um lugar agradável que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, formação de grupos – de proximidade e de brincadeiras e jogos, no caso das crianças e jovens –, contato e mistura de diferentes idades e gerações.

Isso pode se concretizar por meio do envolvimento efetivo dos educadores com o dia-a-dia dos educandos. Membros da comunidade do entorno podem contribuir com a proposta, fazendo sessões de conversa, evocando memórias sociais e vivências de infância.

Para a efetivação dessa proposta, o educador busca propiciar situações e oportunidades para diferentes vivências, sem esquecer de aproveitar as já existentes – provocadas ou suscitadas pelos próprios grupos. Atuando como organizador e/ou animador, ele não deve ter preocupações escolarizantes e pedagógicas em relação às ações dos grupos e deve exercitar o hábito de refletir sobre suas atitudes e posturas tomadas em relação a qualquer situação na qual pretenda influir ou tenha influído.

A educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, de modo que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, a fim de não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, levando essa realidade a perpassar todas as atividades. Segundo Certeau:

A cultura oscila... De um lado, ela é aquilo que “permanece”; de outro, aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das

É importante que a proposta de educação não-formal funcione como espaço e prática de vivência social, que estabeleça laços de afetividade entre os participantes



mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua “cultura erudita”. A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas – mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia.¹²

A partir dessas primeiras caracterizações, fica claro que não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade, pois é difícil o envolvimento voluntário das pessoas com algo com que não se identificam.

Assim, o primeiro passo seria considerar os desejos e anseios da população com a qual se pretende trabalhar e, a partir de estudos da realidade da comunidade em questão, integrar a todo momento essa realidade observada e estudada às características levantadas anteriormente.

Historicizando a educação não-formal no Brasil

Quando refletimos sobre trabalhos de educação não-formal, não excluimos a possibilidade de existir associações/instituições que trabalhem educacionalmente de maneira não-formal e não se dêem conta dessa teorização. Essa modalidade de educação vem se caracterizando no Brasil com propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, de organizações não-governamentais a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas e outras entidades¹³.

¹² CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

¹³ Mais recentemente, todas essas organizações também recebem a denominação de OSCs (organizações da sociedade civil).

A educação não-formal vem ganhando espaço na sociedade devido à política social e econômica adotada no país, principalmente em relação às camadas sociais mais baixas. Assim, surgem, de um lado, instituições, associações, organizações e grupos preocupados em propor alternativas que melhorem a forma de inserção de um grande contingente de pessoas na realidade brasileira. Paralelamente, muitos segmentos têm a preocupação de proteger as classes mais favorecidas da marginalidade, que pode advir, em especial, de grupos de crianças e adolescentes da periferia. Essas organizações procuram tirar os jovens das ruas, oferecendo atividades voltadas ao lazer e à capacitação profissional.

No Brasil, o terceiro setor nasce vinculado à Igreja católica, promovendo ações filantrópicas, fundamentadas em valores cristãos, no campo da saúde e da educação. No século XIX, surgem as associações civis secularizadas: sindicatos e associações profissionais, étnicas e abolicionistas.

Entre os anos 1930 e 1960, há a tendência a um centralismo estatal, por meio dos sindicatos corporativistas vinculados ao Estado. Entre a década de 1960 e o final dos anos 1980, surgem as ações civis pela luta democrática e por melhorias sociais.

O redesenho mundial da década de 1980 traz altas taxas de desemprego – a chamada “sociedade sem emprego” –, índices de violência elevados e retração nos direitos dos trabalhadores. As relações entre capital e trabalho se alteram drasticamente. A globalização impõe normas e desafios que sobrecarregam os chamados “países em desenvolvimento”. O Estado passa a não atender às necessidades dos cidadãos no que tange à saúde, à educação, à moradia e à assistência social – a chamada “falência do bem-estar social”.

A recessão da década de 1980 traz conseqüências terríveis para a África, a Ásia e a América Latina, impulsionando o florescimento das ONGs. Nesse momento, vivia-se, na Europa, a crise do socialismo.

o primeiro passo de um projeto de educação não-formal é considerar os desejos e anseios da população com a qual se pretende trabalhar

Vários foram os motivos que levaram ao surgimento das lutas democráticas: além da recessão, a crise ambiental global, o aumento do acesso à informação e o surgimento de uma classe média urbana, desejosa de melhorias na qualidade de vida.

Na década de 1990, a democratização vem acompanhada de uma forte crise econômica que, aliada ao discurso neoliberal, estimula a sociedade civil a buscar saídas para as profundas desigualdades de nosso país. As ONGs da América Latina vivem a mais grave crise econômico-financeira até então, o que as leva a reengenharias internas e externas a fim de sobreviver.

A necessidade de qualificação profissional se torna imprescindível, e essas entidades – que, por serem não-governamentais, muitas vezes desprezam ou negam o Estado – passam a buscar parcerias para implementar suas políticas¹⁴.

O município brasileiro que lidera o terceiro setor é Campinas, em São Paulo. Existem ali 1.640 fundações privadas e associações sem fins lucrativos, que empregam 23.722 pessoas, pagando salários que totalizam 391,6 milhões de reais. Essas entidades respondem por 49,13% das 3.338 ONGs instaladas na região metropolitana de Campinas, que abrange outros municípios.

Apesar de essa cidade figurar como uma das que possuem maior renda *per capita* no país, os estudos do Núcleo de Estudos da População (Nepo), da Unicamp, mostram que há dois cinturões de pobreza e riqueza com desigualdades preocupantes na região metropolitana de Campinas. Os indicadores sociais locais são:

¹⁴ Vide CARNICEL, Amarildo. *O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal*. Tese de doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 2005.

110,8 mil pessoas na miséria absoluta; 4,2% das famílias sobrevivem com menos de 1 dólar ao dia; 23,6% das famílias – que equivalem a 623 mil pessoas – vivem com renda inferior a um salário mínimo¹⁵.

A formação dos educadores

Diante dessa realidade social, cultural, econômica e educacional, a formação dos educadores que trabalham com o ensino não-formal é um aspecto decisivo para que eles possam atuar. Essa formação nem sempre é exigida, apesar de necessária. Embora ela esteja vinculada às práticas educativas específicas – portanto, precisa ser ampla –, é necessário o conhecimento, por parte do educador, das especificidades da educação não-formal. Desse modo, o ensino não-formal não pode desconsiderar o contexto no qual está inserido e a quem está voltado.

Conforme o mapeamento apresentado no volume 2 desta série, o gênero feminino é o que prevalece nesse campo de atuação, mesmo que voltado para faixas etárias mais amplas que não a da primeira infância, período em que, historicamente, se concentra a ação feminina.

Também se nota que prevalece a formação acadêmica – os educadores são, portanto, sujeitos com nível educacional elevado e trabalham preferencialmente em suas áreas formativas, podendo desenvolver melhor as habilidades e os conteúdos que o trabalho educativo e pedagógico toma como norteadores.

Muitos desses educadores se iniciam em contextos formais e escolarizados antes de adentrar no universo não-formal. Isso tanto mostra que eles buscam campos de atuação mais flexíveis e desafiadores, como pode mostrar, ainda, que a memória escolar que carregam consigo – seja como alunos, seja como professores – funciona como uma âncora para balizar o trabalho educativo – e, nesse sentido, colabora para uma sensibilidade pelo inusitado e o novo que esse campo do não-formal oferece.



¹⁵ CARNICEL, A. *Op. cit.*



¹⁶ SCHULLER, E. "Special focus music and at risk students". In: *Music educators journal*, vol. 78, n. 3, 1991. pp. 21-29.

¹⁷ Vide MARTINS, José de Souza (coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

Outro conceito importante para enriquecer a discussão é o de "estudantes em situação de risco", apresentado por Schuller, em um estudo sobre a importância da música no envolvimento de crianças e adolescentes na educação formal¹⁶. Tal termo diz respeito às crianças e jovens que têm vínculo com a escola, mas estão prestes a perdê-lo, não porque a escola não lhes dê informações suficientes, mas pelo fato de que essas informações, na maioria das vezes, estão desvinculadas da realidade cultural na qual esses jovens e crianças foram socializados.

Menores em situação constante de risco constituem parte do grupo do qual tratamos quando falamos dos envolvidos em atividades de educação não-formal, contando ainda com crianças e adolescentes que já vivenciam o afastamento da escola formal e, concomitantemente, uma aproximação com o mundo da rua. Portanto, a partir da análise desse cenário é que podem ser propostas formas alternativas e/ou paralelas de trabalho nas instituições educacionais não-formais.

Uma significativa parcela dessas crianças perde parte de sua infância. Muitas deixaram de brincar ou de estudar para colaborar no orçamento da família, visando a adquirir bens de consumo divulgados pela mídia como essenciais. Muitas se viram na necessidade de assumir, muito cedo, responsabilidades que lhes chegariam somente na fase adulta. Esse comprometimento com a sobrevivência faz com que o tempo da infância e do brincar lhes seja roubado, ameaçando a criatividade futura da sociedade¹⁷.

A educação não-formal deveria ser acessível a todas as classes sociais, embora no Brasil seja uma prática para a camada de nível socioeconômico mais baixo da população; o trabalho com essa modalidade educativa não implica e nem exige, em princípio, uma diferenciação de classes. Para que as atividades propostas se viabilizem na prática, é necessário existir uma postura de sensibilidade por parte dos educadores que nelas trabalharão para, num primeiro momento, captar os anseios e os conhecimentos que as crianças, jovens, adultos e idosos, de

grupos sociais diferentes e pertencentes a contextos sociais e culturais distintos, transmitem, através de suas histórias de vida. Só assim será possível construir um diálogo a partir dos conhecimentos oferecidos por essa população e da bagagem acumulada pelos educadores.

Faz-se necessário garantir a construção de um vínculo afetivo entre as partes que integram essa proposta, visando à elaboração de práticas significativas para a população envolvida. As atividades educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão – corporal, artística, escrita, teatral, imagética –, envolvendo, por exemplo, áreas ligadas ao meio ambiente e às ciências naturais e lógico-matemáticas. Nessa multiplicidade de práticas, encontram-se maneiras de reelaborar a valorização e a auto-estima da população com a qual se trabalha, fornecendo uma pluralidade de possibilidades de comunicação e, assim, abrindo “canais” para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos.

Em uma dinâmica de exploração das diversas formas do saber, existe a preocupação do envolvimento não só de crianças, jovens, adultos e idosos, mas também de toda a comunidade, na busca da construção de uma identidade ou das várias identidades da população envolvida. Dentro dessas perspectivas, estão inseridos trabalhos com a memória e a cultura, em que os costumes e tradições próprios da comunidade serão ressignificados, tendo como alvo desse processo a reapropriação dos conhecimentos da cultura popular.

Para a consecução das diretrizes pretendidas, supõe-se a formação de uma equipe de educadores que trabalhe numa perspectiva transdisciplinar¹⁸, na qual deverá haver também uma constante avaliação crítica dos trabalhos para esperados redirecionamentos ao longo do processo.

Há necessidade também de criar mecanismos que possibilitem uma formação continuada dos educadores que trabalhem com educação não-formal, para que se mantenham



¹⁸ Nesta discussão, o conceito de transdisciplinaridade é assumido como sendo uma postura que permite a extrapolação dos limites de cada disciplina, possibilitando uma apreensão mais próxima do real, na sua complexidade. Ver: MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.



Crianças, jovens, adultos e idosos devem participar juntos da construção de uma identidade ou das **várias** identidades da população envolvida

as características dessa modalidade educativa. Essa formação deve ser, também, patrocinada e financiada pelas instituições empregadoras, não ficando a cargo apenas de iniciativas individuais e particulares – como é esperado e costuma acontecer, atualmente, nas relações trabalhistas.

Nesse quesito, inclusive, é preciso colocar que, mesmo com a desvalorização e crescente precariedade da profissão no decorrer dos anos, tanto em termos de *status* social como de remuneração salarial – seja para a educação formal, seja para a não-formal –, os educadores ainda insistem em atuar nesse campo complexo das relações sociais e culturais, que exige deles um investimento em sua formação pessoal e uma reflexão constante de suas ações e expectativas de alcance e interferência no coletivo.

Para pensar propostas de atuação voltadas a instituições e/ou grupos que se dedicam à educação não-formal no segmento de “crianças em situação de risco” ou em vulnerabilidade social, faz-se necessário buscar as raízes socioculturais de práticas educativas e comunitárias de nossa sociedade, surgidas ainda nos primórdios de sua constituição.

As raízes sociais e culturais das práticas assistenciais e educativas

Seguindo uma perspectiva de longa duração, que permita entender a razão das práticas socioeducativas de hoje, podem-se engendrar propostas de atuação na realidade social que, por estar embasadas ao mesmo tempo na cultura das classes populares e entendendo as origens das propostas das classes dominantes para os setores menos favorecidos, tentem revertê-las levando em conta aspirações, demandas e necessidades de setores sociais e assim gerar programas mais democráticos e inclusivos de formação das crianças e adolescentes.

Tomando como base os estudos de Maria L. Marcílio¹⁹, é possível traçar um pequeno histórico situando a condição de abandono de crianças no Brasil. A sociedade brasileira foi gestada segundo modelos ibéricos de raízes latina e católica muito diversos daqueles das sociedades anglo-saxônicas reformadas. A realidade social do país, desde sua origem, é marcada por um duplo padrão de moralidade para os gêneros, que aceitava a existência de dois tipos de mulheres: a esposa e mãe de família, voltada para a gestação, cuidado e educação da prole, e a mundana ou concubina, destinada a fornecer os prazeres do sexo aos homens bem situados na escala social. Para esses homens, o direito à manutenção de contatos sexuais e afetivos com duas ou mais mulheres não pressupunha obrigatoriamente assumir econômica e legalmente as crianças nascidas das ligações não-oficiais, o que sempre gerou, à semelhança da metrópole, a existência de um grande número de ilegítimos desamparados em nossa sociedade.

Seguindo ainda os modelos das sociedades mediterrâneas e ibéricas, são criadas no Brasil, ainda no período colonial, instituições voltadas ao recebimento, cuidado e educação desses “enjeitados”. Essas organizações, interligadas e seguindo uma lógica comum, procurarão transformar os acolhidos em cidadãos

¹⁹ MARCÍLIO, Maria L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998. Optamos por tomar como referência essa obra por se tratar de um dos poucos trabalhos acadêmico-científicos que abordam a história das crianças abandonadas. Acreditamos que tal referência bibliográfica reconstrói com propriedade a história da institucionalização das crianças que foram sendo marginalizadas no processo de constituição da sociedade civil brasileira.

²⁰ Na Lisboa do século XVI, já existiam meninos vivendo nas ruas, alvos de leis específicas que visavam ao combate da criminalidade. Esses meninos eram chamados de *velhacos*, e o funcionário público encarregado de encaminhá-los às casas de família para trabalhar em troca de amparo e sustento – desviando-os, assim, do caminho do roubo – chamava-se *pai dos velhacos* (ver: *Veja Especial: A Cultura do Descobrimento*, n. 17, abril, ano 33, 2000).

²¹ MARCÍLIO, M. L. *Op. cit.* p. 154.

“úteis à Pátria e a si mesmos”²⁰, afastando o perigo de hordas de crianças e jovens vivendo da mendicância, da prostituição e prestes a cair na marginalidade social. São as irmandades de misericórdia, que, através das santas casas e rodas de expostos, cuidarão de receber os expostos ou enjeitados e criá-los por meio das amas-de-leite até os três anos. Procurarão também colocá-los em casas de família dos três aos sete anos para educá-los ou encaminhá-los aos recolhimentos, onde, posteriormente, receberão uma educação para o trabalho.

Esse sistema de absorção, cuidado e educação teve como resultado a manutenção do número elevado de “ilegítimos-expostos” ao longo da história brasileira, do período colonial até meados do século XIX, pois garantia o anonimato das mães solteiras, protegia a sociedade dos perigos dos bandos jovens e infantis no limiar da marginalidade e promovia os beneméritos responsáveis pela manutenção e pelo funcionamento do esquema, encastelados nas irmandades religiosas e nas câmaras municipais. Forneceria também trabalho infantil legitimado através dos aprendizes que, vivendo nas casas dos artífices, ali aprendiam uma profissão, ou dos criados e criadas nas vivendas de famílias abastadas que os recebiam sob a capa protetora da caridade cristã.

No período pós-independência até a primeira metade do século XIX, algumas províncias tomaram consciência da crescente problemática social dos abandonados. Surge, então, um novo discurso baseado em idéias iluministas e utilitárias, que pregava máximas como: “Tornar essas crianças úteis para si e para o Estado”²¹. Com os meninos, a preocupação era encaminhar para o trabalho, alfabetizar, conduzir para um aprendizado prático sob a orientação dos mestres-de-ofício. O garoto ganhava, desse modo, experiência profissional, porém tornava-se mão-de-obra explorada por vários anos, sem nenhuma espécie de remuneração. Com as meninas, a preocupação se dava no sentido de proteger a honra e a virtude, pois “o melhor destino” para elas seria o casamento.

Para facilitar o casamento das “desvalidas”, instituiu-se o dote financeiro, prática que facilitou a ocorrência de matrimônios forjados, obrigando as instituições a colocar em seus regimentos a especificação de que tais dotes só seriam pagos após seis meses comprovados de casamento.

Com a implantação da escola normal no Brasil, no século XIX, essas moças tiveram uma nova oportunidade de formação e trabalho. Quando do exercício do magistério, essas professoras destinavam grande parte de sua remuneração para a instituição onde foram acolhidas, com o intuito de restituir os gastos gerados no período de sua criação. Além disso, também lecionavam na casa de recolhimento, tendo como público-alvo as meninas ali residentes.

Muitas famílias se ofereciam para criar meninas abandonadas, garantindo suprir suas necessidades. Porém, na prática, essas meninas tornavam-se criadas sem remuneração ou qualquer vínculo empregatício.

As preocupações e as atitudes para com a educação dos desvalidos mostram-se permeadas de mecanismos de exploração permitidos pelas normas institucionais. Senhores de escravos, por exemplo, obrigavam suas escravas a deixar seus filhos na roda e a candidatar-se posteriormente como amas-de-leite. O futuro escravo não dava gastos e o patrão ainda recebia o dinheiro da ama-de-leite. Com a Lei do Ventre Livre, essas instituições se tornariam os lugares privilegiados para suprir a demanda da mão-de-obra a ser explorada, agora sob o lema da filantropia.

No final do século XIX, emerge um projeto de política pública em favor dos menores abandonados, inspirado na nova mentalidade filantropo-científica. Médicos higienistas e juristas elaboram propostas de política assistencial, reformulando as práticas e comportamentos tradicionais, com o uso de conceitos de higiene que aliavam saúde a educação. Eram preocupações dessa “nova visão” o combate à mortalidade infantil e os cuidados com o corpo, a amamentação e a alimentação, divulgados



através de campanhas de saúde. Há a introdução da pediatria e da puericultura como áreas de conhecimento.

Nessa fase fragmenta-se a designação da infância: o termo *criança* é empregado para o filho das famílias bem situadas socialmente, enquanto *menor* caracteriza a criança desfavorecida e abandonada. Influenciados por debates na Europa, higienistas empreendem campanhas contra a existência da roda dos expostos, principalmente ao descobrir os altos índices de mortalidade infantil dos enjeitados, pelo despreparo das amas. Para garantir melhor qualidade de higiene e saúde às crianças de até três anos de idade, são criadas as casas de amamentação, que substituem as amas-de-leite.

Como parte da ideologia filantrópica, surge a preocupação em educar e proteger a mulher como fator primordial para a formação das futuras gerações e para prevenir o crime e o abandono. Era importante prestar auxílio à mãe para que esta chegasse ao término da gestação e não abandonasse o filho.

Difunde-se a concepção de que a família, ou pelo menos a mãe, é fundamental para o desenvolvimento físico, psicológico, social e afetivo da criança. Surgem, assim, os primeiros ensaios em políticas sociais e programas de assistência à infância desvalida. O Estado começa a tomar consciência de sua responsabilidade quanto à educação e à beneficência, assumindo um papel paternal e protetor, inclusive com a função de correção dos menores infratores.

Assistir para prevenir – quando isso não era possível, a correção era aplicada com repressão rigorosa realizada em institutos correccionais, dentre os quais encontramos as colônias agrícolas.

Somente após a década de 1920 é que o Estado se volta para a infância desvalida, no sentido de proteger tanto as crianças quanto as mães, manifestando a necessidade da criação de obras como creches, dispensários, “gotas de leite” e jardins de infância.

Essa análise de como a sociedade encarou e tratou os desvalidos ao longo do tempo permite encontrar e entender

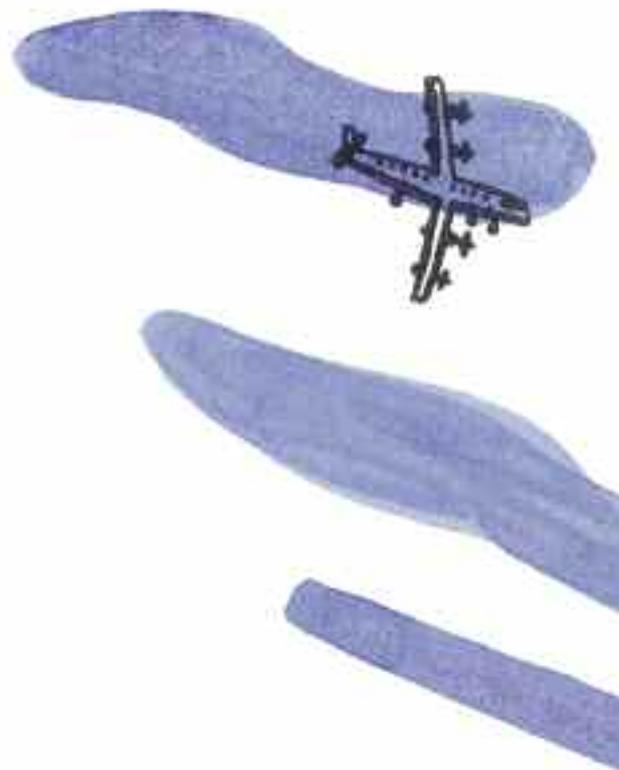
padrões de explicação e atuação que influenciam, na atualidade, tanto a área da educação formal como a não-formal. Quanto ao atendimento às crianças e jovens em situação de risco, o Estado se manteve ausente de sua responsabilidade, delegando-a à sociedade civil e aos governos locais – a saber, câmaras municipais e irmandades religiosas.

Atualmente, verifica-se que, durante e após a fase correspondente à ditadura militar, houve a centralização desse atendimento nas instituições Funabem e Febem – centralização essa que se mostrou inteiramente inoperante.

Restabelecido o estado de direito, o Brasil montou o novo Código da Criança, baseado nos princípios do Estado Protetor e Interventor do Bem-Estar Social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, representa verdadeira revolução nas questões da criança. Mas existe um abismo profundo entre as normas e a dura realidade da infância brasileira. Dá-se o retorno da responsabilidade para o nível municipal e para a sociedade civil por meio de instituições confessionais e não-governamentais.

Quanto ao trabalho infantil, verifica-se que ele ainda é visto por muitos como importante elemento formador, em oposição ao ócio, encarado como algo prejudicial e que conduz à marginalidade. No que diz respeito ao modelo educacional, observa-se que as marcas das instituições coloniais utilizadas na divisão etária das crianças acolhidas – a faixa de um a três anos equivale à fase da criação; a de três a sete anos equivale à fase de educação dos meninos e meninas; a de sete anos em diante, à formação para o trabalho – também são reproduzidas, persistindo na organização do sistema educacional atual do nosso país na forma de creche, pré-escola e escola formal.

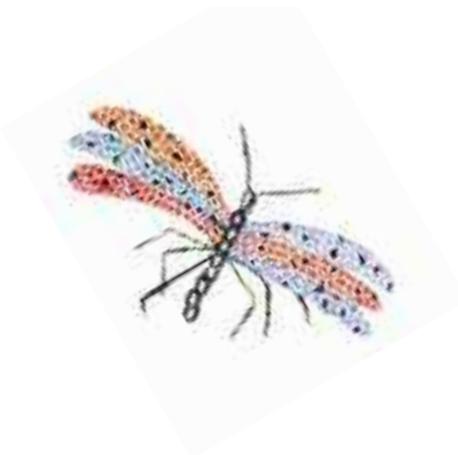
Essa escolarização divide-se em dois tipos: ensino para a elite – para os filhos dos grupos dominantes, tendo o objetivo de educá-los para a liderança – e ensino público – para os indivíduos das camadas populares, visando a educá-los para o trabalho.



Subjacentes a essa dicotomia, estão mecanismos de inculcação que visam a estabelecer a aceitação, a conformidade e a culpabilização dos próprios indivíduos pelos insucessos. Tais mecanismos apontam como única saída para a superação dos problemas o esforço individual e a aceitação dos esquemas dominantes, promovendo a desvalorização da cultura popular, a imposição do modelo nuclear de família burguesa e a não-aceitação de outros modelos de família. Observa-se ainda a presença da idéia de “desestruturação familiar” como geradora de problemas e de que os fracassos educacionais são causados pela fragilidade social – tida como elemento constituinte dessa população.

Considerações finais

Em sua análise das fichas de inscrição dos educadores que integram o Programa Rumos Educação Cultura e Arte 2005-2006, constante do volume anterior desta série, Maria da Glória Gohn apresenta um panorama da educação não-formal que envolve os educadores, os lugares em que ocorrem as atividades e o público envolvido. Com base nesse panorama, a autora percebe que a motivação dos educadores no campo da educação não-formal advém de uma crença no compromisso social – e, para assumir esse compromisso, muitas vezes essas pessoas precisam deixar em segundo plano uma colocação profissional que lhes garanta maiores remunerações salariais ou, ainda, melhores condições trabalhistas. Tendo em vista a quantidade de voluntários presentes nos espaços institucionais, a autora constrói um desenho que figura como uma aposta em um novo Brasil, ainda desconhecido da maioria da população, que engloba esforços desenvolvidos nos mais diferentes locais do país, visando a uma transformação social pelo caminho da educação. Esse panorama permite a ela afirmar que essa via pode ser como um lampejo – se não uma chama – novo de esperança no coletivo e no mundo.



É importante observar que a educação não-formal exige uma atitude política do educador perante a realidade, pois, ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar um certo determinismo que a visão histórica de longa duração possa sugerir. Ela pressupõe a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas sim capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de “resistência inteligente”²².

Nesse sentido, encaramos as práticas da educação não-formal como passíveis de ser aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos,

A educação não-formal exige uma atitude política do educador perante a realidade; ela pressupõe que os grupos dominados são capazes de criar espaços de “resistência inteligente”

gerando oportunidades de crescimento individual e coletivo pela participação nos processos de transformação social que tais experiências educativas oferecem.

Acreditamos que boas propostas educacionais, não importa se vindas da educação formal ou da não-formal, ampliam e oferecem espaços e conhecimentos para os sujeitos que compõem os grupos sociais, sejam eles crianças, adolescentes, adultos, velhos, pobres ou ricos.

Mais do que procurar adjetivos para as práticas educativas, poderíamos assumir o desafio de pensar uma educação integral e integrada que ocorra em todos os espaços da cidade, sejam eles institucionais ou não, e que permeiem as fronteiras das áreas do conhecimento com as contribuições que cada uma pode oferecer – a educação, a cultura, a arte, a memória, a história, a arquitetura, a antropologia...

²² Vide GUSMÃO, Neusa M. Mendes de e SIMSON, Olga R. de Moraes von. “A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente”. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: Vértice/Anpocs, 1989. pp. 217-243.

É preciso pensar uma **educação integral e integrada** que ocorra em **todos os espaços da cidade** e que conte com a **contribuição das mais diversas áreas do conhecimento**

Este texto busca olhar mais de perto os desafios, as conquistas, os tateios na construção tanto do conceito teórico quanto da prática pedagógica e educativa no campo da educação não-formal, envolvendo igualmente educadores e educandos e, principalmente, pensando-se em contextos ampliados de educação. Pretende contribuir com a produção de reflexões, discussões, análises, interpretações e projeções para um cotidiano repleto de obstáculos sociais, culturais e econômicos e que, para tanto, encontra-se constantemente em construção na busca por novas ou outras possibilidades de conhecimento, ação, pensamento e realização nas sociedades.

Em suma, o que buscamos foi partir de um “estado da arte” sobre a discussão da educação não-formal assumida com essa denominação, produzida em âmbito internacional e nacional, e mostrar como essa bibliografia se alia às práticas e ações desenvolvidas no dia-a-dia por educadores e crianças, jovens, adultos e velhos, e vice-versa, em que os discursos são incorporados, relativizados, desconstruídos, politizados, ressignificados de acordo com as problemáticas e situações enfrentadas na contemporaneidade.

A este texto associam-se muitos outros produzidos por diferentes autores, no sentido de reconhecerem-se como discursos autorizados para abordar o assunto, visto que empenhados e embasados em pesquisas sobre o cotidiano e em reflexões teóricas e políticas que vão delineando um “rascunho” do campo da educação não-formal e que, nas tentativas de estabelecer conversas e discussões, sofrem embates, conflitos, confrontos, mas também se enriquecem, se aliam, se projetam com força maior – permitindo que esse “rascunho se passe a limpo”.

Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Socióloga, doutora em Sociologia pela FFLCH/USP. Diretora do Centro de Memória da Unicamp e docente do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Unicamp.

Margareth Brandini Park

Pedagoga, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da mesma faculdade e pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp.

Renata Sieiro Fernandes

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, professora de ensino fundamental e pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp.

estante

Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Campinas: memória poética,

de João Proteti, livro de poesias para crianças e adultos sensíveis, focalizando, através de fotografias antigas e belas ilustrações, a história e a importância de “lugares de memória” da cidade. Constrói prazerosamente o sentimento de pertencimento à cidade, base segura para uma cidadania responsável.



Poemas dos becos de Goiás e estórias mais,

de Cora Coralina, bela e saborosa obra poética de uma autora octogenária que nasceu e viveu pelo interior do Brasil e reconstruiu, com beleza e originalidade, aspectos da cultura e da sociabilidade brasileiras.



Minha amiga dos olhos de gato,

de Margareth Brandini Park, livro que surgiu como um exercício de rememoração/homenagem de uma amiga para outra. Preste atenção em como os desenhos, feitos por crianças de 7 a 8 anos, completam saborosamente as histórias narradas pela autora.

Resumo de Ana,

de Modesto Carone, romance que representa um claro exemplo de reconstituição da memória familiar, a partir de relatos orais que possibilitaram uma bela criação literária. Carone nos permite compreender e visualizar, através da vida de pessoas das classes populares, os últimos cem anos da recente história social e política do país.



Obras completas de Pedro Nava (**Baú de ossos, Balão cativo, Chão de ferro, Beira-mar, Galo-das-trevas, O círio perfeito, Cera das almas**), contraponto interessante à obra de Cora Coralina, pois, enquanto a poeta enfoca o Brasil interiorano, este memorialista reconstrói a vida nos dois mais importantes centros político-culturais da primeira metade do século XX, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

estante

Margareth Brandini Park

O castelo dos destinos cruzados,

de Italo Calvino, história sobre pessoas que se perdem em uma densa floresta, terminam por encontrar-se num castelo e se vêem no desafio de construir uma forma comunicativa que ultrapasse a oralidade e a escrita.



O sorriso etrusco,

de José Luis Sampedro, romance sobre camponês acometido de grave doença que vai se tratar na cidade grande. Vale notar os momentos entre o avô e o neto em que a imaginação toma conta e eles vivem situações como dois parceiros inseparáveis, mostrando que o convívio intergeracional pode ser mais que benéfico – pode dar sentido à vida.



Quando as crianças dizem: agora chega!,

de Francesco Tonucci, que parte do projeto A Cidade das Crianças, em Fano, Itália, para descrever como as crianças podem participar de decisões importantes, muitas vezes ao lado de engenheiros projetistas, oferecendo uma visão original e audaciosa para as questões e problemas da cidade.

As cidades invisíveis,

de Italo Calvino, livro de pequenas histórias contadas ao imperador mongol Kublai Khan pelo viajante Marco Polo, sobre cidades conquistadas para o império. A criatividade, o inusitado e o impensado emergem nos contornos das cidades trazidos pelo narrador em seu trabalho de memória.



Os meninos da Rua Paulo,

de Ferenc Molnár, descreve o cotidiano de duas turmas de crianças que disputam um terreno baldio para suas brincadeiras. Preste atenção na batalha final pelo terreno, que é traçada meticulosamente com respaldo em atividades do mundo adulto, assim como num forte código de ética.

estante

Renata Sieiro Fernandes

Momo e o senhor do tempo,

de Michael Ende, conto-romance sobre uma garota pobre e órfã que salva as pessoas dos homens que roubam nosso tempo e transformam-no em horas a ser depositadas em um banco, impedindo o desfrute e o prazer do cotidiano e das relações entre as pessoas.



O senhor das moscas,

de William Golding, história de um grupo de jovens isolados em uma ilha, entregues às próprias regras. Suas leis vão sendo construídas e desconstruídas em situações-limite, como tentativas de montar uma sociedade democrática que dê conta de controlar as pulsões internas e as idealizações para a convivência social pacífica.

V de Vingança,

de Alan Moore, história em quadrinhos que reflete a respeito da influência de regimes políticos totalitários e tirânicos sobre os corpos e mentes das pessoas, que apenas supostamente controlam suas emoções e ações. Mostra formas individuais e particulares de resistência política, com traços de terrorismo poético, como a subversão de ciladas autoritárias.



Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra,

de Mia Couto, romance que conta o retorno do protagonista à sua terra natal, após a morte do pai. Seu reencontro com as raízes e referências culturais da tradição oral africana traz à tona um imaginário envolvente e sedutor, cheio de magia e encantamento.



Calidoscópio,

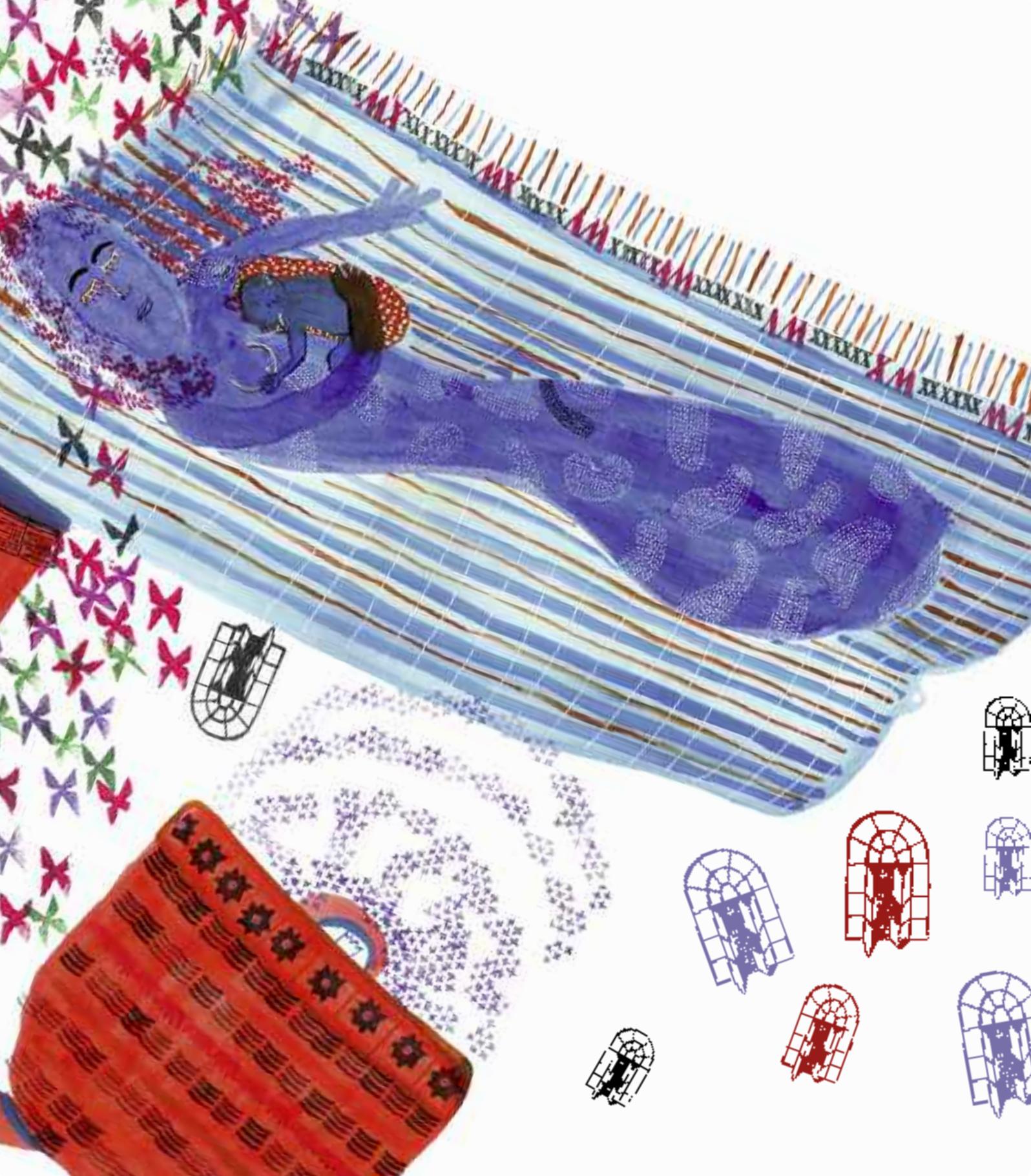
de Gastão Wagner de Sousa Campos, romance que apresenta um cotidiano estruturado em relações de coronelismo, vinganças, traições e suspeitas. A chegada de um personagem da cidade grande, que traz consigo elementos de uma outra cultura, provoca embates e desenha outras formas de relação.



Sonhos de transgressão,

de Fátima Mernissi, narrativa que apresenta, sob o ponto de vista de uma mulher que foi criada em um harém, o esforço de que as mulheres são capazes para subverter regras e leis altamente restritivas e buscar a libertação de um cotidiano opressivo e com pequenas perspectivas. A vida lá fora só é vista e conhecida por essas mulheres pelas frestas dos muxarabis e pelas histórias que contam.





A contribuição da Educação não-formal para a construção da cidadania

Mario Sergio Cortella

É preciso deixar claro desde o início: Educação não-formal é um conceito que precisa ser identificado com E maiúsculo,

de modo a não deixar qualquer suposição de que se trata de modalidade inferior, menos nobre ou amadora! Não é inusual que haja desvios na percepção sobre o caráter plenamente educativo da não-formalidade, em função da adaptação a certos padrões de referência que resultam exclusivistas.

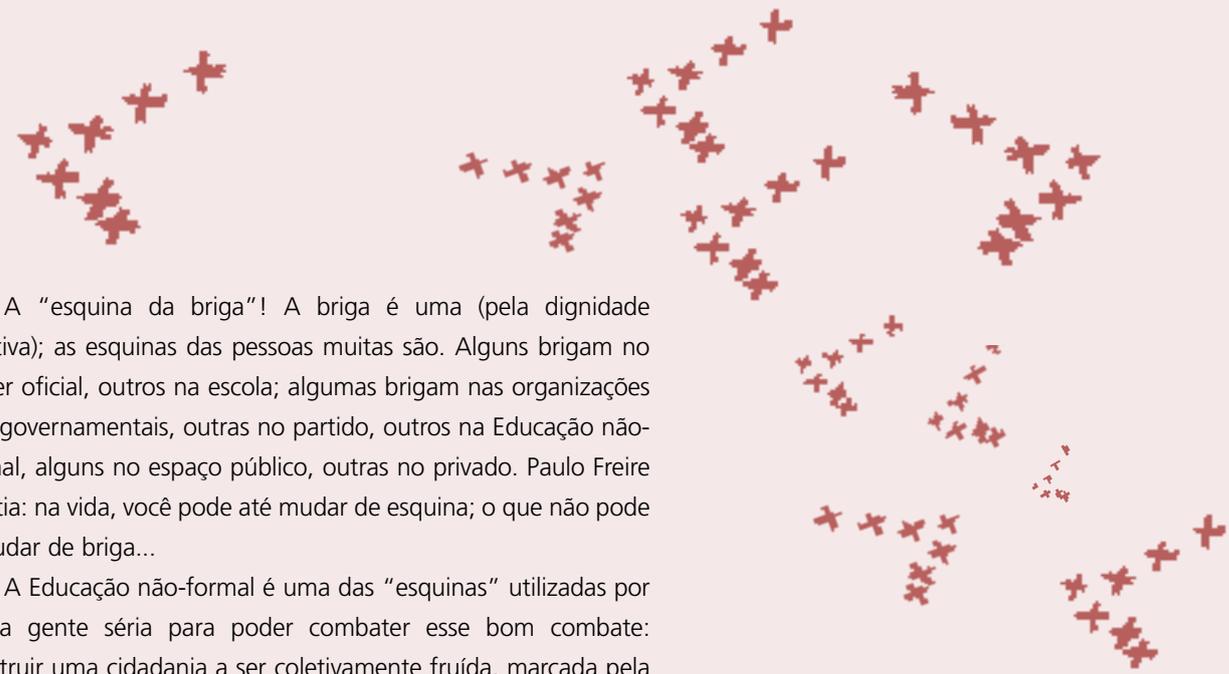


Em nosso país, não é possível falar em “resgate” da cidadania. Nunca tivemos cidadania plena e, por isso a questão real é a construção da cidadania

O fato de alguns ou algumas apequenarem a Educação, diminuindo a masculinidade que sempre deveria haver, decorre mais de equívocos e ineficiências presentes em quaisquer práticas do que, de fato, de uma natureza própria ao não-formal.

Vale, também, marcar de começo: em nosso país, não é possível, como vez ou outra ocorre, falar em “resgate” da cidadania, pois esse termo supõe a existência de algo que se perdeu e que, agora, devemos ir buscar novamente. Nunca tivemos cidadania plena e, por isso, a questão real é a *construção* da cidadania. Só assim, podemos indicar certas contribuições da Educação não-formal nessa obra conjunta.

Paulo Freire, que em 19 de setembro de 2006 faria 85 anos, sempre dizia que há uma única “briga” na vida que vale a pena ser brigada: a briga pela dignidade coletiva! Era o que outro Paulo (o apóstolo dos cristãos) chamava de “bom combate”, aquela lida que honrava o combatente e justificava o esforço. Mas mestre Paulo, saudável criança crescida na Casa Amarela, no Recife, dizia ainda que cada um e cada uma de nós briga em uma “esquina”. Lembra-se, dizia ele, daquela história da esquina da briga? “Te pego na esquina! Te espero na esquina!” Coisa de menino ou jovem, em uma época em que a violência juvenil se resumia a rusgas episódicas, depois desfeitas com brevidade.



A “esquina da briga”! A briga é uma (pela dignidade coletiva); as esquinas das pessoas muitas são. Alguns brigam no poder oficial, outros na escola; algumas brigam nas organizações não-governamentais, outras no partido, outros na Educação não-formal, alguns no espaço público, outras no privado. Paulo Freire insistia: na vida, você pode até mudar de esquina; o que não pode é mudar de briga...

A Educação não-formal é uma das “esquinas” utilizadas por muita gente séria para poder combater esse bom combate: construir uma cidadania a ser coletivamente fruída, marcada pela justiça e pela paz.

Precisa definir? Então, vamos: *paz*? Estar em ou ter paz é não ser atormentado pela ausência de socorro de saúde, de trabalho honroso, de religiosidade livre, de lazer frutífero, de sexualidade saudável, de escolaridade completa, de Educação libertadora, de habitação acolhedora, de alimentação suficiente, de democracia ativa, de amorosidade correspondida. Em suma: não ter carência de vida abundante.

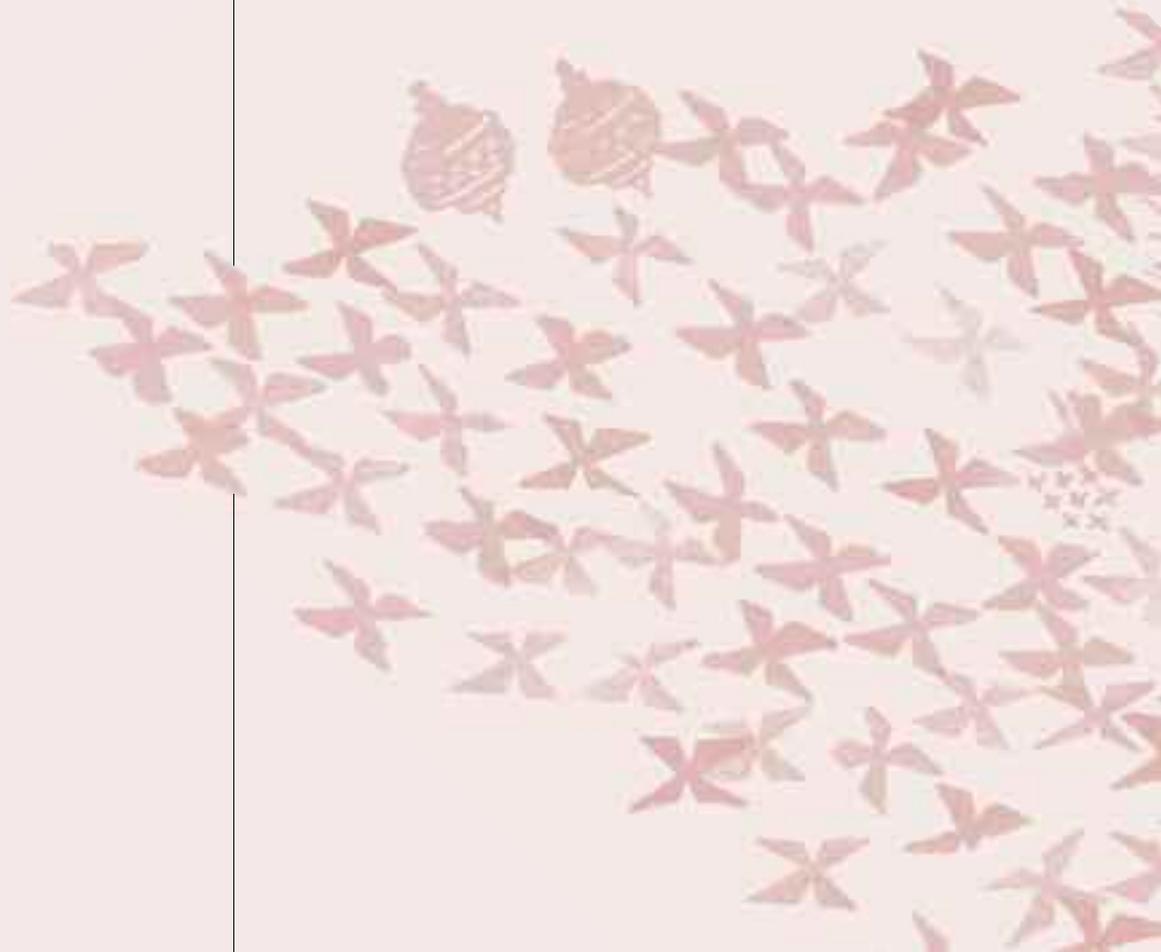
E *justiça*? É todas e todos terem paz...

A Educação não-formal é
uma das “esquinas” utilizadas por
muita gente séria para poder combater
esse bom combate: construir uma cidadania
a ser coletivamente fruída, marcada
pela justiça e pela paz

Gosto muito de retomar um trecho do discurso de Paulo Freire quando, em 1986, recebeu em Paris o prêmio Educação para a Paz, da Unesco:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas.¹

¹ FREIRE, Paulo. "Educar para a paz".
In: Gadotti, Moacir (org.).
Paulo Freire: uma biobibliografia.
São Paulo: Cortez/IPF/Unesco, 1996. p. 52.



Também nós não devemos “miopizar” nossa óptica. É inegável o papel massivo que vem cabendo à Educação formal na atenção mais focada no direito subjetivo constitucional, aquele que deve cumprir o mandamento “Dever do Estado, direito do cidadão”; cabe, inclusive, dar conta da exigência de laicidade, publicidade e universalidade que a correta legislação requer. A Educação formal, na vertente escolar público-estatal, atende a mais de 85% das matrículas da Educação básica brasileira, o que, sem dúvida, já dimensiona o impacto e a importância que essa atividade tem para uma democracia cidadã.

No entanto, o aparato estatal em Educação formal não esgota nem a demanda nem a capacidade civil; a presença de estruturas compartilhantes de escolarização, como escolas públicas não-estatais – sejam as comunitárias, sejam as confessionais –, se soma ao setor privado (muitas meramente mercantis).

Ora, como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhante na Educação não-formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte.

É nesse momento, o do desejo sincero de construção de uma cidadania repleta de justiça e paz, que a Educação não-formal desponta como uma das fontes de elaboração de futuro. Afinal, como sempre lembramos, a Educação formal (especialmente em sua versão escolar) é necessária, mas não suficiente; o contrário vale também. A empreitada para a edificação de vida coletiva abundante é de tal dimensão que exige, claro, que redobremos os esforços nessa direção.



Atenção no verbo propositadamente usado: *redobrar!* Redobrar significa acrescentar mais ainda, pois, se o dobro já é “vezes dois”, imagine fazê-lo crescer de novo. Redobrar não é dividir; é multiplicar, assim como a tarefa que temos não pode acolher uma divisão, mas, sim, uma repartição. Pode parecer mera filigrana semântica, mas, no sentido que desejamos usar, dividir implica diminuição, enquanto repartir reforça o conjunto.

Por isso, na construção da cidadania, as Educações formal e não-formal que forem eticamente comprometidas repartem práticas que são amiúde diferenciadas, com freqüência em espaços não-idênticos, com caminhos que nem sempre se entrecruzam, mas com um objetivo comum.

Assim, esforço redobrado!



Mario Sergio Cortella

Filósofo, com mestrado e doutorado em Educação pela PUC-SP. Professor-titular do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e da pós-graduação em Educação da PUC-SP. Foi secretário municipal de Educação de São Paulo (1991/1992).

estante

Mario Sergio Cortella



Reinações de Narizinho,

de Monteiro Lobato, universo da fantasia, da alegria e da curiosidade infantil; um livro que impregna as memórias para sempre e que me deu o gosto pela aventura, pelo Sítio do Picapau Amarelo e pela possibilidade de, como diz o centenário poeta Manoel de Barros, “voar fora da asa”...



Quarup,

de Antonio Callado, romance que reconta a história do Brasil dos meados do século XX até a ruptura da democracia e mais além, tudo pela vida de Nando, padre, indigenista, militante político, amante; os conflitos existenciais que o livro traz à tona só se comparam a aqueles vividos por Ivan, um dos irmãos Karamazov.

Meu pé de laranja lima,

de José Mauro de Vasconcelos, tristeza e riso no encontro da solidão e abandono que vive Zezé, pobreza vitimante e dignidade bela, diálogos do humano menino com a árvore frutífera (ambas unidades de carbono, na nossa química orgânica), gerando uma mistura de emoção, pieguismo delicioso e compaixão, construindo minha eventual melancolia.

O nome da rosa,

de Umberto Eco, território do sagrado e do profano, o mundo da religião e do mistério policial, os assassinatos dos monges e a tola causa para isso, o labirinto de livros de uma biblioteca inesquecível, um século XIII na Europa que se aproxima de nós com suspense e perturbação.



Os irmãos Karamazov,

de Fiodór Dostoiévski, obra estupenda, incomodativa, com aquela alma russa que mostra o confronto teísmo/ateísmo, aderente ao parricídio que expressa um pouco a derrota vitoriosa dos desesperados.

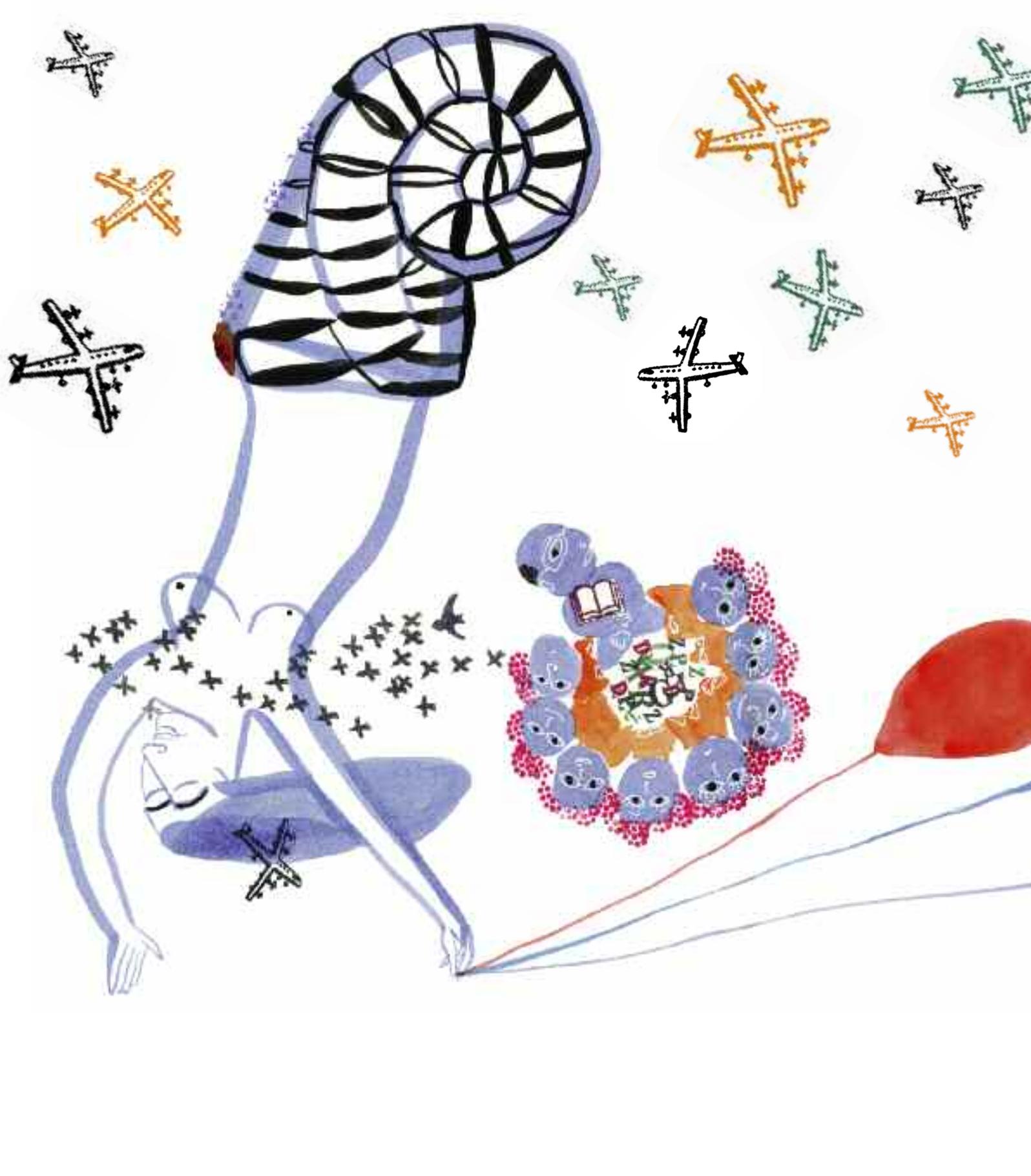


Criação,

de Gore Vidal, história romaneada de momentos do século V a.C. na antiga Pérsia, com passagens pela Grécia, Índia e China, os encontros de Ciro (neto de Zoroastro e embaixador) com Confúcio, Sidarta (o Buda), pensadores gregos e, antes de tudo, a procura obsessiva por entender as nossas origens.



ensinar a aprender



Diversidade cultural: força social e patrimônio de uma nação

Rita Amaral

Embora o homem seja biologicamente igual em todo o mundo, o comportamento e os valores humanos diferem de acordo com cada cultura e até mesmo entre grupos de indivíduos numa mesma cultura

Além de existirem cerca de 6 mil povos em contato distribuídos pelo planeta, há "subgrupos" que se diferenciam quanto a religião, estilos de vida, opções sexuais, ideologias políticas etc. Esse conjunto de diferenças dá lugar a uma variedade de visões de mundo, valores, crenças, práticas e tradições que

constituem a identidade de cada povo e o esplendor de sua presença no planeta. Porque a diversidade cultural é um precioso conjunto de experiências e inteligências, imprescindível às complexas formulações e atuações em diversas áreas da vida, testemunhando sua singularidade e desenvolvimento histórico,

Entre as mais importantes tarefas que se impõem às nações, há esta, bastante complexa (e estratégica, pois influi nas demais): compreender os múltiplos pensamentos sociais

pode-se pensá-la como um “código genético” que registra todo o potencial de evolução de uma sociedade. Além de idiomas particulares, cada povo desenvolveu distintas artes e mitos, conhecimentos sobre meio ambiente, técnicas de cultivo da terra, tecnologias, conhecimentos médicos e farmacológicos, diferentes modos de organização social, de parentesco, de trabalho e troca, estilos de relacionamentos, formas de religiosidade, de moradia, de vestuário, de alimentação, de transporte etc., constituindo-se em repositório vivo de saberes, fazeres e de entusiasmo criador. Assim, entre as mais importantes tarefas que se impõem às nações – como combater a miséria e a desigualdade social, garantir os direitos humanos, preservar o meio ambiente e outras –, há esta, bastante complexa (e estratégica, pois influi nas demais), de compreender os múltiplos pensamentos sociais. Isso implica, também, perceber e valorizar os múltiplos sentidos da diversidade cultural como força social e patrimônio de cada nação e da humanidade.

A antropologia analisa a diversidade cultural por meio de uma construção teórica que “produz” a dessemelhança no plano dos conceitos. Isso significa que, quando a antropologia considera

a diversidade, ela não analisa as diferenças observáveis apenas, mas atribui a essa noção um lugar específico na explicação dos fatos. A antropologia tem como princípio metodológico a asserção de que a diversidade não existe em si mesma, como um dado real: para ela, *diferença* é uma categoria social e relacional que se constrói com base em experiências que se defrontam, cabendo ao antropólogo o esforço de delineá-las a partir de seu ponto de vista teórico. Para essa disciplina, ser diferente pressupõe o auto-reconhecimento e o reconhecimento social como tal. A dimensão da identidade (individual ou coletiva) inclui sempre, portanto, a da alteridade. É isso o que define a bidimensionalidade das identidades: o “ser igual, mas de outro jeito”, percebendo-se semelhante aos outros e, ao mesmo tempo, afirmando a própria diferença enquanto indivíduo ou grupo. Desde o século passado tem havido um enorme esforço da antropologia em demonstrar a unidade humana, estudando e comparando culturas e provando que as diferenças são formas de ordenação estrutural que correspondem a compreensões, formulações e soluções distintas de questões e de problemas semelhantes. No estudo comparativo das culturas, o problema principal tem sido o de elaborar categorias suficientemente amplas para ser aplicadas a todas as culturas que se estuda e, ao mesmo tempo, suficientemente específicas para diferenciá-las ou assinalar similaridades que sejam mais que “aproximações”. Esse problema deu origem a duas posições sobre a interpretação da “natureza” da cultura: a que sustentava a relatividade das culturas e a que sustentava a universalidade das mesmas. Os relativistas extremados negavam que se pudessem elaborar categorias ou proposições que fossem ao mesmo tempo exatas e universais porque sustentavam que cada cultura era única e, portanto, devia ser analisada mediante suas próprias categorias. Segundo Franz Boas¹, cada cultura é única porque é produto em parte da casualidade e em parte de circunstâncias históricas irrepitíveis. Boas também enfatizou a independência dos fenômenos culturais com relação às condições geográficas e aos



¹ BOAS, Franz. *Race, language and culture*. New York: The Free Press, 1940 [1936].

determinantes biológicos, afirmando que a dinâmica da cultura está na interação entre os indivíduos e a sociedade. Ruth Benedict² dizia que cada cultura é uma expressão única e legítima das potencialidades humanas e, em consequência, não pode haver normas universais de prática cultural. Também Alfred Kroeber³ pensava que não seria possível elaborar categorias gerais nas quais se pudessem incluir, de maneira exata, todos os fenômenos particulares de todas as culturas; portanto, as chamadas “categorias universais” eram inoperantes, e, conseqüentemente, não funcionais quando se tratava de aplicá-las. Essa perspectiva teórica, denominada *relativismo cultural*, e as perspectivas desde as quais julgava e analisava uma cultura implicaram uma série de

A globalização das relações interculturais e os movimentos em favor dos direitos humanos apontam direções que não podem mais se fundar nos conceitos clássicos de cultura e de relativismo cultural

questões polêmicas. É o caso, por exemplo, do relativismo moral, para o qual os valores morais são válidos somente dentro de cada cultura e, inclusive, de cada circunstância. De acordo com essa proposição, não teríamos o direito de desaprovar a crueldade nem a desumanidade aparentes de outros povos, porque estaríamos projetando nosso próprio sistema de valores para além do único contexto em que este é legítimo. Portanto, o relativismo fechado cria um problema moral peculiar aos seus princípios: devemos aceitar como justificado qualquer costume, por contraproducente e angustiante que nos pareça, na medida em que faz parte de “outra cultura”? Não temos o direito de condenar o genocídio, o

² BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 2006 [1946].

³ KROEBER, Alfred. *Antropologia general*. Trad. Javier Romero. México: Fondo de Cultura Económica, 1947.

canibalismo, a escravidão, a tortura física, a violência contra as mulheres, simplesmente porque são práticas de “outros povos”? A crescente heterogeneidade das sociedades com a intensificação das migrações e das interações étnicas, a globalização das relações interculturais e os movimentos em favor dos direitos humanos apontam direções que não podem mais se fundar nos conceitos clássicos de cultura e de relativismo cultural. O respeito pelo outro diferente mostra-se cada vez mais em função do modo como são reconstruídas e modificadas as interações do que do aprisionamento dos homens nas fronteiras de definições estáticas.

Vê-se que as coisas não podem ser levadas a extremos e que é possível usar critérios antropológicos de maneira ampla para avaliar o que poderíamos chamar de um “racionalismo universal”, como valores, instituições, padrões e costumes que contribuem para a sobrevivência da espécie e para a integridade de cada grupo social. O relativismo cultural se justifica, portanto, como uma posição metodológica na investigação de culturas particulares e, para isso, é de grande utilidade; mas não devemos usá-lo como princípio orientador da análise antropológica ou política, uma vez que contesta a adoção de valores de outras culturas – mesmo dos que se considerem vantajosos. A tendência para a marginalização do relativismo resulta da evidente necessidade de comunicação entre os diferentes numa sociedade em que o diálogo é uma condição *sine qua non* de seu funcionamento. O simples abandono do relativismo cultural não garante, entretanto, maior justiça social e respeito pelo outro (as questões de poder permanecem como sinal diacrítico no contexto das interações globais crescentes): a ruptura com os aspectos constrangedores do relativismo e do etnocentrismo precisa ser acompanhada pela democratização das instituições e pela promoção de reais oportunidades (além das formais e legais) educativas, sociais, econômicas e políticas.

Se a igualdade humana ainda é um objetivo a ser perseguido, desde os anos 1970 vivemos um novo contexto cultural e



ideológico, no qual se amplia a consciência da diversidade humana *de fato*: desde a cor dos olhos e da pele, passando por preferências sexuais diferentes, até a origem regional e familiar, tradições, formas de religiosidade, hábitos e gostos, estilos de vida etc. E tem-se buscado fazer dessa diversidade de fato uma diversidade também *de direito*. Essa é uma busca extremamente complexa, uma vez que a identidade coletiva se define, cada vez mais, em termos de etnicidades, cultura, herança, tradição e estilos de vida, valorizando o direito à diferença e à autodeterminação, caminhando na contramão do processo de globalização. A pergunta inevitável é: *queremos* ser iguais ou diferentes? Como proteger a igualdade sem desqualificar aquilo que marca a

A pergunta inevitável é: *queremos* ser iguais ou diferentes? Como proteger a igualdade sem desqualificar aquilo que marca a diferença cultural?

diferença cultural? As reivindicações de autonomia étnica cujos focos são voltados apenas para si, beirando a intolerância ou o etnocentrismo, não podem ser vistas, por exemplo, como ameaças aos mecanismos de integração até aqui assegurados pelos Estados e partidos políticos de massa?

As diferenças culturais não são problemas em si mesmas. Elas são vistas como problemas quando pessoas, grupos ou instituições se empenham em fazer parte, com suas diferenças de costumes, visões de mundo e valores, de totalidades relativamente homogêneas, como a nação, a sociedade, a cidadania etc. Assim, mesmo que as diferenças culturais constituam um dado das sociedades humanas, a diversidade só se apresenta como

problema em circunstâncias específicas, nas quais prepondera um tipo característico de relação social: a de busca da integração dos diferentes a essas totalidades. Não é por acaso, portanto, que hoje se fala mais em “multiculturalismo” e “pluralidade cultural” e menos em “diferenças culturais”.

A identidade cultural é um dos requisitos para o acesso à cidadania. A noção de Estado-nação, essencial ao conceito de cidadania, supõe o sentimento partilhado de pertencimento e lealdade consolidados pela língua, pelas tradições culturais e pelos valores comuns. Assim, a cultura e a identidade da nação fundamentam-se na herança histórica comum e, no caso do Brasil, numa memória oficial homogeneizante. A idéia de identidade nacional, contudo, é uma abstração que oculta as fraturas de uma nação carente de direitos. Como observou Paula Montero⁴, há mais possibilidade de sentir-se brasileiro nos lugares sociais onde a solidariedade humana é possível, como nos grupos organizados em torno das ações civis. Mas é necessário perguntar se o tipo de identidade que se pode construir nesses lugares não é muito mais a de oprimidos, a de desprovidos de direitos, a de membros extraviados numa ordem social perversa. Pode-se encontrar a positividade da diversidade cultural desses sujeitos? Ou eles se identificam e se relacionam pela falta de direitos e pela impotência de transformar a desigualdade em diferenças? O “diferente”, em muitos casos, pode ser apenas aquele que não tem seus direitos reconhecidos, como os idosos, os deficientes e os homossexuais. Ao resolver-se o problema dos direitos, perde-se a dimensão da diferença. Mas a diversidade cultural pode prosperar quando a sociedade for democrática e igualitária de fato e o bastante para permitir que os grupos – religiosos, imigrantes, estrangeiros, negros, mulheres, índios, entre outros – resistam à discriminação, desenvolvendo suas diferenças sem receios.

O multiculturalismo como premissa de conceituação em vários domínios das políticas públicas e práticas sociais que



⁴ MONTERO, Paula. "Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo". In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

almejam a construção de uma sociedade multiétnica tem constituído, em alguns países, tema de debates e polémicas intermináveis, confrontando diferentes posições ideológicas quanto aos melhores meios de promoção da igualdade de oportunidades. Nesses debates são utilizados conceitos de áreas também diversas, como a biologia, a sociologia e a antropologia. Esta última tem influenciado bastante o pensamento multiculturalista, que, de certo modo, pode ser visto como uma espécie de “antropologia aplicada”. Nele, os conceitos de cultura e de relativismo cultural são centrais, embora com usos e implicações ideológicas diferentes dos da antropologia teórica,

É preciso ter sempre em vista que a **identidade cultural** é um momento da **consciência social**, contemporânea e manifesta, mas transitória e em constante **transformação**

o que é importante considerar. Porém, apesar dessa proximidade, o diálogo entre ambos não tem sido o desejável e nem constante.

É preciso ter sempre em vista que a identidade cultural é um momento da consciência social, contemporânea e manifesta, mas transitória e em constante transformação. Os indivíduos e coletividades estão ininterruptamente se definindo e redefinindo mutuamente. Desenvolvem sistemas de idéias que classificam o “outro” como diferente ou igual, familiar ou exótico, antagônico ou não. Eleggem características étnicas e/ou traços físicos para marcar, aproximar, afastar, discriminar ou oprimir. De modo geral, o “outro” é socialmente (re)elaborado de modo a transformá-lo em igual, diferente, próximo ou distante, exótico, estrangeiro, potencialmente amigo ou inimigo, independentemente de suas características étnicas, conforme atuem as forças políticas locais e



globais. É preciso reconhecer, portanto, o caráter político da noção de identidade cultural, que pode ser múltipla, contraditória, provisória e que, ao mesmo tempo, expressa um modo próprio de ser, influencia as formas de ver, sentir, pensar e agir das demais identidades em relação às quais se afirma. Conforme se inserem no conjunto das relações sociais, diferenças, afinidades, polarizações e antagonismos ganham conotação de estratégias no jogo das forças sociais, permitindo a manipulação de características e símbolos em codificações ou reificações de diversidades, hierarquias e desigualdades. É assim, por exemplo, que as ideologias raciais tornam-se forças sociais determinantes,

Aqueles que vivem em sociedades pluriculturais podem conceber a realidade em seu dinamismo, pluralidade, policromia e polifonia.

Podem conviver com a plenitude humana

legitimando e recriando hierarquias e desigualdades ditas “raciais”, mas que, na realidade, são sociais, no sentido de que são ao mesmo tempo econômicas, políticas e culturais. Aqueles que se fecham numa cultura, nação, religião ou grupo tendem a crer que seu modo de viver e pensar é absoluto e inabalável, vendo aquilo que contradiz seus padrões como “anormal”, inferior ou ruim. Aqueles que vivem em sociedades pluriculturais podem conceber a realidade em seu dinamismo, pluralidade, policromia e polifonia. Podem conviver com a plenitude humana.

A diversidade cultural é, como se pode perceber, necessária ao desenvolvimento social. Ela é o grande espelho em que a humanidade se reflete e se vê, impedindo a cristalização dos conceitos humanos sobre si. É um vigoroso dinamismo coletivo que assegura e resguarda o desenvolvimento humano, pois os

Rita Amaral
Antropóloga, doutora em Ciências
pela Universidade de São Paulo
e pós-doutorada em Etnologia
Afro-Brasileira pelo Museu de Arqueologia
e Etnologia da USP, dedica-se
principalmente ao estudo das culturas
brasileira e afro-brasileira, da
hipermídia e da cybercultura.

valores culturais são a energia que mantém as sociedades vivas. São eles, também, que permitem compreender o Homem como ser social ao analisarmos as redes de significados que conformam cada cultura e as particulares articulações de valores dentro de cada uma. Não se trata, portanto, de meramente elencar a contribuição de cada grupo para o patrimônio nacional ou mundial, mas de compreender que a diversidade cultural é uma fonte inexaurível de críticas, inovações, intercâmbios, criatividade e inspiração. De originais e construtivas formas de vida, crença e organização, preenchidas por conteúdos coletivos a partir da afirmação da alteridade e da busca de novas linguagens para exprimir os novos teores. Admiti-la e sustentá-la é reconhecer que temos o direito e, às vezes, o dever de divergir; de ter e enunciar opiniões diferentes que expressem momentos e/ou lugares distintos de compreensão de um mesmo fenômeno. É produzir inteligência e favorecer as gerações presentes e futuras, pois é por meio da cultura que uma sociedade se expressa e pensa sobre si mesma. Deixar perder-se a produção cultural de um povo e/ou impingir-lhe outra é empobrecê-lo, privando-o de sua principal força.

Se não quisermos viver num mundo monótono, globalizado, desprovido de conteúdos, valores, símbolos e tradições que nos digam respeito diretamente, é preciso aceitar e valorizar a diversidade cultural, incentivando-a, reconhecendo e respeitando cada povo, cada grupo cultural; garantindo seu direito à expressão, à liberdade de mudar, de fazer parte da cultura mundial sem ser isolado, repudiado ou subestimado por ser diferente. Pois será a força emanada dessa diversidade, sujeito e objeto de si própria, que, no processo de globalização, impedirá que a vida humana seja reduzida a simples pretexto para circulação de mercadorias.

estante

Rita Amaral



Os pastores da noite,

de Jorge Amado, apresenta três histórias exemplares da síntese da diversidade cultural brasileira, costuradas com a força dos orixás na Bahia. Especial recomendação para o episódio "O compadre de Ogum".

Novas cartas edificantes e curiosas do Extremo Ocidente por viajantes chineses na Belle Époque: 1866-1906,

de André Lévy, mostra, por meio do relato de viajantes, o encontro entre os chineses e os europeus da Belle Époque, sob a visão oriental, para a qual o "resto" do mundo também era terra de bárbaros.

Maira: um romance dos índios e da Amazônia,

de Darcy Ribeiro, conta a história de Avá, um índio que, convencido a seguir o sacerdócio, questiona sua fé e entra em conflito por ter abandonado seu povo. A narrativa nos permite desvendar a visão de mundo dos índios urubus-caapores, a importância dos mitos e o papel do homem e da mulher.

O que faz o Brasil, Brasil?,

de Roberto DaMatta. Analisando as mais expressivas manifestações culturais brasileiras, como o carnaval, e procissões religiosas, os hábitos alimentares e o futebol, o autor mostra como vários "Brasis" se ligam entre si, expondo o modo como o país pensa a si mesmo.

Aventuras de Robinson Crusóé,

de Daniel Defoe, conta a história de Robinson, marinheiro inglês que sobrevive a um naufrágio e passa a viver numa ilha deserta do Caribe, enfrentando a fome, o frio, os perigos da selva e a solidão. Trinta anos depois, chega à ilha um indígena, com o qual Robinson estabelece uma "amistosa" relação de escravidão – a única que seu etnocentrismo permitia conceber.

A importância de viver,

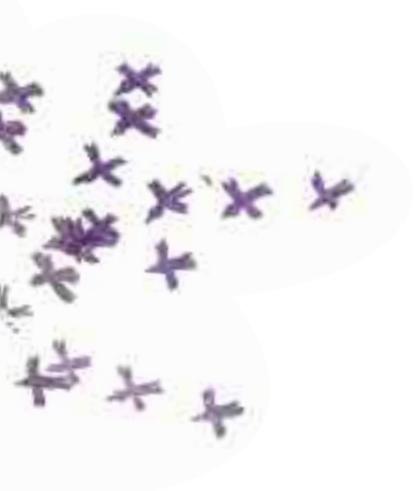
de Lin Yutang, combina a milenar sabedoria do Oriente com a experiência ocidental do autor, que viveu nos EUA, apresentando a "arte de viver" e ensinando, entre outras coisas, "como se pode ser feliz", "a arte de trabalhar" e "arte de não fazer nada".





Ofício dos pontífices: a importância da articulação comunitária

Ecio de Salles



**Em um conhecido poema,
João Cabral de Melo Neto
escreve que um galo sozinho
não é capaz de produzir
a manhã**

Para isso, seria necessário que o canto deste se unisse ao de outros, até que o conjunto sônico de todos os galos finalmente tecesse a manhã. Essa é uma forma poética – e, por isso mesmo, não menos importante que qualquer outra – de narrar a força do coletivo, a importância de os indivíduos ou grupos de indivíduos se articularem no sentido de potencializar suas ações.





O campo gravitacional no qual transita a expressão *articulação comunitária* reúne palavras que se atraem mutuamente: inclusão, fortalecimento, capacitação etc. São termos diferentes entre si, mas que deixam perceber um destino compartilhado: a perspectiva de ampliação ou universalização dos direitos e o aprofundamento democrático.

Por um lado, ela designa a capacidade de determinados grupos em desenvolver o seu trabalho com organicidade e legitimidade nas comunidades onde se estabeleceram. Nos últimos anos, os movimentos dos jovens – em especial dos jovens negros e pobres – têm sido responsáveis pela produção de uma nova subjetividade das periferias do Brasil. Transformaram suas comunidades, a partir de uma dinâmica que combina comportamentos de resistência com os das redes sociais de produção, inaugurando espaços de criação e de “trabalho comum”¹.

O caminho que levou ao êxito desses grupos passa, em parte, por sua inserção no cotidiano das comunidades. Nem todos os grupos mencionados aqui têm sua origem nos locais em que atuam (e mesmo essa “origem” não seria por si garantia de legitimidade). Aqueles que obtiveram os melhores resultados nesse processo são os que, ao entrarem em contato com o contexto social no qual investiram, a um só tempo modificaram e se permitiram modificar por ele.

A trajetória do Grupo Cultural AfroReggae, ONG do Rio de Janeiro hoje presente em cinco favelas na cidade, fornece um bom exemplo de negociação com a dinâmica do cotidiano de uma comunidade da qual o grupo não fazia parte. Também é expressiva de um processo de articulação mobilizado, inicialmente, por um único cidadão. Sua iniciativa e insistência acabaram resultando numa rede de relações que tiveram impacto significativo sobre a favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro.

O Grupo Cultural AfroReggae foi fundado em janeiro de 1993 com o lançamento da edição número 0 do *Afro Reggae*

¹ NEGRI, Antonio e COCCO, Giuseppe.
*Glob(AL): biopoder e luta em
uma América Latina globalizada.*
Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 57.

Notícias. Era um jornal dedicado à divulgação da cultura negra em geral, com evidente destaque, ao longo de sua história, para o reggae, o ritmo dos blocos afro e o hip-hop. O amadurecimento político do grupo que editava o jornal conduziu à idéia de implementar uma ação social voltada para as favelas.

os movimentos dos jovens têm sido responsáveis pela produção de uma **NOVA** subjetividade das periferias do Brasil

Em agosto do mesmo ano, quando o AfroReggae já se preparava para iniciar um projeto em outra comunidade – Cantagalo ou Acari –, teve lugar o evento que marcaria terrível e sombriamente a história da cidade do Rio de Janeiro: a chacina de Vigário Geral. Ao todo, 21 pessoas inocentes mortas em uma ação brutal de policiais militares disfarçados, que vingavam a execução de colegas de farda, mortos no dia anterior por traficantes locais.

Esse episódio revelou a força de mobilização de um único cidadão, indignado com a sucessão de chacinas ocorridas no Brasil àquela época (com efeito, aquele começo de década destacou-se por uma escalada de violência impressionante, traduzida numa seqüência de massacres, como o dos ianomâmis, no norte do país; o dos presos no Carandiru, em São Paulo etc.). O cidadão em questão, de nome Henrique, mas conhecido simplesmente como Zé, na intimidade, resolveu promover uma caminhada unindo a Candelária, no centro da cidade – onde havia acontecido, com um mês de diferença, outra chacina, de menores de rua –, a Vigário Geral, na extremidade da Zona da Leopoldina, já na franja da Baixada Fluminense.

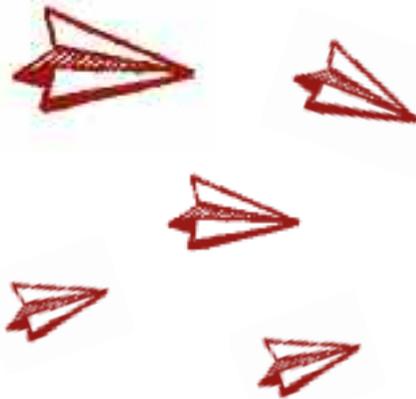
Apesar de um tanto quixotesco, o gesto do Zé deu certo. A marcha aconteceu e, através dela, o AfroReggae entrou em Vigário Geral. Uma vez estabelecido na comunidade, o grupo

O dado mais importante foi a percepção, por parte do grupo, de práticas e saberes já presentes de algum modo no cotidiano da comunidade

passou a desenvolver uma série de projetos sociais, com destaque para aqueles ligados à cultura, com oficinas de música, dança, circo, teatro e capoeira, entre outras. O dado mais importante foi a percepção, por parte do grupo, de práticas e saberes já presentes de algum modo no cotidiano da comunidade – a sua linguagem fazia sentido aos ouvidos dos jovens moradores dali. Em pouco tempo, o AfroReggae se tornou parte de Vigário, assim como a comunidade passaria a fazer do grupo. E não se trata apenas de um sentimento de pertença, que também houve, mas de um processo que se dá objetivamente: desde cedo, jovens de Vigário Geral e de outras comunidades onde o grupo atua ocupam postos importantes na coordenação dos projetos e da própria instituição.

O AfroReggae não é um caso isolado. ONGs como a Cia. Étnica de Dança, o Nós do Morro e o Observatório de Favelas, no Rio de Janeiro; a Casa do Zezinho, o Cedeca e o CDHS, em São Paulo; o Espaço Cubo, em Goiânia; o Magê Molê, no Recife; e o pessoal do NUC – Núcleo da Unidade Consciente, em BH, entre tantos outros, não apenas oferecem seus supostos saberes a comunidades “carentes”. Antes, percebem a armadilha contida no estereótipo da carência, procurando estabelecer diálogos capazes de trazer à tona a potência que já está presente nos sujeitos com quem desenvolvem seu trabalho. Com isso, formam quadros que – nas suas comunidades ou em outros lugares – assumirão seus destinos nas próprias mãos.

A experiência do cotidiano, portanto, se combina com outros fatores, como o recurso à sensibilidade no trato das relações



interpessoais, a fim de dar consistência ao processo de articulação comunitária. A prática do diálogo no contexto do trabalho em favelas requer atenção à dimensão afetiva. Ao cuidar dos aspectos sensíveis que marcam o desenvolvimento da política específica das ONGs nas comunidades onde atuam, as exigências de lucratividade ou da “eficiência” capitalista ficam em segundo plano. Não é um acaso que em depoimentos de gestores de entidades como José Junior (do AfroReggae), Tia Dag (Casa do Zezinho) ou Jailson de Souza (Observatório de Favelas) apareçam relatos de investimentos sem capital – seus projetos e idéias, muitas vezes, se realizaram e continuam se realizando em contradição com a planilha orçamentária.

Nessa perspectiva, abre-se a possibilidade de investimento, a partir do campo cultural, em outra vida possível, afetando o movimento da vida social e associando-se a ele numa recusa decidida de acomodar-se à ordem dominante. É por isso que, apesar de a forma de organização pelas ONGs encontrar limites à sua atuação – o risco de cooptação, devido a sua adesão à grande mídia; o desvio do sentido de suas lutas ao participar de redes abrangentes, com setores das classes dominantes etc. –, no fim das contas não cessam de elaborar a cultura popular como “gestos ritualísticos de produção de subjetividade autônoma por parte dos pobres”, como define Muniz Sodré².

Por outro lado, o processo de articulação não se dá apenas no interior das periferias. Uma vez realizado esse movimento, as próprias periferias, a partir da ação dos grupos organizados, promove um outro nível de articulação, agora com setores externos às comunidades – agências de fomento, empresas, governo, mídia etc. –, visando a potencializar seus projetos e atividades.

Nas periferias do Brasil, os casos em que essa forma de articulação foi determinante para o êxito das iniciativas – especialmente no que se refere a projetos ligados à educação e à cultura – são numerosos, distribuindo-se de norte a sul do país.

² SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 221.

Nessas organizações, a música, a dança, o teatro, o circo e a capoeira, entre outras, além de formas estéticas, são também linguagens que promovem um certo diálogo, aquele capaz de produzir subjetividade – reescrever trajetórias de vida, modificar pessoas e comunidades, repensar a vida e transformá-la. Como afirma George Yúdice em seu estudo sobre o assunto, a cultura hoje “está sendo crescentemente dirigida como um recurso para a melhoria sociopolítica e econômica”³.

As exigências de **lucratividade** ficam em segundo plano – projetos e idéias muitas vezes se realizam em **contradição** com a **planilha orçamentária**

70

Esse é um aspecto, sem dúvida, fundamental do trabalho dos grupos assinalados aqui. Ele está presente na maneira como constituíram suas organizações: quase sempre, com a finalidade de promover a cidadania. A Central Única das Favelas, organização carioca da qual faz parte o rapper MV Bill, informa que um dos objetivos da entidade é “desenvolver e promover atividades com as comunidades carentes nos campos da educação, cultura, *cidadania* e desenvolvimento humano em prol da melhoria da qualidade de vida”⁴.

Ainda no Rio de Janeiro, a força do entendimento da cultura como ferramenta de transformação social e humana suscitou a criação da Rede Social da Música. Trata-se de um espaço de interação e cooperação entre ONGs, entidades e projetos que trabalham com música, facilitando o intercâmbio de informações, experiências e conhecimentos, além de promover iniciativas cooperativadas. Hoje, dezenas de organizações integram a rede, entre as quais a Associação Respeita Januário (Recife), o Jongo da Serrinha, o Centro Popular de Ópera de Acari e o CEASM (todos

³ YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

⁴ Brazilian Artists.net. Disponível em: <http://www.brazilianartists.net/events/mvbill/cufa.htm>. Acesso em: 5 jul. 2007.



do Rio de Janeiro), este último por meio de uma parceria com a Escola de Música da UFRJ, entre outros.

Essas articulações demonstram que a organização de redes é uma característica forte desses agenciamentos. Não se trata mais de fazer frente a um só foco de opressão, mas de agir junto à diversidade de grupos e instituições, que na maior parte das vezes fala a partir dos múltiplos pontos de intersecção entre os vários atores, interesses e discursos envolvidos no processo. Cada vez mais, os grupos organizados da cultura e da educação alternativa se mostram capazes de construir esses elos, não apenas entre seus pares, mas igualmente entre outras instâncias da sociedade, como agências de fomento e, às vezes, o Estado ou grandes empresas privadas. É o que eu designaria como o “ofício dos pontífices”.

Nos grandes centros urbanos, os últimos tempos são marcados pelo recrudescimento da pobreza, da violência e da lógica do conflito. São cada vez mais nítidos os contornos de uma lógica de fechamento, de tensões aparentemente irreconciliáveis. Parte da classe média opta por se enclausurar em condomínios fechados, onde a segurança muitas vezes é mais importante que o conforto – uma canção do grupo O Rappa expressa esse mecanismo: “Os muros do condomínio são pra trazer proteção/mas também trazem a dúvida se é você que está nessa prisão”⁵.

Enquanto isso, as favelas são cuidadosa e habilmente conduzidas a conter as manifestações sociais e raciais mais violentas

⁵ YUCA, Marcelo. “Minha alma (a paz que eu não quero)”. In: RAPP, O. *Lado B Lado A* (1999). CD.

Os projetos em que a **articulação comunitária** é determinante para o **êxito das iniciativas** quase sempre têm como finalidade **promover a cidadania**

em seu interior, nunca fora delas. As favelas se configuram como uma espécie de limite para os aspectos mais danosos da violência e da pobreza. O narcotráfico é apenas a parte mais visível dessa questão. Portanto, o problema que se coloca é não tanto o da separação, mas o da fronteira entre a favela e a cidade.

Esses agenciamentos tendem a se complexificar ainda mais no momento em que as desigualdades sociais e a violência urbana passam a ocupar o centro das preocupações. Nesse momento, algumas organizações, em especial aquelas que se valem da cultura como recurso, passam a investir fortemente na criação de modos de aproximação entre os espaços sociais antagonizados por questões sociais, raciais/étnicas ou geográficas.



Por outro lado, uma parte significativa dos grupos atuantes nas periferias, notadamente os que se valem da cultura para desenvolver as suas idéias, atuam na direção contrária: no questionamento e constante enfrentamento das “fronteiras”. A impressão inicial é a de que identificaram os fossos que dividem e separam as pessoas – os quais passam por questões sociais, raciais, econômicas, geográficas, de gênero – e decidiram “construir pontes” sobre esses abismos.

A organização de redes é uma característica forte desses agenciamentos. Não se trata mais de fazer frente a um só foco de opressão, mas de agir junto à diversidade de grupos e instituições

Seu desafio é justamente o de criar pontes capazes de abrir ao menos uma via de acesso de um lado a outro. Daí a sugestão de seu trabalho como o *ofício dos pontífices*. Trazendo o termo pontífice para uma interpretação laica, ele procura expressar o trabalho realizado pelos grupos organizados nas periferias. Segundo a *Enciclopédia católica popular*⁶, o termo, “que alguns crêem significar etimologicamente ‘fazer ponte’, equivale a sacerdote que estabelece a ligação entre Deus e os seus fiéis”. Mas aqui essa “ligação” não teria nenhum conteúdo transcendente. Na prática, além de se investir na produção de redes em seu próprio campo de atuação, trata-se de ligar pontos dissociados na experiência social: favela e asfalto, elite e popular, ONGs e empresas. Eles não solucionam os problemas do mundo, não erradicam as desigualdades ou os conflitos, até porque são ainda poucos e detentores de escassos recursos para isso. No entanto, promovem as articulações – constroem as pontes – que tornarão

⁶ Disponível em: http://www.agencia.ecclesia.pt/catolicopedia/artigo.asp?id_entrada=1505. Acesso em: 23 jul. 2007.



⁷ HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003. p. 342.

viáveis as perspectivas de travessia, de contato, de diálogo. Um diálogo que terá de ser qualificado no percurso, porque, ao mesmo tempo que se dialoga, também se medem forças. No final, apesar das contradições, ele traz à luz do dia sinais “de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação”⁷; se essa diferença será capaz de mudar o mundo é difícil dizer, mas, desde já, compõe uma força constituinte de um novo tempo, atuante e imprevisível.



Ecio de Salles

Mestre em Literatura Brasileira pela UFF-RJ e doutorando em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Foi coordenador do Programa de Educação do Grupo Cultural Afro Reggae.

estante

Ecio de Salles



Da diáspora: identidades e mediações culturais,

livro com doze ensaios e duas entrevistas de Stuart Hall, um dos mais importantes pensadores dos Estudos Culturais. Obra relevante para o contexto brasileiro, num momento em que as questões de identidade racial ocupam um lugar central nos debates políticos e culturais, seja nos meios de comunicação, nas universidades, nas instâncias governamentais e mesmo nas ruas.

Cabeça de porco,

de Celso Athayde, MV Bill e Luiz Eduardo Soares, traz histórias incríveis das viagens dos autores pelas favelas e periferias do país. Um relato consistente de um lado bastante complexo das cidades brasileiras, enfrentado com coragem e boa escrita.

Por uma outra globalização,

de Milton Santos, intelectual negro e militante que nunca deixou de acreditar na possibilidade de transformação social e na criação de um outro mundo possível. Muitas das idéias do geógrafo estão expostas nesta obra, sobretudo a crítica da globalização como perversidade e as indicações de uma outra globalização, capaz de conduzir à emancipação humana.

Da favela para o mundo,

de José Junior. A trajetória do Grupo Cultural AfroReggae é narrada aqui por um de seus fundadores. Leitura de grande interesse para todos aqueles engajados em movimentos sociais e culturais, ONGs, associações e outras formas de investimento político, cultural e afetivo nas favelas/periferias no Brasil e no mundo.

A conveniência da cultura: usos da cultura na era global,

de George Yúdice, propõe uma reflexão sobre a cultura e seu papel no contexto da globalização, abordando criticamente o papel de ativistas, Estados e organizações não-governamentais. Há dois capítulos dedicados ao Brasil: um sobre o fenômeno funk no Rio de Janeiro e outro sobre o trabalho de ONGs cariocas, em especial a Ação da Cidadania e o Grupo Cultural AfroReggae.

Império e Multidão,

de Antonio Negri e Michael Hardt, são dois livros que representam uma instigante abordagem do mundo atual e merecem uma leitura conjunta. No primeiro, há a crítica das novas formas de dominação do capital, a que Negri e Hardt denominam *Império*. O segundo livro indica o novo sujeito capaz de promover a democracia: o conjunto político a que dão o nome *Multidão*.





Projetos sociais e participação popular

Sebastião Soares

Os projetos sociais costumam ser vistos como uma espécie de “receita para salvar a comunidade”. Mas até que ponto isso é verdadeiro?

Se analisarmos o universo dos projetos de perto, veremos que muitos dos jovens e crianças que participam deles sequer sabem por que estão lá. Os monitores e arte-educadores, por sua vez, freqüentemente se preocupam apenas em reproduzir o conceito preestabelecido do ensino em mão única, deixando de contextualizar os fazeres existentes na comunidade e

apenas transmitindo os saberes que possuem. A importância do saber local é muitas vezes desprezada. É natural que haja um certo “cansaço participativo” da população, provocado pela falta de oportunidade de contribuir, de falar, de opinar, de ser ouvida em reuniões organizadas justamente com esse fim.

Para o **SUCCESSO** de um projeto, a **população** deve ser **consultada** e ser **parte fazedora** e ativa do processo

Para que as ações de projetos desse gênero sejam bem-sucedidas, é preciso que os educadores e responsáveis pelas propostas promovam um amplo debate com os diversos atores sociais locais, a fim de conceber propostas de atuação conjunta, com maior participação popular. Só assim se constroem andaimes fortes e bem-estruturados, capazes de garantir que o edifício, a casa, a morada das propostas não desmorone. A participação popular deve se dar não somente com a presença nas reuniões – nas quais as pessoas da comunidade ainda não têm voz e, muitas vezes, sequer conseguem contribuir com suas experiências, saberes, fazeres e sugestões –, mas também com a criação de novos instrumentos que permitam e tornem indispensável a atuação dessas pessoas.

Com base nesses princípios, a proposta de um trabalho social deve consistir na promoção e potencialização de espaços de convivência, participação e criação, em que grupos de amigos, vizinhos e moradores da comunidade onde o trabalho é feito possam trocar seus saberes, valorizando e ampliando a própria cultura.

Não raro, porém, as organizações do terceiro setor pretendem assumir para si o papel do governo, caminho oposto ao do investimento na participação popular; nesses casos, a

mobilização da comunidade no sentido de se apropriar dos próprios fazeres torna-se ainda mais relevante, pois permite que se dê seqüência às ações sem depender indefinidamente da ajuda desse setor.

Em última análise, os projetos populares podem até mesmo prescindir do terceiro setor, desde que se tenha no seu desenvolvimento a garantia da participação popular na criação de um sentimento de pertencimento; ou seja, a população terá que ser consultada e ser parte fazedora e ativa do processo.

A importância da cultura local

Para que seja bem-sucedido, um projeto social deve valorizar os saberes da comunidade e procurar conhecer as raízes de seu acervo cultural a fim de resgatar a memória coletiva, redescobrimdo, por exemplo, a origem dos moradores e a história da região. Para isso, é importante que o projeto se baseie na concepção de que cultura é o produto da convivência entre as pessoas – o modo de vida, os costumes e os gostos construídos no dia-a-dia, nas trocas e vivências coletivas. Nesse conceito, cultura e cidadania são inseparáveis. Não se pode falar em cultura sem falar em participação e conquistas de direitos.

A contraparte também é verdadeira: não há cidadania sem se levar em conta os conhecimentos e os valores da comunidade. Os objetivos indispensáveis de um projeto social são despertar nos participantes o sentimento de pertencer à sua localidade e incentivar o pensar a cultura como política pública. Atuar com esses objetivos em vista amenizaria o referido cansaço participativo que, muitas vezes, reina na sociedade e na comunidade, por ela não participar das ações nem ter a garantia de que estas terão seqüência, o que afasta os indivíduos da possibilidade de realmente sentir que pertencem a esse grupo.

Entendemos que um projeto social deve partir, ainda, do pressuposto de que não devemos reinventar a roda, mas fazê-la



rodar. Há muitas atividades sendo desenvolvidas nas comunidades. Cabe a nós enxergá-las com outros olhos, aproveitar ao máximo as experiências já vivenciadas por seus atores sociais e fazer valer a prática da educação compartilhada, a troca de saberes. Para que isso aconteça, a opção pela simplicidade é sempre um método eficiente e inovador.

A ausculta social – diálogos permanentes com educadores, educandos, gestores e comunidade – privilegia o “fazer com” ou “fazer junto” em contraposição ao “fazer para”. As “ferramentas” da auscultação social devem incluir conversas de rua, conversas em “pé de calçada” e rodas de conversa, aplicadas antes e concomitantemente à realização das atividades, reuniões etc. Amplifica-se assim a complexidade das experiências culturais contemporâneas, de modo que cada grupo, cada pessoa identifique o seu jeito de ser e seus valores nas práticas cotidianas.

Quando essa ausculta social serve não apenas como um retorno avaliativo das atividades realizadas, mas tem uma função estrutural – os cidadãos atuam diretamente na construção das propostas –, o projeto se distingue positivamente daqueles elaborados sem a participação desses atores, por um motivo simples: o trabalho do educador popular está embasado sobretudo na troca de saberes. O educador tem muito a aprender com o que é trazido ou com o que já existe no seio da comunidade.

Vale destacar que a valorização da cultura local é capaz de promover melhorias evidentes na região trabalhada, sejam elas objetivas ou subjetivas. A construção de casas de taipa com material encontrado na localidade e utilizando fácil tecnologia, o que garante barateamento e agilidade no processo, é um exemplo satisfatório. Podemos ainda interligar linhas de trabalho de acordo com os fazeres de cada comunidade – como no caso de alguém que tenha conhecimento em construção de casas saneadas por meio de artefatos de bambu ser levado para realizar obras desse gênero em outras comunidades, de modo que se



promova um intercâmbio de saberes. Sem contar os benefícios já conhecidos do incentivo a manifestações artísticas – como o trabalho artesanal, a música, a poesia, a arte – e a melhora no convívio e na relação de vizinhança propiciada por atividades em grupo, como a contação de histórias. Aprender a valorizar a própria cultura é o primeiro passo em direção à emancipação e autonomia da comunidade.

É importante lembrar que um dos contrapontos à globalização é o desenvolvimento de identidades próprias, ligadas à experiência pessoal no lugar onde se vive. “Ser parte” das ações aumenta o número de pessoas participantes das atividades reflexivas e dos debates nas instituições, fortalecendo sua relação com a comunidade e ampliando seu grau de pertencimento social. Assim, igualmente fortalecidas e em maior interação com a comunidade, essas instituições podem formar redes que atuarão de forma articulada, expandindo seu capital sociopolítico.

Educação, trabalho de garimpeiro

Moço, eu estou nesse negócio de catar pedras faz bem uns cinqüenta anos. Muita gente me dizia para largar disso – cadê coragem? Cada um tem que viver procurando alguma coisa. Tem quem procure paz, tem quem procure briga. Eu procuro pedras. Mas foi numa dessas noites da minha velhice que entendi por que nunca larguei disso: só a gente que garimpa pode tirar estrelas do chão.¹

Fernando Azevedo

No âmbito dos projetos sociais aqui discutidos, o trabalho da educação na área social – a chamada educação não-formal ou, melhor dizendo, educação não-escolar – pressupõe diálogos constantes e contextualizados, fazeres e refazeres. O “fazer saber” deve ser uma contrapartida ao “saber fazer”.

¹ AZEVEDO, F. In: GENTILI, P. e ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 62.

Cabe a nós aproveitar as **experiências** já vivenciadas pelos atores sociais da comunidade e fazer valer a prática da **educação compartilhada** e da troca de saberes

Assim como o garimpeiro que busca no chão a preciosidade das estrelas, o educador deve interligar noções como preservar e adquirir, para criar saberes com a comunidade. Isso significa que, aos grupos populares, cabe não apenas preservar o saber que possuem, mas se apropriar do que lhes é negado na construção de sua identidade.

No interior das culturas, podemos perceber fazeres considerados desimportantes, desprovidos de valores por não serem legitimados pela cultura emergente ou de massa. Mesmo os proponentes de projetos sociais, interessados na cultura local e pregadores do respeito por ela, carecem saber antes de que cultura estão a falar e a respeitar. Muitas vezes, empregam-se discursos sem se preocupar com seus efeitos; torna-se cada dia mais necessário prestar atenção ao que se pratica para não correr o risco de potencializar as causas maléficas que se deseja combater; ou seja, é preciso se ater mais ao que se declara nesses projetos, seja por escrito, seja por meio de falas, para garantir que os resultados sociais sejam alcançados ou, pelo menos, que haja indícios de mudança. Aqui cabe a questão: as nossas práticas correspondem às nossas expectativas?

A má compreensão das novas linhas pedagógicas que se sucedem em curto espaço de tempo, a pouca experimentação prévia e, especialmente, o quase inexistente acompanhamento dos resultados da utilização de cada uma das novas tendências têm várias conseqüências graves. Uma delas é a grande insegurança que mudanças precipitadas causam ao professor, arte-educador, monitor, enfim, a todos os que atuam nessa área.

Para evitar os equívocos quanto às diversas linhas pedagógicas existentes, o primeiro passo é diferenciar os conceitos de educação e escola. A escola é um lugar importante onde acontece a educação, mas não o único. A educação também é muitas vezes confundida com as linhas pedagógicas que pregam o ensino de mão única, o que vai de encontro à idéia da escuta e da ausculta como aliadas na apreensão e criação de saberes e fazeres.

No entanto, também é perigoso crer que há um modelo ideal de pedagogia. O melhor método é aquele que se adapta à comunidade, levado a cabo por um educador atento aos movimentos culturais. É importante que o educador reflita sobre a prática cotidiana e não se intimide pela segurança com que alguns pretensos especialistas no assunto e em projetos sociais apresentam, de forma magnânima, novas modas ou fórmulas mágicas de educar sem levar em conta o universo dos educandos.

Na escola ou em outros espaços onde a educação acontece, muitas vezes, especialmente nós, professores, nos afastamos do simples, da possibilidade dialógica, do respeito ao saber-fazer/fazer-saber local, do respeito a cada manifestação que vem de dentro da alma ou de dentro de cada cultura. Não oferecemos, sequer, a possibilidade de aprender a aprender.

Uma comunicação educativa de fato – entender o que se está dizendo e dizer entender o que se quer dizer – estabelece-se a partir da troca de linguagens e saberes. É possível, é necessário “ler o mundo antes das palavras”, como diria Paulo Freire; compreender o entorno antes de transmitir saberes; contextualizar, descontextualizar e recontextualizar.

Não se relata uma história que não conhecemos. É preciso entender, compreender e promover a aprendizagem nas múltiplas dimensões do olhar. Perguntar e perguntar-se em várias dimensões. É preciso perguntar mais que responder. Procurar transformar respostas em novas perguntas. Mediar o desejo e a necessidade de aprender; conhecer e reconhecer. Ou seja, retirar do anonimato ou,





no mínimo, mobilizar-se no sentido do desejo de aprender. Tirar estrelas do chão, ofício de garimpeiro. E isso é ético e também estético; haja vista na palavra estética estar contida a palavra ética. A qualidade estética nos faz participar das realidades humanas, costurando-se entre a racionalidade e a afetividade.

O exemplo dos Barracões Culturais

O projeto Barracões Culturais e Cidadania, implantado no município paulista de Itapeverica da Serra em 1997, ilustra a importância da cultura comunitária na elaboração de um projeto social. Trata-se de um empreendimento inovador, pela sua enorme capacidade de transformar as relações da comunidade com a cultura e o conhecimento. Por meio da vivência e do ensino da arte, o projeto ajuda a promover o resgate do exercício da cidadania, além de recuperar o desejo de aprender dos jovens, antes esquecidos ou postos à margem de seus próprios anseios.

Os Barracões Culturais da Cidadania nasceram a partir de um convite feito pela nova administração municipal de Itapeverica da Serra, que então se iniciava, para a implantação de um projeto de desenvolvimento cultural no município, capaz de ir ao encontro dos anseios da população e contribuir para a implantação de políticas públicas transformadoras. Daí passou-se a uma ausculta social, incorporando a prática da conversa em “pé de calçada” junto à comunidade, problematizando e ouvindo dos cidadãos e cidadãs quais eram seus problemas e suas necessidades.

Tal experiência contribuiu para o enriquecimento do respeito ao saber cultural dessa comunidade, onde hoje se preserva a convivência agradável em torno de assuntos do cotidiano. Cotidiano esse que tem muito a ver com a memória da comunidade e que, na maioria das vezes, era antes esquecido ou marginalizado por não se dar muita importância à experiência

local, aos saberes oferecidos pelas diversas culturas ou costumes vindos dos muitos cantos do Brasil.

Essa diversidade de saberes é uma riqueza que a escola ainda não incorporou completamente como prática social, no sentido de abrir perspectivas para uma educação transformadora e libertadora. Isso diz respeito ao fazer, ao saber ser, que normalmente se proíbe ou se ignora, talvez por não se desejar a democratização do espaço, que, por natureza, seria um local de questionamento, de busca constante do conhecimento. Na conversa em pé de calçada, se pratica e se constrói um outro saber muito rico, por fazer parte e pertencer à comunidade. Ao mesmo tempo, amplia-se nessas ações o repertório, incorporando a geração de outras ações na comunidade, por meio do projeto a ser proposto – no caso, o dos Barracões Culturais.

Metodologia freireana

85

Toda a construção do conceito dos barracões está baseada na metodologia de Paulo Freire: o respeito ao saber local na realização de rodas de conversas; as escutas culturais; as auscultas sociais; as conversas em pé de calçada – tudo isso traduz o diálogo permanente e contextualizado com a comunidade. Em Itapeçerica da Serra, durante a implantação dos barracões, detectou-se que havia um enorme distanciamento

É preciso procurar transformar respostas em novas perguntas. Mediar o desejo e a necessidade de aprender; conhecer e reconhecer

entre as escolas e as comunidades do entorno, pois, apesar de existir demanda por espaços institucionais que dessem conta das necessidades culturais dos habitantes da região, as escolas, de modo geral, mostravam resistência a trabalhar em conjunto com a comunidade, procurando evitar o que chamam de atividades

Na **conversa** em pé de calçada, se **pratica** e se **constrói um outro saber**, muito rico, por fazer parte e pertencer à **comunidade**

extra-escolares. Assim, o contato comunidade-escola restringia-se às reuniões pedagógicas em que se discutiam problemas, organização de festas, arrecadação de verbas etc.

Além disso, constatou-se também que havia ausência de equipamentos públicos em todos os bairros da cidade, o que criava um vazio preenchido pelas instituições mais fortalecidas na comunidade – o crime organizado, de um lado, e os templos religiosos, de outro –, tornando ainda mais distante a chance de os jovens encontrarem alguma perspectiva de crescimento educacional e cultural para suas vidas.

A partir daí, optou-se por fazer um trabalho de desenvolvimento cultural na cidade que abarcasse todas as possibilidades de participação e pertencimento da comunidade, procurando preservar as heranças culturais que mostrassem o caminho a ser trilhado e valorizando o enriquecimento social e existencial dos cidadãos, especialmente os jovens.

Nas diversas discussões, tentou-se mostrar que a rua é espaço de alegria, de fazeres e refazeres, de encontro, lugar da arte e da cultura em suas múltiplas manifestações, e, como tal, um lugar onde também a educação ocorre – assim, a partir dessa constatação, buscou-se torná-la de fato um espaço

público de diálogo, que interaja com uma proposta de contribuição social e ação política.

O barracão é da ordem do outro, porque é público, faz parte da rua. E a escola? Também faz parte da rua, ou está longe disso? Essas inquietações e constatações, por meio das diversas reuniões com a comunidade, nos remetiam a outros olhares em relação a que tipo de proposta política haveria de ser elaborada de maneira a incluir a rua como espaço e que as pessoas pudessem enxergar, a partir da rua, o seu entorno. Que atividades e com quem? Onde?

A escola, por princípio, deveria ser um lugar da rua. Lá as pessoas, crianças, jovens e a comunidade têm a chance de se encontrar, participar de atividades etc. Mas isso não tem sido uma prática. A escola precisa ser mudada, e essa mudança deve possibilitar a participação democrática da comunidade, a partir da compreensão de que, mais uma vez, a escola é um dos lugares onde acontece a educação – mas não o único. A escola, para ser democrática, tem que ter qualidade. A democracia na escola terá que implicar qualidade científica e pedagógica para todos os alunos, para que seus participantes tenham prazer de estar lá, permanecer, ou seja, pertencer a ela. O sentimento de pertencimento traz à tona uma compreensão do exercício da cidadania, em que o ser humano possa se reconhecer como sujeito² participante de sua cultura e de seu meio. Dessa forma, afirma Milton Santos:

Assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento.³

² Termo emprestado do mestre Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, quando o autor se refere à conscientização do povo, no sentido de que lhe é possível inserir-se no processo histórico como sujeito, evitando o fanatismo e inscrevendo-se na busca de sua afirmação.

³ SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987. p. 61.

Resultados e perspectivas

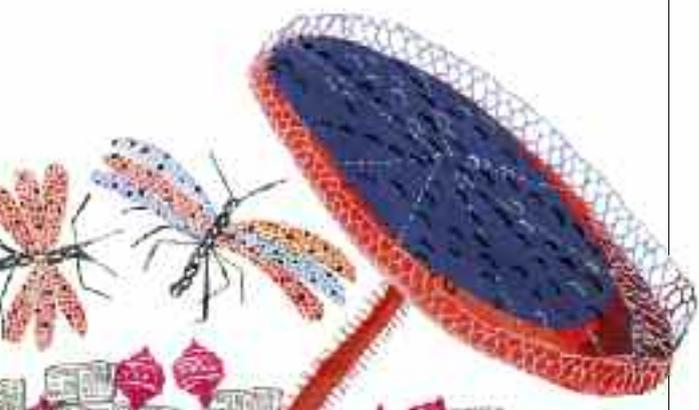
Diante do que foi exposto, reiteram-se alguns aspectos considerados relevantes para a elaboração de um projeto social responsável.

Em primeiro lugar, se não houver participação da comunidade nos processos culturais, torna-se impossível a construção da cidadania plena. A população deve voltar-se para a sua realidade social, ambiental, cultural. Em seguida, o projeto social poderá ser um instrumento para a melhoria da qualidade de vida da população, constituindo espaços que abriguem diferentes formas de expressão, nos quais deverá acontecer uma efervescência social e cultural contextualizada nas dinâmicas da comunidade. Nesses espaços, deve-se destacar a idéia do reconhecimento do bairro como lugar do convívio e da sociabilidade.

Esse é, sem dúvida, um grande passo no sentido de fazer com que o direito à individualidade seja não só garantido, como estimulado, ao mesmo tempo que se combate o individualismo e se promove a diversidade.

Sebastião Soares

Mestre em Educação, é idealizador e presidente dos Barracões Culturais da Cidadania e membro da diretoria do Fórum Permanente das Culturas Populares de São Paulo e do Laboratório de Desenvolvimento Cultural, entre outros.



estante

Sebastião Soares



Pedagogia do oprimido,

de Paulo Freire, é a base do processo educativo que se desenvolve em projetos sociais. É um norte para quem trilha esse caminho, pois não é possível desenvolver uma proposta de transformação sem ter, minimamente, o alicerce de um povo – isso de se encontrar com a possibilidade de “ser”.

A invenção do cotidiano: artes de fazer,

de Michel de Certeau, sugere uma organização do melhor caminho a seguir, a partir da reinvenção do cotidiano, graças às artes de fazer e à possibilidade das táticas e das resistências. Encontram-se meios viáveis de agregar estratégias para alcançar metas de longo prazo.

Morte e vida de grandes cidades,

de Jane Jacobs, busca debater e compreender o espaço público como espaço da vida social e do saber. Questiona-se a compreensão da rua como espaço público, hoje privatizado por outras culturas.

Culturas híbridas,

de Néstor Garcia Canclini, busca entender as complexidades culturais na América Latina e a multiplicidade de lógicas de desenvolvimento. São investigadas as transformações das relações entre tradição, modernismo cultural e a modernidade socioeconômica na América Latina; incluem-se aí as questões das chamadas culturas locais.

Pedagogia da autonomia,

também do mestre Paulo Freire, é uma espécie de extensão da pedagogia do oprimido. A obra sugere práticas em que os educadores estabelecem novas relações e condições de educabilidade.

Para sair do século XX,

de Edgar Morin, suscita novos questionamentos a partir das perguntas “Quem somos”, “De onde viemos” e “O que queremos”. A obra diz muito da necessidade de olharmos para nós mesmos, além de levantar reflexões sobre temas como o jogo econômico.

O espaço do cidadão,

de Milton Santos, tem muito a ver com o que se pretende desenvolver nos espaços onde acontecem o debate e as reflexões acerca do indivíduo, questionando-se o individualismo em contraposição à individualidade.





Da turma de alunos à comunidade aprendente

Carlos Rodrigues Brandão

Muitas vezes somos levados a pensar que ensinar e aprender são uma viagem de ida e volta que se passa inteira, ou quase toda, em e entre as salas de aula da escola

Em boa parte, isso é verdadeiro, pois em sociedades como a brasileira a escola é o lugar social da educação. E podemos mesmo falar de uma cultura escolar, como aquela que é construída, ensinada e aprendida entre estudantes e professores nas escolas – instituições da educação formal. Eis uma idéia correta, mas não inteiramente. A educação que vivemos na escola, como



estudantes, como professores, como as duas coisas ao mesmo tempo, é uma fração importante de nosso aprendizado, mas não a única. A educação escolar é o momento de um processo múltiplo. Um acontecimento ao mesmo tempo pessoal (em você e para você), interativo (entre nós) e social (de nossa comunidade). Um acontecer cultural com vários rostos, momentos, sentidos e vocações. Algo vivido entre diferentes situações a que alguns estudiosos, nas áreas de pedagogia, psicologia, antropologia e sociologia, costumam dar o nome de socialização.

Podemos mesmo pensar que, ao longo de nossas vidas, vivemos pelo menos duas dimensões do acontecimento da socialização, às quais chamaremos primária e secundária.

Desde o momento de nosso nascimento, atravessamos uma longa, fecunda e complexa fase de socialização primária. Ela acontece quando aprendemos com nós mesmos, com o lidar com o nosso corpo, atividade a que crianças pequeninas dedicam boa parte de seus dias. Acontece quando aprendemos interativamente, por conviver com os “mundos de nosso mundo”. Aprendemos por meio de inúmeras e diferentes interações com nossa mãe e nosso pai – com cada um e com os dois ao mesmo tempo. E com as

92

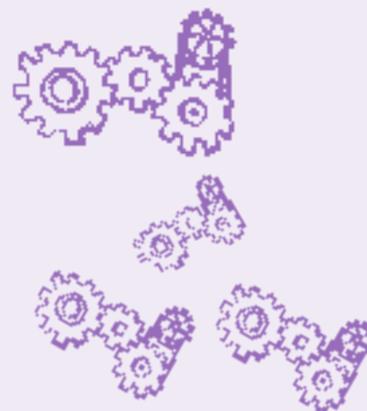
A educação possui na própria criação da vida humana um lugar bem mais essencial do que costumamos supor

outras pessoas de nossos círculos de vida: os demais integrantes da família nuclear, nossos parentes, vizinhos, amigos e tantos outros.

Ao longo de nossa vida – e não apenas durante a infância e a adolescência –, convivemos em e entre diferentes grupos sociais. E dentro deles aprendemos: com nossos grupos de idade – como uma “turma de amigos” –, nossos grupos de interesse – como um time de futebol –, nossas equipes de vida e de trabalho. Cada um

deles carrega consigo uma fração do processo pelo qual, aos poucos e ao longo de toda a vida, nós nos socializamos. Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as sociabilidades que, juntas e em interação em nós e entre nós, nos tornam seres capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade.

Quase todas as sociedades criam, transformam e preservam unidades sociais, ou instituições dedicadas especialmente a experiências mais motivadas e mais sistemáticas do ensinar-e-aprender. Elas respondem por nossa socialização secundária. Assim, aprendemos a lidar com uma dimensão da gramática da língua em casa, junto a nossos pais e parentes, quando um dia começamos a falar. Mas quase sempre é na escola e sob os cuidados de um profissional do ramo que aprendemos a lidar com outras dimensões de nossa língua: o ler-e-escrever.



Seres que aprendem

Estamos acostumados a pensar que somos seres humanos porque somos seres racionais. O que não deixa de ser verdade. Leia o que está escrito aqui para o seu cachorro ou o seu gato de estimação e observe a reação dele. Depois, leia para um filho na escola, ou uma colega de trabalho, e observe o que deverá acontecer. Estamos também acostumados a nos imaginar como seres humanos porque somos seres políticos. Os animais são solitários ou são coletivos; vivem a sós ou vivem nas comunidades para as quais foram geneticamente talhados. O ser humano é um ser social. Criou as sociedades humanas, diversas e múltiplas, que remodela e que transforma para viver e conviver.

Mas podemos pensar também que somos humanos porque somos seres aprendentes. Os indivíduos da nossa espécie não são apenas condicionados ou treinados, mas sim educados e formados para passar de indivíduos biológicos a pessoas. Nós aprendemos.



Vivemos a vida entre círculos de ensino e de aprendizagem, de que a escola é o mais notável exemplo. E bem sabemos que a educação possui na própria criação da vida humana um lugar bastante mais essencial do que costumamos supor. Na verdade, como seres inteiramente dependentes de processos culturais de socialização – de transformação de um indivíduo em uma pessoa –, somos e seremos sempre moldados conforme a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie.

Ao longo de nossa trajetória, saltamos do mundo da natureza, de que somos parte ainda e sempre, para o da cultura. Nós, mulheres e homens de todos os povos de antes e de agora, possuímos uma mesma herança genética. E somos tão iguais em nossas mínimas diferenças biológicas que bem poderíamos ter criado uma forma única de viver, um único modo de vida, uma única língua de todos e uma só cultura universal. Mas, ao longo da história humana e das inúmeras histórias dos povos humanos, criamos uma infinidade de maneiras de ser e de viver, de pensar e mesmo de sentir, de falar e de expressar sentimentos, saberes e sentidos da vida por meio de imagens e de idéias.

Da palavra

E, afinal, o que aconteceu conosco para que seja assim? Aconteceu que, em vez de continuarmos sendo os mesmos do momento inicial, quando fomos criados pelo mistério da vida, nós começamos a nos tornar o que aprendemos a fazer de nós mesmos. Criamos tantas culturas e modos de vida diferentes porque aprendemos a saltar do sinal – como a fumaça que indica o fogo – ao signo – como os movimentos da dança nupcial de alguns pássaros –, e deles para o símbolo. Esta pequena e gigantesca invenção humana. Uma criação livre e arbitrária do imaginário e da mente de mulheres e de homens. Algo nascido de uma consciência não apenas reflexa, como a dos animais – que

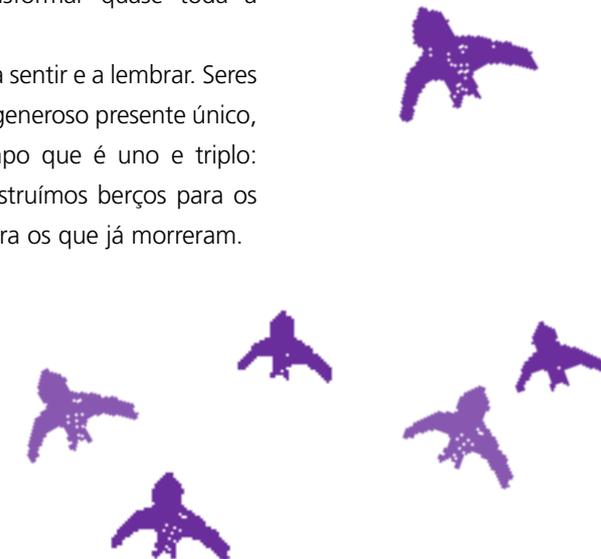
aprendem e sabem, mas não se sabem sabendo –, mas reflexiva. A consciência de seres que se sabem sabendo e sentindo.

Seres que, no lugar de reproduzir uma pequena gama de sons guturais (latir, grasnar, mugir, urrar), inventaram a palavra “fogo” para designar um fenômeno da natureza, e passaram a dizê-la e escrevê-la de infinitas maneiras diferentes, em várias línguas. Além disso, carregaram essa palavra de múltiplos sentidos, conforme o contexto em que ela aparece – seja num livro de física, num escrito religioso ou num manual de bombeiros, seja no poema com que um jovem apaixonado diz à mulher amada o que sente.

Com as palavras, criamos as ciências, as teorias, os mitos, as crenças e as religiões, as artes e outras formas culturais de gerar, ensinar e difundir preceitos, saberes, valores e significados às nossas vidas e destinos e também aos mundos em que vivemos.

As abelhas e formigas constroem, respectivamente, colméias e formigueiros como extensões de sua biologia. Nós construímos nossas casas primeiro em nossos sonhos e em nossas mentes para depois as edificarmos sobre a terra. Por isso começamos aprendendo a viver em cavernas e hoje, pelo aprendizado adquirido, construímos as primeiras casas fora do planeta, nas estações espaciais. Aprendemos a transformar quase toda a natureza que nos circunda.

Somos seres que aprendem a saber, a sentir e a lembrar. Seres que vivem suas vidas não em um terno e generoso presente único, como os lobos, mas dentro de um tempo que é uno e triplo: passado, presente e futuro. Por isso construímos berços para os que ainda vão nascer, e abrimos covas para os que já morreram.



As comunidades do ensinar-e-aprender

Quase tudo o que vivemos em nossas relações com outras pessoas, ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, são momentos de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disso, mas pessoas que se encontram, conversam e dialogam deixam passar de uma a outra algo de suas palavras, suas idéias, seus saberes, suas sensibilidades. Querendo ou não, estamos, no conviver com outros e com o mundo, constantemente ensinando e aprendendo.

Acostumados ao mundo da escola, acabamos por imaginar que o processo formal da educação ao mesmo tempo aproxima e opõe uma pessoa-que-sabe-e-ensina e pessoas-que-não-sabem-e-aprendem. De algum modo, é assim mesmo que se dá o ensinar-e-aprender. E o respeito que praticamente todas as culturas têm pela pessoa e pela figura do “mestre” é bem uma imagem desse fato universal.

Quando se olha essa imagem de perto e de dentro, entretanto, pode-se pensar que ninguém ensina ninguém, porque o aprender é sempre um processo e uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas.

Conhecimentos, valores, teorias e receituários de como fazer na prática estão permanentemente em fluxo, sendo passados, transmitidos de uma pessoa a outra – e não apenas do mestre ao aluno. A própria idéia de pessoa já é a de um organismo original e único, transformado pela socialização por meio de múltiplos momentos de aprendizagem. Pessoa: o ser humano capaz de conviver socialmente em um mundo interativo de cultura.

Temos o costume de imaginar que apenas pessoas treinadas para tanto são capazes de ensinar, de educar. Assim é, de fato, em várias situações. Mas, ao rever a nossa própria vida passada e

o aprender
é uma aventura
interior e pessoal,
mas o que
aprendemos
provém de
trocas, de
reciprocidades,
de interações

presente, nos damos conta de que não é sempre assim. A começar por nossos pais e outras pessoas mais velhas da família, boa parte do que aprendemos no começo de nossa vida provém de pessoas que não fizeram cursos especiais para ser os nossos primeiros educadores. E, quando chegamos à escola e convivemos com pessoas especializadas em ensinar, já aprendemos uma imensa parte do que nos acompanhará ao longo de toda a vida.

Do lar ao círculo mais amplo de parentes e de vizinhos, deles aos pequenos grupos sociais em que vivemos o nosso dia-a-dia, de um time de futebol a uma igreja, de uma equipe de trabalho à associação de moradores do bairro, estamos sempre envolvidos em e participando de pequenas e médias comunidades de vida e de destino. De lazer, de vocação, de trabalho, de participação social. Aprendemos os gestos e hábitos que dão sentido à família, ao grupo, à equipe – e, cada uma a seu modo, essas comunidades são também protagonistas de cenas e cenários do ensinar-e-aprender.

Nessas diversas “salas de aula”, junto da turma de alunos, vivemos variadas situações pedagógicas. Em cada uma delas e da interação entre todas é que, ao longo da vida, nos vemos às voltas com trocas de significados, de saberes, de valores, de idéias e de técnicas disto e daquilo.

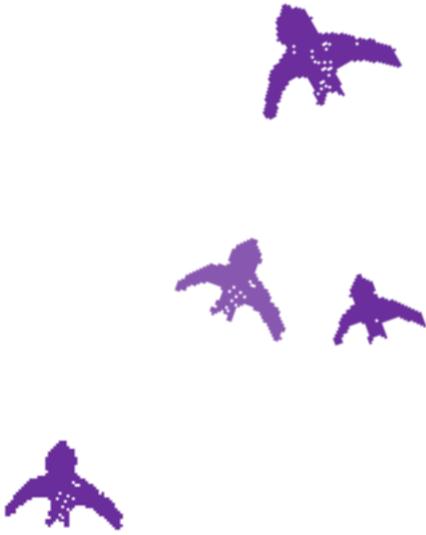
Assim é que podemos chamar cada uma dessas unidades de vida e de destino de comunidades aprendentes. Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha da vida. Lugares onde, ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo – jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhora da qualidade de vida no bairro e assim por diante –, as pessoas estão também trocando saberes entre elas. Estão se ensinando e aprendendo.

Fontes únicas de saber

Com o crescimento e a diversificação das unidades de ação social, como as organizações não-governamentais, essa dimensão

Boa parte do que
aprendemos
no começo da vida
provém de
pessoas que
não fizeram
cursos
especiais
para ser os
nossos primeiros
educadores





educativa presente nas comunidades aprendentes tornou-se cada vez mais clara, focada e motivada. Algumas dessas “agências de fazer e aprender” atuam no campo da própria educação, como os grupos e os movimentos de educação ambiental ou as associações de pais e mestres.

Outras atuam na área da saúde, dos direitos humanos, da promoção e valorização do trabalho da mulher. Atuam no campo do cooperativismo, como uma cooperativa de produção de agricultura orgânica; atuam como um sindicato de classe, uma associação de moradores, uma comunidade eclesial de base, um movimento em favor da preservação do meio ambiente ou, de maneira mais direta e específica, pela proteção do mico-leão-dourado, por exemplo.

Ao lado daquilo a que elas se destinam por vocação direta, em todas existe também uma dimensão educativa. Tanto é assim que todas as pessoas que participam de uma ou algumas dessas unidades sociais de vida, trabalho ou ação social reconhecem sempre “o tanto que eu aprendi ali”.

Assim, ao lado das instituições sociais de educação formal, como colégios e universidades, convivemos todos os dias e ao longo de toda a vida com várias comunidades de trabalho, de serviço de participação e de mútuo ensino-aprendizagem. Dentro e fora da escola, estamos sempre envolvidos com diferentes tipos de comunidades aprendentes.

Estamos sempre, de um modo ou de outro, trabalhando em, convivendo com ou participando de unidades sociais de vida cotidiana, onde pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo. Pode bem ser que em algumas delas haja especialistas em ensinar – os diferentes tipos de educadoras e educadores – e não-especialistas que aprendem. Mesmo um time de futebol de bairro tem o seu técnico, e é de esperar que ele saiba ensinar ao “time” os segredos do ofício.

No entanto, no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que

estão ali são fontes originais de saber. Cada um dos integrantes de um grupo humano trabalha, convive e/ou participa dele a partir e através daquilo que traz, como os conhecimentos, as sensibilidades e os sentidos de vida originados de suas experiências pessoais e interativas. E em cada uma ou um de nós elas são únicas e originais.

Conhecimentos, práticas e habilidades são diferentes uns dos outros, umas das outras, como os/as do servente de pedreiro, do pedreiro, do mestre-de-obras e do engenheiro. São diferentes, mas não são desiguais.

Nós nos acostumamos a ordenar e classificar conhecimentos e culturas mais ou menos assim: “selvagens” e “civilizados”, “populares” e “eruditos”, “cultos” e “incultos”. No entanto, na realidade, cada tipo cultural de saber – como o de nossa religião, de nossa família, de nossa comunidade – e cada unidade pessoal de saber – cada um de nós – cria, renova, guarda e comparte eixos e feixes de conhecimento próprio. Saberes de pensamento e ação, significados do mundo e sentidos de vida vividos e pensados de forma única e criativa. Algo que, por isso mesmo, possui em si um valor não comparável com outros.

Círculo de diálogos

Em momentos de planejar ações e estabelecer procedimentos, a integração entre diferentes experiências de vida, entre diversos modos de sentir e pensar é fundamental. É por isso que, em trabalhos recentes sobre a educação ambiental, por exemplo, a dimensão da comunidade aprendente é tão marcante. Qualquer que seja o contexto em que se esteja vivendo uma experiência de educação ambiental, as pessoas que se reúnem em um “círculo de experiências e de saberes” possuem sempre algo de seu, de próprio e de originalmente importante. E o trabalho mais fecundo é aquele em que, em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar.

Nas comunidades
aprendentes, a
aula expositiva
pode ser cada
vez mais
convertida
no círculo de
diálogos

Conhecemos e compreendemos algo não apenas por assimilar novas informações, mas por participar dos círculos de saber em que aquilo é compreendido

Lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos, onde a aula expositiva pode ser cada vez mais convertida no círculo de diálogos.

Alguns pesquisadores de pedagogia têm procurado mesmo compreender de outra maneira o processo do ensinar-e-aprender. Podemos com eles partir da idéia de que a menor unidade do aprender não é cada pessoa, cada aluno, cada estudante. Ela é o grupo que se reúne frente à tarefa partilhada de criar solidariamente os saberes do grupo, da pequena comunidade aprendente, através dos quais cada participante ativo vive o seu aprendizado pessoal.

Há uma idéia que poderia nos ajudar a encerrar estas reflexões provisórias. Em geral, pensamos que compreendemos algo quando incorporamos algo novo ao nosso repertório. Essa é uma visão correta, mas limitada a respeito do ensinar-e-aprender. Na verdade, se tudo na vida são trocas e interações, se tudo são diálogos contínuos, múltiplos e crescentes, então, na verdade, conhecemos e compreendemos algo quando fazemos parte dos círculos de vida e de saber em que aquilo é compreendido.

Eis o que poderia ser uma nova concepção do viver como partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contextos regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade. Por tudo aquilo que ajuda a construir os caminhos em direção ao “mundo da vida”. O justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado.

Carlos Rodrigues Brandão

Psicólogo, antropólogo e educador.
Professor do Doutorado em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas; pesquisador visitante da Universidade de Montes Claros; integrante do Conselho do Instituto Paulo Freire.

estante

Carlos Rodrigues Brandão



Humanizar o infra-humano,

de Marcos Arruda, um dos mais ousados e renovadores livros de educação publicado nos últimos anos. Economista e educador, Marcos Arruda é um dos mais importantes e ativos militantes da socioeconomia solidária. O livro resgata o sentido mais densamente humano da educação, ao trazê-la à atualidade desde as próprias origens do ser humano. O autor propõe uma educação da práxis, onde a partilha da vida e a solidariedade entre pessoas e povos é o eixo.



Ofício de mestre,

de Miguel Arroyo, que se volta nessa obra para questões nem sempre bem estudadas na educação, e com grande densidade. O que é ensinar? O que é aprender? Quem é o mestre? Que saberes deve possuir e vivenciar quem ensina e quem aprende? Professor universitário, educador e ativista das causas da justiça, da paz, da liberdade e da educação, Arroyo traz para a pessoa do professor uma identidade cujo reencontro nos é tão urgente e inadiável.

Universos da arte,

da gravurista Fayga Ostrower. Obra que surgiu a partir de um curso que a autora ministrou para operários de uma gráfica. É uma sensível lição sobre como viver a arte. Como saber olhar um quadro e compreender com densidade “o que está ali”. Um livro em que as sucessivas edições apenas confirmam a sabedoria com que foi escrito e ilustrado.

Formação humana e capacitação,

de Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka. Um biólogo e uma educadora chilenos propõem uma série fecunda e criativa de oficinas de relacionamentos interativos em contextos de educação. Textos teóricos no começo e no fim do livro são esclarecedores e desafiadores. Maturana é um homem profundamente ligado à educação, tendo publicado diversos livros na área.



Para saber mais

Bibliografia

- ALMEIDA, José L. V. de. *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ALVES, Rubem e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Encantar o mundo pela palavra*. Campinas: Papyrus, 2006.
- AMARAL, Rita. "Educar para a igualdade ou para a diversidade? A socialização e valorização da negritude em famílias negras". In: *Os Urbanitas – Revista de Antropologia Urbana*, ano 1, v. 1, n. 0, outubro de 2003.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 2006 [1946].
_____. *Padrões de cultura*. Lisboa: Editora Livros do Brasil, s.d.
- BERTAZZO,IVALDO. "Caminhos das cidades". In: CAMPELLO, C. (org.). *Tenso equilíbrio na dança da sociedade*. São Paulo: Sesc, 2005.
- BEZERRA, Silvana. *Do assistencial ao educacional: por uma fundamentação filosófica da educação não-formal*. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2000.
- BOAS, Franz. *Race, language and culture*. New York: The Free Press, 1940 [1936].
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.
_____. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- CAMPOS, Maria Helena. *Carnaval e educação não-formal: levantamento e análise de processos educativos nas agremiações paulistas*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1998.
- CARNICEL, Amarildo. *O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal*. Tese de doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 2005.
- CASARINI, Joselene de Araujo. *Esporte, educação não-formal e terceira idade*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 2004.
- CHISTE, Lissandra S. *Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para crianças sem infância de uma instituição pública: Projeto Sol João Aranha/Paulínia-SP*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1997.



- CORRÊA, Rosângela. "Cultura, educação para, sobre e na paz". In: *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: Inpaz, 2003.
- FARAH, Priscila M. *A educação não-formal na construção de uma identidade étnico-cultural: uma integração à fé judaica*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 2004.
- FERNANDES, Renata S. *Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. "As marcas do vivido: do que falam os ex-freqüentadores de um programa de educação não-formal". In: PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.
- _____. "Memória de jovens, história oral e educação não-formal". *Revista Argumento*, ano 8, n. 14. Jundiaí: Faculdade Padre Anchieta, 2006. pp. 115-136.
- _____. *Educação não-formal, memória de jovens e história oral*. Campinas: CMU/ArteEscrita/Fapesp, 2007.
- FERNANDES, Renata S. e GARCIA, Valéria A. "Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal". In: *Revista Montagem*, n. 8, outubro/06. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2006. pp. 70-81.
- FERRAZ, Adriana. *Relacionamento entre crianças institucionalizadas de Campinas*. Trabalho de iniciação científica. Campinas: FE/Unicamp, 1994.
- FRANCO, Marina M. *A dança e a expressão corporal como estratégias de reinserção social em duas instituições de Campinas*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 2004.
- _____. "Vivendo para dançar... ou dançando para viver?". In: *Revista Sarão*, v. 3, n. 7. Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2005. Disponível em: <<http://www.centrodememoria.unicamp.br/sarao/revista46>>. Acesso em: 19 mar. 2007.
- GALINDO, Jussara. *Entre a filantropia e a transformação social: a construção de propostas de educação não-formal por instituições religiosas*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 2004.
- GARCIA, Valéria A. "Educação não-formal: do histórico ao trabalho local". In: PARK, M. B. *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio-ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. pp. 123-146.
- _____. *Conjecturas conceituais sobre educação não-formal*. Texto apresentado no Seminário Nacional Estado e Políticas no Brasil, em Cascavel (PR), 2003.
- GARCIA, Valéria A. e ROTTA, Daltró C. *Cartografias da educação não-formal*. Campinas: Unicamp, s/d. Mimeografado.
- GENTILLI, Pablo. "Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século". In: SANTOS, E. S.; SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Esportes/Prefeitura Municipal, 1999.



- GOFFMAN, Erving. *A apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.
- _____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- GONÇALVES, Renata M. *Educação não-formal: uma análise de práticas educacionais com crianças sem infância de uma instituição pública*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1997.
- KREMER, Nair. *Deslocamentos: experiências de arte-educadores na periferia de São Paulo*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2003.
- KROEBER, Alfred. *Antropologia general*. Trad. Javier Romero. México: Fondo de Cultura Economica, 1947.
- MAFESOLLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARTINS, Aglay Fronza. *Ação educativa em museus: da fruição à educação não-formal*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 2004.
- MAZUKAWA, Mari. *Educação não-formal: uma análise de práticas educacionais com crianças sem infância de uma instituição pública*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1997.
- MONTERO, Paula. "Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo". In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- MUNIZ, Tétis Mori. *Cada um na sua, mas entre nós o problema: família, instituições e educação não-formal*. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2007.
- NETO, Débora Alves. *Política de atendimento ao menor infrator em uma ONG: Comec – Centro de Orientação ao Menor de Campinas*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1998.
- PALMA, Luciane V. *No Morumbi, entre meninos e meninas*. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2006.
- PARK, Margareth B. (org.). *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.
- _____. (org.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro, no prelo.
- PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. et al. "Voluntariado, categoria trabalhista?: reflexões e provocações". *Revista de Ciências da Educação*, n. 13 e 14, jan.-jul./2007. Americana: Centro Unisal, no prelo.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Edusp/Editora 34, 1999.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- RODRIGUES, Ligia A. *Nômades, bárbaros e guerreiros: os educadores e educadoras das ruas e das instituições para "menores"*. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2001.



- SAMPAIO, Paula M. *Contribuições para o delineamento do perfil do educador em instituições de educação não-formal*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1999.
- SERRA, Mônica Allende (org.). *Diversidade cultural e desenvolvimento urbano*. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- SIMSON, Olga R. de M. von. *Educação não-formal, hip-hop e história oral*. Anais do Encontro da Brasa, Atlanta, 2002.
- _____. "Folguedo Carnavalesco, memória e identidade sociocultural". In: *Revista Resgate*, n. 3. Campinas: Unicamp/CMU, 1991.
- _____. *História Oral e educação não-formal na reconstrução das memórias familiares negadas aos jovens migrantes da periferia das grandes cidades*. Texto apresentado no Seminário Internacional de História Oral, Roma, junho de 2004.
- _____. *Identidade na quebrada: educação não-formal, hip-hop e história oral*. Mimeografado.
- _____. "O direito à memória familiar: História Oral e educação não-formal na periferia das grandes cidades". In: *Patrimônio – Revista Eletrônica do Iphan*. Disponível em: <<http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=141>>. Acesso em: 21 mar. 2007.
- SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp/CMU, 2001.
- SOUZA, Eduardo C. de. *Roda de samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2007.
- TASSELLI, Daniela de Fátima. *Educação não formal e identidade sociocultural*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1999.
- TEIXEIRA, Carmem de M. I. *Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para "estudantes em situação de risco" de uma instituição pública: Projeto Sol Morumbi/Paulínia-SP*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1997.
- VENTOSA PÉREZ, Víctor J. "Educação, animação, ócio e tempo livre". In: NUNES, A. e SOUZA, M. (coord.). *Animação, cidadania e participação*. Chaves: Apap, 2006.



Filmografia

- NASCIDOS EM BORDÉIS (Born Into Brothels: Calcutta's Red Light Kids). Direção Ross Kauffman e Zana Briski. EUA/Índia, 2004. 85 min.
- QUANTO VALE OU É POR QUILO? Direção Sérgio Bianchi. Brasil, 2005. 104 min.



Bibliografia das estantes

- AMADO, Jorge. *Os pastores da noite*. São Paulo: Record, 2001.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRUDA, Marcos. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: Homo evolutivo, práxis e economia solidária*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ATHAYDE, Celso et al. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- CALLADO, Antonio. *Quarup*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. *O castelo dos destinos cruzados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. *Calidoscópio*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.
- CARONE, Modesto. *Resumo de Ana*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 7. ed. São Paulo: Global, 1985.
- COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DEFOE, Daniel. *As aventuras de Robinson Crusoe*. São Paulo: IBEP-Nacional, 2005.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamazov*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- ENDE, Michael. *Momo e o senhor do tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 12. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOLDING, William. *O senhor das moscas*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JUNIOR, José. *Da favela para o mundo: a história do Grupo Cultural AfroReggae*. 1. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.
- LÉVY, André. *Novas cartas edificantes e curiosas do Extremo Ocidente por viajantes chineses na Belle Époque: 1866-1906*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MERNISSI, Fátima. *Sonhos de transgressão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOLNÁR, Ferenc. *Os meninos da Rua Paulo*. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.
- MOORE, Alan. *V de vingança*. Ilustrações David Lloyd. São Paulo: DC Comics, 1989.

- MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- NAVA, Pedro. *Balão cativo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- _____. *Baú de ossos*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973.
- _____. *Beira-mar*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- _____. "Cera das almas". In: NUNES, Caio Vilela. *Partilhar lembranças do meu mundo*. Rio de Janeiro: Notrya, 1994. pp. 178-223.
- _____. *Chão de ferro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- _____. *Galo-das-trevas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- _____. *O cirio perfeito*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PARK, Margareth Brandini. *Minha amiga dos olhos de gato*. Campinas: Árvore do Saber/Edições e Centro de Estudos Pedagógicos, 2004. Ilustrado pelos alunos da primeira série da Escola do Sítio, Campinas.
- PROTETI, João. *Campinas: memória poética*. Ilustrações Marília Cotomacci. Campinas/São Paulo: edição do autor, 2005.
- RIBEIRO, Darcy. *Maira: um romance dos índios e da Amazônia*. São Paulo: Record, 2007.
- SAMPEDRO, José Luis. *O sorriso etrusco*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.
- _____. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VASCONCELOS, José Mauro de. *Meu pé de laranja lima*. 100. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
- VIDAL, Gore. *Criação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- YUTANG, Lin. *A importância de viver*. 11. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1997.



Coordenação editorial

Estúdio da Carochinha

Edição de texto

Diego Rodrigues

Naiara Raggiotti

Revisão

Ana Solé de Castro

Miúcha Abreu

**Ilustrações (miolo e capa)**

Andrés Sandoval

Mariana Zanetti

Projeto gráfico

Luís Lorenzon

**Adaptação de projeto
e diagramação**

Pólen Editorial

Produção gráfica

Márcio Soares

Digitalização das ilustrações

Angelo Greco





