

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BERNADETE FRANCO GRILO MACHADO

**SOCIABILIDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS: DO MUNDO VIVIDO AO
MUNDO DA VIDA, VIDA COMPARTILHADA**

**CURITIBA
2016**

BERNADETE FRANCO GRILO MACHADO

**SOCIABILIDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS: DO MUNDO VIVIDO AO
MUNDO DA VIDA, VIDA COMPARTILHADA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História e Políticas da Educação

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

CURITIBA

2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M149s
2016 Machado, Bernadete Franco Grilo
Sociabilidades e processos educativos : do mundo vivido ao mundo da vida, vida compartilhada / Bernadete Franco Grilo Machado ; orientador: Lindomar Wessler Boneti. – 2016.
137 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016
Bibliografia: f. 128-136

1. Educação popular. 2. Sociologia educacional. 3. Educação – Filosofia.
I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.11

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 072
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Bernadete Franco Grilo Machado

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala 4 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato, Prof.ª Dr.ª Izabella Barison Matos, Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi e Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, para examinar a Tese da candidata **Bernadete Franco Grilo Machado**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "SOCIABILIDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS: DO MUNDO VIVIDO AO MUNDO DA VIDA, VIDA COMPARTILHADA" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti _____

Convidado Externo:
Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato _____

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Izabella Barison Matos _____

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi _____

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens _____

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

A todas as Comunidades que nutrem
sentidos de Sociabilidades Educativas.

A Fernando, meu marido e companheiro. A
Sarah e Fernanda, minhas filhas pelo apoio
e por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e pesquisador Dr. Lindomar Wessler Boneti, meu orientador nesta pesquisa, pelo apoio, incentivo e conhecimentos compartilhados.

Aos professores pesquisadores e doutores Maria Lourdes Gisi, Romilda Teodora Ens, Izabella Barison Mattos e Geovanio Edervaldo Rossato, pelas importantes contribuições nos momentos de qualificação e defesa da tese.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação e a todos os professores que estiveram presentes no transcorrer do doutorado. Do mesmo modo, agradeço o trabalho da secretaria, em especial a Solange Helena Correa.

Agradeço a importante contribuição de Fernando Francisco de Gois, de moradores da Comunidade Profeta Elias, de educadores e gestores da Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

Aos meus pais, familiares e amigos, que de forma direta ou indireta acompanham com respeito a minha trajetória no processo do conhecimento.

Com reconhecimento, agradeço à PUCPR, pelo incentivo e apoio aos processos de qualificação na Instituição.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

A tese que se defende nesta pesquisa, cuja natureza social é também de cunho propositivo, é que os Processos Socioeducativos embora entre contradições e ambiguidades encontram melhor configuração da vida Compartilhada em formas específicas de saber. Trata-se do resultado de um estudo a cerca de experiências Sociais e Educativas na realidade brasileira em contextos relativamente distintos a partir da década 1960. A esse respeito resgata vivências, tendo como referência o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, e projetos em geral desenvolvidos com algum formato de Organizações Não Governamentais (ONGs). Neste último caso, destacam-se de modo particular formas de sociabilidade presentes em trajetórias que marcam a construção sociocultural e material da Chácara Meninos de 4 Pinheiros. Compreender como se manifestam esses processos por meio de ações, experiências, práticas e processos de (re)significações em geral, desenvolvidas a partir da educação da cultura da arte e suas expressões na sociedade, é portanto o objetivo desse trabalho. A esse respeito, a contextualização histórica também adquire significado justamente quanto a evidenciar formas distintas de Sociabilidade. A perspectiva teórica e metodológica é interpretativa e compreensiva direcionando-se para uma abordagem sociocultural pertinente ao universo dos Processos Sociais e Educativos e da Vida Cotidiana. Nesse sentido dialoga-se com autores tais como, Augé (2013), Arendt (2004), Freire(1998), Geertz (1989), Habermas (1989), Ianni (1989), Maffesoli (1979), Martins (1995) Merleau-Ponty (2006), Saviani (2007) dentre outros. Assim, o estudo interpretativo e compreensivo revelou que os processos Socioeducativos não são redutíveis quanto ao caráter teórico-metodológico. Sob essa perspectiva, símbolos, imagens e o próprio imaginário construído nas experiências se tornam fundamentais para situar o movimento que caracteriza a dinamização desses processos, cuja natureza se revela sobretudo como abertura para formas diversas de Sociabilidades Educativas.

Palavras-chave: Processos Socioeducativos. Educação. Educação Popular. Sociabilidades. Mundo Vivido. Saber.

ABSTRACT

The thesis supported in this research, which social nature is also propositional, is that the social and educational processes despite its contradiction and ambiguity, are the best configuration of shared life in forms of sociability within networks of knowledge. This study is the result of a research about social and educational experiences in Brazilian reality within relatively different contexts since 1960. In this respect, it rescues experiences from the Movimento de Educação de Base (MEB), the campaign “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” and from projects generally developed by non-governmental organizations (NGOs). In the latter case, it stresses in a specific way, the forms of sociability present in the trajectory that involves the sociocultural and the material construction of the Chácara Meninos de Quatro Pinheiros. The objective of this work is to understand how these processes of sociability are manifested and expressed through actions, experiences, practices and processes of (re) significations usually developed from the culture of education in society. In this respect, the historical contextualization also becomes meaningful because it reveals different forms of sociability. The theoretical and methodological perspective is interpretive and comprehensive targeting to a relevant sociocultural approach to the universe of Social and Educational Processes and Everyday Life. In this sense, the study is based on concepts from authors such as Augé (2013), Arendt (2004), Freire (1998), Geertz (1989), Habermas (1989), Ianni (1989), Maffesoli (1984), Martins (1995) Merleau-Ponty (2006), Saviani (2007) among others. Thus, this interpretative and comprehensive study has revealed that the social and educational processes are not methodologically and theoretically reducible. Under this perspective, symbols, images and imaginary built on these experiences are key to set the movement that characterizes the dynamics of these processes which nature reveals itself as an opening way to achieve different forms of educational sociabilities.

Keywords: Social and Educational Processes. Education. Popular Education. Sociability. Lived World. Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola radiofônica.....	50
Figura 2 Correspondência entre as Escolas Radiofônicas.	52
Figura 3 - Galpão de sala de aula	58
Figura 4 - Virada de palha no teto do acampamento escolar.....	59
Figura 5 - Acampamento escolar das Rocas.....	60
Figura 6 - Recreação como forma de aprendizagem	62
Figura 7 - Obra de Chico Santeiro	63
Figura 8 - Djalma recebe Chico Santeiro, artesão popular	64
Figura 9 - Terceira Praça de cultura.....	65
Figura 10 Fernando em um dos espaços da Chácara	95
Figura 11 - Comunidade Profeta Elias	100
Figura 12 - Fernando com membros da Comunidade.....	103
Figura 13 - O teatro, mais do que uma performance.....	105
Figura 14 - A experiência religiosa traz a vida.....	106
Figura 15 - Celebração Campanha da fraternidade	107
Figura 16 – Inauguração do forno comunitário.....	108
Figura 17 - Teatro para além da Comunidade.....	110
Figura 18 - Enterro no cemitério Santa Cândida.Vítimas da violência	112
Figura 19 - O sonho: possibilidade concreta de mudança de vida	118

DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CDN	Conselho Diretor Nacional
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAS	Fundação de Ação Social de Curitiba
IPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JAC	Juventude Agrária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MinC	Ministério da Cultura
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONGs	Organizações Não Governamentais
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
PSP	Partido Social Progressista
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAR	Serviço de Assistência Rural
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIRENA	Sistema Rádio-Educativo Nacional

SIRESE	Sistema Rádio-Educativo de Sergipe
SMELJ	Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude da Prefeitura Municipal de Curitiba
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito
UNCSD	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
UNE	União Nacional dos Estudantes
UDN	União Democrática Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO POPULAR E OS PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS NO CONTEXTO DA DÉCADA DE 1960	23
2.1 OS (DES)ENCANTOS DO MUNDO MODERNO: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS	23
2.2 POLÍTICAS E SOCIABILIDADES	29
2.3 SOCIABILIDADES E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR	34
2.4 DA AÇÃO CATÓLICA À AÇÃO POPULAR: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)	40
2.4.1 Os Centros Populares de Cultura (CPCs)	55
2.4.2 A Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, nas ruas, nas praças e nos acampamentos: um mundo vivido e compartilhado	56
2.4.3 O “lugar” da cultura e formas de sociabilidade	62
3 PROCESSOS EDUCATIVOS NA ATUALIDADE: SINGULARIDADES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	68
3.1 GLOBALIZAÇÃO E MODERNIDADE: DO PERVERSO PARA ALÉM DAS AMBIGUIDADES	68
3.2 CULTURA E SOCIABILIDADES: PRÁTICAS, VÍNCULOS E NEGOCIAÇÕES	73
3.2.1 Contextualização preliminar	73
3.3 DA METODOLOGIA COMO TRAJETÓRIA INTERPRETATIVA À COMPREENSÃO DO OBJETO	76
3.4 ENTRE OBJETIVAÇÕES E SUBJETIVAÇÕES: DESAFIOS METODOLÓGICOS	78
3.5 O MAPEAMENTO COMO MOVIMENTO METODOLÓGICO ABERTO E A QUESTÃO DA INTERSUBJETIVIDADE	84
3.5.1 A intersubjetividade como exigência metodológica	86
3.6 CULTURA E REDE DE SIGNIFICADOS: TRAJETÓRIAS, SABERES E SOCIABILIDADES	87
4 (RE)INVENTANDO PRÁTICAS, CRIANDO NOVOS SIGNIFICADOS	94

4.1 ENTRE TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS: MUNDO VIVIDO E VIDAS COMPARTILHADAS	95
4.1.1 Da Comunidade Profeta Elias para a Chácara	
Menino de 4 Pinheiros:quando a casa é a própria comunidade	101
4.1.2 Da Rua para a Chácara	109
4.1.3 Do sonho como exercício de autonomia?	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

As experiências sociais e educativas na realidade brasileira em contextos relativamente distintos contextualizam o objeto da pesquisa¹ da qual teve origem este trabalho de tese, direcionado aos processos educativos em correspondência ao mundo da vida, a partir da década de 1960 e atualmente. Trata-se de experiências construídas em geral a partir da cultura da educação popular e de certa forma (re)significadas em experiências mais recentes.

O universo de práticas pertinentes ao Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” na década de 1960, e de forma mais recente em projetos de alguma forma vinculados a instituições em geral constituídas com algum formato de Organizações Não Governamentais (ONGs), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Ocips) e Organização Social (Os), se constitui o objeto da pesquisa. Com relação às experiências mais recentes, o estudo direciona-se de modo particular, para trajetórias individuais e coletivas que envolvem a construção sócio/cultural e material da Chácara Meninos de Quatro Pinheiros com Sede em Mandirituba, região Metropolitana de Curitiba.

A cultura, a educação e suas inter-relações em ambientes sociais que marcam as práticas de educação popular ocupam um lugar privilegiado quanto à concepção de origem e também em termos de delimitação. Recorrer ao ambiente sociocultural, em torno da década de 1960, situa um cenário amplo de transformações emblemáticas em âmbito mundial e que repercute, de modos diversos e com atenuantes específicos, nos países classificados como subdesenvolvidos e em desenvolvimento, dentre os quais aqueles situados no continente latino-americano. A Educação Popular no Brasil nesse período insere-se em um quadro político, econômico e sociocultural submerso em contradições, tensões e ambiguidades, em que também sobressai a aposta em experiências de processos educativos específicos ao contexto. É evidente que não se esgota aí seu significado, portanto olhar para essas experiências no referido período também

¹O estudo do qual tem origem esta tese, constitui parte do projeto de pesquisa intitulado, Sociologia da Educação: da prática de ensino ao estudo das ações educativas Não formais no âmbito das desigualdades Sociais, coordenada pelo Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob o nº700.662 no dia 27/06/2014.

contextualiza de forma compreensiva os processos socioeducativos atuais. De outra forma, absorve a importância de maior abrangência do contexto no qual se desenvolvem os processos socioeducativos, inclusive aqueles construídos em torno da década de 1960.

Como se manifestam os Processos Socioeducativos através de ações, experiências e práticas em geral, tendo em vista a educação a cultura e a arte? Qual o lugar da subjetividade em experiências que correspondem de modo direto aos Processos Educativos em seu desenrolar no mundo vivido? No campo epistemológico, a concepção de tempo pode adquirir significados e explicações diversas. O que dizer então sobre o tempo/espço em inter-relações no movimento da vida? Quais as possíveis singularidades de processos socioeducativos no movimento de negociação de bens culturais? Qual o lugar das práticas artísticas como ocupação do espaço público? Eis a problemática que orienta de modo geral esta tese de cunho propositivo. Defende-se que os processos sociais e educativos, embora entre contradições e complexidades, encontram melhor configuração da vida Compartilhada em formas de Sociabilidades como formas específicas de saber.

Compreender como se expressam esses processos em experiências, ações e práticas, de modo particular desenvolvidas em torno da cultura, da arte e da educação, bem como de suas expressões, ressoa como objetivo geral desta pesquisa.

Nesse sentido, a dimensão histórica de contextualização é pertinente, de modo particular, no que tange à compreensão dessas práticas e também como dimensão simbólica. Importa evidenciar justamente formas distintas de sociabilidades, (re)significadas em experiências atuais, tendo em vista possibilidades de (re)vitalização.

Quanto à perspectiva teórico-metodológica, inicialmente é importante destacar que o desenvolvimento de uma pesquisa dessa natureza situa trajetórias que recuperam diversas significações, e por essa perspectiva também evidencia a importância da dimensão simbólica. Portanto, resgatar uma concepção compreensiva dos processos sociais e educativos pressupõe um movimento intersubjetivo entre a perspectiva documental, bibliográfica, e compreensão de experiências em torno de imagens, relatos e expressões culturais.

As especificidades e questionamentos acerca das ações em termos sociais e educativos implicam ao mesmo tempo em um critério epistemológico sobre o

alcance dessas ações. Isso exige compreender e analisar em que medida tais ações se estendem e definem formas diversas e distintas de sociabilidades. Conforme Arendt (2004, p. 247), “A ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui”. Essa capacidade que tem a ação de constituição da dimensão pública no mundo é também modo de compartilhar e de vivenciar experiências diversas, sem negligenciar as especificidades que situam o espaço público em sentidos múltiplos de significados. Em uma perspectiva fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 2006, p.339) a compreensão do mundo vivido situa o universo da cultura, e suas expressões, em ações como experiência de “ser situado”.

De outra forma, o agir comunicacional, conforme Habermas (1989, p.79), é também modo de ampliar o espaço social por meio da esfera pública e revela que as ações são construídas no plano da racionalidade e que operam o seu reconhecimento de modo intersubjetivo. Para o autor, as ações em sua capacidade de intervenção oferecem formas variadas de interação. Essa perspectiva de análise indica o aspecto de inerência da interação pertinente aos Processos sociais e educativos e suas significações com uma concepção social de espaço em que se estabelece diálogo entre a perspectiva pública e privada.

As práticas sociais e educativas resultam de ações construídas por indivíduos e coletivos e ocorrem no emaranhado da vida social. Estas diversas formas de análise de certo modo pressupõem uma dimensão interpretativa no sentido de situar significados construídos socialmente, o que não se restringe a uma mera descrição. Conforme Geertz (1989, p.15), remete a um processo interpretativo de significado construído socialmente.

O enfoque bibliográfico e de caráter documental incluso no estudo das imagens também contempla o aspecto compreensivo (GEERTZ, 1989). Trata-se de um trabalho também de caráter teórico, porquanto se adentra em uma perspectiva de estudos relacionados à vida cotidiana, voltados ao que se configura na pesquisa como Sociabilidades Educativas.

Assim, a concepção de ambiente social e/ou sociocultural quer também recuperar essa dimensão intersubjetiva, pois embora corresponda às concepções e ações da própria vida compartilhada, também possibilita apreender diversas significações do mundo vivido. A noção de imagem sublinha também o aspecto de reciprocidade entre o texto e a própria imagem.

As diversas formas de compreensão da vida cotidiana evidenciam a abrangência e imprevisibilidade que lhes são características, não obstante todo o aparato institucional que as cerca. O ambiente social confere sentido sociocultural de tempo/espaço/lugar, embora esteja implícita uma concepção de não lugar que ressoa como um tempo morto (AUGÉ,2013,) no entanto, jamais vazio de significado.

É esta a compreensão dos processos sociais e educativos aqui adotada e que tem em vista a perspectiva do Mundo da Vida, Vida Compartilhada. A referência metodológica constitui-se como trajetória de compreensão de experiência e conhecimento, bem como processo interpretativo, porque não se limita à descrição sem análise. Nesse sentido, a metodologia absorve o princípio da trajetória da pesquisa à medida que organiza a sua natureza em uma abordagem sociocultural. Assim, o entendimento sobre trajetória indica que há nela o esboço do objeto marcando a relação sujeito-objeto de forma intersubjetiva.

Aliás, por esse viés, a atividade da pesquisa em questão de certa forma também inclui o próprio pesquisador. Como lidar com essa dimensão? A construção do olhar do pesquisador também está presente, sobretudo, no que diz respeito ao caráter metodológico, também trajetória de experiência da subjetividade, mundo vivido, vida compartilhada.

Os diversos encontros e (re) encontros que a vida me proporcionou anteriormente, dentre os quais o conhecimento sistematizado em áreas e modos de saber, e as experiências com a educação em sala de aula com alunos do ensino médio e orientação de projetos, levaram-me a muitos ambientes de periferias da cidade e da área rural, desde os 15 anos, ministrando aulas pra crianças entre 8 e 10 anos em salas multisseriadas. Essa experiência se estende profissionalmente mais tarde em todos os ciclos do ensino. Além disso, a convivência com movimentos sociais - vivenciando a religiosidade, que celebra a mistura concreta com a vida que se vive – também se mostrou relevante.

Desse modo, o diálogo recorrente entre Sociologia, Antropologia, História, Filosofia e o direcionamento para a Educação deriva justamente da ênfase à perspectiva epistemológica de caráter irreduzível que abrange a educação e o direcionamento para a vida cotidiana quanto a uma perspectiva compreensiva do objeto e alcance de sua delimitação. Portanto, a abordagem sociocultural acompanha as exigências de ordem teórica e metodológica pertinentes ao universo dos processos sociais e educativos, ou seja, o viés teórico-metodológico exige a

abrangência correspondente da pesquisa, experiências e práticas educativas relativamente independentes do contexto formal da educação, no estudo em questão.

Desde 2004², foi possível observar de forma mais sistemática o modo por meio do qual os bens culturais vêm ocupando um lugar singular em projetos ou entidades que, mesmo em discurso, caracterizavam-se como estratégia de aquisição de direitos humanos. Trata-se de experiências docentes em diversas áreas de artes e de orientação de projetos, na periferia de Curitiba, com enfoque em sociologia, antropologia e filosofia, nos domínios da Cultura, Educação, Arte e Sociedade. A consideração frequente e mais intensa para o universo da Cultura também como um bem negociável e, de modo particular, para práticas artísticas, suscitou indagações: a) a respeito de como se caracteriza a mobilidade dessas práticas em referência com o mercado de bens culturais; b) como o mercado em seu sentido mais amplo, realiza vínculos, mediações, negociações, implementos de práticas como estratégias de ocupação do espaço público e, do mesmo modo, de suas implicações no campo do conhecimento, nas formas de sociabilidade.

A perspectiva classificatória, resultado da pesquisa, possibilitou a delimitação em torno de projetos e/ou atividades realizadas por grupos definidos como ONGs e/ou OSCIPs, classificadas como associações constituídas pela união de pessoas, com fins não econômicos, voltadas à realização de práticas culturais, sociais, religiosas e recreativas, com a finalidade de inclusão social e exercício da cidadania. Quanto ao espaço, foram escolhidas entidades com localização e existência empírica, localizáveis concretamente pela existência de endereço, telefone, etc.

Esse foi um procedimento realizado por meio de consultas por telefone e e-mail, acesso a sites e contato pessoal com membros dessas entidades e/ou pessoas participantes dos projetos. A minha identidade como docente de uma entidade pública em cursos de Artes em Curitiba foi também um dado que contribuiu em termos de proximidade do objeto, e que, por outra via, possibilitou-me adentrar em uma perspectiva de observação participante, na medida em que alguns alunos atuavam nesses projetos. Assim, foi de extrema importância averiguar existências físicas por meio das práticas dessas instituições, e depois pelo diálogo entre a sala de aula e vida fora dela – que são modos diversos ou, no mínimo, distintos de

² A respeito desta pesquisa ver Machado (2007) e Machado; Boneti (2015).

sociabilidades –, pois verifiquei que realizavam trabalhos justamente dessa natureza em grupos com os quais eu já havia mantido contato por telefone ou e-mail, confirmando a realização de suas práticas e existências de parcerias.

As atividades desenvolvidas nas entidades e/ou projetos direcionavam-se para as áreas da música, teatro, dança, folclore, artes plásticas, artesanato e circo, além de atividades como elaboração de espetáculos, musicalização, oficinas de música com ensino de algum instrumento, prática do fandango, contação de histórias em escolas e hospitais, formação de contadores de histórias.

Esse universo que circunscreve vínculos, parcerias e negociações de valores é também intenso quanto às formas de sociabilidade, uma questão significativa que também norteia de modo geral esta pesquisa, aqui aprofundada sob o viés dos processos sociais e educativos.

Nesse sentido, um conjunto de experiências cuja relevância foi também significativa para a compreensão desses processos é aquele que marca a trajetória de construção sociocultural da Chácara Meninos de 4 Pinheiros. No que se refere à metodologia, esta esteve vinculada ao reconhecimento de formas de sociabilidades construídas entre subjetividades, de modo particular, um aspecto de história de vida, de um dos principais idealizadores e fundador da Instituição.

A realização de entrevistas e conversas aconteceram na sede da Chácara Meninos de 4 Pinheiros no município de Mandirituba – região metropolitana de Curitiba – como também no escritório da Instituição no centro da cidade. Desse modo a pesquisa contou também com conversas informais, algumas gravadas, que ofereceram uma perspectiva também exploratória, em termos de conhecimento e contextualização, e principalmente compreensiva, de modo a trazer para a discussão o mesmo assunto em momentos e contextos diversos.

O reconhecimento de aspectos importantes que perfazem o exercício de formas de sociabilidades que envolveu a Chácara Meninos de 4 Pinheiros, as experiências de abordagens na rua, assim como aspectos de formas de vivência na chácara, foram possíveis graças ao reconhecimento de descrições gravadas e pelo registro em imagens de fotografias e vídeos. A mesma história, memória viva, atualizada em falas, livros, textos em formatos históricos e outras linguagens – fotografias, músicas, poesias, cordéis, participação em momentos de encontros e atividades – possibilita um processo significativo de compreensão. Nesse sentido, os

lugares são também espaços sociais, partes integrantes desse universo. Assim, esta tese se desenvolveu a partir dos assuntos expostos a seguir.

No emaranhado das disputas de campos políticos, religiosos, científicos e sociais consonantes com as disputas internacionais de caráter bipolar³, e para além de uma concepção de campo no que tange a cultura e ao mundo rural, estão experiências de saber que ainda hoje são uma espécie de síntese geradora de novas significações. É assim que o procedimento de contextualização adquire importância, pois possibilita ambientar e tornar perceptíveis fatores que revelam ações, experiências, orientações teóricas e metodológicas, sobretudo quanto a trazer à tona a memória do mundo vivido, em suas contradições, ambiguidades e significações.

A concepção de ambiente social sob esse aspecto é relevante como síntese, todavia complexa desse conjunto de relações que interferiu em diversos modos de inter-relações em suas especificidades contextuais. Isso conforme as sociedades (no caso, as do Brasil) se deparam com exigências que confrontam modos de vida rurais e urbanos a partir de realidades nitidamente contraditórias e ambíguas em suas consequências quanto a questões de sobrevivência e a outras dimensões que escapam do viés econômico, ao mesmo tempo em que aproximam níveis diversos de relações. Aquilo que Hobsbawm (2015) sintetiza como a “era do ouro” de desenvolvimento do capitalismo expressa também de forma simbólica a abrangência, oposições e contradições que envolvem os acontecimentos e a historicidade do século XX.

No plano sociocultural, que inclui a área da educação, ressoa o princípio de reciprocidade política e econômica blindada com interesses diversos. Nos Estados Unidos, o New Deal (novo acordo) criado no governo Roosevelt, entre 1933-1945, estende-se para a Europa por meio do Estado de Bem-Estar Social e na América Latina, embora com o mesmo formato, adquire os contornos característicos do desenvolvimentismo.

³ No referido período, os Estados Unidos e a antiga União Soviética, sintetizavam de forma emblemática, dois blocos hegemônicos de definições e posições políticas e econômicas que afetavam o contexto social em escala mundial. Isso gerava tanto articulação, assim como distanciamento entre as nações em torno dos confrontos entre o socialismo representado pela União Soviética e o capitalismo pelos Estados Unidos. A bipolarização desses conflitos ocorre portanto, em torno de dois polos, e se estende pelo resto do mundo. Não obstante, a corrida armamentista, e seus impactos principalmente entre países aliados, dos dois blocos (HOBBSAWM, 2015, p.235) enfatiza as consequências políticas desse tipo de guerra. “Quase de imediato, ela polarizou o mundo controlado pelas superpotências em dois campos marcadamente divididos”.

Prevalece a tônica de políticas direcionadas principalmente para o fortalecimento econômico do desenvolvimento do capitalismo, revertendo-se, sobretudo, para os Estados Unidos em termos de liderança de uma forma de poder hegemônico do bloco capitalista. Dentre os acordos realizados nesse processo, merecem destaque as denominadas políticas de ajuda e acordos como forma de cooperar para o desenvolvimento sociopolítico e econômico. A Aliança para o Progresso que envolve as décadas de 1960 e 1970 no Brasil foi um desses acordos de grande importância para o contexto em questão.

Esse clima de (des)encanto se faz presente no Brasil acompanhando o ritmo do ambiente social em suas singularidades, principalmente quanto ao fator desenvolvimento e suas consequências. A começar pela tendência e esforço de acordo entre os chamados setores da burguesia e de esquerda entre as décadas de 1945 e 1964. Não obstante, a diversidade de análise sobre a questão, prevalece a afirmação de ser esse um dos raros tempos de vivência democrática, dos próprios setores da burguesia, que no entanto não perdura na administração de Dutra, (1946 e 1951).

Segue-se a esse período, com o segundo mandato de Vargas (1951-1954), outro cenário emblemático construído em torno de contradições, tendências e avanços em todos os setores da sociedade, ao mesmo tempo marcado por uma combinação que até hoje não tem perdurado. A concepção de um Estado mediador se estabelece muito além de uma perspectiva conciliadora.

A imagem da esperança desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek, (1956-1961), atravessa os quatro cantos do país, enfatiza Benevides (2002), e também a inauguração das políticas de dependência do capital estrangeiro (IANNI, 1971). Qual a relevância dos “50 anos em 5” propostos como meta desenvolvimentista, tendo em vista questões relacionadas a bens culturais, tais como cultura e educação? Acentuam-se no ambiente sociocultural os descompassos entre saber e conhecimento, cultura e saber, conhecimento e competência e, ao mesmo tempo, como se vivendo outro tempo social do saber, novas experiências vão lentamente ganhando fôlego. Quais os espaços da cultura, da arte e da educação neste cenário? O que dizer das formas de sociabilidades oriundas do Movimento de Educação de Base (MEB)? As escolas radiofônicas, em extensões de relações no mundo rural e na cidade, entre ações religiosas e ações sociais, expressam a autonomia do campo religioso e interrogam suas significações

na decorrência das ações, conforme apontam Geertz (1989) e Arendt (2004). A aparente transição entre a ação católica e a ação popular envolve disputas partidárias acentuadas pelas influências das tendências internacionais, que ressoam na vida cotidiana.

Entre ruas, praças e acampamentos, a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” constrói experiências educativas no próprio mundo da vida. Então, qual é o lugar (AUGÉ, 2013) do saber *local*, e o que daí decorre em sociabilidades e reconhecimento de saber? Em acampamentos, praças de culturas, quais as ressonâncias no mundo da vida?

Nesse contexto, as práticas educativas concernentes à realidade brasileira, também tendo em vista a questão da educação popular em seus desdobramentos, recobrem momentos, contextos e saberes significativos quanto à temática em desenvolvimento. Aqui a referência a essas práticas são experiências, ações e categorias daí decorrentes que marcam esse jeito de fazer educação, em um direcionamento mais específico, em torno da década de 1960. As experiências de Educação Popular perpassam o conjunto dessas práticas e encontra no Sistema Paulo Freire⁴ uma dimensão também emblemática de significações de políticas sociais e econômicas que ganham novos contornos na atualidade quanto à dinamização de formas de sociabilidades.

A esse respeito, a prospectiva de contextualização dos processos de globalização (IANNI, 1999; JAMESON, 2001) traz à tona questões vinculadas a interferências da autonomia do Estado-Nação na cultura e também em processos identitários, sobretudo em relação a tendências de negociações perversas, porque são valores inerentes à própria subjetividade, conforme menciona Santos (2002). As significações entre cultura e educação popular, bem como as multiplicidades de expressões e traduções das práticas de educação popular – vivificadas em saberes – elucidam esse universo.

Em um contexto sociocultural, em que prevalece a intensificação dos processos de globalização, cada vez mais orientado ao individualismo e de certo modo fazendo contraposição a uma perspectiva de subjetividade capaz de

⁴A referência ao sistema, Paulo Freire em termos de Educação, revela o caráter organizacional, e estruturado desse modo de Educação de cunho formal, não obstante o seu comprometimento com a cultura, e as demandas advindas das classes populares. Essa expressão pode ser verificada na literatura a respeito, (BRANDÃO, 2013, p.9) e tem origens em textos da própria equipe pioneira coordenada por Paulo Freire.

autorreflexão, conforme Habermas (1989). A importância de modos de sociabilidades educativas nesse direcionamento adquire significado, no entanto, o universo de tais possibilidades converte-se também em desafios para a atualidade. As contradições que prevalecem de forma paradoxal em torno de experiências e práticas revelam de outra forma também critérios éticos e afirmativos de emancipação.

Desse modo, a pesquisa foi direcionada a experiências desenvolvidas em projetos e/ou instituições que lidam com a mobilidade de bens culturais, enfim, com o universo que abrange arte e cultura e suas expressões. Trata-se de atividades que incluem o caráter expressamente formal da educação quanto às suas exigências legais e de projetos que foram desenvolvidos com caráter social e educativo. Por sua vez, realizando exclusivamente atividades a partir de expressões culturais vinculadas a instituições formais que trabalham com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, sem, no entanto, restringir suas atividades a essa faixa etária.

Não obstante a relevância da trajetória de pesquisa, a escolha em trabalhar com experiências, vivências e práticas, tendo em vista formas de sociabilidade na perspectiva dos processos sociais e educativos, também em recorrência ao universo das ONGs, encontra eco no próprio contexto geral quanto à concepção compreensiva de origem e formas de (re)significação do objeto. Na atualidade, caracterizado por novas interfaces da lógica do mercado, intensifica-se cada vez mais a negociação com vínculos e valores, conforme aponta Marcus (1991).

Uma vez que o olhar a respeito dos processos sociais e educativos direciona-se para o universo das experiências e do mundo da vida, como vida compartilhada importa o que nessas experiências denotam expressões, principalmente quanto a formas distintas de sociabilidade, e em quais lacunas esses modos de sociabilidade distinguem-se como práticas socioeducativas e neste caso envolvendo um processo de negociação dos bens culturais.

Tendo em vista ações que em geral tinham as crianças e adolescentes como sujeitos – e, de certo modo, Atores Sociais –, o movimento ressoava em outros espaços sociais, extrapolando cada vez mais os limites geográficos da Comunidade e ao mesmo tempo ampliando os limites do espaço social tanto da Comunidade como em outras dimensões como na Chácara Meninos de 4 Pinheiros. Nesse sentido, o Ator Social, indivíduo consciente de sua representação, conforme

Goffman (1999), (re)descobre também no exercício de autonomia (FREIRE, 1998) dimensões identitárias construídas de forma coletiva, em modos específicos de sociabilidade.

2 A EDUCAÇÃO POPULAR E OS PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS NA DÉCADA DE 1960

2.1 OS (DES)ENCANTOS DO MUNDO MODERNO NO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Inicialmente, é importante destacar que esse período está mergulhado em uma série de acontecimentos que de certo modo envolvem as sociedades no mundo todo. Nesse contexto caracterizado por um cenário sociopolítico e econômico de pós-guerra e Guerra Fria, persistem interesses de diversos grupos, tanto de ordem nacional como internacional, cujo cenário é liderado desde o fim da Segunda Guerra por dois grandes blocos econômicos, portanto, caracteristicamente emblemáticos: os Estados Unidos frente ao bloco capitalista, e a antiga União Soviética liderando o socialista. Essa etapa, embora abranja várias décadas em termos históricos, é em geral assinalada entre 1945 a 1970. Sua abrangência nos níveis social, político, econômico e cultural é muito mais ampla, o que a torna interessante para esta pesquisa. Existe ao mesmo tempo um imaginário que agrega, em dimensões diversas, mas que repercute como uma espécie de clima único em torno da ideia de desenvolvimento, de progresso direcionado a todas as esferas da vida. Conforme Maffesoli (1984, p. 65), o imaginário é de certo modo um sentido que organiza o espaço vital, que possibilita a aceitação da vida cotidiana, portanto é também simbólico, e rico em significações. Sob esse aspecto, é interessante observar o plano das ações, que envolve movimentos políticos, sociais, culturais tais como experiências de resistência objetivadas em ações de indivíduos e coletivos, memórias sempre vivas e recompostas em novas significações a partir do cenário da globalização e suas consequências.

Trata-se de um contexto em que, em escala mundial e em diversas áreas, se concretizam avanços, retrocessos e mudanças intensas, ao mesmo tempo contraditórias e ambíguas. O ambiente social adquire assim um significado como síntese mais extremamente complexa desse conjunto de relações e interfere em diversos modos de inter-relações em suas especificidades contextuais. Isso na

medida em que as sociedades se deparam com exigências que confrontam modos de vida, no campo e na cidade, a partir de realidades nitidamente contraditórias em suas consequências no que tange a questões de sobrevivência e a outras dimensões que escapam ao viés econômico. Um dos aspectos desse modelo de contradição, cujas oposições se fizeram presentes em longos períodos do século XX, foi sintetizado por Hobsbawm (2015) como a “era do ouro” de desenvolvimento do capitalismo. O autor se refere às etapas que compreendem justamente os anos iniciais subsequentes ao fim da Segunda Guerra mundial até os anos iniciais da década de 1970, aliados a outros fatores sociais, culturais e políticos.

O que se torna peculiar para a reflexão é justamente esse movimento de caráter oposto entre os dois blocos com uma dinâmica bipolar e ao mesmo tempo multifacetária quanto aos diferentes modos de interação. As formas de interferência em todas as sociedades a partir de dois universos de interesses direcionam-se em oposições distintas quanto às suas políticas específicas de hegemonia. Contudo, profundamente polissêmicos quanto às suas interfaces no mundo da vida. O modo por meio do qual esses interesses atingem diretamente as relações e inter-relações não se limita ao jogo de poderes de caráter bipolar, quando pensado a partir do interesse de ambas as partes sustentarem as especificidades de suas configurações sociopolíticas e econômicas em cenário mundial.

A cultura e a educação convertem-se, assim, em bens singulares para os processos de negociação e como capital simbólico, conforme Bourdieu (2002, p.15). Esse poder, também simbólico, interfere nas negociações que perfazem esse contexto, embora não esgote aí o seu significado.

A “era do ouro” do capitalismo é uma forma de tradução dos ganhos do bloco capitalista em termos de avanços hegemônicos. Nos Estados Unidos, o *New Deal* (novo acordo) se estende para a Europa por meio do “Estado de Bem-Estar Social”⁵,

⁵ O *New Deal* (Novo Acordo) e o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social) são programas vinculados às políticas liberais e neoliberais. O *New Deal* foi criado nos Estados Unidos no governo Roosevelt, entre 1933-1945, como resposta intervencionista do Estado aos problemas econômicos e sociais gerados principalmente com a crise de 1929, fundamentando-se nas doutrinas econômicas de John Maynard Keynes – um dos criadores do Fundo Monetário Internacional (FMI) – que também deu origem ao *Welfare State*, predominante no pós-Segunda Guerra Mundial. No que pese ao conjunto dessas questões, as fragilidades do modo de produção capitalista em solucionar problemas que lhes são inerentes, tais soluções precisam corresponder reciprocamente ao próprio dinamismo do mesmo mercado capitalista. No Brasil, essa correspondência vincula-se a uma necessidade interna de desenvolvimento, mas que ao mesmo tempo acompanha as exigências políticas e econômicas de um desenvolvimentismo, como exigência de uma política externa altamente necessitada de respostas de cunho econômico capitalista e com graves consequências, inclusive no

e na América Latina, com o mesmo tom desse mesmo ambiente, caracteriza-se em ambos os contextos no processo do desenvolvimentismo. É evidente que, para Hobsbawm (2015), um autor cujo direcionamento epistemológico de análise é de cunho marxista, prevalecem as operações realizadas por meio do modelo de desenvolvimento capitalista como responsável pelas principais consequências das tensões geradas por esse movimento, já que nele não há espaço para um diálogo que possibilite a superação da exploração humana, senão pela própria mudança estrutural do modelo econômico. O que Hobsbawm denomina “breve século XX” implica considerações acerca da intensidade de acontecimentos que perfazem esse período, no conjunto de transformações que ocorrem no mundo, e que ressoam de modo diversificado, entre países e classes sociais. Apesar disso, o seu exame é exaustivo no que tange a pensar as ressonâncias desses processos em sua anterioridade, que fazem parte do que o autor denomina “longo século XIX”. A partir de uma perspectiva de tempo social, a questão é: Para quais sujeitos e quais ações realmente implicaram a brevidade do tempo? Ou seja, a compressão do tempo e/ou o seu alargamento quanto aos espaços sociais implicaram quais (des)ajustes econômicos, políticos, sociais e culturais? Nesse sentido, a interpretação do tempo como teoria também interfere nas relações (HARVEY, 1992).

O que a “era de ouro” representou como transformação na perspectiva histórica de Hobsbawm (2015) não pode ser visto como algo que negligencia o que a sua leitura sugere em termos epistemológicos, por exemplo, quanto à perspectiva ideológica. De outra forma, o olhar sócio-histórico do autor é denso, pois opera epistemologicamente com dimensões diversas da vida social, de modo que, além de insinuar constantemente em suas análises a vida cultural, possibilita uma interpretação que enfatiza as contradições e ambiguidades aí concernentes, em que o tempo social também é reconhecido como categoria de compreensão, tendo em

que diz respeito à relação Educação, Trabalho e Mercado. Apesar da relevância do assunto, importa no momento as contradições que esse contexto encerra, até mesmo com um tom de ambiguidade, intervindo com soluções necessárias para problemas sociais vitais, tais como saúde, emprego, moradia e educação. Aliás, um aspecto relevante para o contexto deste trabalho, como um fator que não pode ser visto de forma isolada dos demais, é que a Educação agrega outros aspectos importantes, dentre eles a necessidade de capital humano como fator de crescimento econômico. Conforme Gentili (2002), a influência da teoria do capital humano no Brasil na segunda metade do século XIX, no contexto das propostas otimistas a respeito da escola como entidade integradora, considerava os sistemas educacionais um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo.

vista o que cada ambiente social concretiza em virtude das ações e dos sujeitos neles inseridos.

Aliás, embora sob enfoques diferentes, é comum o entendimento de que a modernidade gradativamente tem imposto um estilo de vida, de forma a intensificar cada vez mais a necessidade de se tomar em outras perspectivas as concepções de tempo e espaço, sobretudo em face a modos de compreensão, análise e/ou explicação que envolvem subjetividades e intersubjetividades. A começar pela concepção de Lugar (AUGÉ, 1994) e que todavia se estende também a uma esfera teórica (HARVEY, 1992). Nesse sentido, também para Hobsbawm o tempo histórico não é excludente à noção de tempo-social, o que também revela o viés compreensivo em suas análises. Nesse sentido, mesmo que ligeiramente, Hobsbawm (2015) recupera uma noção de espaço social para além das restrições de campo e sinaliza a importância do universo que circunscreve as próprias ações do mundo da vida em suas contradições. As disputas sociopolíticas e econômicas decorrentes da radicalização que caracterizou as posturas contrapostas e excludentes dos modelos socialista e capitalista demonstraram para ele suas incertezas e fragilidades, além de suas consequências, em ambos os modelos.

O fracasso do modelo soviético confirmou aos defensores do capitalismo sua convicção de que nenhuma economia em bolsas de valores poderia funcionar; o fracasso do modelo ultraliberal confirmou aos socialistas a crença mais justificada, em que os assuntos humanos, incluindo a economia, eram demasiado importantes para ser deixados ao mercado (HOBBSAWM, 2015, p. 542-543).

Ora, para além das certezas dos modelos, os seus fracassos operaram ensinamentos a respeito das junções e (des)junções de suas estratégias, quando atuam desvinculadas do mundo da vida, no sentido de que a crença no indivíduo jamais pode prescindir da crença no sujeito coletivo em seus diversos desdobramentos, na complexidade da vida social.

Na verdade, o que realmente se mantém vivo nos diversos espaços sociais – além das consequências, enquanto perduraram objetivamente tais disputas – são rastros de significados que passaram a operar, constituindo-se em consonância com os novos formatos gerados a partir das mudanças. Nesse sentido, opera um intenso descompasso com as formas de controle das instituições coletivas e ao que isso escapa quando da relação entre essa esfera e a própria ação dos sujeitos em

coletivos, no sentido de imprimir novos modos de agir. Em algumas situações, são negligenciadas formas de saberes constituídos.

No caso da Inglaterra e de outros países desenvolvidos, no período em questão, Hobsbawm (2015, p. 194) destaca o cinema, salientando o quanto a sétima arte “transformou de modo profundo a maneira humana de perceber a realidade. Não criou novos meios de ver ou estabelecer relações entre as impressões dos sentidos e as ideias”. É evidente que a intensidade desses processos não ocorre de forma paralela mundialmente.

Com relação ao ambiente social no Brasil, que lugar ocupam os bens culturais? Qual o lugar da arte? Como compreender essa problemática tendo em vista as interfaces de relações entre mundo rural e o mundo urbano? Em que sentido essa problemática incide em processos educativos?

Classificados no contexto das disputas bipolares entre os dois modelos, subscritos como subdesenvolvidos, outros países da América Latina além do Brasil sofrem influências e consequências desse cenário em escala mundial, em correspondência com os processos de construção de educação popular, e da educação de modo geral. A esse respeito, dentre outros aspectos, inclui-se: a intensificação da dinâmica do rearmamento militar; a marcha chinesa de 1948, a criação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); o crescimento de movimentos nacionalistas e socialistas, seguidos dos processos de descolonização da Ásia e da África; a promoção da desestalinização, por meio do XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética de 1956; a Revolução Cubana de 1959 e o primeiro governo socialista na América; a abertura da Igreja Católica para inserção com trabalhos sociais, motivada pelo Concílio Vaticano II, que ocorreu de 1962 a 1965; e a absorção de grandes investimentos em termos econômicos e de desenvolvimento de programas tecnológicos decorrentes da corrida espacial realizada pelos Estados Unidos e a União Soviética (GERMANO, 1989; GÓES, 1980; WANDERLEY, 1984).

A partir da segunda metade do século XX, houve forte presença dos Estados Unidos nas políticas e nos programas de “cooperação” econômica e bastante atenção aos problemas socioeconômicos do continente, e por outro lado, as vertentes de cunho socialista, que em escala internacional afinavam-se com o bloco socialista e em escala nacional tinham expressão direta, a partir da formação dos partidos comunistas. Por outra via, a Igreja Católica também aparece como outra

vertente de participação política enquanto ator social nesse cenário, e conforme veremos, atuando intensamente no campo das Sociabilidades Educativas.

Em escala mundial, de certo modo, prevalece a tônica de políticas direcionadas principalmente ao fortalecimento econômico do desenvolvimento do capitalismo, revertendo-se, sobretudo, para os Estados Unidos em termos de liderança de uma forma de poder hegemônico do bloco capitalista. Dentre os diversos acordos realizados nesse processo, merecem destaque as denominadas políticas de ajuda e acordos como forma de cooperar com o desenvolvimento sociopolítico e econômico.

A Aliança para o Progresso⁶ foi um desses acordos de grande importância para o contexto em questão. Sob coordenação dos Estados Unidos, a Aliança para o Progresso direcionava-se a fatores de ordem sociopolítica e econômica dos países do continente latino-americano, visando solucionar problemas relacionados à educação, saúde, moradia e reforma agrária. Ao mesmo tempo, tratava-se de uma estratégia dos Estados Unidos para evitar na América Latina a ocorrência de um mesmo processo de divisão, como tinha acontecido em Cuba. Ou seja, conforme Germano e Paiva (2005), era importante controlar as mobilizações políticas e sociais e os processos de reformas que geravam pensamentos contrários aos Estados Unidos e, por consequência, afastar as possíveis influências do processo revolucionário de Cuba.

Portanto, é evidente que a Aliança para o Progresso significou exigências de reciprocidade em acordos de empréstimos bancários e direcionamento para formas específicas de políticas sociais e de educação. Ao mesmo tempo, tais procedimentos acarretavam também consequências da mesma ordem sociopolítica e econômica para os países que recebiam ajuda, a exemplo das exigências e consequências das políticas do Banco Mundial.

A esse respeito, merecem destaque as mudanças em suas políticas, originalmente de reconstrução, no tocante à composição e estratégias de decisões, nesse caso, considerando cada voto a partir da contribuição orçamentária de cada país. Nas décadas de 1950 a 1970, as políticas de empréstimo eram voltadas ao crescimento econômico, sustentando a tese de um certo alívio da pobreza, retomada na década de 1980 com as políticas de aliança entre Banco Mundial e FMI.

⁶ Para melhor aprofundamento acerca desta temática, indica-se Pereira (2005); Ribeiro (2006).

Em sua origem, o Banco exerceu papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de credor para empresas do setor privado. Contudo, essa foi sua função central apenas por um breve período. Com a emergência das tensões com a União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes (SILVA; AZZI; BOCK, 2007).

Esse é um contexto em que se aliam critérios de concessão de empréstimos a condicionamentos, o que ao mesmo tempo vai influenciar o poder decisório do Estado em suas políticas internas e, conseqüentemente, os processos de educação.

2.2 POLÍTICAS E SOCIABILIDADES

As empreitadas de acordos entre os setores da burguesia e dos chamados setores de esquerda, entre as décadas de 1945 e 1964, é um assunto comum para muitos pesquisadores (BENEVIDES, 1979; IANNI, 1971; 1989; FERNANDES, 1989; ROMÃO, 2012; SAVIANI, 2007), em que se sobressai, embora com enfoques diversos, um dos poucos tempos sociais de vivência democrática entre os próprios setores da burguesia, rompido entre as décadas de 1946 e 1951, com a administração de Dutra. Apesar do apoio recebido pelo Pacto Populista, ainda assim revela-se autoritário, e ao mesmo tempo distancia-se de tais propostas. Durante esse período, enquanto políticos de esquerda crescem no cenário político, as oligarquias tradicionais perdem espaço ao menos no concernente ao processo eleitoral.

Embora se definindo como um governo democrático, Dutra não contava com uma participação efetiva da classe operária e ao mesmo tempo lidava com uma bancada expressiva do partido comunista. Há que se observar nesse quadro a interferência do cenário da Guerra Fria, o que de certo modo contribuiu para que Dutra pudesse sustentar suas posturas ideológicas no país, culminando com a cassação do partido comunista, em 1947, e com a extinção dos mandatos dos parlamentares comunistas, em 1948.

Já a postura de Getúlio Vargas⁷ para esse período é de extrema relevância, tendo em vista o processo de redemocratização. O seu retorno à presidência da República, em 1951, desta vez por voto popular foi marcado por importantes iniciativas nas áreas sociais e econômicas, e ao mesmo tempo por uma acentuada política populista, expressão que condensa um imaginário da dimensão do popular. Quanto à candidatura, Vargas recebeu apoio do Partido Social Progressista (PSP), tendo se candidatado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Foi eleito em 1950, constando de um segundo mandato presidencial, com 48,7% dos votos. Na verdade, para recuperar uma perspectiva de ambiente histórico, o que em geral se denomina a era Vargas é um período rico quando se tenta explorar o universo que perfaz esse período em sentido epistemológico de uma atmosfera política e, mais especificamente, no caso deste trabalho, no que concerne a pensar a configuração dos processos socioeducativos.

As aproximações políticas realizadas por Getúlio se estendiam aos mais diversos setores da sociedade, todavia, conseqüentemente gerou insatisfações, pois tais aproximações não atendiam completamente aos interesses de todos os grupos, principalmente aos da classe dominante.

Na visão de Ianni (1989), o diálogo do Estado com os diversos setores da sociedade é sempre marcado pela individualidade, assumindo, dessa forma, contornos variados, o que não significa a eliminação do caráter antagônico das classes. Assim, o autor reconhece que, mesmo o Estado se configurando como órgão de classe dominante, suas atuações e princípios de representações de outras classes não são aí reduzidos. Uma vez que a existência das classes também se constitui a partir do princípio de antagonismo e conflito, o Estado se estabelece nesse contexto como mediador. Uma tarefa que não foi nada fácil para Getúlio Vargas administrar, mesmo porque o Estado comporta em sua conjunção política uma multiplicidade de interesses e ações daí decorrentes.

Ao pretender manter-se articulado entre os diversos grupos sociais, Vargas não deixou de evidenciar uma postura política de tendência trabalhista, ao mesmo tempo em que não se manteve confiável para os grupos dominantes. Considerando

⁷De modo geral, o que se denomina Era Vargas é definido tendo em vista o período de 15 anos consecutivos do governo de Getúlio Vargas – entre 1930 a 1945. Entretanto, principalmente em virtude das características políticas e econômicas que perfaz o período, há uma leitura em termos de divisão histórica que compreende três fases: a primeira perfaz os anos de 1930 a 1934, denominada governo provisório; a segunda, contextualizada entre 1934 a 1937, chamada governo Constitucional; e, por fim, a terceira, entre as décadas de 1937 a 1945, definida como governo do Estado Novo.

que a mediação pressupõe articulação e implementação de práticas, e por isso não se limita a uma única esfera, há que se observar a dinamização que cada setor envolvido acaba desenvolvendo. Isso também interfere nas práticas sociais educativas, e por isso interessa esse modo de reflexão. Os diversos atores sociais aí envolvidos não limitam suas ações a uma resposta de cunho político partidário, pois elas vão se construindo no desenrolar desses entraves.

Com a morte de Vargas, o vice-presidente Café Filho assumiu o governo, de início com um mandato interino, que fazia parte do quadro político do PPS e tinha apoio da UDN. São parte desse cenário político, que segue após a morte de Getúlio Vargas, praticamente três presidentes: Café Filho, Carlos Luz, na época presidente da Câmara dos Deputados, que assume quando Café Filho adoece, e Nereu Ramos, vice-presidente da Câmara do Senado.

Café Filho governou até o ano de 1955, portanto, ficou um curto período de 14 meses, mas vale ressaltar a relevância de tal período, a exemplo da criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 14 de julho de 1955, pelo Decreto nº 37.608 (BRASIL, 1955). O ISEB atua em todo esse processo com diversas facetas, perpassando, assim, todo o ambiente, e nele interfere de diversos modos, imprimindo olhares diversos sobre economia, política, cultura e educação nos processos educativos. No entanto, aqui cabe ressaltar importância do ISEB, já no governo Café Filho, na medida em que dinamiza as imagens de nacional desenvolvimentismo, aceleração, desaceleração, popular, populismo, embora seja a partir do governo de Getúlio Vargas que sua atuação se torna mais explícita.

Consta também no governo Café Filho a oficialização de abertura do país ao capital estrangeiro, com a aplicação da Portaria 113, conforme Saviani (2007, p.351), referente à Superintendência da Moeda e Crédito (SUMOC), que oferecia vantagens ao capital estrangeiro conforme seus investimentos no país. Essa mesma portaria ocupou um lugar de importância no Governo Kubitschek, pois facilitou a entrada de capital estrangeiro no processo de implementação da indústria de base no país. Aliás, a decorrência dessa mobilização sociopolítica e econômica foi a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, também com grandes influências em todos os setores da sociedade, incluindo os processos de educação popular.

O clima social desenvolvimentista que segue no governo de Juscelino Kubitschek, e se estende em outros governos, foi essencial para projetar a criação

de um ambiente social de cunho nacionalista, que ressoa em uma leitura de avanço em todos os setores. A esperança atravessa os quatro cantos do país, enfatiza Benevides (2002), mas, ao mesmo tempo, conforme Ianni (1971), inaugura as políticas de dependência do capital estrangeiro.

De outra forma, esse é um fator que se constitui um alargamento de um ambiente social impregnado de interesses políticos e econômicos com projetos distintos a serem normatizados em escala mundial. Não é o objetivo deste estudo analisar a eficácia dos governos no Brasil nesse período, muito menos destacar a importância política e econômica dos “50 anos em 5”⁸. Todavia, é relevante evidenciar como a sociedade brasileira direta e indiretamente incorpora esse sentimento, reconfigura valores, direciona princípios de cidadania, preenche subjetivamente lacunas em diversas áreas marcadas por extremas carências, tendo em vista a objetividade de tais projetos.

A cultura e a educação são espaços sociais de implemento de novas práticas de forma contraditória. Ao mesmo tempo em que se salienta a precariedade, as condições de subdesenvolvimento refletido no alto índice de analfabetismo⁹, a esperança desenvolvimentista, que, embora não contemple o enraizamento do homem no campo, de certo modo se mistura à vitalidade cultural que aí persiste e é também princípio gerador de aprendizagem. Nesse contexto, novas práticas de educação são construídas, o que também revela a necessidade de compreender como se dá a objetivação da vida social, da cultura para além de concepções redutoras do conhecimento ou circunscritas em uma única área do conhecimento. É também nesse espaço social que se constroem os processos de educação popular.

Aliás, os “50 anos em 5” propostos como meta desenvolvimentista, conforme veremos no decorrer deste trabalho, ressoa também como um tempo correspondente para atingir metas em áreas relacionadas à cultura e à educação. Esse contexto, dentre outras questões subjetivas e ontológicas, envolve no mínimo um questionamento acerca da concepção de tempo em sua correspondência no

⁸A política desenvolvimentista impressa nesse período revela traços de constante aceleração em todas as áreas. Nesse contexto, insere-se o plano de Metas no período do governo Kubitschek, que consistia justamente em alcançar em 5 anos determinadas metas de um período equivalente a 50 anos. Embora de grande relevância, as mudanças que ocorreram são questões vinculadas justamente a uma política de reciprocidade em termos de capital estrangeiro. Importa a esta discussão os reflexos na realidade brasileira em termos de cultura, relações sociais e, sobretudo, acompanhar o ritmo de tempo/espaço/social nas inter-relações.

⁹ A respeito dos altos índices de analfabetismo no período, ver: INEP, 2003.

mundo compartilhado, em que contradições e ambiguidades se entrecruzam entre as tensões decorrentes do próprio movimento da vida. De forma contraditória, esse é, ao mesmo tempo, um período de grandes esperanças, mas também de grandes tensões, principalmente para o campo, haja vista o desenvolvimento das ligas camponesas. A esperança desenvolvimentista não comporta um sentido objetivo de desenvolvimento.

A política de Kubitschek enfatizava o desenvolvimento industrial, em contraposição à dependência econômica e financeira de exportações agrícolas, e assegurava em tais conjunções as ambiguidades de uma política social que deu abertura para, em ambos os planos, surgirem ações reivindicatórias e de direitos, tanto no campo como na cidade. A absorção desse sentimento se dá também no cotidiano, e cresce à medida que a população assume, por meio de ações em diversas leituras, a perspectiva desse ambiente de desenvolvimento. Por um lado, as dimensões sociais e culturais são subtraídas de suas próprias lógicas para custear a lógica capitalista de desenvolvimento, bem como o alcance também destoante da concepção de tempo/espço sociocultural.

Consta ainda desse quadro político a renúncia de Jânio Quadros em 1960 e a posse de João Goulart, antes vice-presidente, que corresponde ao período de setembro de 1961 a março de 1964. O governo Goulart foi caracterizado por tensões sociais tanto na perspectiva que evoluía a sociedade civil em todas as suas esferas como no que correspondia à esfera militar. Adotando uma proposta antirreformista, Goulart possibilitou um processo de reformas que incluía incentivos à reforma agrária e à área sindical urbana, obtendo apoio do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o surgimento das ligas camponesas, em 1945, que tiveram origem em Pernambuco (GERMANO; PAIVA, 2005; JULIÃO, 1962; MARTINS, 1995). Destacou-se nessa época a liderança de Francisco Julião e sua expressão política com abrangência nacional e internacional.

As ligas camponesas foram movimentos que denotavam a voz da pobreza no campo, ressoando no espaço urbano com denúncias claras contra a exploração do trabalho, da miséria, da concentração de terras e rendas e ao mesmo tempo exigindo das elites a concretização da reforma agrária e das leis trabalhistas. Para o contexto deste trabalho, situa-se uma das singularidades do ambiente rural que

marcou de modo expressivo, formas de educação pertinentes ao quadro da educação popular envolto no ambiente social em questão, que foi o MEB.

A iniciativa de legalização do movimento das ligas camponesas está interligada a diversos fatores, incluindo interesses do Partido Comunista Brasileiro (PCB) de ampliar suas bases políticas das áreas urbanas para as rurais, uma vez que sua linha de ação se concentrava mais nas cidades. Outro fator relevante nesse processo é também a intervenção da Igreja Católica, colocando-se a favor de uma nova postura de abertura para um trabalho social voltado à classe pobre, resultante do Concílio Vaticano II. No entanto, vale observar que aí também residem contradições, uma vez que esse projeto não foi aceito por todos os setores da Igreja.

Para José de Souza Martins (1995), há um descompasso entre os interesses políticos e a luta no campo no Brasil. O autor alerta para o fato de que, nas ligas camponesas, a leitura política que se faz não coincide com a trajetória vivida pelo homem do campo, admitindo, assim, certa apropriação das dinâmicas dos movimentos sociais no campo em suas labutas e concepções de vida no próprio campo. Ou seja, o modo de vida compartilhado do mundo rural de certo modo dá substância aos movimentos, que na década de 1960 precisam se articular como partidos políticos, e ao mesmo tempo também equilibra a importância da demanda religiosa para a Igreja Católica. De outra forma, possibilita também o reconhecimento, do saber construído nos próprios espaços de relações. O mais importante, dá-se com esse movimento a abertura para o reconhecimento da cultura como um bem imensurável quando resultado do próprio mundo vivido em suas expressões artísticas, artesanais e folclóricas, porque é justamente aí que as dimensões campo e cidade são revitalizadas.

2.3 SOCIABILIDADES E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Considerar as práticas de educação popular construídas no contexto da década de 1960, como um jeito específico de caracterização dos processos sociais e educativos na realidade brasileira e pensar os seus modos de construção exige considerar de forma consoante, quanto ao ambiente social, às inter-relações entre esta com a própria conjuntura da educação formal de modo geral. Nesse sentido, o

ambiente social é um processo aberto, em que as relações aí estabelecidas, bem como suas decorrências e consequências, também demarcam significações e significados de tempo e espaço.

Inicialmente, é importante destacar que os modos de praticar educação no ambiente social em questão estão interligados ao universo de interferências que, embora marcado por um polo distinto, de conflitos, conforme visto, é ao mesmo tempo emblemático, pois envolve tensões, contradições e ambiguidades, conforme os sujeitos envolvidos em cada contexto. As interferências geradas nacional e internacionalmente ressoam nos espaços sociais brasileiros confrontando-se com os diversos modos de compartilhar a vida recorrente de cada ambiente social, não obstante as formas de interferências que ocorrem como proposições lineares e homogêneas. Ou seja, como projeto unilateral, em princípio disputando um campo político com duas orientações distintas e que ressoa em diversidades de saberes e orientações teóricas metodológicas também diversas. Em tal contexto, a educação também atuando como fator de desenvolvimento, acentua a tendência de ruptura ética e epistêmica, cuja consequência é um modelo de educação como forma de sustentação estrutural do modelo de desenvolvimento, em que a relação tempo e espaço social não correspondem às exigências próprias de bens relacionados à cultura, educação e construção da cidadania.

As concepções de Educação, que na visão de Fávero (2006) e Romanelli (2007) se confrontam, em virtude de estar ou não condicionadas a fatores de desenvolvimento correspondentes à mesma perspectiva em âmbito nacional e internacional. São maneiras de praticar educação que se iniciam já no governo Kubitschek, na metade dos anos 1950, e se estendem de forma mais acentuada no início dos anos 1960.

De um lado, a corrente economicista, com uma forte influência do aparelho do Estado e de organismos internacionais sustentando a educação como fator de desenvolvimento, que introduz a necessidade de planejamento e agrega como meta a preparação de recursos humanos, tendo em vista o crescimento econômico. Por outro lado, a concepção de educação como prática política de libertação popular oriunda das práticas educativas que estavam sendo realizadas pelos grupos que se dedicavam à alfabetização e à educação de adultos. Em meio a essas concepções, ainda prefigura um modo liberal humanista de educação, segundo o qual o homem

seria sujeito e não objeto de desenvolvimento, implicando aí a importância de ser preparado para conduzir o processo de desenvolvimento.

Tendo em vista pensar o que corresponde a ambientar os processos de construção da educação popular, vale observar que, na educação, em seu sentido formal no ambiente em questão, ocorrem fatores bastante significativos, dentre os quais a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961b). Vale ressaltar que o processo de elaboração da lei coincide também com a perspectiva política do ambiente social em questão. Foi justamente Clemente Mariani, um dos representantes da chamada “coalizão conservadora” formada no governo Dutra, que assumiu a pasta da Educação e encaminhou o projeto da primeira LDB ao Congresso Nacional. Ao longo de sua tramitação, aconteceram conflitos entre defensores da escola pública e da escola particular. “Florestan Fernandes constituiu-se a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública” (SAVIANI, 2007, p. 290).

Aliás, é justamente Florestan Fernandes que anos mais tarde enfrenta o mesmo debate em defesa da escola pública quando da sistematização da Constituinte, em 1988 (MACHADO, 2013). Ao lado da ampla defesa das condições dos professores da área da educação, atua de forma enfática enquanto cidadão. Sua defesa de classe era muito mais que uma defesa epistemológica, na medida em que essas fronteiras jamais se colocaram como precedente a qualquer necessidade de ruptura do entendimento do próprio mundo da vida daqueles que têm, pela condição de classe pobre, direitos negados. É justamente entre a Sociologia, a Antropologia e a Política que seus estudos adquirem significados teóricos a respeito do que é Educação (FERNANDES, 1989). Uma sociologia da vida compartilhada porque comprometida consigo mesmo e com o outro, sujeito de visão e de ação.

Intrínseco a esse movimento (SAVIANI, 2007), destaca-se o Manifesto Mais uma Vez Convocados, campanha em defesa da escola pública redigida por Fernando Azevedo, em 1959. Em suas origens, o documento envolve o ambiente da década de 1932, quando da Elaboração do Manifesto dos Pioneiros¹⁰, também

¹⁰ Manifesto trata, de modo geral, do processo de reconstrução educacional no Brasil para aquele Documento lançado em 1932 por 26 intelectuais brasileiros, sendo 23 homens e 3 mulheres. O conteúdo do momento, destacando-se as seguintes questões: processo de renovação educacional, finalidades e valores da educação, papel do Estado e do próprio processo educativo, plano de reconstrução nacional da educação, formação específica dos professores, papel e função da Escola na sociedade. Em termos de análise, verifica-se que: é um conteúdo com ideias e matrizes teóricas diversas; as questões econômicas aparecem associadas às questões educacionais; a educação

redigido por Fernando de Azevedo, portanto, não se restringe a esse único período em termos de gestação. No documento, entendido como Manifesto dos Educadores, constam 189 assinaturas, dentre as quais a literatura a respeito em geral destaca as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto.

Houve também o processo de renovação da pedagogia católica, que durante o Estado Novo foi adquirindo espaços na burocracia educacional, por sinal bem acolhida pelas autoridades governamentais em função do empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública, de modo geral (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto se apresenta uma grande disputa entre defensores de uma escola pública e gratuita e defensores da escola privada. Aquele ambiente de uma discussão diversificada sobre educação, mas ao mesmo tempo convergente para uma mesma perspectiva que prevaleceu durante a elaboração do Manifesto dos Pioneiros desaparecera, ao mesmo tempo que ficam estampados os interesses privatistas da educação. Na voz da Igreja Católica, a defesa de uma educação privada subjaz a um capital cultural que sustenta os seus argumentos, critério praticamente impossível para o empresariado, que também apostava nesse mercado¹¹. Entretanto, é a mesma Igreja Católica que se coloca como defensora de uma educação popular, anos depois. Não obstante a existência de grupos mais conservadores¹² e outros mais progressistas, no próprio interior do campo religioso católico não há essa mesma correspondência nos dois momentos. Ou seja, o mesmo setor representativo da Igreja Católica que defende a escola privada se coloca, décadas depois, a favor de uma educação libertadora.

Tendo em vista a promulgação da Constituinte, em 1946, e com o objetivo de atender ao Artigo 174 a respeito da legislação sobre diretrizes e bases da educação como responsabilidade da União, Mariani formou uma comissão convocando os mais expressivos educadores do país na época. No entanto, conforme argumenta

aparece contextualizada como área da ciência e com finalidade técnica; persiste uma perspectiva desenvolvimentista da educação; há proposta de uma educação laica, gratuita, de responsabilidade do Estado e obrigatória, de 7 a 15 anos.

¹¹ A respeito do contexto das escolas privadas no período em questão, confere Saviani,(2007)

¹² O termo “conservador” era uma denominação comum usada em referência àqueles atores sociais ou mesmo indivíduos que assumiam posturas afins à classe burguesa, o mesmo em relação à expressão “progressista”, direcionando, assim, posturas políticas mais favoráveis à classe pobre.

Saviani (2007), embora esse contexto de atuação na área da educação tenha sido amplamente marcado por propostas renovadoras descentralizadas, a orientação principal resultante dos trabalhos, após a intervenção realizada por Mariani, manteve-se em consonância com os interesses do grupo que formava a coalizão do governo Dutra. Nesse contexto estão também inseridas as disputas políticas de cunho partidário entre Clemente Mariani, ex-ministro no período Vargas, e Gustavo Capanema. Os processos sociopolíticos e econômicos vão, portanto, se entrelaçando nas dinâmicas educacionais, e de certo modo também definindo os rumos dessas dinâmicas. No caso em questão, interferindo no processo de elaboração e aprovação da LDB de 1961, também a partir dos interesses políticos e econômicos dos diversos grupos que fizeram parte desse processo.

Mas então como repercute esse movimento em torno do direito da escola pública e de outras reivindicações pertinentes a esses fatores, tais como os altos índices de analfabetismo, fome, problemas ligados à saúde? É, portanto, nessa perspectiva que o Movimento de Cultura Popular e, mais especificamente, a Educação Popular situam suas principais singularidades. São as ressonâncias desse processo social que dão condições à concepção de práticas e de categorias que sustentam um modo de fazer educação definida como popular. A categoria popular para esse contexto remete justamente aos setores sociais urbano e rural, a sujeitos que vivem caracteristicamente em situação de pobreza, em seus sentidos mais diversos, não obstante essa situação, jamais destituídos do saber construído no suor sofrido, mundo vivido. Contudo, em certa medida são ao mesmo tempo obrigados a um dinamismo em grande parte contraditório e ambíguo ao acompanhar um processo de desenvolvimento no ritmo de uma modernidade com múltiplas faces. Há ainda imersa nesse processo uma concepção de espaço/tempo em que a correspondência entre desenvolvimento e educação é dissonante, pois a objetividade possível às proposições desenvolvimentistas falta ao universo da subjetividade humana, da cultura, da educação e, desse modo, à diversidade dos modos de sociabilidade impressos ao contexto vigente.

De fato, ocorre um modo de prática educativa que lentamente vai substituindo aquela concepção de educação em que aprender pressupõe de certa forma desconsiderar o saber do próprio mundo da vida, recorrente antes mesmo da Primeira República. Contudo, nessa nova configuração, quem são os sujeitos e como atuam? A classificação de educação como prática política de libertação se

configurou como um processo singular de educação a partir da década de 1960 no que se refere aos processos educativos no Brasil, e ao mesmo tempo responde ao emaranhado de tendências políticas, religiosas e interesses econômicos de diversas naturezas. É justamente nesse contexto, que o método Paulo Freire abrange um recorde de alfabetização – cerca de 300 trabalhadores em 45 dias¹³. Longe está qualquer possibilidade de atenuar a grandeza do método, e sua importância naquele momento e ainda hoje, haja vista que um dos objetivos desta tese é também acentuar a importância dessa perspectiva e de outras perspectivas educativas para além de uma noção de transformação geral.

Quais são os elementos que se tornam significativos a tais processos? Quais são os modos de compartilhar ações? Quais são os sujeitos evidenciados e em quais contextos esse movimento ocorre? E, o mais importante, quais são as noções de sujeitos que prevalecem e como emerge um modo singular de se fazer educação que ainda hoje se recupera, e por que se recupera?

O cenário político que envolve a década de 1960 é profícuo em termos de iniciativas e disputas políticas partidárias, e ao mesmo tempo efervescente, valorizando a construção de um ambiente nacional. Isso ressoa em todas as esferas da sociedade, e a cultura se revela um ingrediente primordial. Por esse direcionamento, perpassa todas as esferas, pois é um capital simbólico, no sentido em que entende Bourdieu (1987), nas esferas de ações e de disputas políticas internas, todavia, não se atém a um único campo. Como experiência ressignificada do *Habitus*, perpassa todos os campos como forma de sociabilidade e de *modus operandi* e, nesse sentido, extrapola a noção do próprio campo.

Conforme Ortiz (1991; 2006), quando as forças militares atuavam de forma repressiva em 1964, destruindo as iniciativas advindas de todos os setores que não comungavam com a estrutura social a qual representava, os setores da cultura e educação foram severamente atingidos. Na sequência, houve uma tentativa de ressignificação e desta vez com um viés representativo que comungasse com essa mesma estrutura.

O que se tenta destituir, portanto, são as expressões significadoras de modos de viver e de experiências de mundo vivido, e aqui parece residir um dos principais fundamentos para o conceito de cultura, expresso nos processos socioeducativos da

¹³ Brandão (1981, p. 11)

década de 1960. De certo modo, evidenciar a relação que se estabelece entre os diversos sujeitos e com o próprio mundo vivido em suas contradições de naturezas diversas, mas que indicam formas de saber e de constituição de sujeitos de saber, converte-se em uma das iniciativas desta tese. E ainda, mostrar como essas dinâmicas se expressam em modos diversos de sociabilidades, como possibilidades para assegurar e garantir expressões de um modo específico de saber educativo.

É essa perspectiva do mundo que se vive como *locus* do saber que orienta o olhar de forma mais direta para formas de sociabilidade e suas inter-relações com o mundo da Educação na década de 1960. De forma mais acentuada para o MEB e a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”.

2.4 DA AÇÃO CATÓLICA À AÇÃO POPULAR: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)¹⁴.

O Movimento de Educação de Base (MEB) encontra fundamentos históricos contextualizados e definidos em determinado período, mas que ao mesmo tempo responde a uma amplitude social condizente ao cenário desenvolvimentista. Enquanto projeto oficial, é um modelo de escola formal, visto ser construído por intermédio tanto da Igreja Católica quanto do Estado. A sua regulamentação se dá justamente na interface dessas duas instituições e com procedimentos normativos de regulamentação, cujo teor evidencia os projetos institucionais de ambos os setores. Embora, enquanto iniciativa, sobressaíam-se as práticas da Igreja Católica (FÁVERO, 2006; PAIVA, 2003; SAVIANI, 2007; WANDERLEY, 1984), por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do governo brasileiro, mais especificamente no período de eleição de Jânio Quadros. Sua regulamentação se deu pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961 (BRASIL, 1961a). Em linhas gerais, objetivava realizar um processo de educação de base, por meio de escolas radiofônicas em áreas rurais marcadas pela pobreza, precariedade na área da saúde e principalmente com alto grau de analfabetismo.

¹⁴As referências históricas a esse respeito já foram amplamente recuperadas. As informações que seguem, a partir dos autores citados na sequência do assunto, recuperam em seus estudos justamente essa dimensão histórica muitas vezes vivenciada. Assim, a importância é principalmente o critério documental que os estudos asseguram.

A despeito disso, o ambiente sociocultural de suas experiências é ao mesmo tempo denso em termos de significados e modos de compartilhar e profundamente vinculado a outros ambientes socioculturais. Quais são as especificidades dessas experiências? Qual a abrangência de suas práticas em se tratando do ambiente sociocultural? Quais as formas de saberes que aí são constituídos? Como o MEB responde a uma atmosfera desenvolvimentista? Quais as especificidades de suas práticas?

Em suas origens históricas, encontram-se os seguintes projetos considerados precursores: Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), do MEC, as escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural (SAR), na Diocese de Natal, e o Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), na arquidiocese de Aracaju, que por sua vez possuía convênio com o SIRENA e órgãos federais. Vinculado a esse contexto, encontra-se o Movimento de Natal, que surge em 1944, e de certo modo também como ambiente sociocultural para a construção das diversas faces, sustentado pelo marco do combate ao analfabetismo, um dos principais fundamentos que torna comum o sentido de educação para todos os grupos envolvidos. É a linguagem comum que tanto o homem do campo quanto o da cidade compreendem, mas que ao mesmo tempo comporta uma diversidade de significados. Tendo em vista a abrangência deste estudo, observa-se que no fim da década de 50 intensificou-se a criação de campanhas direcionadas ao combate ao analfabetismo, que culminaria com o MEB.

A expressão “Movimento de Natal” é atribuída a um conjunto de ações, por iniciativa da Igreja Católica, principalmente por meio da Ação Católica entre as décadas de 1940 e 1950, que inclui diversas práticas sociais que culminam em organizações sociais com formatos institucionais, tais como a Escola de Serviço Social, em 1945, o SAR e o MEB. O termo foi usado pela primeira vez pelo padre G. Gloin, em 1962. Em sua organização constava um Conselho Diretor Nacional (CDN), composto por bispos, arcebispos, leigos e um representante do presidente da república. A orientação dos sistemas locais era de responsabilidade dos bispos diocesanos. É importante também nesse contexto a influência internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que por sinal privilegiava o fator da comunicação como alicerce fundamental na prática educativa como transformação do mundo.

Outro aspecto de grande relevância epistemológica para o corpo desta tese é que esse conjunto de ações, embora muito citadas quanto às suas origens em Natal, não se restringe a esse universo, ao contrário, espalha-se praticamente por todo o Brasil, em virtude da própria orientação do campo religioso católico, portanto, em seu caráter religioso/social. Ao mesmo tempo, suas ressonâncias também encontram compatibilidades de sentidos sociais e políticos em outras formas de ações.

Durkheim (1996) já havia observado que não existe religião falsa ao revelar alguma dimensão do social, e Mauss (1974), avançando quanto a essa perspectiva, verifica a importância de suas representações na vida social. Ou seja, o modo pelo qual símbolos, imagens e o próprio imaginário religioso, mesmo sendo construídos a partir de uma perspectiva discursiva (especificamente catequética, isso quanto à orientação do campo religioso católico), são ressignificados, principalmente na labuta que ocorre na vida social, que não se esvai em uma perspectiva coletiva. É justamente na religião que Weber (1963) encontra os fundamentos da racionalidade do capitalismo, quando introjetada nos indivíduos como valor que resulta da ideia de salvação ligada à valorização dos bens materiais. O trabalho converte-se em vocação, que se realiza por meio de uma motivação religiosa voltada a ganhos materiais. Tanto no plano coletivo quanto individual, a religião tem revelado capacidade de interferir na vida social; definir espaços socioculturais; atuar como um sistema cultural (GEERTZ, 1989), com diversos significados.

O alcance das ações religiosas que envolvem ambientes socioculturais em torno dos quais se configura a emergência do MEB reflete a institucionalidade do campo religioso católico em suas legitimações e autonomia, e ao mesmo tempo essas ações ocupam outros espaços, em que os sujeitos já não respondem com ações a essa legitimidade. A diversidade de práticas alcança uma perspectiva socioeducativa para além ou ao menos distinta da orientação institucional do campo religioso católico, e ao mesmo tempo do campo social, e de modo geral ressignifica suas ações em torno de outros fundamentos, incluindo nesse contexto o modelo formal de educação.

As atividades de cunho assistencialista desenvolvidas nesse período contemplam diversas áreas da sociedade de Natal, marcadas por altos índices de pobreza, migração do campo para a cidade, prostituição e delinquência juvenil, além de um crescimento populacional desordenado e intenso. Esse é o contexto em que

surge o Movimento de Natal, que, na verdade, subscreve um conjunto de ações direcionadas a diversos setores da sociedade e repercute tanto na cidade como no campo, sendo subscritas de forma mais acentuada ao universo do mundo rural em suas extensões para a cidade, o que de certo modo justifica as necessidades de tais práticas.

Em 1958, ocorre a inauguração das primeiras escolas radiofônicas no Brasil, decorrentes da criação de campanhas direcionadas ao combate ao analfabetismo, iniciadas desde 1950. Tanto como as escolas radiofônicas, o SAR se desenvolve em consequência das ações do próprio Movimento de Natal.

Embora de forma expressa e de cunho assistencialista, ainda assim as ações do movimento destoavam de uma orientação puramente catequética quanto às dimensões sociais e educativas, distintas daquelas restritas ao seu campo religioso enquanto registro de autonomia do capital. Com a participação efetiva de grupos que foram criados também como parte do conjunto das ações que deram visibilidade ao Movimento de Natal, correlativamente registra-se as experiências da Ação Católica e o seu processo de resignificação no conjunto de ações que naquele momento fora definido como Ação Popular. Mas como acontece esse movimento de transição? Com esse direcionamento, foram organizadas escolas, ambulatórios, centros sociais, clubes de mães, creches e orfanatos que atendiam à demanda do crescimento populacional com o surgimento dos novos bairros.

É nesse quadro de inter-relações que está situada a Juventude Agrária Católica (JAC), que movimenta suas ações entre o Estado e a Igreja pela participação em campanhas de âmbito nacional relacionadas à melhoria das técnicas agrícolas, participação em comunidades rurais, solução de problemas básicos relacionados à higiene e saúde no campo, mas que para o campo religioso católico tem função bem definida: “É um movimento organizado para os jovens rurais, visando a um despertar de consciência para os seus deveres diante de Deus e do próximo.” (JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA, 1961). Não existe, portanto, por parte do campo religioso católico, uma tendência de ações que de algum modo estabeleçam qualquer tipo de distanciamento da autonomia do seu campo. Ao contrário, alargar esse espaço, para o campo, é um dos seus intuitos.

A JAC dedica uma palavra de gratidão e amizade à Equipe Nacional que a acompanhou desde os primeiros passos na luta por um ideal comum [...].

Pede ainda a graça de poder continuar lutando, através dos seus sucessores, até que possa contar com um MUNDO RURAL HUMANO E CRISTÃO. [...] Unidos elevaremos a Juventude Rural (JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA, 1961).

Esse é um movimento de certo modo ambíguo, que revela descaracterização do saber rural, enquanto capital cultural, quanto à tendência de reorientação das significações identitárias. Todavia, o *modus operandi* do campo religioso católico facilita o reconhecimento de potências de inter-relações específicas a esse universo, não obstante toda tendência de valorização de suas experiências na vida cotidiana. Assim se expressa a Igreja a respeito da importância dos clubes de jovens no contexto da JAC:

Existem em grande número no interior da nossa Arquidiocese graças ao Centro de Treinamento de Líderes Rurais do SAR. A JAC, de mãos dadas com êsses Clubes, desenvolve nas comunidades rurais um importante trabalho educativo de melhoramento social, econômico moral e religioso. Promovem festas sociais e religiosas, campanha de horta, de saúde, de páscoa, pequenas excursões, etc. (JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA, 1961).

A valorização do sentido de espaço sociocultural no universo rural, embora aí persista a justificativa da precariedade, ou mesmo o interesse pela demanda para o campo religioso, possibilita perdurar o que justamente é comum a esse universo. No movimento, frequentemente eram promovidos acampamentos – reuniões de jovens em uma casa, ou mesmo embaixo de uma árvore –, onde era explicado e depois discutido um assunto de interesse para o grupo. “Essas reuniões têm sido também uma das grandes armas de conquista de novos jovens para o movimento jacista”. A dinamização de proximidade desses espaços ocorre em perspectivas que evidenciam a valorização do sentir-se si mesmo na relação com o outro. “Nas cidades, vilas e povoados, até mesmo nas fazendas, todos se reúnem para brincar e conversar, havendo dias determinados para tais encontros. Dêles todos participam e já dizem mesmo que a recreação ajuda a viver” (JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA, 1961).

É evidente que no discurso perpassa um entendimento acerca do conhecimento/aprendizagem: “dêles todos participam e já dizem mesmo que a recreação ajuda a viver”, em que necessariamente o exercício da relação sujeito/conhecimento não parece reconhecer naqueles sujeitos justamente a

autonomia que lhes é própria. Contudo, são relações decorrentes de vivências dialogadas em seus mundos, espaços socioculturais rural e urbanos de construção de referências identitárias. E, nesse sentido, sobressai a referência identitária rural, tendo em vista o continente migratório campo/cidade que decorre do próprio contexto e conceito de desenvolvimento naquele momento.

De São João estão sendo preparadas com carinho num grande esforço para valorizar as danças e brinquedos tradicionais. Delas participam novos e velhos no “arrasta-pé da quadrilha” ou no “casamento na roça”. A canjica, o milho verde, a fogueira e a sanfona formam um conjunto indispensável às alegrias do São João (JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA, 1961).

Assim, a Ação Católica, inicialmente um movimento caracteristicamente religioso, no sentido de compartilhar diversas experiências sociais, mas atuando principalmente dentro de um formato eclesial, começa a se configurar como ação popular. Em se tratando de uma concepção de campo, observa-se que, lentamente, os diversos desdobramentos da Ação Católica, nesse caso também a Juventude Universitária Católica (JUC), vai se envolvendo em atividades fora dos temas de interesses internos da Universidade, como aquelas de cunho políticos e educacionais vinculados ao meio urbano e rural. O movimento passou a exercer atividades com os Centros Populares de Cultura (CPCs), e o setor de Animação Popular, dado seu modo de compartilhar ações, assume novas configurações como esquerda católica, e assim também operam no processo de significação da Ação popular. Nesse sentido, a concepção de popular quer designar um conjunto de práticas que ocorrem e possibilitam o desvinculamento gradativo de um determinado campo em termos de autonomia no caso do campo religioso, assumindo, dessa forma, novas configurações sociais. Em Natal, as significações dessa visibilidade aparecem também no decorrer da experiência da “Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” conforme veremos na sequência.

Mas como ocorre a visibilidade desses processos de significação na Experiência Educativa do MEB? As práticas do MEB encerram formas de sociabilidades diversas, não obstante as origens socioculturais, políticas e econômicas de suas iniciativas em princípio oriundas do campo da Igreja Católica. Suas interfaces de relações internacionais e com o Estado brasileiro, em um clima de desenvolvimento acentuado pelo descompasso da modernidade, é um aspecto

presente também enquanto proposição em seu formato de regulamentação que envolve decreto de criação, convênios com os ministérios da Educação e Cultura, da Saúde, com a comissão do Vale São Francisco, dentre outros.

Todos esses convênios envolviam acordos firmados entre os órgãos públicos e a CNBB, que também dava ciência dos seus objetivos e finalidades quanto à estrutura de funcionamento, formação e função de equipes com abrangência estadual e local. Enfim, trata-se de pressupostos formais que orientam sua existência física. Não obstante a importância histórica que recobre a contextualização do MEB, o direcionamento da discussão situa no âmbito das especificidades desse modo de educação os sujeitos envolvidos, as experiências daí decorrentes em torno de interesses diversos e diversos significados em termos de modos de compartilhar a importância da cultura e do método Paulo Freire. Enfim, entre as diversas formas de tendências, como se configura esse modo de fazer Educação, que em princípio traz o tom da formalidade?

“Educação que ajude o povo a se integrar na vida nacional”. Ora, para o período, integração pressupõe mudança estrutural, ou seja, mudar a base de uma economia agrária para uma economia industrial. O Movimento de Educação de Base “quer contribuir, de modo decisivo, para o desenvolvimento integral do povo, numa perspectiva de autopromoção que leve a uma transformação decisiva de mentalidade e estruturas” (JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA, 1961).

As mudanças implicaram aquisição de novos “hábitos”. A predisposição cultural do sujeito para o qual era direcionado o projeto está atrelada a tradições que envolvem concepções de vida vinculadas ao mundo do campo, o que, para o projeto modernista, significava atraso, e paradoxalmente subscreve a cultura como desprovida de conhecimento, principalmente de capital cultural, dado que os sujeitos desse processo em princípio apresentam-se como demanda tanto do campo religioso quanto do político. Não obstante a construção de uma indústria nacional se apresentasse como uma necessidade importante para o país, alfabetizar implicava imprimir uma nova concepção de homem, uma nova visão de mundo correspondente a uma modernidade construída em torno de outras subjetividades, embora idealizada como projeto a ser objetivamente realizada no país. A proposição do MEB a esse respeito é substancial:

a) alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: à saúde e à alimentação (higiene); ao modo de viver (habitação, família, comunidade); às relações com os semelhantes (associativismo); ao trabalho (informação profissional); ao crescimento espiritual (MEB-DOCUMENTOS LEGAIS, 1961, p. 1).

Era uma mudança envolvendo critérios de subjetividade e identidade por meio de práticas educacionais correlativas, em que a cultura recobra um valor político normativo e, ao mesmo tempo, um dos principais veículos de conscientização. Dessa forma, conscientizar pressupõe um acordo sociopolítico e econômico com o projeto modernista, e de certa forma um certo consenso com o modo de produção capitalista, uma vez que a Igreja se movimentava no momento enquanto instituição, procurando regulamentar suas atividades em contraposição aos altos graus de desigualdade social. Ao mesmo tempo, adquire novos significados, pois não se restringe a um único significado e nem às mesmas equivalências epistemológicas.

b) conscientização do povo, levando-o a: descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando com seus próprios pés; assumir responsabilidades no soerguimento de suas comunidades.
c) animação de grupos de representação, promoção e pressão;
d) valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo (MEB-DOCUMENTOS LEGAIS, 1961, p. 2).

Se a modernidade impõe um ritmo que não condiz com o que pressupõe o MEB e outras formas de expressão da cultura popular, na década de 1960, há que se observar o quanto o seu caráter inovador faz ressoar de forma contraditória ao que os sujeitos envolvidos em um projeto específico de Educação e valorização da cultura local aparecem emblematicamente enveredados. “Buscar soluções, caminhando com seus próprios pés” (MEB-DOCUMENTOS LEGAIS, 1961, p. 2). O paradigma da conscientização enquanto projeto de educação popular explícito na literatura recobra a perspectiva de sujeito da ação e de superação de conflitos. O sujeito da modernidade reveste essa mesma concepção por vias de um progresso idealizado para todos, todavia, concreto somente para uma minoria. Essas duas vertentes perpassam ambos os discursos, cujas práticas, em meio ao projeto liberal individualista, revelam-se contraditórias e ambíguas, e de certa forma também

descabidas para o projeto de educação popular que emergia, com tantos sujeitos envolvidos.

Ao mesmo tempo em que recupera uma perspectiva de autonomia, acentua a característica individualista da modernidade. Há entre tradição e modernidade contradições que não se restringem a uma dimensão epistemológica de oposição que lhes é também característica. A imagem de autonomia destoa e ao mesmo tempo coincide com os interesses de valorização da cultura. O documento revela assim o trajeto de uma dualidade epistemológica de campo, que, no desenrolar de suas práticas, assume variadas configurações e extrapola tanto as suas proposições de interesse e disputas como adquire novos significados. Esse movimento tem o tom do próprio movimento da vida, que não pode ser redutível à noção de campo e de uma única estrutura, uma vez que é possível observar no mínimo duas grandes proposições, em termos de direcionamento do que se projeta e em termos de subjetividade.

A imagem de autonomia do sujeito moderno perpassa de forma ambígua o que pretende o discurso do MEB, para acompanhar o que gradativamente vai se convertendo em traços visíveis de uma forma de educação popular. A cultura nesse movimento é um ingrediente fundamental, pois ressoa de certa forma caracterizando significações. As diversas leituras que dela emergem denotam ao mesmo tempo o modo de situar sujeitos, suas ações e lugares no conjunto sociopolítico e econômico do momento. Convém ressaltar os rumos que a educação popular tomou na sequência, não fora isso, não teria sido totalmente erradicada enquanto atributo material de uma forma de significado político-social dissonante do projeto político e econômico de modernidade pretendido para o Estado. Naquele momento e ao mesmo tempo possibilitou resguardar elementos que pudessem convergir como possibilidade e conveniência em seus diversos desdobramentos em ordem nacional e internacional para esse mesmo Estado.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição e considerando a necessidade de fornecer às populações rurais elementos gerais de educação; considerando a conveniência de levar a Educação de Base às populações das áreas subdesenvolvidas; considerando a experiência adquirida e os resultados já apresentados pelas Escolas Radiofônicas (MEB-DOCUMENTOS LEGAIS, 1961, p. 4).

O (des)conhecimento das populações denominadas subdesenvolvidas se dá via olhar de um novo projeto econômico. A igreja Católica possui uma vasta experiência no mundo rural quanto ao modo como o camponês compartilha a vida, ou seja, trata-se da *eficácia* de lidar com a cultura, de comunicar-se com a linguagem do homem do campo, mas, ao mesmo tempo, o seu olhar é adjetivado com as concepções da modernidade, que se coloca de forma acelerada em um ritmo incompatível quanto à relação do conceito de desenvolvimento empreendido e dos bens envolvidos. O que se evidencia pelos documentos é que o sucesso das escolas radiofônicas se dá justamente por via de um mundo compartilhado, a respeito de todos os aspectos da vida. Conforme, Fávero (2006, p.268) tanto a perspectiva metodológica de suas práticas, quanto a formação dos agentes, tinha como pressuposto a realidade cotidiana. Nesse sentido, “Situava fatos, colocando-os em contextos cada vez mais amplos; questionava situações existenciais, vividas pelas populações, trazendo à luz elementos necessários para sua melhor compreensão.”

Figura 1 – Escola radiofônica

Fonte: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/A_Aula-Inaugural-0.pdf>.

Na verdade, o que há de novo para ambos os campos é o acompanhamento do descompasso que há entre modernidade, como uma atmosfera recorrente aos países desenvolvidos, e o que realmente é possível na efetivação desse universo naquela realidade. Afinal, o que significa “50 anos em 5” quando o assunto é cultura ou educação? A desproporcionalidade entre a natureza dos bens e dos serviços, sejam eles tecnológicos, mercadológicos, culturais, políticos, sociais ou econômicos, ressoa de forma perversa.

O MEB executará um plano quinquenal 1961/65, durante o qual instalará 15.000 (quinze mil) escolas radiofônicas em 1961 e, nos anos subsequentes, tomará providências necessárias para que a expansão da rede escolar seja sempre maior do que a do ano anterior (MEB-DOCUMENTOS LEGAIS, 1961, p. 4).

É evidente que um dos principais problemas a ser enfrentado tanto pelo Estado quanto pela Igreja era o alto índice de analfabetismo¹⁵, entretanto, agrega-se a esse fator os significados dessa concretude no que tange aos diversos atores sociais envolvidos, o que resulta também em caráter diversificado de ações e

¹⁵ Ver INEP 2003.

interferências de sujeitos. Qual o lugar social do sujeito, da educação: crianças, jovens, adultos, moradores do campo, da cidade, das vilas densas de paisagens humanas do mundo rural?

O Estado propõe ações sociais movidas a interesses estratégicos racionais com fins políticos e econômicos que correspondem a uma razão estratégica no sentido em que situa Habermas (1990). No campo religioso, as ações, embora possuam aí também ressonâncias quanto à manutenção de sua dinâmica, têm um agir comunicativo que possibilita outras ações, muitas vezes inerentes ao próprio campo, porém com expressões adversas. De tais expressões derivam ações que dão formato sociopolítico e econômico à chamada esquerda católica. Há, assim, certa convergência entre esses diversos movimentos justamente porque vão se tornando educativos, na medida em que suas ações convergem para o mundo da vida dos sujeitos, no sentido em que distingue Habermas.

A Igreja como ator social projeta-se no campo social político e intervém com diversas relações. Está presente também nesse contexto de atmosfera desenvolvimentista em sentido global, a importância de qualificação humana correspondente ao ambiente nacional em termos de necessidade da urgência de realização dos “50 anos em 5” como plano de metas do governo JK. Aliás, a consolidação de uma indústria de cunho nacional incide de forma paralela como necessidade de independência de um Brasil agrário, que repercute como fator de ruptura de um mundo vivido construído, e retomado com novos contornos como representativo da identidade nacional.

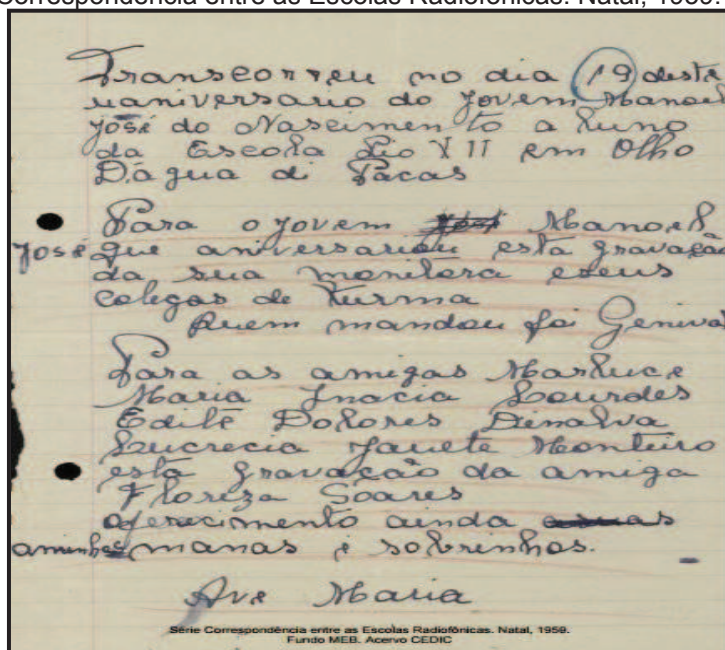
A brevidade do tempo ressoa aqui, portanto, como um fator que interfere na própria cultura, de modo a não corresponder a um sentido social de tempo sob diversos aspectos, inclusive quanto à noção clássica de tempo. Os problemas da educação em outros países capitalistas desenvolvidos, como nos Estados Unidos, na época não eram correspondentes. Não obstante tratar-se de um período de reformulação mundial das economias assoladas pelas guerras, e principalmente do pós-Segunda Guerra Mundial, no caso do Brasil, o subdesenvolvimento vinculava-se a uma estrutura econômica de modelo capitalista, principalmente sobre pensar uma perspectiva sociopolítica, cultural e econômica.

No ano de 1962¹⁶, o MEB contava com 31 emissoras à disposição do programa. Tendo em vista a perspectiva de preparação de grupos locais para lideranças, monitoração e liderança rural, em 1961 somou-se um número de 3.709 pessoas envolvidas, sendo que 108.571 alunos concluíram o curso. Embora possuísse as mesmas características de movimentos de décadas anteriores e tivesse sido criado de certa forma atrelado também a fins catequéticos, uma vez que sua iniciativa advém da própria Igreja Católica e com estreitas relações com o Estado, assume um modo distinto por revelar um caráter de politização e conscientização, principalmente após aproximadamente dois anos de experiência.

Há que se observar nesse contexto o modo como as inter-relações rádio-comunidade imprimiam formas de sociabilidades (FÁVERO, 2006), que atingia todas as esferas da vida mantendo assim a ação educativa de forma ampla.

Esse é, portanto, o viés significativo ao contexto deste trabalho, que se dá no processo de compreensão a respeito de que as práticas educativas decorrentes de suas propostas não se limitavam à transmissão de conhecimentos por meio das escolas radiofônicas.

Figura 2 – Correspondência entre as Escolas Radiofônicas. Natal, 1959. Fundo MEB.



Fonte: < <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-ondas-do-radio/arquivos-pdf/2-correspondencias-alunos-monitores-0.pdf> >

¹⁶ Para um melhor aprofundamento acerca do assunto, ver Fávero (2006); Paiva (2003, p. 271).

Quanto aos fins educacionais e metodológicos, o MEB caminhava sob a perspectiva de Paulo Freire (1998; 2011; 2012;) ou seja, tentando compreender o processo educativo como um aprendizado que permitia elaborar uma leitura política do mundo. (FÁVERO, 2006). A metodologia de alfabetização de adultos por meio das escolas radiofônicas privilegiava a construção e leitura da palavra a partir do mundo social e físico da comunidade e de suas dimensões políticas. Lidava-se sempre com a formação de grupos e treinamentos de líderes na própria comunidade, valorizando, no processo de formação, a cultura local: arte popular, folclore, produção artesanal, organização de teatros populares.

Destaca-se por outra via que o MEB respondia a interesses diversos, o que também inclui as necessidades da Igreja Católica em virtude da demanda do seu campo religioso e do projeto social. A sua orientação política, para ser diferente, não podia corresponder diretamente aos interesses da classe dominante.

Se o discurso de igualdade que prevalecia no ambiente político tendia a ser estabelecido a partir de um pressuposto de eliminação da desigualdade, a Igreja não tinha como estabelecer metas que fossem em outro direcionamento. Por outra via, o seu diálogo com o Estado impescindia de uma postura desenvolvimentista concomitante, com o que se desenhava como modernidade. E como a Igreja resolveu esse dilema? A abertura social proposta pelo Concílio Vaticano II era privilegiar as classes pobres, ou seja, dentro do atual quadro político, a educação era um dos caminhos para se chegar ao pleno desenvolvimento. Mas que tipo de Educação? No caso do Brasil, nas regiões mais pobres, ou melhor, de extrema pobreza, o alto índice de analfabetismo era ainda um obstáculo menor quanto a questões relacionadas à saúde e alimentação. Soma-se ainda a questão singular estrutural de manutenção do próprio campo religioso.

É interessante também perceber que no interior da Igreja Católica havia setores discordantes. É justamente nesse espaço que surge a Teologia da Libertação¹⁷. Não compactuar com uma política partidária de cunho comunista era o que havia de comum entre Estado, Igreja e a maioria do setor empresariado. Não compactuar com a pobreza também não era interesse de nenhum setor, mesmo que tão somente em discurso. Ocorre que a eliminação da pobreza se situava ao mesmo tempo nos limites de eliminação de luta de classes, e falar em Economia Mista

¹⁷ Para melhor aprofundar o assunto, indica-se Dussel (2001);Gutierrez (1971).

naquele momento era o argumento de um projeto Liberal escancarado, adjacente à própria modernidade. O desenho da década acompanha um ambiente em que os sujeitos têm suas histórias construídas em processos diversos. A única coisa comum é, na verdade, a satisfação das necessidades básicas: saúde, alimentação, educação, sempre escassas ou precárias para um mesmo grupo social.

Em certa medida, a categoria povo converte-se em demanda para diversos campos, e a disputa no interior desses campos vai assumindo configurações diversas. O capital cultural é disputado como se fosse possível desvincular o “povo” ou a subjetividade do seu capital cultural. Mas tendo em vista que o capital é simbólico, e a cultura, conforme Geertz (1989), é por natureza simbólica, apropria-se dessa em um só campo, oferece lacunas e, nesse sentido, se torna importante como recorrência a um sentido de cidadania. Aqui interessa ressaltar o modo como a cultura e formas de sociabilidades perpassam todas as esferas. A impregnação de outras visões de mundo também é sustentada por esse viés.

Em se tratando dos diversos campos que configuram esse ambiente social, vai ao mesmo tempo se desenhando diversos tipos de ações. Ações sociais voltadas a fins, portanto desenhadas com as cores do interesse capitalista, e ações socioeducativas, que comungavam com um tipo de compartilhamento, ou seja, aquele de resgate dos próprios valores da cultura local. Portanto, a ação conforme Arendt (2004) contextualiza o espaço público e nesse sentido é modo de compartilhar experiências diversas, em sentidos múltiplos de significados. É possível perceber isso no modo como cada grupo absorve diversos interesses, e como ainda hoje a ressonância desses universos se faz presente em diversas práticas sociais e educativas. A importância do MEB ainda hoje é presente em formas de (re)significações. A cultura jamais será um objeto em extinção enquanto houver vida compartilhada e seja possível respeitar os processos identificatórios das identidades de cada grupo.

Cada projeto procura orientar suas ações, tendo em vista as suas proposições, todavia a cultura revela-se um elemento comum entre as relações de forma significativa. O modo pelo qual os sujeitos absorvem esse movimento dá lugar a outras ações e outros modos de compartilhamentos. Nesse sentido, o MEB, absorve também em suas experiências o clima do ambiente social de outros movimentos.

2.4.1 Os Centros Populares de Cultura (CPCs)

Os CPCs multiplicaram-se no país a partir de uma proposição que aliava cultura popular e ação política, tendo em vista o pressuposto da relação consciência política e mudança. O auge do seu desenvolvimento se deu em 1962. Apesar de se constituírem com características divergentes, os vários CPCs mantinham-se unânimes em torno do propósito de contribuição no processo de mudança da realidade brasileira, tendo como pressuposto a “arte didática de conteúdo político” (PAIVA, 2003, p. 260).

No caso do CPC da UNE, a base principal era o teatro de rua, com improviso e incitando a intervenção do público. Uma espécie de teatro-jornal cuja produção se iniciava muitas vezes nos sindicatos. Na rua, na central do Brasil, nas praças, dois atores iniciavam uma discussão; quando o povo, curioso, juntava-se à sua volta, os atores vestiam roupas adequadas e iniciavam a representação. Com esse tipo de procedimento, foram escritas diversas peças, dentre elas: *Brasil, versão brasileira*; *Miséria ao alcance de todos*; *Auto do tutu tá no fim*; *Auto dos 99%*; *Auto dos cassetetes*; *Petróleo e guerra na Argélia*; *O petróleo ficou nosso*; *Mais Valia* (PAIVA, 2003). Além do campo do teatro, consta também de suas atividades a produção de filmes, tais como *Cinco vezes favela*; o documentário *Isto é Brasil*; promoção de cursos nas áreas de cinema, artes-plásticas, filosofia; patrocínio de gravações de músicas.

Os CPCs possuíam autonomia, embora o CPC da UNE fosse a recorrência em termos de modelo. Por esse viés, havia divergências. Estas, conforme Paiva (2003), giravam principalmente em torno das posições estéticas, da política cultural proposta pelo CPC da UNE e também em torno do que se concebia como cultura popular. Na visão da autora, o CPC comprometido com as classes oprimidas preocupava-se em produzir uma arte revolucionária que veiculasse um processo de conscientização dessas classes. “Ao conceito de arte popular revolucionária corresponde um conceito de cultura popular” (PAIVA, 2003, p. 261).

A essa concepção estaria vinculada a ideia de que a cultura seria revolucionária, na medida em que representasse as aspirações de um grupo social sem estas concepções políticas e mais que isso, servisse como processo de aquisição do poder para o povo. Paiva (2003) observa que essa dinamização do

CPC criou uma negação da cultura advinda das classes pobres, ao mesmo tempo em que essa mesma cultura convertia-se em lazer nos centros urbanos e possibilitava autopromoção de muitos intelectuais.

Pelo menos em uma primeira fase de desenvolvimento do CPC da UNE seria o caráter revolucionário da arte o atributo principal do caráter popular, mas que ao mesmo tempo funcionava como distinção de classes, ou seja, o popular representativo das classes populares em oposição a um tipo de cultura produzida em favor da conscientização política dessa mesma. Todavia, esse argumento também pode ser questionado.

Esse quadro de ação dos CPCs, conforme aponta Paiva (2003), muda a partir de uma série de críticas realizadas a essa postura, e principalmente quando suas ações se voltam diretamente à área da educação, de forma mais específica aos processos de alfabetização; uma prática que já estava ocorrendo em diversos CPCs do país. O marco dessa mudança, conforme a autora, foi a realização do primeiro encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963. Há uma orientação para as expressões populares produzidas entre os grupos populares.

Nesse momento há uma aliança de compromisso maior e de envolvimento de um capital voluntário humano, principalmente de jovens universitários. Essas ideias se manifestaram entre outros setores, principalmente na música. Nesse sentido está, por exemplo, o CPC da Bahia, um dos principais centros de críticas do CPC da UNE. Daí vão surgir compositores preocupados com um tipo de produção musical que valorizava a cultura popular.

2.4.2 A Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” nas ruas, nas praças, nos acampamentos: um mundo vivido e compartilhado

Caracteristicamente um movimento de Educação Popular, conforme denomina Góes (1980), “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” emergiu no quadro das eleições de 1960 por uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação no decorrer da gestão de Djalma Maranhão¹⁸, eleito em resultado de uma eleição

¹⁸Deposto, preso nos cárceres de Natal, Ilha de Fernando Noronha e Recife, condenado pela 7ª Auditoria do Exército, Djalma Maranhão morreu só no exílio do Uruguai, em 1971. Arrancado da

pela primeira vez com voto direto na cidade. Maranhão representava uma opção diferente, por ser de um partido (PTN) representante de uma postura política de esquerda que possibilitava a participação direta da população na vida política da cidade, principalmente através dos chamados comitês de rua.

Apesar de ter sido desenvolvido no interior do aparelho do Estado, suas práticas educativas se manifestam como educação popular marcada por uma política de cultura, na qual predominou a presença da sociedade organizada como sujeito, enquanto os administradores da Secretaria Municipal atuaram como “intelectuais orgânicos”. Lembra o autor que a acentuada presença das forças do latifúndio da oligarquia das grandes acusações de subversões e comunismo mantidos por tais grupos marcou no período a predominância de um clima de insegurança da classe média e ao mesmo tempo de ações de políticos desonestos que lucraram com a situação. É esse o contexto em que a administração municipal passa a ser acusada de alfabetizar o povo através da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.”

Voto - Povo; Vida - Saúde - Pão; [...] Casa - Casebre. / O povo sem casa vive no casebre. / Eu vi o povo sem casa; Operário - Família - Emprego. / Com o desemprego o povo vive sem pão. / O operário luta pelo pão de sua família. / A luta do operário é a luta de todo o povo; Natal - Cidade. / O povo todo da cidade do Natal tem emprego? / - Na cidade do Natal não há emprego para todo o povo. / O homem desempregado não tem casa. / O homem desempregado não tem pão. / [...] / A cultura na mão do povo é arma na luta pela liberdade. Escola - Acampamento - Livro. / O operário vai à escola? / - Sim, ele vai à escola do Acampamento. / O Acampamento “De Pé no Chão” é a escola do povo. / Lá ele lê o livro de leitura. / O livro “De Pé no Chão” é o seu livro de leitura; República - Democracia - Paz (GÓES, 1980, p. 53-54).

A concretização da Campanha era voltada à dimensão sociopolítica e econômica da sociedade brasileira, enfatizando assim uma perspectiva de cunho nacionalista. “A escola brasileira construída com o dinheiro brasileiro” (GÓES, 1980, p. 54). A esse respeito, há inclusive a necessidade de salientar o distanciamento da proposta da Campanha desenvolvida em Natal do apoio recorrente ao projeto da Aliança Para o Progresso veiculado pelos Estados Unidos.

Prefeitura de Natal em 2 de abril de 1964, sem ter tido tempo de fechar as gavetas, inquéritos e mais inquéritos só serviram para demonstrar sua lisura e honestidade na aplicação dos dinheiros públicos Góes (1980, p. 11).

Nessa época, a frontalização em face da Aliança Para o Progresso ganhava um espaço político maior, e o Prefeito Djalma Maranhão, no propósito de diferenciar o seu Governo do de Aluizio Alves (que se apoiava em recursos norte-americanos), denominou essa etapa de Campanha de Escola Brasileira Construída com Dinheiro Brasileiro (GÓES, 1980, p. 60).

A vivência dos conteúdos acontecia de forma ampla nos denominados acampamentos, ou seja, grandes galpões erguidos com palhas de coqueiros, e envolvia diretamente as necessidades básicas de sobrevivência.

Figura 3 – Galpão de sala de aula, cada turno uma faixa etária, de crianças a adultos



Fonte: <<http://forumeja.org.br/files/Galpoesvisaoexterna.pdf>>.

As práticas educativas eram assim relacionadas à moradia, saúde, alimentação, ao trabalho, à cultura e, principalmente, a uma nova concepção de homem como agente da sua história no contexto de construção da própria história. Isso se revela até na forma como ocorre a construção dos acampamentos, uma vez que há lacunas da prefeitura em termos de condições financeiras para a edificação de prédios escolares. Desse modo, os galpões são erguidos com o apoio dos comitês nacionalistas, dos trabalhadores vinculados à prefeitura, e também contou com a ajuda dos pescadores locais para a arquitetura da cobertura.

Figura 4 – Virada da palha. (Pescadores da região ensinam aos operários da prefeitura a virada de palha, para construir o teto do acampamento escolar. Essa técnica tinha sido esquecida pela mão de obra qualificada e urbana).



Fonte: <<http://dhnet.org.br/educar/penochao/galeria.htm>>.

Um dos primeiros acampamentos a receber alunos foi o Acampamento Escolar das Rocas, e a ação, conforme Góes (1980) foi realizada pessoalmente por Djalma Maranhão, em 23 de fevereiro de 1961. Além disso, Rocas foi o acampamento escolhido como uma espécie de projeto motor. Praticamente no mesmo período houve a construção do acampamento de Carrasco, ambos com nomes referendados a partir dos bairros periféricos assim nomeados.

Figura 5 – Acampamento escolar das Rocas. Escola de palha, construção de janeiro de 1961 (em seis meses, 1266 alunos)



Fonte: <<http://forumeja.org.br/files/escolasdepalhavisageral.pdf>>

Daí também surge a expressão “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Aproveitando o comentário feito pelo Jornalista Expedito Silva a respeito das características das novas Escolas, “relatando o que vira nas Rocas – a escola de palha de coqueiro e de chão de barro batido, sem exigências de farda nem sapatos –, o jornalista escreveu que, agora, em Natal, até de pé no chão se aprenderia a ler” (GÓES, 1980, p. 30), Djalma Maranhão utiliza a ideia para reforçar a campanha de erradicação do analfabetismo no sentido de que “ter os pés no chão significava conhecer a realidade e a dimensão do seu desafio” (GÓES, 1980, p. 56). O que na verdade não esconde o fato de que os pés no chão são um simbolismo que mostra a grande situação de pobreza porque passava a sociedade brasileira, e que inclui principalmente as regiões Norte e Nordeste, portanto, também Natal.

O aumento de construção dos acampamentos em 1962, nos bairros de Quintas, Conceição, Granja, Nova Descoberta, Nordeste, Aparecida e Igapó, fez com que a cidade tivesse em todos os seus limites periféricos a presença de um acampamento, integrando a própria paisagem da Cidade. Eis como Góes descreve um acampamento:

Um Acampamento Escolar é integrado de vários galpões de 30 m x 8 m. Nesse conjunto há, sempre, um galpão circular destinado às festividades do bairro, às reuniões do círculo de pais e professores, à recreação infantil, e funciona como uma espécie de teatro de arena para exibições de autos

folclóricos. Os galpões destinados às salas de aulas, em forma retangular, eram divididos internamente em quatro partes, através de pranchas, utilizadas como quadro-de-giz e quadro mural. Essas pranchas não atingem o teto nem o solo, nem fecham lateralmente a classe. Não existindo paredes externas, também não se colocavam problemas de acústica, e a visão espacial do recinto escolar/meio ambiente do Acampamento era total. As únicas dependências construídas em alvenaria eram uma pequena sala (que funcionava como diretoria, secretaria, almoxarifado e local de guarda de caixas da biblioteca e de utensílios da merenda escolar) e os sanitários. Hortas, aviários e parque de recreação compunham, finalmente, a paisagem do Acampamento Escolar, que regulava os seus horários, liturgicamente, através de um sino de bronze, e ecologicamente se harmonizava com os largos espaços abertos da pequena cidade e com a pobreza de seus moradores – a quem servia (GÓES, 1980, p. 54-55).

Cada acampamento possuía uma equipe responsável que lidava com a dinamização geral em termos de educação: i) o diretor, formado pela Escola Normal de Natal, que assumia tanto as funções administrativas como as relacionadas diretamente ao aspecto de supervisão educacional; ii) regentes de classes ou monitores; iii) recreadoras; iv) merendeiras; v) secretárias. Muitos monitores e recreadores eram treinados por cursos promovidos pela própria Campanha.

É possível perceber que a proposta de Educação veiculada pela Campanha perpassa todas as esferas da vida social, e a dimensão política é sempre voltada para o princípio de conscientização da própria estrutura de classes sustentada na situação econômica do país. Ao mesmo tempo, a própria comunidade se vê como única agente de mudança, na medida em que cria e atua na própria experiência de mudança. Isso é de certo modo paradoxal, pois, conforme vimos anteriormente, existe um conjunto de fatores em diversas escalas da vida social, política, econômica e cultural que envolve de forma estrutural o desenvolvimento da experiência. Ou seja, há o envolvimento direto do aparelho do Estado, o que parece não impedir uma ação cotidiana organizada de acordo com a especificidade da Comunidade. É sob essa perspectiva que os momentos de recreação se tornaram educativos.

Figura 6 – Recreação como forma de aprendizagem



Fonte: <<http://dhnet.org.br/educar/penochao/galeria.htm>>.

2.4.3 O “lugar” da cultura e formas de sociabilidade

A recreação era uma matéria, diz Moacir Góes (1980), que servia como interação entre a escola e a cultura popular. Assim, durante os momentos de recreação, artistas populares como Chico Santeiro ensinavam sua arte aos meninos do acampamento.

Esse é um movimento que situa bem as contradições pertinentes à modernidade e ao mesmo tempo revela a importância da cultura nos processos de construção de formas distintas de sociabilidades.

Figura 7 – Obra de Chico Santeiro



Fonte: <http://www.dhnet.org.br/djalma/galerias/chico_santeiro.htm>.

O bambelô, ou coco de roda, como assim é chamado, do grupo Asa Branca integrava o currículo ao Acampamento de Conceição. Inserem-se nesse contexto outras formas populares de expressões da cultura, tais como o boi calemba, o congo, o fandango, a chegança.

A forma aparentemente tímida como que Chico Santeiro se apresenta para Djalma Maranhão, realizando atividade artesanal, nesse contexto, é emblemática e sintetizadora de formas distintas de sociabilidades que se desenvolveram durante a Campanha de “Pé no Chão Também se Aprende a Ler.” É tradução das contradições pertinentes à própria modernidade, em suas ambiguidades características. Traduz um saber necessário e ao mesmo tempo sufocado pelas novas tendências modernistas mas em significações perdura ainda hoje como potência geradora de novas formas de sociabilidade.

Figura 8 – Djalma recebe Chico Santeiro, artesão popular



Fonte: <www.dhnet.org.br/educar/penochao/galeria.htm>.

É nesse movimento que jovens estudantes do curso equivalente ao segundo grau atuam como voluntários, tendo em vista a necessidade de alfabetização de adultos. É o que Góes (1980, p. 56) denomina escola a domicílio. Como exemplo disso, há relatos de interação entre os diversos acampamentos por meio dos elementos culturais, o que inicialmente fazia parte da política da Secretaria Municipal.

Assim, pouco a pouco, surgiam iniciativas comuns entre o Acampamento das Rocas e a Sociedade Araruna de Danças Antigas; entre o Acampamento de Aparecida e o fazedor de imagens Chico Santeiro; entre o Acampamento de Conceição e o Babelô Asa Branca; entre o Acampamento do Carrasco e os Congos e/ou o Boi-Calemba (GÓES, 1980, p. 55).

A essa interação entre os diversos bairros por meio da cultura soma-se a participação voluntária dos conjuntos folclóricos da cidade como um elemento dinamizador das práticas educativas, e paralelamente trabalhando com a preservação da tradição cultural. A esse respeito, vale destacar no mesmo contexto de experiência da Campanha a importância das praças de cultura, uma ideia que se concretizou tendo em vista a experiência na prefeitura de Recife. Das dez praças construídas, apenas duas estavam equipadas com biblioteca e sistema de empréstimos de livros. Em Natal, o espaço de convivência cultural e de lazer e

informação se estabeleceu de modo mais amplo na Praça central da cidade. Ali havia bibliotecas com possibilidade de empréstimos de livros, galeria de arte e dispositivo de som. Foram construídas 10 praças, que ofereciam parques infantis, quadras de esporte e uma biblioteca.

Figura 9 – Terceira Praça de Cultura, 1963



Fonte: <www.dhnet.org.br/educar/penochao/galeria.htm>.

Os acampamentos também foram locais de desenvolvimento profissional. Como parte da Campanha, foi incrementado o aspecto profissionalizante, que chegou a ter 700 alunos matriculados em 1963, entre crianças e adultos. Dos 17 cursos em funcionamento, o acampamento de Rocas oferecia corte e costura, alfaiataria, marcenaria, sapataria, telegrafia, elementos de eletricidade, barbearia, bordado à mão. No acampamento de Carrascos, concentravam-se os cursos de barbearia, corte de cabelo (feminino), enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia, encadernação e corte e costura. No acampamento Nova Descoberta, realizavam-se os cursos de artesanato, bordado à máquina, cerâmica e bordado à mão; e no acampamento Nordeste, desenvolvia-se os cursos de corte e costura.

Ora, o que faz um grupo social romper com o estereótipo cultural do que seja uma escola formal e começar a participar concretamente do seu próprio projeto de educação?

No que pese o caráter de precariedade do contexto em questão, sobretudo interesses de orientações por vezes contraditórios e ambíguos, há que se observar o dinamismo em torno de vivências, experiências a despeito das dificuldades e

adversidades (e, por que não afirmar, também em virtude justamente destas), em que se dá o (re)conhecimento de subjetividades, em certa medida, para além de uma razão instrumental, naquele contexto movida de modo geral por um paradigma de desenvolvimento, com tons diversificados de significações.

A modernidade, de modo geral, revela-se estruturada e redutível quanto aos seus fins em torno do progresso, do conhecimento instrumentalizado, por sua vez irreduzível quanto às fronteiras, limites de tempo, espaço, cultura e, por que não dizer, da ética, bioética do ambiente, enfim, dos limites de condições de manutenção da vida no planeta. Por outro lado, encanta com as novidades que lhe são características, e se mistura com o ato de conhecer, por sua vez inerente ao homem que, em determinadas condições (decorrente do próprio modelo político e econômico que assegura o fluxo contínuo da modernidade), destoa do que privilegia a modernidade, a esse respeito, todavia, não se encontra desprovido deste. Ao contrário, revela-se a qualidade de conhecer porque adjetivado com o saber do mundo vivido que lhe é pertinente. A labuta diária, a lida no tempo e espaços correspondentes à sua realização.

Por um lado, persistem interesses distintos, que distam do reconhecimento de formas de saberes não relativos à sua função instrumental. De outra forma, esses saberes, identidades construídas na lida com a terra, resistências (quando possível) entre o campo e a cidade, também sustentam a importância e eficiência desse novo paradigma no formato de desenvolvimento como implemento para novas formas da organização da vida social quanto à necessidade de adequação à própria racionalidade moderna. Além disso, o que especificamente interessa a esta discussão é a aposta no (re)conhecimento da cultura, também saber gerador e necessário à escolha, ao acesso e à realização de Processos Educativos e que ainda hoje é (re)visitado com as faces da modernidade como trânsito de novas significações e repercussões em todas as esferas da vida social, conforme veremos a seguir, a partir das dinâmicas dos processos de globalização, também em faces contraditórias, ambíguas e resinificadas.

A modernidade, nesse contexto, reveste-se dos novos desafios, redesenha novos modelos de Estado e de subjetividades, imprime novos ritmos para as dinâmicas culturais, desafia as identidades, com tensões, contradições e ambiguidades. As oscilações, muitas vezes desproporcionais, não “pendulares”, entre homogeneidade e heterogeneidade, desdobramentos de tais

(des)construções, implementam e intensificam o mercado com negociação de valores, uma operação que envolve de forma perversa a própria subjetividade. A tendência a esse respeito é absorver de forma cada vez mais intensa e frequente as expressões culturais, negociando valores, o que também envolve pensar o sujeito quanto ao seu lugar sócio-político-cultural e histórico.

O hiato entre cultura e identidade efetiva-se, portanto, no que corresponde a reconhecer de forma recíproca as singularidades de bens culturais arraigados em tradições, costumes locais e/ou como atributo material, condição para a construção de subjetividades centradas no individualismo em descompasso com a autorreflexão conforme Habermas (1990,p.213), configura-se como motivação no plano intersubjetivo do mundo da vida.

Eis alguns desafios para os processos educativos na atualidade. Retomar esse universo à luz da cultura, de suas expressões e implicações, das suas singularidades e proposições, circunscreve assim de modo geral a temática que segue.

Como se desenvolvem esses processos e quais as suas dinamizações, e mobilizações em torno de sociabilidades?

3 PROCESSOS EDUCATIVOS NA ATUALIDADE: SINGULARIDADES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

3.1. GLOBALIZAÇÃO E MODERNIDADE: DO PERVERSO PARA ALÉM DAS AMBIGUIDADES

“Globalização”, “modernidade”, “mundo”, “mundialismo”, “universalismo” e “estratégias políticas do capitalismo” são alguns conceitos e termos empregados para designar, sintetizar e/ou contextualizar a atual conjuntura social, política, econômica e cultural em âmbito mundial que envolve os processos de mudanças na sociedade, de forma mais acentuada em suas visibilidades a partir da segunda metade do século XX, e cada vez mais intensa na atualidade. Malgrado as inúmeras faces desse processo, há em comum nas leituras acentuar as mudanças, em escala mundial, do desenvolvimento, entendido no contexto das implicações decorrentes do modo de produção capitalista e das inter-relações entre modernidade, globalização e Estado-Nação.

A afirmação dessa hipótese assegura-se, principalmente, por força de coerência no plano da realidade/mundo em que o capitalismo se instalou, e vem instaurando um ritmo de vida nas sociedades, correspondente às exigências de concepção de mercado decorrentes da sua própria dinâmica. Dito de outra forma, não importa a tendência epistemológica com que se examine, descreva ou explique as condições humanas nas diversas formas de objetivação, subjetivação, interfaces socioculturais, político-econômicas, afetações e consequências, é inconcebível negligenciar as interferências e consequências do sistema econômico que tem preponderado mundialmente cada vez mais.

A falta de controle interno das condições produtivas das economias pelos Estados-Nação é uma realidade desde a metade da década de 1980. Trata-se de uma globalização de mercados de capital, que afeta as condições de produção e conforme Habermas (1968, p. 63), provoca formas generalizadas da própria produção por meio de uma racionalidade teleológica. Assim, afeta as culturas com pressupostos de dominação das forças produtivas, mas que todavia assumem contornos específicos nas lógicas de interação.

Giddens, (1991), considera a “economia capitalista mundial” um dos sistemas da globalização decorrente da modernidade, por sua vez constitutiva de forma inerente da mesma natureza. Não obstante as possíveis rupturas que ocorrem entre os sistemas de “Estado-Nação”, da “ordem militar mundial” e do “desenvolvimento industrial”, transparece a questão da centralidade econômica e do poder, em mecanismos de certo modo ambíguo e dialético entre as esferas locais e globais. “A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões através do tempo e do espaço” (GIDDENS, 1991,p.70).

A globalização como estratégia política do capitalismo, em Jameson (2001), perpassa diversos níveis, dentre eles o tecnológico, o cultural e o econômico, em escala mundial, e invade fronteiras, de modo a revitalizar as fragilidades inerentes ao mesmo processo de produção capitalista quando pensado para além de uma concepção de progresso limitado a uma minoria da população mundial.

No tocante à literatura no Brasil sobre o assunto, particularmente a de Ianni (1999) e Ortiz (1991; 2015), de modo geral insere o processo de globalização em uma das etapas do desenvolvimento do capitalismo e situa uma importante contribuição sobre a realidade brasileira, o que possibilita ao mesmo tempo evidenciar as discrepâncias entre as classes sociais e as contradições do que se entende por desenvolvimento mundial, de forma contraditória, atingindo a todos.

Tudo se globaliza e virtualiza como se as coisas, as gentes e as ideias se transformassem pela magia da eletrônica. A onda modernizante não para nunca, espalhando pelos mais remotos e recônditos cantos e recantos dos modos de vida e trabalho, das relações sociais, das objetividades, subjetividades imaginárias e afetividades (IANNI, 1999, p. 97).

Atribuir ou não ao próprio modo de produção capitalista as tendências e suas inúmeras variáveis, o conjunto de mudanças que têm afetado as condições da vida humana de modo geral, recoloca a questão em outro plano de análise, pois, embora a proposição impossibilite desconsiderar as estratégias que mantêm e fortalece a atual configuração do capitalismo no mundo, isso não significa que se esgotem aí todas as suas dinâmicas. Todavia, importa de forma mais direta o contexto dessas reflexões que as diversas análises não se contrapõem ao modo como, em suas consequências, os processos de globalização afetaram as relações em suas sociabilidades específicas.

Portanto, para além de uma possível dicotomia, ou mesmo de um estranhamento contraposto a um possível carácter conciliador ou consensual epistemológico, o esforço em acentuar o lado que ressoa como perverso para uma grande maioria de indivíduos e coletivos, não destitui as dimensões emblemáticas e também polissêmicas que acompanham esses processos. Ao contrário, evidencia modos de sociabilidades que aí se estabelecem, não obstante as tendências de análises, em parte consequência do próprio carácter emblemático, contraditório e ambíguo, cuja realidade se assenta na abrangência de tais processos. Conforme Canclini (2003, p. 47), caracterizados por agendas, com diversas significações, incluindo uma perspectiva real e virtual, “que estaciona em fronteiras ou em situações translocais e trabalha com a identidade”. O que significa também considerar a importância de tomar o tempo/espço/social no contexto das inter-relações, portanto, para além das dimensões quantitativas e objetivas do tempo e do espaço, ou seja em suas significações da vida diária.

Nessa perspectiva, a cultura é também um processo social construído de forma fronteira entre o universal e o particular (SANTOS, 2002), mas em que justamente a diferença define sentidos diversos de fronteiras. A concepção de tempo/espço é de certo modo qualificada socialmente em reciprocidade e com o tom do vivido. É justamente aí que se torna possível tomar o argumento da reciprocidade e, de modo decorrente, a originalidade do vivido, (MERLEAU-PONTY, 2006), experiência sempre aberta e interrogativa. Conforme Pierucci (1999,) embora múltipla e produtiva, a diferença é também uma cilada quando pensada por meio de um fundamento único de igualdade. Para, Bhabha, (1998, p. 189), é também negada enquanto visibilidade de produção de mecanismos para a negociação dos discursos que caracterizam a própria diferença. O que no entanto, não significa, desmerecer as dimensões sociais e históricas também construtoras da diferença, conforme (McLaren, 2000).

Assim, não é a diferença a principal característica da cultura, mas talvez o processo pelo qual é construída: na fronteira do universal e do particular, do global e do local, do encontro muitas vezes paradoxal entre o diferente e o igual, que também caracteriza a diversidade e, conforme Hall (2000), é construção de identidade.

Todavia, esse tem sido um dos principais desafios, que de forma constante acentua-se na complexidade que se impõe como necessidade de que nesse

processo possam ser assegurados os direitos do Estado-Nação. O reconhecimento cultural é, por esse viés, reconhecimento coletivo de identidade nacional, e no que pese ser esse um discurso criado em torno da ideia de nacionalismo, conforme Ortiz (1991), ainda assim a cultura de significações da vida vivida, em suas exigências e complexidade, é um fator também gerador de expressão e garantia do sentido de nação. No plano local, a educação, de modo geral, é um fundamento imprescindível quanto ao respeito às diferenças (SILVA, 2000). Em se tratando principalmente do caráter formal, sua abrangência compreende sob diversos aspectos relações de poder que ainda conforme Silva (2013, p.147), não podem ser dissociadas do modo de produção capitalista. Na realidade brasileira, a falta de respeito às diferenças – gênero, cor, idade, deficiências, etc. – ainda está fortemente ligada a padrões sociais de desigualdades econômicas.

Ora, a diferença, embora expressa de modo diverso, tendo em vista contextos em que a vida humana encontra-se inserida, não pode ser desqualificada enquanto experiência de o outro sentir-se diferente, sentir-se alteridade. E o sentir-se alteridade pressupõe relações. Reconhecemo-nos em relação a reações diversas, mas é no campo da intersubjetividade que podemos entender a diferença. Uma vez que assim não desqualificaremos nenhum dos aspectos que façam parte do seu atributo. A diferença, portanto, não se esgota em uma perspectiva econômica, mas, historicamente, é essa dimensão que melhor a caracterizou. A singularidade de cada ser encontra ressonância sempre em relação com outras relações. Mesmo quando nos isolamos, são sempre às formas de relações que recorremos. Se a diversidade advém da diferença, esta última não pode ser reduzida a uma única explicação mesmo que em determinados contextos, seja realmente sinônimo de desigualdade.

Ao considerar os processos socioeducativos referentes ao período de 1960, o marco regulatório da diferença era sem dúvida as desigualdades econômicas. Muito embora as relações de proximidade entre aqueles sujeitos acumulassem proposições de outras dimensões, e nesse sentido há que se observar, a importância da cultura como reconhecimento de saber local para aquele período. Todavia, no plano da ação, tratava-se primordialmente de romper com as grandes barreiras advindas da situação socioeconômica de uma sociedade caracterizada pelo antagonismo das classes sociais.

As sociedades atuais, em sua grande maioria de modelo econômico capitalista, incorporam as tensões sociais decorrentes das próprias dinâmicas do

capitalismo e dessa forma traduzem no cotidiano as marcas acentuadas dos processos globalizantes. Isso implica, dentre outras exigências, rever o modo pelo qual as classes sociais revelam suas características nos diversos níveis: políticos, econômicos e culturais, e, como consequência, também nos processos educativos.

A distinção entre as classes sociais, além de não estar mais restrita ao paradigma clássico correspondente à dicotomia burguesia e proletariado, ultrapassa características mais recentes de definição a partir dos conceitos “classe alta”, “classe média” e “classe baixa”. Percebe-se o aparecimento de valores da mesma natureza no interior do quadro de composição das classes em sentido geral. Nota-se por esse viés que a questão econômica, fator preponderante de distinção, aparece na atualidade associada a novos mecanismos sob a égide do mundo virtual, e de novas configurações dos processos de globalização. Nesse sentido, são questões que também influenciam nos processos de construção das identidades.

Isso não implica afirmar a destituição do conflito que perpassa a base econômica tendo em vista que o processo de globalização não pode ser entendido fora das próprias estratégias de manutenção e fortalecimento do capitalismo. Contudo, suas dinâmicas nas novas configurações e abrangência de mercado incorporam novos agentes e novas naturezas de mercadorias. Conforme Augé,(2013, p.105) “[...] estamos rumando para uma sociedade global em três classes: os oligarcas (figuras gloriosas do individualismo em todos os domínios), os consumidores e os excluídos, ou seja aqueles incapazes de preencher o seu dever de consumidores”.

É um processo que (re)significa de forma perversa os bens culturais, vínculos, valores e respectivas concepções, além de impor às sociabilidades um ritmo de constante fragmentação dos sujeitos coletivos. A tendência é desconectar-se de tradições e costumes locais, de experiências materializadas em trocas que valorizam a subjetividade – a exemplo das traduções das práticas de educação popular –, vivificadas em saberes construídos no mundo vivido, aquele de construção do sujeito com a própria experiência vivida. O universo de tais possibilidades converte-se em desafios para a atualidade dos processos socioeducativos, que têm adquirido diversos formatos nos diferentes contextos políticos econômicos e socioculturais. Quais formas de sociabilidades têm sido construídas na atualidade, tendo em vista a perspectiva dos processos sociais e educativos?

3.2 CULTURA E SOCIABILIDADES: PRÁTICAS, VÍNCULOS E NEGOCIAÇÕES

3.2.1 Contextualização preliminar

Inicialmente, vale destacar que, não obstante a relevância da trajetória de pesquisa, a escolha em trabalhar com experiências, vivências e práticas, tendo em vista formas de sociabilidade sob a perspectiva dos processos sociais e educativos, considerando o universo das ONGs, também se insere no próprio contexto geral da tese quanto à concepção compreensiva de origem e formas de (re)significação. De certo modo, a abrangência e complexidade de tais práticas inserem-se no processo de desenvolvimento do capitalismo, ou querendo aprofundar um pouco mais relaciona-se com um sentido de “dádiva” (MAUSS, 1974, p. 183-194), como princípio de reciprocidade.

Não cabe aqui essa discussão senão pelo fato de que nela se insere uma concepção de organização da sociedade civil que tem agregado experiências e práticas que adquirem diversas significações no espaço social brasileiro e, de forma correlativa, nos processos educativos, seguidas de normativas também diversas que incidem em processos distintos de sociabilidades. Contudo, há também nessa perspectiva o elemento comum da presença, do que hoje tem se apresentado como conceitos afins aos de ONGs, em alguns casos apenas sinalizando como representação sócio-política-cultural de valores necessários à garantia e estabilidade econômica e social ao qual se agrega.

Em torno das décadas de 1950 e 1960, essa lacuna preenchida em caráter assistencialista pela Sociedade Civil, em geral iniciativa de grupos religiosos, era mais de parceria e de reciprocidade entre o Estado e representantes de instituições religiosas, aparentemente desreguladas quanto a normativas de dinâmizações dessas formas de organizações, ao menos na relação Estado e grupo e/ou instituição receptora de capital, principalmente tendo-se em conta que a Igreja Católica, embora preocupada com a questão social, era consoante ao clima desenvolvimentista.

Quanto ao ambiente sociocultural da década de 1950 (LANDIM, 1993), uma ONG era normalmente vinculada a atividades religiosas, realizadas com o apoio de grupos internacionais, e quase sempre ligada ao campo religioso católico. Ressoam nesse contexto as ações vinculadas ao Movimento de Natal, já mencionado anteriormente. É justamente nesse período que se dá a origem da sigla ONG, que denominava uma Organização Não Governamental sem fins Lucrativos, por intermédio da Organização das Nações Unidas (ONU). O objetivo teria sido qualificar as organizações nacionais e internacionais que se desenvolveram sem acordos governamentais. Contudo, a abrangência e complexidade dessa conceituação acompanham o ritmo das dinâmicas sócio-político-cultural da contemporaneidade e as especificidades dos contextos sociais, muito embora a concepção de origem de suas práticas tenha relações estreitas com o neoliberalismo.

Já entre as décadas de 1960 e 1970, as ações sociais com esse formato surgem em virtude da necessidade de operar entre a esfera dos processos ditatoriais e a sociedade civil (LANDIM, 1993). Essa leitura social deriva em grande parte de práticas vinculadas a trabalhos voluntários, bem como dos projetos dos movimentos sociais no período. Recobre assim uma anterioridade em termos de hábitos e ao mesmo tempo é resposta para as rupturas e implementos da racionalidade moderna, naquele momento expressa no Brasil por um desenvolvimento contraditório e descompassado, conforme visto anteriormente, que ofuscou, mas não destitui a concepção materializada de uma construção coletiva e cidadã de saber, ao menos, em uma das faces dos Processos Educativos.

Trata-se do período de transição entre o auge dos movimentos de educação popular e o início da ditadura militar. Os projetos se desenvolvem atrelados a estratégias de redemocratização e defesa dos direitos humanos, em um contexto que possibilita pensar em práticas socioeducativas e exercício da cidadania de forma simultânea a um conjunto de ações contraditórias que se articulam com vertentes sociopolíticas e econômicas diversificadas. A estreita ligação dessas entidades com organismos internacionais e nacionais recompõe um cenário de práticas, conforme aponta Gohn (2011), ora em defesa dos direitos humanos ora incorporando diretamente projetos de cunho modernistas.

Já na década de 1990, intensificaram-se outras formas de visibilidades políticas, dentre as quais: a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento

Sustentável (UNCSD)¹⁹, também conhecida como Rio 92; a ECO 92; o Movimento pela Ética na Política (1993), que possibilitou a emergência do projeto Ação da Cidadania Contra a Fome, liderada por Herbert de Souza. Data também desse período a criação da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG). Segundo fontes da própria ABONG, essa entidade foi criada em 1991 como forma de representar coletivamente as ONGs perante o Estado e demais atores da sociedade civil, e também para promover o intercâmbio entre as ONGs empenhadas no fortalecimento da cidadania, na conquista e expansão dos direitos sociais e da democracia. Esse cenário no contexto dos Movimentos Sociais para aquele momento, conforme Gohn (2011), caracteriza-se pelo associativismo.

O conceito de rede (CASTELL, 2013), nesses projetos revela-se em novas visibilidades de articulação entre os vários movimentos e, ao mesmo tempo, possibilita melhor compreender e situar a natureza das diversas formas de movimentos sociais, e principalmente no que se revela importante a esse trabalho, ou seja, quanto à compreensão de formas de sociabilidades educativas. Nesse sentido, a compreensão do significado implica também considerar conforme Castells (2013, p.14), a abrangência e especificidade da interação no âmbito individual e coletivo, em que a comunicação, constitui-se como princípio operacional para “compartilhar significado”. O que por sua vez é também processo de construção em rede. Conforme Scherer-Warren (1996), no sentido de práticas sociais que objetivam processos de articulação de atores e movimentos socioculturais, privilegiam questões ligadas à identidade, à transnacionalidade e ao pluralismo organizacional e ideológico, portanto, atuam tanto no campo cultural como no político.

Esse conceito tem adquirido outras formas de significados e expressado também novas significações, principalmente quanto à referência dos avanços das novas tecnologias, ao acesso e à interferência de sujeitos individuais e coletivos em proposições, embora afins quanto a uma concepção teleológica, distintas quanto às iniciativas e caracterização de subjetividades em virtude da realidade na qual figuram suas pertenças identitárias. Há uma correspondência com as precariedades ou total ausência de condições mínimas adequadas para a sobrevivência no que se refere à educação, saúde, alimentação, moradia, sociabilidade familiar equilibrada, exposição às mais variadas formas de violência envolvendo crianças, jovens,

¹⁹Ver Rio+20 Conferência das Nações Unidas Sobre o Desenvolvimento Sustentável: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/OFuturoqueQueremos_rascunho_zero.pdf>.

adultos e idosos, em contextos rurais e urbanos, expressos em lugares e não lugares, que ao mesmo tempo manifestam de modo comum, além do que circunscreve a esfera econômica, necessidades de emancipação e autonomia investidas de empoderamento.

A despeito das fortes críticas que vem recebendo grande parte desse setor²⁰, em virtude principalmente de problemas relacionados a uso de verbas, licitação de serviços, leis trabalhistas, dentre outros, ainda assim é vasto o campo de possibilidades para a compreensão dos processos sociais e educativos e suas formas de sociabilidades. Não resta dúvidas, imerso em contradições e ambiguidades, o que todavia não destitui suas características de um saber especificamente educativo.

3.3 DA METODOLOGIA COMO TRAJETÓRIA INTERPRETATIVA À COMPREENSÃO DO OBJETO

Inicialmente, alguns fatores já se evidenciavam com relação à problemática e delimitação. Mesmo circunscrita nesse universo, a variedade de práticas, vínculos, natureza, finalidade e parcerias era, no mínimo, contraditória e ambígua. Em um primeiro movimento exploratório em Curitiba, local que tem sido desenvolvido a pesquisa, é evidente a diversidade de práticas, projetos e finalidades circunscritos em um mesmo formato de atividades oriundas da Sociedade Civil, com ressonâncias de nomenclaturas de certo modo atreladas a uma concepção de ONG, porém de forma explícita e implícita indicando outras significações, sociais e culturais.

Ao menos em discurso, a preocupação com questões de cidadania transparecia, aliás, em virtude do contexto político e econômico neoliberal no qual estavam inseridas no momento. Conforme Ghon, (2011), revelando um novo formato através do tipo de parceria com o Estado, e gradativamente vão assumindo uma relativa autonomia numa nova configuração privada do mercado. Não obstante mudando também quanto a origem e natureza suas práticas, em geral envolviam crianças, jovens, adultos e idosos. Persistia em comum na realidade desses sujeitos

²⁰ Para um maior aprofundamento do assunto, indica-se Ferreira (2005).

alguma característica de vulnerabilidade e/ou contextos acentuados de pobreza, desemprego, problemas relacionados à educação, saúde, meio ambiente, dentre outros. Além desse universo, também se revelou comum em todas as entidades e grupos, outras questões relacionadas a tensões, enfrentamentos, resistências, anuências do marco regulatório do Estado. A esse respeito, destacavam-se aspectos variados, tais como: promoção da assistência social; promoção da cultura; defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção da educação e saúde; promoção da segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente; promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; experimentação de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e órgãos do setor público que atuam em áreas afins.

Por mais que o quadro de possibilidades de ações se mostre abrangente e flexível, a todos corresponde um mesmo marco regulamentário, o que nem sempre coincide com a natureza social dos grupos e entidades, tampouco com a finalidade e clareza de seus objetivos. O desenrolar dessas práticas começou a delinear um caminho compreensivo, não obstante a importância inevitável do questionamento a respeito do que define uma ONG, ou seja, como pensar sua identidade sociocultural e política, suas articulações como rede e com outras redes de movimentos, sociais, políticas, culturais e de serviços.

O conjunto dessas questões remete a critérios de classificação, aliás, tarefa nada fácil pelo fato de que recompõe um universo complexo e imerso em contradições e ambiguidades, com implicações epistemológicas, cujas exigências o coloca no plano da objetividade e subjetividade, muitas vezes de modo concomitante, outras vezes, distintamente, portanto nem sempre elucidáveis em termos de compreensão. Ou seja, deparei-me com uma infinidade de significações e sentidos, que atuavam relacionando, justificando e, principalmente, articulando uma diversidade de práticas e significações.

Interpretar o panorama de tais contextos se constitui gradativamente como processo de compreensão intersubjetiva, de modo a enfrentar os desafios metodológicos que o exercício de pesquisa sugere sem, no entanto, negligenciar as dimensões objetivas e subjetivas que lhes é inerente. Isso, quanto aos espaços geográficos e sociais, sujeitos envolvidos, interesses econômicos, práticas e suas finalidades, ou seja, quanto às formas de sociabilidades decorrentes e ao caráter objetivo de legitimidade advindo do Estado por meio do marco regulatório, mesmo estando aí implícitas questões de cunho intersubjetivo.

3.4 ENTRE OBJETIVAÇÕES E SUBJETIVAÇÕES: DESAFIOS METODOLÓGICOS

A escolha dos grupos pesquisados foi ao mesmo tempo um movimento que exigiu esforço metodológico para lidar com critérios construídos de modo objetivo em contextos caracteristicamente subjetivos, demarcando o universo de pesquisa quanto à natureza das práticas recorrentes da variedade de entidades e grupos existentes, definidos de forma objetiva quanto à regulação social de sua existência, em correspondência extremamente subjetiva da natureza social dos vínculos, finalidades e incorporação no espaço do terceiro setor. É um olhar sobre as ações do Estado como tentativa objetiva de regulamentação e controle.

No cadastro geral da ABONG, em 2004, havia 250 ONGs brasileiras associadas atuando na esfera pública, em áreas como direitos humanos, cultura, políticas públicas, questões agrárias e agrícolas, questões urbanas, desenvolvimento regional, meio ambiente e ecologia. Essas instituições realizavam parcerias com o setor público, privado e diversos organismos internacionais, desenvolvendo projetos em todos os setores da vida social. Inicialmente, a subjetividade impressa na ideia de lucro possibilitou identificar o que, de forma paralela, denominava-se objetivamente como entidade sem fins lucrativos, expresso quanto ao marco regulatório. Desse modo, a referência classificatória de delimitação foram as práticas decorrentes de ONGs e OSCIPs classificadas como associações, constituídas pela união de pessoas, com fins não econômicos, voltadas à realização de práticas culturais, sociais, religiosas e recreativas, com a finalidade de inclusão social e exercício da cidadania. Quanto ao espaço, foram escolhidas entidades com

localização e existência empírica, localizáveis concretamente pela existência de endereço, telefone, etc.

Dentro desse período, as OSs e OSCIPs passam a ser parcialmente regulamentadas pelo Estado, pois possuem relativa autonomia de gestão das atividades, sofrendo modificações de acordo com as políticas que os governos foram adotando, às quais esses grupos foram respondendo politicamente. A respeito disso, reconheci diferentes respostas tanto por parte das Organizações como do Estado.

A qualificação Organização Social (OS) inicialmente foi regulamentada conforme a Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998). O objetivo da Lei das OSs era qualificar como organizações sociais as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades fossem dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. Para a OS, também poderão ser transferidas atividades relacionadas às áreas de atuação citadas e que antes eram desempenhadas pelo Poder Público (Programa Nacional de Publicização).

Já a qualificação como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) foi primeiramente regulamentada de acordo com a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999), que indicava com essa natureza social as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendessem aos requisitos da Lei. Cabia, portanto, a essas entidades o dever de responder ao Estado com atividades correspondentes a objetivos previamente definidos, tais como: promoção da assistência social; promoção da cultura; defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção da educação e saúde; promoção da segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente; promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; experimentação de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; estudos e pesquisas; desenvolvimento de tecnologias alternativas; produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos. Essas atividades seriam realizadas mediante a execução direta de projetos, programas e planos de

ações correlatas, por meio da doação de recursos físicos, humanos e financeiros, ou ainda pela prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público com atuações em áreas afins.

Essas entidades podiam exercer parcerias de diversas naturezas sociais, originadas tanto no setor público como no privado e relacionadas ao Estado. Quanto às ONGs, OS e OCIPs, a parceria incluía, com as leis que surgiram, e continua incluindo, a partir da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (BRASIL, 2014), órgãos que qualificam, regulamentam e classificam para fins legais, econômicos e outros, nesse sentido, denominando-se parceria. São órgãos correspondentes a esses procedimentos: Secretaria da Fazenda, Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Assistência Social, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, Fundação de Assistência Social de Curitiba, Fundação Cultural de Curitiba, Associação Brasileira de ONGs, Instituto Brasileiro do Terceiro Setor, Rede de Informação para o Terceiro Setor.

Quanto aos vínculos em termos legais, os dados referem-se à instância nacional, em esfera federal, estadual e municipal. Ainda é preciso considerar vínculos e parcerias internacionais, que incluem a União Europeia e outras instituições da mesma natureza operando em outros países.

No âmbito federal, a consulta se estendeu ao Ministério da Justiça, onde tramitava, em 2004, a publicação da lei que regulamentava as OSCIPs; o Ministério da Cultura (MinC); e a ABONG, órgão representativo das diversas entidades características do Terceiro Setor. Na esfera estadual, a consulta abrangeu a Lei Rouanet²¹; (referente ao Programa Nacional de apoio a Cultura – PRONAC) a Receita Federal, tendo em vista a competência de reciprocidade em termos fiscais com a Lei Rouanet; o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), que tem entre suas funções o registro das entidades brasileiras sem fins lucrativos que realizam atividades sem fins lucrativos. Quanto às perspectivas em escala estadual e municipal, a consulta foi realizada através do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA). Na esfera municipal, a Fundação Cultural de Curitiba e a Fundação de Ação Social de Curitiba (FAS).

Para realizar a consulta a praticamente todos esses órgãos, foram observadas as leis correspondentes. Nesse sentido, os termos, vínculos e parcerias

²¹Sobre a Lei Rouanet, Lei 8.313, (BRASIL, 1986).

são elementos também aí implícitos. A Fundação Cultural de Curitiba e a FAS ocupam lugares cruciais nas negociações do mercado de bens culturais em Curitiba. A Fundação Cultural, além de ter a incumbência de avaliar e conceder recursos, a partir da Lei Rouanet, também fiscaliza a execução desses projetos. A escolha dos sujeitos beneficiados, a realização e a apresentação pública são atividades e competências efetivadas com recursos cobertos pelo apoio financeiro, não podendo haver cobranças. Além disso, a Fundação Cultural é um órgão público, cuja parceria se torna significativa em termos de concessão de espaços para apresentações de natureza artística.

A FAS²², além da relação necessária em termos legais para a criação de entidades dessa natureza, é também uma entidade com a função de acompanhar o trabalho de instituições ou projetos destinados ao tratamento de crianças, jovens, adultos e idosos em situação de risco e vulnerabilidade, por isso tem contato com todas as instituições que mantêm projetos dessa natureza.

Além dessas duas parceiras, outras foram também recorrentes durante a realização da pesquisa: Instituto C&A; Siemens; Grupo ELO; Fundação BankBoston; SENAI; Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude da Prefeitura Municipal de Curitiba (SMELJ); União Europeia.

Esse cenário de regulamentação constrói novos desdobramentos a partir da Lei nº 13.019 (BRASIL, 2014), que enfatiza, entre outros aspectos, a obrigatoriedade legal da transparência e realiza modificações nas Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992 (BRASIL, 1992), e 9.790 (BRASIL, 1999). A Lei nº 13.019 estabelece que:

O regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público (BRASIL, 2014).

As finalidades da referida lei identificam os seguintes conteúdos como referência para as atividades:

O reconhecimento da participação social como direito do cidadão; a solidariedade, a cooperação e o respeito à diversidade para a construção de valores de cidadania e de inclusão social e produtiva; a promoção do desenvolvimento local, regional e nacional, inclusivo e sustentável; o direito

²²Ver < <http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/>

à informação, à transparência e ao controle social das ações públicas; a integração e a transversalidade dos procedimentos, mecanismos e instâncias de participação social; a valorização da diversidade cultural e da educação para a cidadania ativa; a promoção e a defesa dos direitos humanos, entre outros; a valorização da diversidade cultural e da educação para a cidadania ativa; a promoção e a defesa dos direitos humanos; a preservação, a conservação e a proteção dos recursos hídricos e do meio ambiente; a valorização dos direitos dos povos indígenas e das comunidades tradicionais; a preservação e a valorização do patrimônio cultural brasileiro, em suas dimensões material e imaterial (BRASIL, 2014).

Quanto ao controle e à transparência da relação dos entes governamentais com as organizações da Sociedade Civil, a lei realiza modificações:

Estabelece também a forma de controle e da transparência, indicando que a administração pública fará publicar, nos meios oficiais de divulgação e em seu sítio oficial na internet, a relação das parcerias celebradas e os valores aprovados na lei orçamentária anual de programas e ações que poderão ser executados por meio de parcerias previstas nesta Lei. A organização da sociedade civil deverá divulgar todas as parcerias celebradas com o poder público (BRASIL, 2014).

Não obstante o caráter privatista e/ou centralizador, e mesmo as necessidades reais de adoção de leis de transparência – em virtude de o próprio cenário sociopolítico e econômico em questão ser significativo – o aprofundamento dessas questões serviu como critério a ser também confrontado, tendo em vista os grupos envolvidos na pesquisa e o caráter de experiências sociais e educativas do projeto abordado, assim como o pressuposto epistemológico indicativo dessa forma de configuração do conhecimento.

Além disso, entre as contradições e ambiguidades que cercam o universo dessas práticas, prevalece de forma paradoxal a existência de grupos que ainda sobrevivem apenas com parcerias voluntárias e, desse modo, inserem-se radicalmente em critérios éticos de emancipação. Além, é claro, daqueles subscritos e assistidos financeiramente pelo modelo de parceria conforme proposição do Estado, e que, ao mesmo tempo em que estão procurando adequações coerentes com o novo marco regulatório, continuam desenvolvendo um trabalho como referência nacional e internacional de exercício de cidadania coerente com a realidade atual, enfrentando assim os desafios que essa parceria revela tanto nas relações internas como na sociedade civil, e também pelas exigências de suas relações legais com o Estado.

Quanto ao tempo de existência, qualificação, atividades e parcerias, inicialmente a perspectiva objetiva permeou a esfera de classificação mapeando Curitiba, com base em consultas a órgãos responsáveis pelas suas regulamentações, na averiguação da existência física e quanto a realizações de atividades de cunho cultural e explicitamente educacional. Nesse caso, algumas atividades foram inicialmente consideradas fundamentais para as atividades de contraturno.

De um total de 15 grupos em pleno funcionamento, a média de tempo de constituição foi de 15 anos, sendo que a mais antiga tinha mais de 20 anos de existência, e a mais recente, 5 anos.

Um aspecto interessante é o modo como gradativamente a grande maioria deles, que entre as décadas de 1999 e 2000 eram ONGs, sustentadas com subsídios oriundos de fundos internacionais e nacionais, denominados doações, gradativamente vão se incorporando a um novo modelo. Nesse sentido, passam a estabelecer um novo tipo de parceria com o Estado, submetendo-se a um fator de reciprocidade mais intenso e atuando principalmente enquanto ações de cunho relativamente estatal. Ao mesmo tempo retratam modos de ações desenvolvidas entre o Estado e a Sociedade Civil, entre a formalidade e a não formalidade.

Esse é o espaço social que se torna significativo para o entendimento da mobilidade dos bens culturais e em que sentido persiste enquanto processos educativos. Uma compreensão possível, pois é um movimento de pesquisa de caráter intersubjetivo, revelado através de entrevistas abertas, visitas aos locais, contatos e conversas informais com os sujeitos envolvidos. A observação que envolve tais contextos pressupõe ao mesmo tempo, conforme já havia observado Marcus (1991), considerar a percepção identitária como uma construção em processo de constante migração e dispersão, e adquire agora novos impulsos quando pensada no contexto das amplas negociações e articulações que o ambiente sociocultural na atualidade exige. As novas interfaces da lógica do mercado intensificam cada vez mais a negociação de vínculos e valores.

Aliás, a concepção de identidade no atual contexto retoma uma diversidade de significados, em parte pelo modo como as dinâmicas do capitalismo atualmente têm se desenvolvido em torno dos processos de globalização, mas ao mesmo tempo é preciso considerar como a sociedade tem lidado com esses fatores enquanto sujeitos de ações ou, melhor dizendo, como atores sociais e sujeitos de ações.

Os atuais impactos decorrentes de tais processos interferem mundialmente em praticamente todas as esferas da vida, incluindo cultura, educação, política e seus vários desdobramentos nas questões relacionadas à identidade. Termo que, em sua construção na vida social, exige paralelamente que o direcionamento epistemológico seja entendido para além de uma diversidade que se contrapõe a partir das desigualdades sociais.

3.5 O MAPEAMENTO COMO MOVIMENTO METODOLÓGICO ABERTO E A QUESTÃO DA INTERSUBJETIVIDADE

O processo de classificação que emergiu do mapeamento foi ao mesmo tempo um processo de conhecimento construído, cabendo assim ressaltar a importância de novas descobertas. Nesse sentido, a objetividade que perpassa a dimensão classificatória se esvai na própria necessidade de entendimento compreensivo do objeto, movimento anterior à classificação, um dos aspectos significativos que subscreve os critérios metodológicos na trajetória da construção desta pesquisa.

Cada dado recorrente aos tipos de ONGs quanto à natureza social, ao tempo de existência, aos critérios de parcerias, aos tipos de atividades, aos modos de articulação com atividades relacionadas ao mundo do trabalho, à saúde, à pobreza e à própria identidade revelou ao mesmo tempo elementos importantes da caracterização dessas práticas nesse contexto. A começar pela existência, caracterizada por um típico exercício de tecelagem, pois, naquele período, muitas delas já se mantinham com escritórios virtuais; outras com escritório no centro da cidade, cujas práticas eram voltadas à periferia; outras com muito tempo de existência, e apenas naquele momento passaram a intensificar seus trabalhos para as áreas das artes. Assim, foi possível averiguar existências físicas por meio das práticas dessas instituições, e o diálogo entre a sala de aula e vida fora dela, modos diversos ou, no mínimo, distintos de sociabilidades, foi de extrema importância, pois verifiquei que realizavam trabalhos justamente dessa natureza e com grupos que eu já havia mantido contato por telefone ou e-mail, confirmando a realização de suas práticas e existências de parcerias.

A relação sujeito-objeto foi também perpassada por um envolvimento de subjetividade. Mesmo antes de saberem que eu estava realizando o trabalho, vários alunos narraram experiências com atividades artísticas diversas, com projetos dessa natureza, alguns deles totalmente sem vínculo empregatício nem recebendo qualquer remuneração característica pelo que era denominado trabalho voluntário na época.

Aliás, entender a natureza desses grupos e de suas práticas foi também um trabalho interessante no processo de construção do mapeamento, pois, por mais que um critério correspondesse objetivamente a uma situação, ainda assim deixava lacunas quanto às dimensões que aí estavam inseridas. Não obstante as nomenclaturas e normativas demonstrassem clareza na definição legal e social, ainda assim restava entender uma dimensão subjetiva e intersubjetiva quanto às ações colocadas em prática.

Tendo em vista que, de modo geral, todas elas inseriam-se e ainda inserem-se no universo do chamado terceiro setor, ampliar minha compreensão a respeito desse universo foi um dos critérios entre os grupos que se mostraram relevantes, e assim pude delimitar a natureza de suas práticas quanto aos processos de negociação dos bens culturais em Curitiba, ao menos em discurso como exercício de resgate de autonomia.

Esse foi um procedimento realizado por meio de consultas por telefone e e-mail, acesso a sites, em conversa aberta com membros dessas entidades e/ou pessoas participantes dos projetos. A minha identidade como docente de uma entidade pública em um curso de Artes em Curitiba foi também um dado que contribuiu para a subjetividade interessante no sentido de proximidade do objeto dos sujeitos envolvidos. As atividades desenvolvidas nas entidades e/ou projetos mais recorrentes direcionavam-se para as áreas da música, teatro, dança, folclore, artes plásticas, artesanato, circo além de atividades como elaboração de espetáculos, musicalização, oficinas de música com ensino de algum instrumento, prática do fandango, conotação de histórias em escolas e hospitais, formação de contadores de histórias.

3.5.1 A intersubjetividade como exigência metodológica

O pressuposto intersubjetivo inicialmente perpassa a própria construção da vida social, ou seja, é uma exigência implícita à pesquisa de tal natureza. No caso específico da pesquisa em questão, trata-se de um movimento social que agrega uma nova concepção de mercado, que negocia valores de forma objetiva como mercadoria e por isso a cultura ocupa um lugar central.

Em princípio, observamos a Sociedade Civil no centro, supondo sujeitos e/ou atores sociais a quem os projetos se destinam como principais agentes. Por outro lado, o Terceiro Setor envolve ações que, de modo geral, têm como denominador comum a Sociedade Civil. Logo, essa correspondência implica, ao mesmo tempo, pressupor agentes que navegam entre interesses muitas vezes diversos, e às vezes contraditórios, mas que no campo das relações entre Estado, parceria e vínculos trafegam no mesmo espaço social e em certo sentido, com uma mesma demanda social no sentido em que fala Bourdieu (1987).

São sujeitos: i) o Estado, como ente federativo, e seus desdobramentos nos níveis estaduais e municipais, pois essas políticas de cultura são também respostas para as suas pautas de governabilidades, indicando ao mesmo tempo os incentivos a essas áreas; ii) as instituições de ensino, de assistência social, com atendimento diversificado tanto quanto ao público (crianças, jovens, adultos, idosos) como à especialidade (educação, saúde, situação de risco e vulnerabilidade, educação especial, dentre outras); iii) as empresas que oferecem parceria, com a finalidade de retorno fiscal e propaganda aos seus nomes e marcas; e iv) os artistas que justificam seus projetos justamente com o capital cultural como exercício de profissão: músicos, dançarinos, artistas e diretores de teatro, dentre outros.

Os diversos vínculos entre todos esses grupos, o modo de articulação das demandas a serem atendidas e como devem ser atendidas, os critérios de seleção, os vínculos, os tipos de atividades e a correlação com a necessidade dos sujeitos envolvidos constituem-se redes de significados. Trata-se de um exercício de compreensão de intersubjetividade no sentido das ações em desenvolvimento entre objetividade e subjetividade. A vida cotidiana está imersa nesse amplo universo, mas que repercute com ressonâncias específicas a cada espaço social, também com modos diversos de sociabilidades. Essa concretude perfaz lugares e não

lugares, mas não se furta jamais da exigência do universo face a face como um dos princípios básicos de convivência humana, que acontece nas casas, nas ruas, nas escolas, nos bares, nas esquinas e assim por diante. Não obstante ressoem aí as grandes influências dos não lugares, ainda é nos lugares que encontramos os sujeitos vivendo do nascimento ao lugar da morte, e que se torna extremamente significativo como processo educativo. Mesmo sendo um lugar, conforme Augé (1994; 2013), que absorve os dois fundamentos (lugar e não lugar), todavia significa afirmação de identidade, portanto potência geradora de Sociabilidades Educativas.

Há um campo de ações que se mesclam com diversas conjugações sociais, todavia, encontra uma demanda específica no campo socioeducativo, com resposta às formas diversas de vulnerabilidade, em sua grande maioria atrelada a questões econômicas. Há uma vida a ser compartilhada. E qual seria o significado desse conjunto de ações? Como se configura esse conjunto de ações e relações entre os diversos agentes, gestores, sujeitos individuais e coletivos?

Em se tratando de propostas de natureza transformadora, em que os bens culturais são eles mesmos o objeto de transformação, todas as relações que aí se estabelecem são educativas? As inter-relações estabelecidas com os diversos atores sociais e sujeitos compõem também significados políticos, econômicos, sociais e culturais, e o face a face dos processos de construções das diversas relações exige encontrar o fio da teia. Uma tarefa nada fácil.

3.6 CULTURA E REDE DE SIGNIFICADOS: TRAJETÓRIAS, SABERES E SOCIABILIDADES

A concepção metodológica decorrente da construção do mapeamento permitiu desenvolver uma atitude compreensiva e interpretativa a respeito do movimento das experiências derivadas de diversos grupos com perfis aproximados como experiência intersubjetiva característica de um mundo vivido. Um exercício de pesquisa que permitiu não negligenciar a necessidade de configurações de dados relativamente objetivos quanto à origem desses grupos, tempo de existência, algumas formas de parcerias, sujeitos envolvidos diretamente, sujeitos para os quais

se dirigia a finalidade e o compromisso com as proposições quanto ao exercício dessas práticas.

Reconhecer a feição interativa gerada por essas práticas não exigiu necessariamente uma delimitação quanto à abrangência dos grupos, tendo em vista estar em questão o ser na Cultura e nas expressividades resultantes que se concentrava o contexto gerador de interrogações a respeito de formas distintas de ações e sociabilidades. A importância de recorrência à cultura e às práticas artísticas, e a como estavam sendo desenvolvidas, tornou-se um movimento intersubjetivo de compreensão com princípio de delimitação, já que o envolvimento com esse universo muito se devia às leis de incentivo à cultura e incentivos fiscais, conforme discutido anteriormente.

Ainda assim é importante questionar até que ponto os tipos de incentivos a projetos de cunho cultural também concorrem para intensificar e associar conceitos de cunho valorativos distintos, como é o caso da cultura dos valores mercadológicos, e ao mesmo tempo dirimir as distâncias desses critérios entre as duas realidades: mercado e cultura. As leis de parcerias com empresas e institutos, ambas instâncias do mercado, vinculam o apoio financeiro à reciprocidade de relação com a sua marca. A parceria condensa de forma emblemática negociações de valores, mas, no caso de bens culturais, imprime novas significações e de forma implícita agrega-se à marca a expressividade cultural. Por outro lado, o Estado, em suas diversas versões, também imprime um ritmo mercadológico de reciprocidade, nem sempre condizente com o incentivo à política de Cultura e Educação. Aliás, contemporaneamente tem sido cada vez mais comum esse movimento mercadológico como uma espécie de mercado de valores com extensões cada vez mais abrangentes. Uma questão que ainda será abordada no decorrer deste trabalho.

Assim, a construção desses dados revelou-se ao mesmo tempo um exercício constante de tecelagem, pois novas significações se revelavam a cada movimento direcionado a essas práticas. Localizar a existência física desses grupos a partir da identificação de suas práticas demandou ao mesmo tempo encontrar novos grupos e novas práticas, todas envolvendo bens culturais, de modo particular, as práticas artísticas como vivência do espaço/tempo/social de contraturno escolar.

Grupos que se uniam em torno de um projeto estendiam suas ações para outras entidades, que por sua vez também estavam sendo mantidas com os

mesmos princípios de incentivos fiscais. Conversei com jovens que desenvolviam projetos artísticos, tais como oficinas de música e de teatro, dentre outras expressões artísticas em instituições que se mantinham com as mesmas parcerias. A autopromoção, no caso de grupos de artistas, também se evidencia como implemento de práticas cujas expressões e capital intelectual atuam interagindo em situações de vulnerabilidade, principalmente no caso de crianças e jovens.

A observação foi mais pontual com relação a dois grupos. Um deles surgiu em 2000, por iniciativa de um grupo de artistas que pretendia oferecer formação e atuação em música e dança, teatro, capoeira e especializações, com endereço fixo em um bairro próximo a áreas periféricas, e também do centro da cidade. Esse grupo possuía declaração de entidade sem fins lucrativos e de utilidade pública municipal e declarava como objetivo trabalhar com crianças e adolescentes de classe pobre e/ou em situação de risco. As atividades desenvolvidas pelo grupo eram fundamentalmente de caráter cultural, envolvendo diversas expressões em releituras de aspectos tradicionais da cultura paranaense, de modo particular o fandango e a Congada da Lapa.

Houve, portanto, possibilidade de revitalização identitária na perspectiva cultural em termos de tradição também no que se refere a processos indenitários em construção. Nesses processos, jovens, crianças e adultos participaram vivenciando um ambiente cultural marcado pela tradição e revitalizado na atualidade das vivências culturais. Algumas dessas ações envolveram grupos com níveis econômicos bem diferenciados, cujo principal público-alvo era adolescentes provenientes de instituições sociais que abrigam jovens em situação de vulnerabilidade social, tanto em caráter provisório quanto permanente, conforme legislação a respeito. Para as instituições que participaram dos projetos, inicialmente como atores sociais, as ações incorporam o caráter educativo impresso à condição de contraturno escolar. Assim, as apresentações realizadas em locais públicos, até mesmo fora de Curitiba, além de mostrarem as dimensões conclusivas dos projetos, expressavam ao mesmo tempo traços de suas trajetórias de vivências mediadas pela cultura como significado construído como diversas significações.

O outro grupo acompanhado mais de perto era uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, construída por meio do programa vale-creche, no ano de 1991. Situada em um bairro da periferia de Curitiba, atende crianças de 4 meses a 6 anos pertencentes a famílias residentes na comunidade e proximidades.

A partir de 2002, em parceria com o Instituto C&A de Desenvolvimento Social, o grupo passou a lidar com atividades visando à formação integral da comunidade e à geração de renda por meio de atividades artísticas e culturais. Os sujeitos que seriam beneficiados com o projeto não tinham restrição quanto à faixa etária, gênero ou mesmo grau de escolaridade, pois o grupo pretendia atender a comunidade de acordo com as necessidades apresentadas, em geral vinculadas à situação financeira. Estavam incluídos nesse contexto: a formação dos profissionais que trabalhavam com educação na comunidade; baixa qualidade das instituições de ensino formal e informal na comunidade, principalmente no que se refere ao ensino da Arte; falta de oportunidade e acesso ao conhecimento historicamente construído na área da Arte e em outras áreas do conhecimento por parte dos membros da comunidade; baixo rendimento escolar; questões afetivas e consciência de cidadania; falta de qualidade de vida; e desemprego, o que impactava na geração de renda para adolescentes e adultos da região.

Em torno das viabilizações dos projetos, foram realizados trabalhos na área da Arte para duas turmas de crianças de contraturno (6 a 12 anos), que consistiu em trabalhos pedagógicos e artísticos; atendimento diário a turmas de crianças visitantes de escolas e creches da comunidade, para o desenvolvimento de oficinas de Arte; atendimento de professores em cursos de capacitação em Arte; realização de shows, atividades de recreação e dança para adolescentes e adultos, bem como oficinas de aulas de axé, no projeto Comunidade Escola, já existente antes de 2000.

De certa forma, as mesmas possibilidades de direcionamento para feições específicas de sociabilidades também se configuraram, nesse caso, para um grupo da mesma comunidade. Por outro lado, em cena encontra-se também sujeitos e realidades, em torno das quais a cultura converte-se em dimensão motivadora e ao mesmo tempo mediadora de proximidade, com vistas à resolução de problemas de ordem geral da vida humana, significando vínculos, parcerias e implemento de práticas, de forma sempre aberta a novas significações.

Quanto à esfera política, as ações perpassam faces de poder, que incluem sujeitos e trajetórias das atividades, e nesse caso a recuperação desse viés se dá pelas práticas e relações dos sujeitos, que envolve de forma abrangente o Estado e o Terceiro Setor. Quanto ao Estado, está inicialmente figurado em suas representações federais, estaduais e municipais e quanto ao Terceiro Setor, nas

empresas envolvidas e nos atores e/ou sujeitos sociais proponentes de projetos socioculturais.

Não obstante esse princípio de ação, marco fundamental para a consecução de outras ações distintas e principalmente de inter-relações sequentes, há outros atores e sujeitos sociais que também recobram a anterioridade de tais ações em suas significações – atores e/ou sujeitos sociais facilitadores e proponentes das ações. Estes significam outras faces desse mesmo universo, ou seja, campos, derivações e variações das relações de seus respectivos capitais na ordem econômica, política, social e cultural e, portanto, também simbólica.

Ao mesmo tempo, essas relações cobram uma reciprocidade de respostas, nas quais os proponentes são obrigados a explicitarem de alguma forma para a sociedade, em espaço social definido, o conjunto de ações, que nesse caso implica modos de agir, e de relações do espaço social da comunidade. Inicialmente, a evidência da realização das proposições cabe assim aos grupos e/ou instituições proponentes (atores e/ou sujeitos sociais) enquanto resposta condizente aos termos da parceria que agrega uma dimensão prática, circunscrita e possível de delimitação objetiva quanto aos fatores que possibilitam a operacionalização do conjunto de ações decorrentes.

Por outro lado, os inúmeros vínculos, alguns deles distintos, que sucedem denotam também formas diferenciadas de parcerias. Em todo caso, o direcionamento compreensivo adotado leva a uma distinção, mesmo que em caráter metodológico, daquilo que nesse aspecto lhe é comum em termos de procedimento que envolve a trajetória. Dito de outra forma, a parceria mais explicitamente define aquilo que envolve o objetivo dos atores/e ou sujeitos sociais em torno de uma dimensão mais teleológica das ações, ao passo que os vínculos ressoam como inter-relações resultantes e que possibilitam a vivência e condução de ações de outras naturezas, inclusive na esfera socioeducativa.

Cabe, portanto, aos sujeitos envolvidos estabelecer formas distintas de inter-relações, “lugar” (lugar, não lugar, lugar/tempo/social) por excelência, mundo vivido, construção de saber, que, embora não destituído da trajetória que o envolveu como anterioridade, pode responder à autonomia que lhe é inerente. Reconstrói os significados ali subjetivados com novas ações e proposições significadoras, isso em virtude da subjetividade, também potência original, inerente aos sujeitos individuais e coletivos.

O olhar para essas experiências teve o intuito principal destacar o que neste conjunto de coletivos – que em alguns casos inclui agentes, sujeitos individuais e práticas da Educação Popular dos movimentos sociais – possibilita como potência criativa e concreta de novas formas de sociabilidades comprometidas com os atuais desafios que o mundo da vida tem suscitado. Trata-se de espaços sociais que se mesclam às diversas ações, em parte condições de suas realizações, objetivações individuais e coletivas em ação, que trazem à visibilidade a significação de tempo/social presente como pressuposto de novos significados e de ocupação distinta do indivíduo no espaço social. Conforme Boneti (2015), indivíduos e famílias em situação de extrema pobreza estabelecem diferentes estratégias de ocupação do espaço e nesse mesmo sentido imprimem também diferentes significações a essas ocupações, tanto na busca concreta em termos materiais, quanto nas formas com que se percebem no mundo da vida.

Aliás, uma das características das práticas educativas não formais é inserir-se no quadro da formalidade e da não formalidade, numa espécie de dimensão intervalar caracterizada justamente por sociabilidades que possibilitem a recorrência ao mundo vivido em seus saberes constituídos e interrogados pelos sujeitos. A essa dimensão intervalar, concernente às práticas educativas de caráter não formal, agregam-se outros modos de ações sociais, dentre eles as ações recorrentes aos movimentos sociais, com características também emblemáticas enquanto atuação na sociedade civil.

Interrogar o alcance socioeducativo inclui esse conjunto de contradições e ambiguidades, embora enquanto proposição exija considerar, em uma trajetória sociocultural dessa natureza, se houve respeito à diversidade, à ética, ao saber dos sujeitos envolvidos, às trajetórias de pobreza e de violência, à historicidade dos sujeitos e coletivos. Aqui talvez resida uma importante contribuição para a percepção dos processos educativos, pois possibilita pensar a educação na própria decorrência do mundo vivido e cobrar as exigências de sobrevivência da própria vida humana no plano das diversas necessidades e inter-relações sem, contudo, negligenciar a premissa geral do saber-se cidadão de um planeta de todos e de um Estado-Nação que deve ser respeitado como identitário das relações aí construídas. Os processos socioeducativos adquirem, nesse sentido, uma importância fundamental como potência geradora de saberes capaz de diálogo identitário e afirmativo das reais necessidades da sociedade a qual se integra.

Trata-se, portanto, de uma leitura contínua para novas agendas no mundo da Educação, mas (re)construída de forma constante, uma rede de significados por natureza em construção. As experiências do mundo vivido, vida compartilhada, suas expressões, como se distinguem quanto a formas de sociabilidades, como práticas socioeducativas?

Uma vez que o meu olhar a respeito dos processos sociais e educativos direciona-se para o universo das experiências, do mundo da vida, como vida compartilhada importa aquilo que nessas experiências denota as expressões, principalmente quanto às formas distintas de sociabilidades, e em quais lacunas esses modos de sociabilidade distinguem-se como práticas socioeducativas. A esse respeito, outra experiência significativa foi com a Chácara Meninos de 4 Pinheiros²³, quando o olhar voltou-se principalmente ao movimento que de certo modo situa os ambientes socioculturais e políticos da instituição, denso em experiências desenvolvidas, que emergem como trajetórias individuais e coletivas, convertendo-se em elementos geradores de novas experiências, ao mesmo tempo contextualiza uma dimensão educativa cidadã rica em significação.

²³ A Chácara Meninos de 4 Pinheiros, Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias é reconhecida como Organização Social (Os) na modalidade Fundação, uma Entidade Privada, sem fins lucrativos e está localizada em Mandirituba, região metropolitana de Curitiba, no bairro Quatro Pinheiros. A Instituição tem capacidade para 80 meninos, entre 7 e 18 anos. É reconhecida internacionalmente por acolher adolescentes em situação de vulnerabilidade e sempre que possível promover o retorno familiar.

4 (RE)INVENTANDO PRÁTICAS, CRIANDO NOVOS SIGNIFICADOS²⁴

Desde as suas origens, percebe-se que um dos principais fundamentos que situam a necessidade de existência da Fundação é o contexto fortemente marcado por diversas formas de violência na cidade de Curitiba e região. Crianças e adolescentes nas ruas de Curitiba e região, em situação de vulnerabilidade, são de forma mais direta os sujeitos para os quais as ações para a retirada das ruas, e ao mesmo tempo, resgate de vínculos com a família, convertem-se em proposições efetivas de sociabilidade que adquire significações em configurações variadas em termos de origens e concepções, mobilidades e sujeitos, práticas e trajetórias. Então, quais são os modos de sociabilidade característicos dessa trajetória em termos de concepção sociocultural da Chácara Meninos de 4 Pinheiros? Não se trata de uma comprovação empírica de eficácia ou das experiências, pois diversos trabalhos científicos, como teses e dissertações, já recuperaram a importância dessas atividades também internacionalmente. Aliás, esses trabalhos são fontes de pesquisa²⁵, pois traduzem diversas faces do movimento. A contribuição a esse respeito é justamente quanto à identificação das ações dos sujeitos envolvidos para enfrentar atualmente os desafios que incorporam essas dimensões, e quanto podem significar nesse processo que venho desenvolvendo de compreensão propositiva e (re)construção de um saber constitutivo. Isso para pensar os alcances e a viabilidade de uma perspectiva educativa em termos de sociabilidades, no que tange principalmente a considerar e pensar modos diversos de compartilhamento.

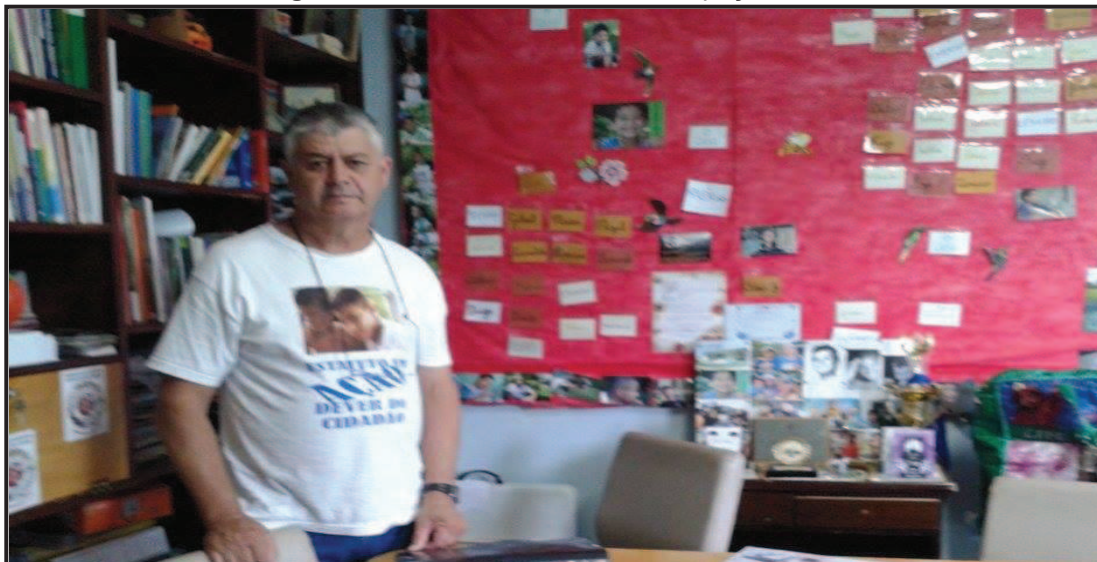
Mas como se dá essa trajetória? Quem são os sujeitos envolvidos? Como a vida é aí compartilhada? E, afinal, o que é a vida compartilhada em se tratando de práticas de processos educativos? Resgatar trajetórias é resgatar vidas quanto aos traços de suas significações em termos de um saber distinto aí constituído, porque construído. A trajetória de concepção e construção de certas experiências que envolve a Chácara Meninos de 4 Pinheiros, profundamente influenciada pela

²⁴Todas as entrevistas e conversas foram realizadas no final de 2014, e 2015 e uma conversa no início de 2016.

²⁵Trata-se de estudos que mostram a experiência da Chácara sobre o olhar da criança, do adolescente e suas famílias em situação de vulnerabilidade e os processos de transformação. A esse respeito ver dentre outros trabalhos, Batista (2011); D'Aroz (2013); Precoma (2011); Rossato (2001).

presença do senhor Fernando Francisco de Gois, um de seus principais idealizadores, se mostra relevante sob diversos aspectos.

Figura 10 – Fernando em um dos espaços da chácara



Fonte: Imagem feita durante a pesquisa na Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

4.1 ENTRE TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS: MUNDO VIVIDO E VIDAS COMPARTILHADAS?

Antes da concretização da estrutura física e institucional da chácara, Fernando de Gois²⁶ revela que viveu como boia-fria, no meio em que conviviam e trabalhavam cortadores de cana, moradores de favelas, sempre realizando as mesmas rotinas atribuídas ao grupo em que estivesse envolvido. A tudo misturava uma religiosidade de fundo carmelitana, mas que ele assimilou com um jeito específico de viver que é só seu justamente porque adquire novos significados quando também misturado a outras trajetórias na própria vida cotidiana.

Já em 1983, iniciando sua vida religiosa como noviço, no Nordeste, lembra que realizava trabalhos dentro da comunidade, com mais intensidade durante a semana e nos finais de semana realizava outros trabalhos que envolviam o contato com pessoas pobres nas ruas. “A minha ida ao Nordeste fez toda a diferença nesse período,” revela.

²⁶ As entrevistas com Fernando Francisco de Gois, em formato de história de vida, foram realizadas nos dias 19/12/2014; 19/02,2015 e 09/10 de 2015.

Nos fins de semana, visitava periferias da cidade, fazia curativos e participava de mutirões para a construção de casas populares em terrenos doados pelos Carmelitas ou mesmo convivendo com o pessoal na periferia de Camocim de São Félix, no Estado de Pernambuco. Os seus relatos revelam que suas iniciativas estavam além do que previa as obrigações institucionais.

Então todo sábado e domingo eu ia para as periferias conversar com as pessoas pra fazer um curativo nas pessoas doentes... Mas o trabalho maior foi construir casas nos mutirões. A minha ida ao Nordeste fez toda a diferença (Fernando de Gois,).

Em Recife, durante a experiência do noviciado, em 1983, manteve contato e aprendeu com Dom Helder Câmara, além de conhecer o método Paulo Freire, e também manter contato com o Padre Alfredinho²⁷, que realizava trabalhos em locais de prostituição. Conforme declarou Fernando, ao revisitar suas origens Nordestinas²⁸, pôde ao mesmo tempo rever suas opções religiosas, segundo ele, em termos de coerência. Nos fins de semana, trabalhava com outros religiosos, construindo casas em sistema de mutirão. Enfatiza em suas falas a importância de aprender convivendo.

Comecei a fazer uma revisão da minha própria vida. Eu sou de família pobre. Meus pais moraram no movimento sem terra. Meu Deus! Eu sou de uma família pobre e vivo numa comunidade rica. Faço voto de pobreza, e não vivo a pobreza (Fernando de Gois).

O sentido de compromisso sempre presente na fala de Fernando, inclusive quando conversou comigo, como tradução de sua preparação para um trabalho, revela ao mesmo tempo certa reversibilidade no sentido fenomenológico de construção constante da própria identidade, no entanto, jamais destituída, de uma certa originalidade em termos de significado. “Desde pequeno, minha mãe sempre

²⁷Da convivência com o Padre Alfredinho, Fernando destaca seu despojamento, o trabalho com prostitutas, a pobreza e, principalmente, saber viver com o necessário. Em outros momentos de suas falas, relata a leitura de um livro da autoria de Alfredinho e o impacto disso em sua vida.

²⁸Embora Fernando tenha nascido no interior de São Paulo, seus pais são de Sergipe. Eles eram uma família pobre que vivia do arrendamento de terras e que de três em três anos mudava de local. De Sergipe para São Paulo, onde Fernando nasceu, a família foi depois para o Norte do Paraná, e em 1966 foi morar na cidade de Paranaíba, em uma comunidade também de nordestinos vindos da Bahia. Fernando sempre acompanhou a família, até resolver entrar para a vida religiosa.

me ensinou a ajudar os outros, e eu primeiro pensei que seria sendo padre” (Fernando de Gois).

Ainda no Nordeste, em Sergipe, em 1984, quando voltava para Curitiba de carona, participou durante 15 dias de frentes de trabalho na época da seca, ajudando a construir açudes. Conviveu também com cortadores de cana no norte do Paraná²⁹ e presenciou o quanto esses trabalhadores eram explorados profissional e até pessoalmente, pois lhes eram oferecidas péssimas condições de vida, de moradia, de alimentação, denotando assim um quase regime de escravidão. Fernando revela que sentiu de perto todas essas questões na rotina diária. Primeiro dormindo na rua, fazendo o trajeto nos mesmos caminhões em que iam esses trabalhadores e sendo tratado como estranho, em um meio onde havia convivido, batalhando para viver com uma família e esbarrando nas garras do gato. Ou seja, convivendo no barraco de propriedade do encarregado direto das atividades de cortar cana, denominado emblematicamente “gato”.

A princípio, dormi nas ruas, com um colega que queria fazer a mesma experiência, e peguei o segundo caminhão. Queria achar uma família que me acolhesse sem saber quem eu era. Era muita ingenuidade da minha parte... uma família não me conhece e vai me aceitar? E fui! Quando cheguei lá, não consegui família. (Fernando de Gois).

Embora a vicissitude do contexto demonstrasse a dura realidade em que aquelas famílias viviam, Fernando sentia-se justamente distante daquele mundo, já tão conhecido e sentido através da expressão de dor daqueles que exerciam diariamente aquele árduo trabalho. *“Então eu peguei uma rua e encontrei o gato, e ele disse assim: “Você não tem onde morar, então eu acolho você. Eu lhe dou comida e lugar pra dormir, você trabalha por dia, e eu desconto a metade”* (Fernando de Gois).

Estava feita, portanto, uma proposta de convivência a partir da figura agenciadora de um trabalho ilegal e subumano que, nas contas do agronegócio,

²⁹De acordo com Ramão, Schneider e Shikida (2007), a agroindústria canavieira, considerada o conjunto composto pelo segmento agrícola produtor de cana de açúcar e pelo segmento industrial processador dessa matéria-prima, enfrentou basicamente três fases de desempenho definidas pelo Programa Nacional do Alcool (Proálcool). De modo geral, o período 1975-1979 caracteriza a fase de crescimento moderado e de predominância do paradigma subvencionista, com destaque para a produção de álcool anidro. O segundo período, 1980-1985, foi marcado pela expansão acelerada, com destaque para a produção de álcool hidratado. Por fim, a terceira fase, que abrange o período 1986-1995, caracteriza-se pela desaceleração e crise do Programa, além do início do processo de desregulamentação estatal. Desde então, o cenário é de crise e rearranjo no segmento canavieiro.

resulta em mais lucro, em detrimento da dignidade, em virtude das péssimas condições de vida a que eram submetidos os moradores de rua, e que Fernando passou a conhecer convivendo no mesmo barraco, em péssimas condições de higiene, alimentação, saúde, remuneração, e principalmente pela “manutenção” do alcoolismo, e ao mesmo tempo experimenta na própria vivência o sentido negativo do acolhimento, e isso o faz retomar em sua positividade como uma das proposições pedagógicas da chácara.

O lugar de dormir... era uma sala... um barracão bem sujo, não tinha água pra tomar banho nem pra lavar os pés. De manhã cedo, se comia um pedaço de pão... e o pão que eles faziam... eles amassavam a massa com os pés... Como era muita gente... gente da rua mesmo, o pão era feito assim. A comida era um Deus nos acuda de tão ruim (Fernando de Gois).

Ter convivido com essas pessoas, cuja grande maioria vinha do Nordeste, que tinham como única opção trabalhar como cortadores de cana, abrigados por agenciadores de um mercado ilícito de exploração de trabalho, revela-se nas falas de Fernando uma total descaracterização da subjetividade e ao mesmo tempo uma espécie de reconhecimento cada vez mais afirmativo de sua própria subjetividade como sujeito.

Há um movimento de interpretação de duplo significado, que, para Fernando de Gois, não se traduz como uma experiência etnográfica – aquela que consiste em se colocar no lugar do outro – e/ou da cultura, ou mesmo como descrição densa, conforme situa Geertz (1989). Revela, de outra forma, esse movimento impresso no compromisso de sentir o outro em seu mundo vivido, apreender na sua lógica de sobrevivência possibilidades de (re)construir outros saberes, emerso pela solidariedade de uma ética de transformação. Por outro lado, uma vez que aí também se constitui o seu espaço/tempo/social de vivência, ele mesmo (re)inventa a partir das experiências vividas novos modos de vida que não o impedem de se colocar como sujeito ciente da própria subjetividade, nesse sentido, sujeito de ação.

Em um local praticamente sem iluminação, logo cedo todos estavam acomodados, como se fosse o momento de dormir. Este, revela Fernando, era outro momento de difícil convivência. Tanto ele como o colega interagiam, para manter o ambiente minimamente adequado ao descanso, e até para se manterem vivos.

À noite, eles brigavam muito... A gente pegava faca, tinha que separar... conversava com eles. E quando chegou o último dia, o gato não queria pagar. Eu disse a ele: "Você me paga o que quiser e eu vou embora". Mas antes disso um rapaz (um alcoólatra e usuário de drogas, vindo do Nordeste) disse assim: "Vocês não fazem parte do nosso grupo. Vocês são diferentes, vocês não bebem. Eu só to observando, eu não quero que vocês fiquem aqui, pra vocês não se tornar como nós. Eu vou pegar o dinheiro que vou receber e vou dar pra vocês irem embora. Não fiquem aqui, não, isso não é vida pra vocês" (Fernando de Gois).

Do conjunto dessas experiências, Fernando expressa inúmeros aprendizados que revelam uma espécie de síntese (re)constitutiva de significações, convertidas em elementos geradores de motivações, e de formas de saber que se misturam a novas experiências na Comunidade Profeta Elias.³⁰ Trata-se de um espaço geográfico sociocultural político e econômico significativo, tanto em relação a trajetórias locais, (individuais e coletivas), quanto à mesma perspectiva em relação ao processo de construção da Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

³⁰A Comunidade Profeta Elias é um espaço social localizado no bairro Lindóia, em Curitiba, que passa também a chamar-se Comunidade Profeta Elias, justamente em virtude das vivências da Comunidade em busca de melhores condições de vida para famílias que ocupam o espaço em barracos desde 1968. A Comunidade integra diversas trajetórias, individuais e coletivas, de ações e sociabilidades, as quais culminam na construção gradativa do que hoje agrega, em Mandirituba, um espaço com formato de casa abrigo, com capacidade para 80 meninos em alguma condição de vulnerabilidade social: a Chácara Meninos de 4 Pinheiros. Dos avanços que circunscrevem o período, entre o fim de 1968 a 1990, está justamente o acordo que possibilita a compra de 102 terrenos, resultado de negociações entre a Comunidade e o proprietário, sem a interferência da Prefeitura. Conforme Fernando relata em entrevista, e de acordo com outros moradores da Vila Lindóia, esse é o segundo acordo ocorrido no Brasil com esse formato. Fernando também relata que acompanhou representantes da Associação de Moradores até Santo André, em São Paulo, para entender processos semelhantes. Como resultado das negociações, alguns moradores conseguiram comprar a própria casa com a coleta e venda de papel. Ver Miranda; Stoltz (1999); Rossato (2003).

Figura 11 – Comunidade Profeta Elias

Fonte: Imagem cedida por morador da Comunidade.

De fato, Fernando revela a clareza das significações do seu próprio mundo vivido, expresso pela sensibilidade que tem de sentir o outro, vivendo com o outro, e ao mesmo tempo perceber possibilidades de mudanças. De certo modo, há uma síntese do seu mundo vivido nas ruas, nas formas de compartilhar experiências de vivenciar e motivar ações, e suas próprias ações como experiência de subjetividade e sujeito coletivo.

Então... quando eu fui morar nessa comunidade, primeiro eu fui pra Profeta Elias... porque eu queria trabalhar com a população de rua de crianças e adolescentes. E esses meninos e meninas em situação de rua... primeiro eles moravam numa favela, mas também foram expulsos de lá (Fernando de Gois).

Conviver com esse universo alargou mais uma vez o campo das experiências, que ele retrata sempre com um sentido de parceria³¹, que desde o início jamais destitui o outro de suas formas de saber, sempre contextualizadas nas historicidades de sua vida.

Então, primeiro aprendi a conviver de improviso naquelas casinhas de plástico em que eles viviam... de papelão, depois aprendi a conviver com

³¹O sentido de parceria impresso no processo de construção da Chácara Meninos de 4 Pinheiros recupera uma ampla participação de atores sociais, em que o direcionamento para um tipo de ação alarga novos horizontes de ações e significações, principalmente quando tomada no conjunto das relações, pois envolve todos os aspectos da vida. A esse respeito, ver Meninos de quatro Pinheiros <<http://www.4pinheiros.org.br/>>; Miranda; Stoltz (1999).

peessoas que usavam drogas e então com a violência... Claro que a minha intervenção, o que penso sobre transformação, questão da subjetividade era você alterar esse panorama... Então, eu fui pra favela pra aprender com essa população de que forma eles se organizavam. (Fernando de Gois).

Esse jeito individual, no sentido de respeito aos sujeitos envolvidos, mas ao mesmo tempo muito coletivo, de certo modo retrata também o jeito de ser da Chácara e da Comunidade Profeta Elias, com as marcas não menos significativas das contribuições e parcerias.

O aprendizado na favela, uma extensão geográfica e social da Comunidade Profeta Elias, expressa um princípio de organização em que as inter-relações constituem-se em princípio fundamental.

4.1.1 Da Comunidade Profeta Elias³² para a Chácara Meninos de 4 Pinheiros: quando a casa é a própria comunidade

A face individual e coletiva que perfaz os processos de construção da Chácara Meninos de 4 Pinheiros expressa também uma dimensão simbólica quanto ao sentido concreto de Comunidade. O sentido de parceria impresso recupera uma ampla participação de atores sociais, em que o direcionamento para um tipo de ação alarga novos horizontes de ações e significações, principalmente quando tomada no conjunto das relações. O implemento de ações individuais e de diversos atores

³²As informações e dados históricos sobre a Comunidade Profeta Elias foram também colhidos em, entrevistas gravadas e material escrito. Dentre eles encontra-se o Livro A vida na Rua e A Rua na Vida: histórico e proposta pedagógica da Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias. O livro foi sistematizado por Sônia M. Guarisa de Assumpção Miranda e Tânia Stoltz a partir de depoimentos e discussões de Evanir Turra, Fernando Francisco de Gois, Hilda Romanowski Tratch, Luís Carlos Martins e Raul Correia. Trata-se de pessoas dentre inúmeras outras que atuaram, vivenciaram e ainda participam como Educadores, e/ou colaboradores nessa trajetória de construção da conhecida Chácara Meninos de 4 Pinheiros. Esse reconhecimento coletivo de construção, perpassa todos os momentos das entrevistas, conversas e documentos. O prefácio de Olympio Sotto Maior Neto, que acompanhou – a exemplo de outras pessoas - e ainda acompanha de forma efetiva e positiva a organização, defesa legal e, principalmente, humana da construção social e institucional da Chácara. Além desse material, não menos importante, o livro Menin@s de Rua: representações políticas, de Geovanio Edervaldo Rossato, resultado do seu trabalho de Tese de doutoramento, e que também participou dessa trajetória como Educador Social voluntário e pesquisador. Outro material de grande relevância ao contexto é o livro Aprendendo com a Chácara Meninos de Quatro Pinheiros. Esse é um trabalho que resgata a face pedagógica e organizacional da Chácara, tendo em vista a experiência de Meninos, de Educadores e Colaboradores. A respeito da dimensão pedagógica, conta com a parceria das Professoras Araci Assineli da Luz e Eliane Cleonice Alves Précoma.

sociais, cujo caráter intersubjetivo de solução de problemas caracteriza-se também como um dos princípios geradores de proposições, o que todavia parece não negligenciar a presença ativa e singular do indivíduo e da subjetividade. Importa nesse trabalho a ênfase quanto à concepção de construção, revelada em experiências, trajetórias e saberes significadores de formas de sociabilidades Educativas, ainda muito presente em sua atualidade.

A religiosidade, característica da Teologia da Libertação, acompanha essa trajetória na presença dos Freis Carmelitas na Vila Lindóia, periferia de Curitiba, que passa a chamar-se Comunidade Profeta Elias³³, justamente em virtude das vivências da Comunidade em busca de melhores condições de vida para as famílias que ocupavam o espaço morando em barracos desde 1968. Inicialmente, as atividades religiosas realizadas pelos Freis eram marcadas sobretudo por uma perspectiva catequética, conforme orientação do campo religioso referente à época, que mantinha como foco primordial o exercício dos Sacramentos. Esse quadro muda a partir de 1979, quando os freis passam a atuar na Comunidade, motivados pelas mudanças e orientações desse mesmo campo, porém a partir das novas perspectivas definidas pelo Concílio Vaticano II. Os Freis inserem-se na vida social da Comunidade sob diversos aspectos, dentre os quais a atuação direta na Organização da Associação de Moradores, e também incentivam a Comunidade com ações práticas, tais como a construção de ruas e limpeza de terrenos.

As famílias que precariamente ali residiam eram geralmente de origem rural, provenientes do interior do Paraná, e buscavam melhores condições de sobrevivência, inclusive em termos de saúde. A luta pela permanência no espaço físico, contrariando as ameaças da prefeitura, que tinha a intenção de deslocá-los, foi mais um dos fatores que levou a Comunidade a formas diversas de qualificação daquele espaço social, a partir de alternativas para solucionar esses e outros impasses decorrentes do alto grau de pobreza e respectivas consequências pelas quais passava a Comunidade. Fernando foi um dos três Freis que passou a morar na Comunidade em 1984, juntamente com Osni e Euclides, e permaneceu como frei durante quase cinco anos.

³³ Essa parte do trabalho contou também com relatos de Sueli Oliveira Veloso, que chegou na Comunidade Profeta Elias em 1976, quando tinha 13 anos, e participou diretamente do Cotidiano da Comunidade, a partir de 1984. Acompanhou e participou da trajetória de construção da Chácara onde atua ainda hoje como Educadora Social.

Desse contato mais direto com a população decorre o aumento da participação social na vida da Comunidade por meio da Associação de Moradores. *“Inicialmente, eu ficava um tempo na Comunidade e então voltava para o convento, depois fiquei integralmente na Comunidade, e algumas noites dormia na rua”* (Fernando de Gois).

Depois de um tempo, não mais como religioso pertencente hierarquicamente à Congregação dos Freis Carmelitas, Fernando passou a atuar na Comunidade de forma integral. Do envolvimento mais direto, com crianças e adolescentes, percebe que, apesar da Comunidade estar organizada em torno de suas necessidades, muitas crianças e até mesmo adolescentes encontram-se nas ruas. A partir daí, Fernando começou um trabalho diretamente com eles, para aproveitar o próprio potencial de cada um, conforme ele mesmo afirmou.

Figura 12 – Fernando, com membros da Comunidade



Fonte: Arquivo da Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

Nesse sentido, meninos e meninas passaram a atuar nas celebrações, por meio da apresentação de peças teatrais, e em outros momentos, participavam de capoeiras, dentre outras atividades. Muitos desses meninos e meninas que frequentaram a casa onde residiam primeiramente os freis e depois Fernando³⁴, não mais como religioso, passaram também a atuar como educadores nas ruas. Em

³⁴O trabalho desenvolvido em 1985 na Comunidade Profeta Elias por Fernando e Euclides, envolvendo teatro, pintura, cerâmica, inicialmente integrava família, criança e escola e direcionava-se ao apoio escolar. Possuía vínculo com a Secretaria de Educação e Cultura, na qual ambos atuavam como estagiários. Sobre o assunto, ver Miranda; Stoltz (sist.-1999).

conversa, com um dos ex-moradores da Comunidade Profeta Elias, um dos meninos que participou também do movimento de construção e atua na Chácara Meninos de 4 Pinheiros como educador social, fica evidente a importância, das inter-relações da arte e suas expressões.

Quando cheguei à Comunidade, eu era um menino de 9 anos recém-chegado do interior do norte do Paraná. A gente foi morar numa favela e me deparei com o trabalho do Fernando e dos Freis Carmelitas, que era ligado a teatro, fantoches, artesanato, e isso me envolveu muito (ex-morador da Comunidade Profeta Elias).³⁵

Esse processo de sociabilidades, espaços sociais – rua, família, escola – registra um percurso de mundo vivido de forma intensa, que vai alargando as experiências entre esse universo e ao mesmo tempo intensificando as relações. No teatro, na música, nos cordéis e em muitos outros a arte se faz presente como linguagem de proximidade, como forma de *diálogo*, para além do caráter expressivo que lhes é inerente. “Lembro que, na Comunidade, vi um pessoal preparando um teatro. E na hora que eu cheguei àquele espaço vi que o teatro contava a minha história. (ex-morador da Comunidade Profeta Elias)”.

Dessa forma, muitas peças e personagens foram criados pela iniciativa e com a participação de crianças e adolescentes, inclusive personagens bíblicos. A intenção era deixar uma reflexão a respeito do cotidiano da vida da Comunidade, retratando suas dificuldades e pobreza, vividas em subempregos e desempregos, destacando-se aí a atividade de catar papéis, também realizada por Fernando e o grupo de Meninos e Meninas da Comunidade Profeta Elias.

³⁵Trata-se de um dos ex-moradores da Comunidade Profeta Elias que atua na Chácara Meninos de 4 Pinheiros como educador. Veio com os pais do Norte do Paraná para Curitiba quando tinha 5 anos, em meados de 1978. A família de 14 irmãos perdeu o pai em 1980, e em 1982 conheceu o trabalho da Comunidade Profeta Elias.

Figura 13 – O teatro, mais do que uma performance, traz na corporeidade a vida vivida



Fonte: Arquivo da Chácara Meninos de 4 Pinheiros

Em relação ao cotidiano dessas atividades, resultou uma composição, ainda hoje de grande ressonância na Comunidade.

Eu solto raia. Eu pulo valetão³⁶
 Eu vim da roça. Eu cato papelão
 Para ajudar
 meus pais e meus irmãos
 Pois é do lixo que sai meu ganha-pão
 Eu sou uma criança simples
 Não sei se eu vou pro céu
 Só sei que moro na favela
 Eu sou um catador de papel.
 Catar papel
 é minha vida
 Pois na cidade
 eu não tenho saída.
 Eu chego em casa muito cansado
 Eu vou rezar prá Deus me ajudar.
 Prá essa vida
 um dia melhorar.

A expressão que dá visibilidade e formato às dimensões subjetivas, que perpassam a objetivação da pobreza, do subemprego, das más condições de moradia, ressoa em forma de indignação, com feições de afirmação de identidade e,

³⁶Conforme informações de moradores, foi composta na Comunidade ainda quando os Freis ali residiam. Ver Miranda; Stoltz (1999).

sobretudo, como pressuposto de ações, com vistas a mudanças no próprio cenário da vida.

Em torno das ações cujos sujeitos – e, de certo modo, Atores Sociais – geralmente eram as crianças e os adolescentes, o movimento ressoava em outros espaços sociais, extrapolando gradativamente os limites geográficos da Comunidade, ao mesmo tempo em que ampliava os limites do espaço social da Comunidade e em outras dimensões. Desse Ator Social, indivíduo consciente de sua representação, Goffman (1999) (re)descobre no exercício de autonomia (conforme FREIRE, 1998) também dimensões identitárias construídas de forma coletiva.

No trabalho com atividades escolares, constava também a participação ativa das crianças em outras expressões culturais em uma espécie de modalidade de contra turno, o que ao mesmo tempo contribuía para que a escola formal do local em certa medida questionasse os próprios métodos de ensino em virtude da gradativa clareza e exigências das crianças e dos pais.

Percebe-se que a religiosidade característica da Teologia da Libertação torna-se um dos principais ingredientes de motivação das ações socioculturais e políticas contextualizadas às necessidades da Comunidade, sempre vinculadas aos problemas sociais da cidade e do país.

Figura 14 – A experiência religiosa traz a vida em sua própria historicidade e exigência



Fonte: Arquivo da Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

A realização da Via-Sacra, a partir de 1986, tendo em vista a questão da terra, tema da Campanha da Fraternidade daquele ano, e que se torna hábito em outros anos, mostrada em cartazes produzidos pelos meninos, aproxima a Vida e a Morte de Jesus à mesma realidade por que passavam as crianças em situação de risco, expostas constantemente a modos diversos de violência e morte. Outras ações daí decorrentes incluem maior participação do grupo em atividades políticas na produção de peças teatrais apresentadas não apenas para a Comunidade.

Figura 15 – Celebração Campanha da fraternidade



Fonte: Arquivo Chácara Meninos de 4 Pinheiros

Já o tema da Campanha da Fraternidade de 1987, “Quem acolhe o menor a mim acolhe”, de forma mais contundente, gera através da Via-Sacra produzida pela Comunidade Profeta Elias ações da própria prefeitura, incluindo a reprodução e divulgação do material, o que ao mesmo tempo possibilita um questionamento a respeito dos trabalhos desenvolvidos em instituições que trabalhavam com crianças e adolescentes em diversas situações. Nesse mesmo período, o grupo também atuou em questões importantes ligadas à nova Constituição brasileira, e elaborou um projeto em caráter popular voltado a crianças e adolescentes, que foi

encaminhado à Assembleia Legislativa. Internamente, entre os avanços coletivos, foi construído na Comunidade um forno comunitário, recurso importante no processo de queima de argila e confecção de peças de cerâmicas.

Figura16 – Inauguração do forno comunitário



Fonte: Arquivo Chácara Meninos de 4 Pinheiros

Fora da Comunidade, lembra Fernando, o grupo de meninos e meninas e alguns educadores passam a integrar atividades no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR³⁷) e participam do primeiro Encontro Nacional em 1986 em Brasília. Esse processo de envolvimento, leva Fernando e o grupo a contribuírem com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA).

O protagonismo infantojuvenil, com as manifestações críticas de crianças e adolescentes que expressavam suas ideais e opiniões sobre política, saúde, trabalho, escola, direito, sexualidade e violência, deu maior visibilidade à luta pela defesa dos direitos do segmento infantojuvenil.

A Comunidade adquire assim a característica de casa, como possibilidade de resolução de problemas e de acolhimento, e ao mesmo tempo alarga esse universo para uma dimensão social em sentido amplo. É evidente que essa motivação de vivência afirmativa de identidades é também construída em torno de negações e subtrações de direitos básicos à alimentação, moradia, saúde, educação e às raízes

³⁷ O Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) está contextualizado na década de 1980, possui sede em praticamente todas as capitais do País e atua como rede, objetivando um processo de mobilização dos próprios menores em situação de rua. Nesse sentido, envolve praticamente todos os seguimentos da sociedade. Para Longo (2010).

culturais. Vale observar que, em termos de uma perspectiva cultural que jamais separa a vida vivida do presente, dos costumes e das tradições, os princípios de dinamização para recuperação desses direitos ressoam de forma compatível com as vivências e compreensões relativas à realidade das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)³⁸ daquele momento. No projeto de vivência comunitária pertinente às CEBs, subscreve-se o projeto de uma sociedade em que se sobressai dentre os principais objetivos superar as estruturas injustas presentes no modo de produção capitalista que, principalmente para aquele contexto, adquiria fôlego em termos de ações concretas. As práticas educativas adquirem aqui um importante significado, como modo específico de sociabilidade. É importante ressaltar que todas essas formas de sociabilidade se estendem à Chácara Meninos de 4 Pinheiros também em um sentido simbólico. É justamente esse jeito coletivo de ação que marca as primeiras experiências da chácara e nesse sentido, muitos moradores da Comunidade Profeta Elias participaram do movimento de construção em seu sentido amplo.

4.1.2 Da rua para a Chácara?

A possível linearidade histórica que perpassa as trajetórias dos primeiros meninos, educadores e colaboradores em direção à Chácara Meninos de 4 Pinheiros revela tensões imersas em situações de pobreza, violência e exploração, ao mesmo tempo em que guarda a grandeza da valorização da singularidade que situa um jeito específico de sociabilidade. *“Depois de quatro anos, cresceu tanto esse trabalho na Comunidade, que vários meninos e educadores vieram comigo aqui pra rua”* (Fernando de Gois).

É possível perceber que a rua também chegou à Comunidade, em concretude e significações da própria trajetória de Fernando, das crianças, dos adolescentes, dos jovens, das famílias da Comunidade, e tendo em vista as vivências entre educadores e Comunidade. Muitas crianças da Comunidade ficavam nas ruas (da

³⁸De modo geral, as Comunidades Eclesiais de Base são definidas como organização de pequenos grupos ou um grande grupo vinculado a uma paróquia ou capela. As primeiras experiências dessa natureza estão contextualizadas por volta de 1960; sendo Natal-RN e Volta Redonda-RJ os espaços sociais mais citados quanto à origem e reconhecimento realização de formas de vivência dessa natureza. A esse respeito indica-se as leituras: Boff (1986); Brandão (1982); Dussel (2001); Frei Betto (1985); Freire (1970); Macedo (1986).

própria Comunidade) durante o dia, outras acompanhavam os pais, inclusive em ruas do centro da cidade, na atividade de catar papéis. Esse trabalho com teatro, dentro da Comunidade, lentamente foi se estendendo a outros espaços, tais como Igrejas, Escolas dentre outros.

Figura 17 – Teatro para além da Comunidade



Fonte: Arquivo da Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

Essas são inter-relações construídas de forma intersubjetiva, a partir das vivências e construções de subjetividades entre a rua e a Comunidade, mas que por outra via acentua contextos específicos de vivências (outra característica de Sociabilidade Educativa).

Por outro lado, há nas ruas, principalmente no centro da cidade, uma concretude característica, também já significada pelas diversas vivências individuais e coletivas de grupos formados por meninos e meninas que já moravam há tempos nas ruas, em mocós, e outros que vinham durante o dia, praticavam furtos e voltavam para casa, ou melhor, para a outra casa, pois muitos deles trocavam totalmente de moradia. Realidade ainda hoje muito presente, embora com outras configurações³⁹.

³⁹Este é um aspecto muito interessante, principalmente quanto às relações que hoje se estabelecem nas ruas, agravadas com o tráfico de drogas e suas variações, consequências, capacidade organizacional, uso de tecnologias encurtando tempo e espaço e uma relativa facilidade em adquirir drogas cada vez mais potentes. Dentre as conversas que pude realizar com ex-meninos e educadores que hoje enfrentam essa realidade, evidencia-se o desafio, o crescimento e o envolvimento de crianças, adolescentes, jovens e a própria família. Um cenário em que a visibilidade da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade e risco se torna mais difícil de detectar e de ser revertida.

Nas ruas, Fernando e os outros educadores conviviam diretamente com os meninos. O que ainda hoje se denomina trabalho de abordagem, revela-se uma forma específica de sociabilidade, em que a arte ocupa também um lugar particular.

Isso era tão legal, Bernadete; eu lembro que a gente vinha com um pandeiro, e eles vinham batendo o pandeiro para a abordagem na rua. Então meninos de favela e de rua, eu não sabia mais quem era quem. Aí eu pegava uma carona com eles, pra poder conversar e ir me inserindo no meio deles (Fernando de Gois).

Inicialmente, percebe-se que o trabalho distancia-se de uma mera forma de assistencialismo, a começar pela concepção de abordagem.

O contato dos educadores e meninos com a rua guarda princípios de convivência que envolvem diversas formas de saberes e aprendizagens desse cenário vivo que é a rua, em seu sentido concreto e simbólico como espaço sociocultural e político, sempre abertos. Em diversos momentos da entrevista Fernando revela, os enfrentamentos com a violência direcionada aos meninos, sua defesa e parceria com eles, idas e vindas à delegacias, e mortes de meninos e meninas. Ao mesmo tempo, a esperança e mudança desse quadro, mais tarde se concretiza com a construção da Chácara, principalmente por meio de um processo de construção diário, de um sentido de Comunidade realizado a partir das vivências e superação de dificuldades.

O espaço geográfico da rua nessa configuração quanto à paisagem urbana não é necessariamente fixo; além disso, a referência e abrangência pertinentes a tal perspectiva integram concepções de relações sempre em movimento, caracterizando múltiplas ações.

Então o IPUC queria saber, isso entre 89 e 90, quantas crianças estavam em situação de rua, e eu queria saber o que fazer pra tirar eles da rua. Então, nesse período, um grupo lá da Profeta Elias fazia abordagem durante o dia, e eu fazia durante a noite, com outro grupo (Fernando de Gois).

O trabalho de abordagem de rua incluiu também uma parceria com o IPUC, envolvendo os educadores, cujo interesse era a quantidade de crianças em situação de rua. Para o grupo que trabalhava com o Fernando, e mesmo outros educadores

ligados ao Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, isso se mostrava um passo anterior no envolvimento com a situação.

Nas ruas, as mais diversas formas de convivência se mesclam: fome, violências, descaso público, morte, comemorações, formas de lazer, ações concretas indicativas de transformações, rituais religiosos.

Figura 18 – Enterro no cemitério Santa Cândida. Vítimas de violência e descaso.



Fonte: Arquivo da Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

No entanto, há sempre a preocupação em (re)significar essas experiências como resgate de autonomia e de identidade. Tendo em vista que, para muitos meninos, a rua se constituía um dos principais espaços de vivência e, principalmente, de luta pela sobrevivência, é ali que eles afirmam um sentido de identidade enquanto garantia de vida. Sobreviver a esse contexto é talvez o que demarcava um sentido de identificação, conforme Hall (2000), mas que, no entanto, se justifica de forma inversa, perversa e contraditória.

Nesse sentido, os desafios e problemas das ruas exercem certo fascínio – de alguma forma relacionados à aventura específica da faixa etária –, que se misturam às dificuldades, angústias e aos maus-tratos que os meninos sofrem na própria família. Para muitas dessas crianças, soma-se a isso o fascínio pela cidade grande,

a possibilidade de também poder usufruir de seu potencial de lazer, um direito a eles negado.

Na rua, eu aprendi a cheirar cola, roubava, pegava rabeira de ônibus ou de caminhão. Eu roubava relógios, roupas nas lojas e jogava muito fliperama. Ficava na Rua 24 horas e na Rodoferroviária. Agora, pra mim, as piores coisas da rua eram cheirar cola e roubar. E os piás grandes me batiam e tomavam o meu dinheiro (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MENINOS E MENINAS DE RUA PROFETA ELIAS, 1999, p.41)

De outra forma, nas trajetórias ali encontradas, persistem significações de vidas de famílias vindas do campo. Aliás, essa é uma das marcas características tanto nas experiências de famílias pertencentes à Comunidade Profeta Elias quanto nas das famílias dos primeiros moradores da Chácara.

Em conversa com um dos ex-moradores⁴⁰, da Chácara e em outros momentos das entrevistas e livros fica evidente que o contato com a terra (de modo particular para os primeiros moradores), tinha uma forte presença da própria vida de muitos deles e, em geral, da família. A esse respeito, a própria vivência na especificidade do ambiente da chácara foi também de grande relevância. Conforme relato dos educadores, as histórias se repetem na vida de muitos meninos. As famílias eram do campo e foram forçadas ao êxodo, então saíram em busca de melhores condições de vida na cidade. As famílias de algumas dessas crianças passaram por processos de desapropriação, na maioria das vezes forçados pelo agronegócio e outros problemas ligados ao mundo rural e do trabalho, e, por decorrência, muitas vezes foram expostas a constantes riscos e maus-tratos nas cidades.

Todavia, são crianças e adolescentes que guardavam uma dimensão de subjetividade, da lida da terra, da grandeza de um chão, que em certo sentido pode prover naturalmente o sustento.

Assim, as formas de sociabilidade aí estabelecidas ambientam a rua como significação da Casa e da Comunidade como acolhimento, de um sentido familiar, que vai sendo construído e de certa forma se revela como proposição de novas possibilidades de significação, e que com o tempo se estende à Chácara Meninos

⁴⁰Adilson Pereira de Souza foi um dos primeiros meninos moradores da Chácara e atualmente é presidente da mesma. Junto com Membros da Comunidade de Vila Torres, criou o projeto Passos da Criança, localizado na própria Vila Torres. O projeto, contou também com o apoio de Anna Katharina Schmid.

de 4 Pinheiros, mesmo que apenas enquanto proposição. Por outra via, as singularidades de cada menino, de cada educador e morador da Comunidade envolvidos nas ações, significam também possibilidades e projeções para novas vivências. Nesse sentido, entre a objetividade de aproveitar o espaço construído e significar com subjetividades, esse movimento ressoa também como um processo de construção de inter-relações e ações compartilhadas, em que de certo modo a rua se converte também em espaço de significações desses diálogos.

Eu lembro quando eu vinha pra rua com outros educadores⁴¹. Os meninos perguntavam “Por que você não cria um projeto, uma casa, pra nós?”. Na época não tinha estatuto. Tinha outros espaços. E eu disse: “Cabe 500 pessoas, e vocês aqui são um grupo de uns 200, por que vocês não vão pra lá?” Ele disse: “Não tio, lá é feito de cima pra baixo, eles não pensam em nós. Nós tamo com um pé dentro e outro fora, porque a gente não participa de nada”. “Então o que eu posso fazer?”, “Pense em algo que a gente poderia fazer algo concreto que a gente pode fazer junto com vocês. Vamos sonhar”. Ficou essa pergunta. Quatro anos depois, no grupo que eu coordenava, a gente foi convidada pra fazer uma pesquisa pro IPUC. Então o IPUC queria saber, isso entre 89, 90, quantas crianças estavam em situação de rua, e eu queria saber o que fazer pra tirar essas crianças da rua. Então um grupo lá do Profeta Elias fazia abordagem durante o dia, e eu fazia durante a noite, com outro grupo. E como eu conhecia todo mundo, tinha problema nenhum, porque eu ia nos mocós, em todo lugar. E num domingo à noite eu fui com os educadores lá no terminal do Guadalupe e encontrei com um grupo de 10 garotos, alguns de Tamandaré, e um menino disse assim pra Irmã X “Irmã, a senhora leva essa espada de São João e planta, e quando eu tiver um terreno, eu quero uma muda”. Aí eu aproveitei o método de Paulo Freire: “Escuta, por que você quer plantar, por que você quer essa muda?” Ele disse assim: “Quando eu morava com a minha família, todo mundo trabalhava. A gente trabalhava na roça. Os nossos pais, todo mundo era junto. O meu pai não sabe ler nem escrever, ele veio pra cidade e mora numa favela, não consegue trabalhar, tem que pedir aqui na rua ou morar na rua.” Outro menino falou assim: “Se a gente tivesse um espaço pra criar animais...”, outro: “Se tivesse espaço pra ter contato com a natureza, com o meio ambiente”, e um menino falou: “E um espaço longe das drogas”. Aí, os educadores: “Vocês lembram da pergunta sobre o que a gente poderia fazer? (Fernando de Gois).

No diálogo, persiste uma concepção de origem que destaca a perspectiva de ações dos sujeitos históricos envolvidos, e resgata a persistência de sociabilidades, ricas em significações e possibilidades de reatualizações das condições e exigências do presente. Esse ambiente, na rua, agora singularizado pela Comunidade Profeta Elias, na presença de moradores, educadores, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, recobre ao mesmo tempo princípios

⁴¹ Fernando lembra que dentre os educadores estavam participantes do Movimento Fé e Alegria, do Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua e da Pastoral da Criança.

norteadores de Organização que correspondem à perspectiva de construção de subjetividades e modos específicos de sociabilidade. A participação efetiva de diversos sujeitos e Atores Sociais implementada por uma participação individual e coletiva não obscurece assim as marcas de valorização das diversas identidades.

A convivência com outras culturas também perpassa esse universo, decorrente de parceria para apoio financeiro e convivências em trabalhos voluntários, sobretudo quanto à rede de relações que aí se estabelece em torno do movimento de trajetórias individuais e coletivas que envolvem a concepção, de construção e vivências em torno da Chácara Meninos de 4 Pinheiros. *“As irmãs da Divina Providência⁴² foram pra rua e ficaram muito assustadas porque, na hora do almoço, em período de frio, os meninos usavam muita droga. Primeiro pra superar a questão da fome e também pra superar o frio”.* (Fernando de Gois).

Ao mesmo tempo, as ressonâncias dessas formas de parceria explicitam envolvimento com questões de identidade, que inclui o diálogo afirmativo com a diferença e ultrapassa as fronteiras de uma perspectiva local.

Essa mesma perspectiva do outro diferente em termos culturais contextualiza uma face em que o aprendizado, se revela de forma recíproca, e os critérios de parcerias recobre uma perspectiva de vínculos comprometido com a própria cidadania. *[...]quando conheci, a Chácara tinha um ano e meio de idade. Eu vim por intermédio da ABAI⁴³. [...] Aconteceu um vínculo muito forte com os meninos muito rapidamente. Achei interessante, pois eu venho de um ambiente bem diferente,* (Anna Katharina Schmid)⁴⁴.

Reconhecer o outro, em expressões de acolhimento, malgrado as dificuldades por que passam, situa traços de proximidade com o tom de suas próprias vivências, de certo modo agora já (re)significadas com as perspectivas e relações estabelecidas, e que nesse momento envolvem a própria subjetividade de Fernando de Gois e de todos aqueles que participam desse movimento, significado em inter-relações. Os laços de confiança já não se limitam apenas a um interesse individual de um pacto em torno da necessidade de sobrevivência, em condições de violência,

⁴² Fernando de Gois ressalta em suas falas que a maior parte do dinheiro da compra do terreno foi doação das Irmãs da Divina Providência. Ver Rossato (2003,p.125).

⁴³ Ver Fundação Vida para Todos (ABAI) <<http://www.fvida.org.br> >

⁴⁴ Ana Katharina Schmid é psicóloga, e desde o início da Chácara é parceira e fundadora da Associação Suíça Amigos das Crianças de Ruas do Brasil. Da sua vivência na Chácara resultou também contribuições na área organizacional com a sua tese de doutorado referente ao assunto.

exploração, trabalho ilícito, furtos, drogadição, dentre outras situações de risco e vulnerabilidade. De outra forma, suscita projeções, perspectivas e motivações para novas formas de sociabilidades, de certo modo experimentadas na rua, e que ressoa em saberes constitutivos da própria subjetividade.

As contradições aqui expressas adquirem também as singularidades do indivíduo e da subjetividade. A dimensão de autonomia, uma das principais categorias assumidas em todo esse processo e que ressoa na concepção de Protagonismo imprime também um princípio fenomenológico de reversibilidade, que se dá de forma intersubjetiva em termos indenitários. Essa concepção sempre presente na fala de Fernando e dos educadores revela uma feição pedagógica presente desde o início da Chácara também na produção bibliográfica, como extensão de um trabalho cuja referência principal são crianças em situação de vulnerabilidade no período e ainda hoje, profundamente estigmatizadas pela expressão “Meninos de Rua”. Na Chácara, esse estigma é rompido inclusive em sua denominação: “Chácara Meninos de 4 Pinheiros”, e principalmente na medida em que adquire, significado no conjunto das relações em que a superação se estabelece na medida que o indivíduo sente-se sujeito justamente porque encontra as possibilidades de ações a esse respeito.

Resgatar o lugar do sujeito na ação como dinâmica identitária admite certa dialética negatividade/positividade quando é direcionada em projeções de vivências somente de modo afirmativo. É evidente que esse processo abrange conflitos e disputas, e lidar com esse universo como proposição (des)construtiva de novas relações, que implica objetivamente um modo de vida diferente, é um dos grandes desafios. O lugar da experiência revela-se, portanto, significativo, para além do lugar da empiria, da comprovação e até mesmo da aposta puramente objetiva da superação como resiliência⁴⁵, de modo particular tendo em vista um resultado por vezes frustrante, principalmente se tomado em avaliação meramente quantitativa. Não se trata aqui de colocar em questão a importância social política e humana da Chácara para se ter uma resposta quanto aos seus resultados práticos, mesmo porque sua trajetória tem sido comprovadamente positiva e o processo de resiliência um aspecto fundamental em termos de construção e afirmação de identidades.

⁴⁵Nas pesquisas realizadas sobre resiliência e outras temáticas em áreas diversas referentes à Chácara Meninos de 4 Pinheiros, prevalece em seus diferentes enfoques um certo denominador comum à ênfase nas mais diversas relações que perpassam a vida familiar e social dos meninos.

No entanto, apesar de não ser o objeto deste trabalho um enfoque a partir dessa concepção, é possível afirmar que essas crianças em situação de rua portanto de vulnerabilidade, são ao menos, em alguma perspectiva, resilientes, a começar pelo fato de sobreviverem a constantes pressões e ainda assim encontrar soluções. Lidar com esse limite, assimilado de forma subjetiva, é em certa medida lidar com uma potência motivadora e ao mesmo tempo seletiva, em um movimento possível de (des)construção de relações.

Meu ritmo de vida na rua era assim: roubava das 7 às 10h e, se não ganhasse nada, voltava depois do almoço, eram os melhores horários para roubar. Nós roubávamos tudo o que tinha no centro: relógio, bolsa, carteira, roupas, sapatos, xampu e tudo o que nos interessava. Como eu não gostava de andar em gangues, saía com meu sócio. (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MENINOS E MENINAS DE RUA PROFETA ELIAS, 1999, p.44)

O ambiente de tais vivências envolve inter-relações múltiplas em relação à rua (praças, mocós, favelas, delegacias), ao ambiente familiar em que se caracterizam suas origens (o campo, as periferias de cidades, a Comunidade Profeta Elias), às dinamizações que extrapolam uma concepção temporal, objetivista de duração, quando examinadas no contexto das inter-relações (violência, tráfico de drogas, insegurança, fome, frio), entre os sujeitos envolvidos. O mesmo direcionamento de compreensão pode ser estendido à relação objeto e lugar de ocupação. Quais as sensações de tempo que temos em situações de dor, alegria, perda, violência, prazer, acolhida? É evidente que esse contexto explicita um caráter de cunho psicológico, caminho esse que não se configura o ponto de partida deste trabalho, senão pelo fato de que esse aspecto também se insere como fundamental quando tomado no contexto das vivências em seus diversos modos de expressão e, por isso, significação de formas de sociabilidade.

4.1.3 Do sonho como exercício de autonomia?

Qual o lugar do sonho na vida de crianças e adolescentes com uma intensidade de tempo vivido de adulto, cujo espaço de vida tão significativo é

subtraído, negado, em etapas tão importantes da vida? Quais as suas significações? Na vida cotidiana, essa perspectiva ressoa constantemente: Até parece um sonho!; Meu Deus, que pesadelo!; Quando isso vai acabar?; Ainda bem que é só um sonho!; Eu sonho com um mundo melhor!; Não adianta ficar só no sonho!; Meu sonho é ser...

Figura 19 – O sonho: possibilidade concreta de mudança de vida



Fonte: Imagem feita durante a pesquisa na Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

Eu sempre trabalhei dentro da pedagogia dos sonhos e do desejo. Então, quando eles saíram das ruas e chegaram à chácara, muito fragilizados, nem tinha como exigir nada. Então, se você propõe muita coisa, é claro que eles não iam aderir nem ficar na chácara. Por isso eu fui trabalhando com eles a conta-gotas, bem devagarzinho. (Fernando de Gois).

A paciência reflete aqui o tempo das idas e vindas, avanços e retrocessos, em que o ganho quantitativo (mesmo sendo, muitas vezes, a única via para apostar em recursos e até mesmo manutenção do trabalho) contradiz justamente a possibilidade efetiva concreta, em termos de mudanças, o que para aquele contexto significava justamente, de certa forma com um processo de auto-reflexão, não mais tão somente para além de uma racionalidade moderna, mas de qualquer forma de razão senão aquela construída no interior das próprias relações, o que necessariamente não pressupõe total ruptura, de outras formas de razão, aliás realidade essa impossível dada as condições do contexto atual.

Por esse aspecto, a religiosidade, a arte adquire mais uma vez importância nesse movimento, que envolve a especificidade das sociabilidades características, de certo modo ainda hoje da Chácara Meninos de Quatro Pinheiros, com um envolvimento constante desse sentido de Comunidade, que contempla e privilegia por tanto um modo específico de família de forma muito presente ainda hoje, embora em outras significações. Nesse sentido, embora tantas vezes visitada por diversas significações, as Sociabilidades construídas nessas primeiras experiências reencontra nas relações ali construídas, um novo horizonte de visibilidades e por tanto de novas significações e de possibilidades de saberes.

Eu lembro uma vez que tava tão difícil! Não tinha dinheiro! Não tinha convênio com ninguém, brigas, violência! Eu disse: “Meu Deus, eu preciso me motivar!”, e uma noite era um grupo de 45, aliás 22, e assim decidi todas as noites escutar a história de vida de cada menino. Eu sei que são histórias de vida tão sofrida que vão mexer comigo, e vão me motivar, então cada noite eu pegava a história de vida de um menino. (Fernando de Gois).

Fernando relata diversas experiências que evidenciam a persistência de trajetórias com tristes marcas de violência, pobreza, roubo, morte, analfabetismo, mas também aprendizado e práticas de formas específicas de liderança nas dinâmicas com a rua; reencontro com irmãos de crianças que ele acompanhou, e ajudou a enterrar vítimas de violência, abandono e do tráfico de drogas. Em um dos momentos de escuta, reconhece o irmão de uma dessas vítimas, com quem ele tinha perdido o contato. *“Esse menino era nervoso, agitado, chegou na chácara com 11 anos e não sabia ler nem escrever, ficou numa sala com crianças de 7 anos, mesmo assim, tava super bem!”*. No entanto, houve mais situações de violência na família desse menino, desta vez envolvendo o pai, relata Fernando.

Aí ele falou pra mim: “Você tá vendo como a minha vida é tão difícil! Então, olha, eu vou voltar pra rua, eu vou ser um marginal, por que nada dá certo”. Eu disse: “Não, você não vai fazer isso, vai fazer o contrário”. E assim, quando eu ouvi todas as histórias, me deu tanta força, pensei “Meu Deus! eu não faço é nada! eu preciso fazer mais por esses meninos!” Então eu sabia as dificuldades de cada um! (Fernando de Gois).

O garoto vive hoje em um contexto totalmente adverso ao do passado, conseguiu terminar um curso superior e teve a possibilidade de trabalhar na área de formação.

O *espanto* que perfaz a própria vivência, em que o pressuposto do *cuidado* parece só aí adquirir significado, ou seja, tomado no exercício de cuidar, em que a escuta é bem mais que o ato de ouvir, e o sonho, realidade simbólica, adjetivado com a concretude da vida, reveste-se de significações entre as sensibilidades e objetivações da vida.

De fato, esse olhar recobra as vivências na rua com outros educadores, naquilo que o grupo denomina a abordagem de rua, agora com o tom do face a face, que possibilita o (re)conhecimento da subjetividade e da necessidade da inter-relação, que pressupõe lidar com contradições e ambiguidades. Os conflitos vividos nas ruas, nas famílias entre os diversos sujeitos envolvidos integra agora o tom do face a face nesse sentido, possibilidades de vivificar novas sociabilidades. Como lidar com as idas e vindas à rua?

Os conflitos, de certo modo singularizados em experiências, ao mesmo tempo comuns entre vários aspectos e também individualizados. No que pese as aproximações em termos de experiências vividas, de motivações subjetivas, persistência de tipos específicos de práticas vividas na rua, dependências químicas, idas e vindas entre a rua e a chácara, vínculos com o mundo das drogas, morte de familiares geralmente em situação de violência, pobreza da corrupção, ressoam em todos os aspectos: escola, lazer, laborterapia com os educadores.

Fazer pactos e planos e traçar metas requer ao mesmo tempo viver de certo modo essa concretude também em potência nas formas de sociabilidades em ações que privilegiem a dimensão coletiva e individual de reconhecimento da subjetividade sem, no entanto desconsiderar, a dimensão construtiva da inter-relação. Ao contrário, valorizar aquilo que lhes é correspondente em termos de coletividade de vivência em grupo, sem no entanto negligenciar a dimensão identitária do sujeito.

E quando eles iam pra aula, eu dizia, vai pra aula, eles diziam vou eu dizia qual é o sonho? Eles voltavam, foi pra aula? Fui como foi na aula? foi ruim, olha o teu sonho tá ali. jantar o sonho tá lá. Então a onde ele vai, o sonho, vai (Fernando de Gois).

A percepção por tanto, porque também ato de perceber, aqui se apresenta mais como um (reconhecimento) que desvela-se na originalidade do vivido presente conforme Merleau-Ponty (1996) mais que exige reciprocidade em suas significações, como ato de perceber, como gesto de dá-se conta, da experiência desvelamento, do que fazer com o percebido.

Entre conversas muitas vezes informal, fica evidente que para alguns meninos o reconhecimento do que a Chácara foi importante em termos de ganho, só é possível depois de muitos anos, até mesmo a contar a partir do tempo em que saiu da Chácara. Ao mesmo tempo, a história de muitas crianças e adolescentes, hoje adultos tem revelado a grandeza da Chácara também em termos numéricos. Isso porque o seu fundamento principal, foi sempre resgatar vidas, principalmente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Na verdade, esse é o movimento da vida, as transformações, quanto a critérios de identidade, subjetividade, está envolto em um ritmo, totalmente diferenciado e conforme Bauman (2001) sugere uma certa acomodação, a ele, também como caráter propositivo a um modelo *líquido* de sociedade. Um desafio que parece também exigir uma certa disseminação do que essa memória viva, ainda recobra e de certo modo acredita. A Comunidade é também simbólica, e aglutina um certo jeito de viver bem. A sua concretude é justamente o que possibilita a percepção de novos significados.

Esse diálogo portanto constante e necessário com a psicologia, revela-se fundamental, e principalmente, acompanhando formas específicas de sociabilidades.

A experiência inerência à concretude perfaz critérios básicos de sobrevivência – que se alargam a partir de necessidades básicas de alimentação, saúde, moradia, educação, lazer –, e antes de tudo aposta na subjetividade vivida, como reconhecimento do sujeito, que pensa a si mesmo, estabelecendo de inter-relações. Qual portanto o lugar da Educação? E qual é o tipo de Educação?

As crianças e adolescentes são bastante motivados e incentivados na Chácara. Ao serem questionados na mídia sobre os próprios sonhos, sobre o que querem ser, algumas respostas que sobressaem são: goleiro, fotógrafo, pescador, cientista. Todas as crianças estão cientes de que a educação e o esforço são o ponto principal para permanecerem na Chácara.⁴⁶ De outra forma, esse aspecto,

⁴⁶NO FIM DA RUA - parte 2: Videodocumentário sobre o trabalho desenvolvido pela ONG Chácara Meninos de 4 Pinheiros (7 min 56 seg). Mandirituba, Paraná, 2007.

não descaracteriza uma das importantes características do sonho como pedagogia, trabalhada desde as primeiras experiências da chácara. É evidente que sobressai, nos relatos, nas falas um discurso também performático de caráter propositivo. As falas, previamente organizadas, a preparação, pra lidar com os aspectos midiáticos, são processos educativos e de exercício de cidadania. O mais relevante, é o quanto esse aspecto, reveste-se de significações afirmativas de identidade. Ou seja, carregadas de significações, essas e outras expressões adquirem significado justamente no contexto de suas vivências. A esse respeito, Fernando enfatiza em suas falas (o que está impresso em documentos, livros e nas práticas de vivências da chácara) exemplos de resiliência dialogada, a partir da criação de quatro “ferramentas pedagógicas: Acolher, ouvir, cuidar e transformar”. São ferramentas que adquirem significado justamente no cotidiano, na lida diária, como forma de resolução de conflito e principalmente afirmação de identidade. O mais importante, que essas quatro ferramentas, conforme destaca Fernando, nasceram justamente em uma experiência de resolução de conflito na própria convivência na Chácara.

Meninos que nas ruas, lutavam pela sobrevivência em meio as mais diversas formas de violência, encontram na Chácara um espaço, para sonhar e viver de forma digna.

Na rua, começaram a morrer muitos amigos meus, com policiais e matadores de aluguel também. A gente não podia mais dormir em paz, tinha muitos sonhos com a morte, com policiais batendo, atirando na gente. Não dava pra dormir bem, a gente ficava pensando: que tal que eles pegassem a gente nos mocós? Eles acordavam a gente na base da porrada, depois levavam no camburão pra delegacia (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MENINOS E MENINAS DE RUA PROFETA ELIAS, 1999, p.39)

Lidar com o sonho é sempre lidar com a vida, com a poética da alegria, mas também da tristeza, da morte, da dor, enfim, lidar com a vida, porque síntese máxima do sentir-se bem como indivíduo e na coletividade. Trata-se da vida do dia a dia, que também envolve contradições porém, jamais destituídas de possibilidades da afirmação identitária, do re(conhecimento) da subjetividade, sempre aberta a novas leituras.

Minha mãe era boa pra gente. Meu padrasto bebia muito, começou a bater em mim e na minha mãe. Uma vez ele me quebrou a perna. Pensei que ele era o diabo correndo atrás de mim, e pulou com o joelho em cima da minha perna e quebrou ela. Nesse dia eu saí de casa, fui morar na beira de um rio, morei lá umas três ou quatro semanas, eles ficaram me procurando.).

(FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MENINOS E MENINAS DE RUA PROFETA ELIAS, 1999, p.20)

Nesse sentido, a rua em concretude e simbolização representa uma certa dimensão intervalar, de construção de significados, e que hoje se encontra presente em significações resultantes de trajetórias individuais e coletivas.

A Comunidade Profeta Elias e a Chácara Meninos de 4 Pinheiros, nas singularidades de cada momento histórico, porque construídas em uma historicidade que jamais se furta ao entrelaçamento do tempo (presente, passado, futuro), de certo modo sintetizam de forma recíproca uma concepção de historicidade e tempo datado. Aquela em que, de algum modo, é totalidade, não redutível. Nesse sentido, pensar o movimento sociocultural e político, característico da Comunidade, para a Chácara condensa uma certa reversibilidade de significações, que cada contexto vem assimilando no decorrer de sua trajetória, como a construção de um calendário em vivo, em que a sua concretude converte-se também em sociabilidade.

Recuperar essa concepção de vivências em suas interfaces com o presente, passado e futuro (ou seja, em uma concepção de tempo que não esgota o seu sentido de significação em suas singularidades), tendo em vista novas vivências, revela também formas de singularidades com as marcas da subjetividade, da identidade e quem sabe potencialidade pedagógica em que a intersubjetividade se revela como forma de sociabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar os processos sociais e educativos, procurando neles a compreensão do saber entre as diversas experiências, foi justamente o que permitiu aí enxergar formas de sociabilidades – a expressão desse saber.

Aliás, aqui já reside uma das dimensões significativas, na medida em que, nela, suas significações são correspondentes ao contexto em que se circunscreve. Nesse sentido, a compreensão é gesto e conhecimento, que na perspectiva educativa pode ser redutível quanto a ambas dimensões ou tornar-se a abertura para a própria historicidade da vida. Aquela que corresponde justamente à construção do saber.

As sociabilidades constituem-se uma referência, porque nelas encerra o princípio da coletividade, sem no entanto desconsiderar a dimensão individual. Tratando-se de processos sociais e educativos, tendo em vista práticas aí construídas, embora essas relações se constituam no campo da educação, é no âmbito da vida humana que a precariedade e/ou ausência dos fatores essenciais à vida se fazem presentes. As condições de pobreza, e suas consequências em todas as áreas da vida humana, têm sido, de modo geral, o tom que tem orientado essas práticas, e que, por sua vez, tendem a dar uma resposta afirmativa aos sujeitos emersos nesse contexto, e de forma paralela encontra meios para que as distâncias daí decorrentes se estendam à sociedade. Ocorre que a derivação das condições de pobreza encontra na modernidade, se não o principal, pelo menos um dos mais importantes significados, e nesse sentido a contradição efetiva-se como princípio norteador, e muitas vezes de forma ambígua.

Compreender sociabilidades educativas como rede de saber se concretizou neste estudo sob dois aspectos: primeiro, do ponto de vista de sua concretude, existência, expressão simbólica, muitas vezes fragmentada, contraditória e ambígua, todavia uma motivação para o reconhecimento do saber construído como princípio de processos e ações, cujas experiências o (re)conhecimento do saber se constitui em sociabilidades educativas. Nesse sentido, o conjunto de ações, de movimento em torno da Cultura Popular na década de 1960, recobra em suas contradições e ambiguidades esse cenário, em que tanto o MEB quanto a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” são por eles também (re)vitalizados. A trajetória do

MEB, norteadas por um caráter modernista/conservador, situa sociabilidades que envolvem o campo e a cidade, em que constantemente saberes, vida vivida – expressos na cultura, na arte e na própria religiosidade – gradativamente possibilitam o (re)conhecimento do saber, o qual é contraditoriamente incorporado pelo modernismo ao seu projeto, e ambigualmente esses mesmos sujeitos absorvem, em virtude da necessidade do conhecimento instrumentalizado, e do (re)conhecimento por que sujeitos de saber.

Entre a vida vivida no campo e na cidade, sociabilidades vão sendo construídas, com a visibilidade da incipiência, do descaso pela educação, pelo êxodo forçado, pela desvalorização à permanência no campo, não obstante aí residisse justamente o principal lugar, espaço social para o exercício da aprendizagem. As ressonâncias desse mesmo movimento também ressoam na Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, não obstante as especificidades das trajetórias, e do saber construído a persistência do discurso modernista, impregnado pelo aceleração descompassado da noção de tempo, entre outros aspectos, embora aí encontre-se presente, ainda assim é nela que se torna possível a possibilidade de (re)conhecimento do processo educativo de fato adjetivado pelo saber do sujeito.

De certa forma, não se trata de enfatizar o discurso, muitas vezes recorrente, que torna a modernidade uma condição necessária à realização dessa concepção de Educação, ou de enfatizar que nesses processos não reside o caráter de transformação em uma perspectiva revolucionária, tendo em conta as condições de trabalho, situação de pobreza e o próprio contexto atual da Educação.

As sociabilidades construídas, tendo como cerne a Educação Popular, caracterizada por ações diversas, adquire essa proposição educativa, efetivamente pelo saber, construído no próprio movimento da vida, entre contradições e ambiguidades. A educação popular, nesse sentido, expressa formas de sociabilidade impressas nos dois universos, em que o saber, principalmente quando em seu direcionamento ao Sistema Paulo Freire parece sintetizar o que essas formas de sociabilidade dizem em espaços de efetivação dessas dinâmicas. As experiências e ações, quando nos diversos movimentos, atrelados a esse mesmo contexto, da cultura popular em suas diversas significações do popular, forjaram também essas possibilidades de (re)conhecimento do saber que lhes é inerente. A educação popular a esse respeito, significação e incorporação nas sociabilidades do

MEB e da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, gradativamente vai alargando seu universo de ações e suas novas sociabilidades, e se estende ainda hoje, com significações específicas, inclusive em outros países. O saber que perpassa esse modo de fazer educação encontra ainda hoje nas inter-relações, movimento do mundo vivido, possibilidades de construção de saberes.

O segundo aspecto que se revelou significativo quanto às singularidades das sociabilidades educativas direciona-se ao fato de que essas experiências atualmente (re)significam saberes, dando-lhes visibilidade e memória sempre viva, porque vivida, também em relações e inter-relações. Não obstante o contexto, o saber vivido como memória encontra-se (re)significado em diversas experiências educativas, e nas faces da mesma modernidade, agora em novas configurações, persistem ainda mais contradições e ambiguidades, e dentre os múltiplos desafios, apresenta-se aquele em que o face a face, tão necessário à subjetividade, à construção e afirmação de identidades, principalmente condições de sociabilidades de saberes.

Os fatores que garantem a própria sobrevivência humana – alimentação, saúde, educação e trabalho – incorporam-se a outros novos problemas relacionados à quebra de laços humanos, compromisso com a afetividade, compromisso em manter vínculos de sociabilidade educativa em torno de saberes. Esta, por sua vez, sempre mais desafiada por novas referências, cujos fundamentos assentam-se também no plano virtual, e midiático, em que as identidades estão postas para serem construídas em uma lógica de um mercado irrestrito a negociações, tanto no plano fisiológico quanto subjetivo. Negociam-se, além de valores e imagens (composição) de identidades, também órgãos humanos e amizades, como se a isso pudesse reduzir. O desafio do face a face interroga a respeito dos espaços das ruas entre as reticências, e em alguns casos, o total impedimento de brincar, jogar bola na frente de casa, passear em praças praticamente se estende não somente às crianças. De outra forma, se o face a face apresenta-se como um desafio, é justamente aí que se encontra um dos aspectos essenciais em torno do qual o saber, atualmente, deve ser construído.

A Chácara Meninos de 4 Pinheiros, mantém em suas práticas, essa dimensão, sob diversos aspectos. Sustenta em seu trabalho, a concretude de uma pedagogia, sustentada no acolhimento, na escuta, no cuidado e na transformação, presente desde o início como meio de crianças e adolescentes exercerem autonomia, e fortalecerem vínculos familiares. Ao mesmo tempo o trabalho de

abordagem nas ruas, equilibra a natureza de uma prática social historicamente voltada para um grupo social que vive nas ruas.

O caráter propositivo configura-se nesse sentido como concretude e como possibilidade, potência geradora de novas formas de sociabilidades comprometidas com os atuais desafios que o mundo da vida tem suscitado. Isso se revela pela dinamicidade da própria vida vivida e seus modos de compartilhar serem específicos a cada contexto e nesse sentido propositivo para além da experiência vivida. O processo de negociação dos bens culturais oferece diversas faces, e nesse sentido, este trabalho revela a importância, de abstrair e reconhecer formas de sociabilidades de cunho educativo. Cada experiência vivida, adquire portanto a dimensão educativa, por meio das experiências, e isso ocorre em formas de Sociabilidades impressas. Pensar por esse viés em Sociabilidades Educativas indica também o modo por meio do qual, se lida com os bens culturais, com o universo das artes e de suas expressões. Evidencia-se portanto esse caráter propositivo nas diversas experiências observadas tanto como memória assim como em sua atualidade.

REFERÊNCIAS

- ABONG - **Associação Brasileira de Organizações não Governamentais**. Disponível em: <http://abong.org.br/quem_somos.php>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11^a ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARQUIDIOCESE DE NATAL. **MEB: Documentos Legais**. Apostila 1, série A, s/l, s/d, 35 p. Fundo MEB. Acervo CEDIC. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb/arquivos-pdf/1_apostila-documentos-legais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: 8^a Ed. Papirus, 1994.
- AUGÉ, Marc. **O Antropólogo e o Mundo Global**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BATISTA, Janete Maria da Silva. **A resiliência na história de vida de adolescentes institucionalizados: Possibilidades para a prática de enfermagem**. Dissertação (mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek**: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **O governo Kubitschek**: a esperança como fator de desenvolvimento. 2^a ed. In: GOMES, Ângela Castro,(org) O Brasil de JK. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2002. p. 21-38.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a Palavra**: escritos sobre o trabalho do Educador. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio Cinquenta e Um Anos Depois. In: **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. In: STRECK Danilo R, ESTEBAN, Maria Teresa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **E a Igreja se fez povo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

BONETI, Lindomar Wessler. **Ocupação do Espaço público na Condição de Pobreza**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BRASIL. Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955. Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 jul. 1955, Seção 1, Página 13641. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 mar. 1961a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 4 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 28 nov.2015.

BRASIL. Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 3 jun. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8429.htm. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 maio 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 mar. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 4 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 01 ago. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm>. Acesso em: 11 mar. 2016.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

D'ARÓZ, Marlene Schüssler (sist.). **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O desafio Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **ONGs no Brasil**: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento. 2005. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3266>>. Acesso em: 7 de set de 2014

FREI BETO. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE. **Educação e atualidade brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano (Org.) **O que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL. Disponível em: <<http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr 2016

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MENINOS E MENINAS DE RUA PROFETA ELIAS. **Histórias de nossas vidas: os meninos de Quatro Pinheiros**. Curitiba, 2007.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MENINOS E MENINAS DE RUA PROFETA ELIAS. Disponível em <<http://www.4pinheiros.org.br/>>. Acesso em: 17 març. 2016

FUNDAÇÃO VIDA PARA TODOS. Disponível em: <http://www.fvida.org.br/institucional.php?page=nossa_historia>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2002 (Coleção educação contemporânea). p. 45-59.

GERMANO, José Willington. **Lendo e Aprendendo**: a Campanha de Pé no Chão. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERMANO, José Willington; PAIVA, Marlúcia. Turbulências sociais e políticas dos anos 60 e educação popular. **Diário de Natal**, Natal, p. 3-16, 16 maio 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GÓES, Moacyr de. **Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961 – 1964)**: uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Petrópolis, RJ: **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.

GUTIERREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação: perspectivas**. Petropolis, RJ: Vozes, 1971.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HABERMAS, Jurgen. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HABERMAS, Jurgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 20ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1999.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Ministério da Educação. 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JULIÃO, Francisco. **Que são Ligas Camponesas?** São Paulo: Civilização Brasileira, 1962.

JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA. **Arquidiocese de Natal** (RGN), Natal: s/l, 1961.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONGs**: do serviço invisível à profissão sem nome. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <<http://empreende.org.br/pdf/ONG's,%20OSCIPI'S%20e%20Terceiro%20Setor/A%20inven%E7%E3o%20das%20ONGs.pdf>>. Acesso em 10 de fev de 2004.

LONGO, Izis. **Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infanto juvenis**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, SP, 2010. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100013&script=sci_arttext> Acesso em 20/11/2015

MACEDO. Carmen Cinira. **Tempo de Gênese**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MACHADO, Bernadete Franco Grilo. **As ONGs e o Mercado de Bens Culturais: arte e mediações**. In: II Seminário de Pesquisa em Artes da FAP, Curitiba, 2007, ISSN1981-6073. CD-ROOM.

MACHADO; Bernadete Franco Grilo; BONETTI Lindomar Wessler. **Processos Socioeducativos na Contemporaneidade Práticas e Desafios**. In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em <educere.bruc.com.br/anais/p124/trabalhos.html>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MACHADO. Luiz Otávio. **Educação e constituinte de 1988**: a participação popular nos quadros da nova república e a reflexão de Florestan Fernandes. Frutal, MG: Prospectiva, 2013.

MARCUS, George. **Identidades passadas, presentes e emergentes**: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. Revista de Antropologia, v. 34, p. 197-221, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3ª ed. Tradução de Carlos Alberto de Ribeiro Moura. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **A Conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MARTINS. José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974. v. 1.

MEB: **Documentos Legais**. Apostila 1, série A. [s/l], 35 p. Fundo MEB. Acervo CEDIC, 1961. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb/arquivos-pdf/1_apostila-documentos-legais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MENINOS DE QUATRO PINHEIROS. **Aprendendo com a chácara**. Pelos Meninos, Educadores e Colaboradores da Fundação Educacional Meninos e meninas de Rua Profeta Elias. Mandirituba: [s.e], 2007.

MIRANDA, Sonia M. Guarisa de Assumpção; STOLTZ, Tânia (org.). **A vida na rua e a rua na vida**: histórico e proposta pedagógica da Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias. Curitiba: Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias, 1999.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade**: contradições da modernidade mundo. São Paulo: Boitempo, 2015.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Henrique Alonso de Albuquerque R. **Criar Ilhas de Sanidade**: os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil. 2005. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=793>. Acesso em: 15 de nov.de 2015.

PEREIRA, Henrique Alonso de Albuquerque R. **Os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil**. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2007. São Leopoldo, RG, ANPUH, 2007. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0966.pdf>>. Acesso em: 15 de nov de 2015.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. **Representações de violências reveladas por crianças e adolescentes e suas famílias em situação de risco social: Histórias e caminhos de resiliência**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de Campinas, Campinas 2011.

RAMÃO, Fernanda Pamplona; SCHNEIDER, Iara Elisa; SHIKIDA, Pery Francisco Assis. Padrão tecnológico no corte de cana-de-açúcar: um estudo de caso no estado do Paraná. **Revista de Economia Agrícola**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 109-122, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Repositorio/REA-0607n8_000fxevywpa02wyiv80soht9h5cv03gh.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e nas relações Brasil - Estados Unidos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, Marília: Unesp, v. 30, p. 151-175, jul./dez. 2006.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 31ªed. (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROMÃO, Eustáquio (Org.) **Paulo Freire: educação e atualidade brasileira**. Rio de Janeiro: Cortez, 2012.

ROSSATO, Geovanio Edervaldo (2001): **Niños de la calle en Brasil. Representaciones y políticas. Unveröff.** Tese Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Geografia i Història

ROSSATO, Geovanio Edervaldo. **Menin@s de Rua: representações políticas**. Maringá: Editora Massoni, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

SCHMID, Anna Katharina. Aprendendo com a Chácara. In: FUNDAÇÃO Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias. **Aprendendo com a Chácara Meninos de Quatro Pinheiros**. Curitiba, 2007. p. 39-41.

SILVA, Camilla Croso (Org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. A Concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e Educação In: SILVA, Camilla Croso (Org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

Vídeos

NO FIM DA RUA – parte 2: Videodocumentário sobre o trabalho desenvolvido pela ONG **Chácara Meninos de 4 Pinheiros** (7 min 56 seg). Mandirituba, Paraná, 2007. 1 CD.

MENINOS DE QUATRO PINHEIROS – POESIA. Produção CRESS-PR. Curitiba, 2010. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZEKynjcPqQE poesia>. Acesso em: 13 fev. 2015.