



1290003437



FE

FCC/UNICAMP B644f

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Juliana Borges

**O Trabalho com a Cultura em Espaços  
de Educação Não-Formal**

Campinas  
2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2008.03.04.8

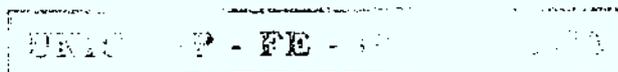
Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Juliana Borges

**O Trabalho com a Cultura em Espaços  
de Educação Não-Formal**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da Unicamp, para obtenção do  
título de Bacharel em Pedagogia, sob a  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Rodrigues de  
Moraes von Simson

Campinas  
2007



UNIDADE...	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	B644t
V...	F
COMUNICADO:	3437
PROC...	129/08
C:	X
PREÇO:	31,00
DATA:	01/03/08
	426519

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B644t      Borges, Juliana  
            O trabalho com a cultura em espaços de educação não-formal / Juliana  
            Borges. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

            Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.  
            Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

            1. Educação não-formal. 2. Cultura. 3. Transformação social. I. Simson,  
            Olga Rodrigues de Moares von. II. Universidade Estadual de Campinas.  
            Faculdade de Educação. III. Título.

07-657-BFE

## **AGRADEÇO**

À minha orientadora, Olga Rodrigues de Moraes von Simson, pela dedicação durante o acompanhamento do meu trabalho.

À professora Ivany Pino, pelas essenciais aulas de Metodologia.

À Patrícia Prado, pelas numerosas leituras sempre tão atentas e pelas orientações precisas e instigantes.

À minha segunda leitura, Renata Sieiro Fernandes, pela seriedade e cuidado com a leitura e os apontamentos realizados.

A todos do CPTI que contribuíram com a minha pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho pretende investigar as práticas relacionadas com a cultura de uma experiência de educação não-formal e problematizá-las, à luz das teorias e conceitos estudados, buscando compreender sua influência para uma proposta de caráter transformador.

Uma instituição de educação não-formal da região de Campinas foi escolhida para o trabalho de campo. Procurei analisar como ocorrem as escolhas em torno do trabalho com a cultura nessa instituição, buscando as possíveis motivações para tais escolhas; busquei investigar a percepção que os sujeitos envolvidos (coordenadores, educandos, educadores, pais) têm em relação ao trabalho envolvendo a cultura e os efeitos em suas vidas; e procurei compreender como se constrói aspectos do que poderia ser o caráter transformador de uma proposta de educação não-formal, a partir do trabalho com a cultura. Porém, a ênfase não se deu na instituição em si ou em suas práticas específicas, e sim nas discussões suscitadas a partir do confronto das observações com o material teórico estudado.

Para a realização do presente trabalho, optei pela pesquisa qualitativa. A pesquisa se valeu da observação participante que envolve simultaneamente a observação direta, a entrevista, a análise documental, e a análise e interpretação dos dados.

As discussões teóricas concentraram-se nos temas relacionados à(s) cultura(s) e à educação não-formal. Buscou-se fazer uma análise crítica sobre os mesmos, relacionando-os a um possível caráter transformador de uma proposta de educação não-formal.

Após o estudo pode-se afirmar a grande importância dos temas que envolvem a cultura para a discussão teórica e prática da educação não-formal. Evidenciou-se também ser fundamental o envolvimento da comunidade nas escolhas, em torno da cultura, que envolvem a proposta e o cotidiano de uma instituição de educação não-formal. Se os indivíduos não se tornarem sujeitos, se não se tornarem capazes de deixar sua *marca* na cultura, ou seja, nas formas de viver, de produzir, de sentir e pensar o mundo, não há como fazer, como esperar que suas vidas sejam modificadas para melhor.

Outro ponto que se mostrou essencial é a relevância de uma formação crítica (teórica e prática) do educador para que as incontáveis possibilidades de práticas e vivências dessa modalidade educativa possam ser exploradas de forma significativa e tendo um caráter transformador. Dentre outros fatores, seu trabalho educativo precisa refletir a compreensão e o respeito pela diversidade cultural, o entendimento de que sua forma de viver e entender o mundo é definida segundo um certo lugar social e cultural em que se encontra, que é apenas seu, e por isso, não pode ser considerado um modelo para outros atores sociais.

Palavras-chave: educação não-formal; cultura; transformação social

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>3. TRABALHO DE CAMPO.....</b>	<b>20</b>
<b>4. DISCUTINDO CULTURA E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.....</b>	<b>27</b>
4.1. CULTURA.....	27
4.2. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.....	38
4.3. CULTURA(S) E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.....	62
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Durante o curso de graduação em pedagogia são abordados os mais diversos assuntos relacionados à educação que sempre se apresentam, de uma forma ou de outra, instigantes e interessantes como tema de pesquisa. O currículo, voltado, em geral, para a educação escolar básica, também acaba por direcionar o olhar e a atenção das alunas para as questões em torno da educação formal, área na qual estava o meu foco de interesse no início da construção do projeto desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Porém, no decorrer das aulas da disciplina que trata da educação não-formal, cursadas no segundo semestre de 2006, essa modalidade educativa despertou cada vez mais o meu interesse e estimulou leituras e pesquisas que iam além das exigidas pelo programa da disciplina. Logo no primeiro dia de aula, no momento em que as alunas deveriam relembrar as experiências com a educação não-formal durante suas vidas, ficou evidente a variedade de experiências vivenciadas em atividades ligadas a essa modalidade educativa. Além do que, lembrei-me de que o impulso primordial para o ingresso no curso de pedagogia foi a possibilidade de trabalhar em instituições ou iniciativas de educação não-formal.

Com a área de pesquisa eleita, foi apenas questão de tempo para perceber quais questões em torno da educação não-formal pareciam mais interessantes e quais delas se mostravam recorrentes nas anotações feitas a partir das leituras realizadas. Aos poucos, questões envolvendo a possibilidade de êxito de experiências de educação não-formal e também questões ligadas ao trabalho com a cultura foram ganhando espaço e o projeto começou a ganhar corpo.

A partir das conversas com a professora orientadora e das discussões nas aulas da disciplina de metodologia da pesquisa, o objeto foi recortado, localizando-se nas práticas de experiências de educação não-formal que se relacionam com a cultura, ou com as culturas.

A educação não-formal é uma modalidade de educação que tem ganhado espaço e atenção devido ao papel que desempenha, atualmente, na nossa sociedade e, também, devido suas potencialidades de atuação.

Em nosso país, esta modalidade, não só, mas principalmente, é voltada para as camadas mais pobres da população e desenvolvida, prioritariamente, pelo chamado terceiro setor<sup>1</sup>, tendo sido vista como uma forma de atenuar o grave problema social e econômico do Brasil. As motivações para essas iniciativas são variadas: desde a preocupação prioritariamente assistencialista, que pode amenizar o problema, mas não resolvê-lo; passando pela preocupação das classes mais abastadas em diminuir a violência urbana, ações com motivações desse tipo tendem também a ter efeito apenas atenuante e bastante limitado; até à preocupação em realmente construir uma proposta transformadora, que seja capaz de envolver os sujeitos, conscientizá-los, e tornar-se uma construção coletiva.

A identidade da educação não-formal ainda está em construção, o conceito do que seria essa modalidade ainda suscita discussões. Não é de estranhar, portanto, o fato de que inúmeras instituições que se propõem a trabalhar com a educação não-formal não têm muito claro os objetivos e as potencialidades de tal modalidade educativa. Porém, mesmo que o campo da educação não-formal não esteja totalmente consolidado, o número de trabalhos

---

<sup>1</sup> O terceiro setor pode ser definido como formado por organizações da sociedade civil, privadas, não-governamentais, sem fins lucrativos, autônomas na sua gestão, em que a associação à mesma ocorre voluntariamente. Sua finalidade é desenvolver atividades de interesse público em uma área específica, área essa que pode ser das mais variadas, como no campo da educação, do meio-ambiente, da cidadania, da ética, da saúde, da cultura, dos esportes, da arte, entre outros. Questões relacionadas ao mesmo serão discutidas no decorrer deste trabalho. Uma leitura crítica sobre o terceiro setor pode ser encontrada no livro: MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

acadêmicos que tratam do mesmo é significativo, sendo que muitas afirmações sobre as características e especificidades da educação não-formal podem ser feitas.

A educação não-formal possui especificidades que a diferenciam da educação formal, porém, muitas das especificidades da educação não-formal vão de encontro a um ideal de escola bastante difundido hoje, ideal que inclui, por exemplo, a preocupação em respeitar a origem social e cultural do aluno, em promover a solidariedade, ou em ter um caráter transformador. No entanto, a educação formal não deixa de ter um caráter compulsório, de ter a responsabilidade de transmitir determinados conteúdos, de estar, em maior ou menor grau, subordinada a um poder centralizado e a uma estrutura hierarquizada, características bem diversas da educação não-formal. Nessa modalidade, que não é obrigatória, os conteúdos trabalhados são bastante variados e não há conteúdo considerado obrigatório; a preocupação no momento da definição das atividades e conteúdos deve estar voltada para as necessidades e desejos expressos pelo grupo com o qual se está trabalhando; a estrutura organizacional é flexível e pouco hierarquizada e as formas de participação são descentralizadas e pouco formalizadas (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001). Ou seja, a educação não-formal não deixa de ter certo grau de formalização e de ter uma proposta educativa, porém, ela tem uma maneira de trabalhar e propósitos diferenciados daqueles característicos da educação formal. No entanto, sua intenção não é de rivalizar com a escola. Afonso (2001) esclarece que o ideal é que a educação formal e não-formal trabalhem juntas, descobrindo as inevitáveis intersecções e complementaridades entre os dois campos.

Dentre as características da educação não-formal pode-se destacar: o desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades e desejos do grupo com que se está trabalhando; o favorecimento da participação coletiva, do diálogo, da vivência social e da solidariedade; o fato da adesão e da permanência serem voluntárias; e, conseqüentemente, a necessidade de tornar o processo educativo envolvente e prazeroso.

A educação não-formal [também] considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades. (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001:11)

Considerando o público em geral atendido, essa modalidade de educação pode proporcionar a reapropriação dos conhecimentos da cultura popular através do envolvimento de toda a comunidade, ou ainda, ajudar a manter viva a cultura de um grupo. Isso como parte de um processo que possibilita a transformação social, ao recuperar, ou estimular, a auto-estima dos participantes e ao torná-los conscientes das possibilidades dos mesmos interferirem nos processos históricos e sociais. Por isso a necessidade de conscientização de que a realidade não é algo dado e absoluto, mas ela é o resultado de uma construção histórica, permeada por contradições e conflitos. Por sua vez, essa construção se dá nas relações que o ser humano estabelece com outros seres humanos e com o mundo, em um espaço histórico e cultural (FREIRE, 1977).

Paulo Freire trata constantemente em suas obras sobre a questão da conscientização. Afirma que ela só ocorre na medida em que mulheres e homens se tornam sujeitos, que deixam de apenas estar *no* mundo e passam a estar *com* o mundo, eles “(...) acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, 1977:66). O autor acrescenta que os sujeitos que existem, e não apenas vivem, são capazes de refletir sobre si mesmos, sobre suas vidas, questionar-se sobre suas relações com o mundo e ponderar sobre as implicações no “domínio da existência [que] é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1977:66). Questões e implicações do cotidiano e da vida social que sujeitos, que passam a ser conscientes, são capazes de transformar.

Um trabalho com caráter transformador em educação não-formal pode ser compreendido como capaz de conscientizar um grupo na perspectiva de Paulo Freire, contribuindo para que os membros do grupo ajam de forma mais consciente e decisiva sobre suas vidas.

Santos (1996), ao discutir a definição de cultura, afirma que a mesma diz respeito a todos os aspectos da vida social, é uma dimensão desse processo social, da vida de uma sociedade, e que, por isso, está presente em todos os contextos. “Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social” (SANTOS,1996:45), isso quer dizer que não é algo dado ou natural, é um produto coletivo da vida em sociedade. Ayala & Ayala (1987) destacam o fato de que uma cultura só se mantém enquanto for re-elaborada constantemente, sendo que, necessariamente, ela se modifica quando as condições histórico-sociais do contexto em que se encontra sofrem transformação. Esse aspecto da cultura é por si só de grande relevância, mas quando atrelado ao fato que a cultura está sempre associada ao conhecimento, destaca-se uma característica essencial que é a sua influência nos rumos das sociedades, podendo contribuir para a transformação social. Fatores como esses justificam o grande interesse que o tema cultura suscita, como também reforçam a importância de seu estudo e compreensão, também nas experiências de educação não-formal.

A cultura é uma produção coletiva e, num sentido amplo, é comum a toda a humanidade, porém, pode-se falar em diferentes culturas, pois, contextos histórico-sociais diversos produzirão culturas diversas. Nas sociedades capitalistas, divididas em classes, a “cultura popular” se refere às formas de pensamento, ação e produção das camadas menos favorecidas, na busca de veicular seus pontos de vista e interesses. O estudo da(s) cultura(s) busca a compreensão de sua lógica interna, formas de produção, como também as implicações políticas que possa ter, pois toda a produção cultural é resultado do contato entre os diferentes

segmentos ou classes sociais, que se relacionam de forma conflituosa, disputando espaço e poder social (SANTOS, 1996; AYALA & AYALA, 1987).

A compreensão sobre a cultura e sobre “as culturas” deve ser uma preocupação de qualquer iniciativa que pretenda trabalhar com as camadas menos favorecidas da sociedade e que tenha uma perspectiva transformadora. Isso porque, uma sociedade dividida em classes será, necessariamente, desigual e essa desigualdade também deixará marcas na cultura. A cultura é motivo de disputa entre os diversos segmentos da sociedade, que buscam defini-la, controlá-la, buscando garantir benefícios que a mesma pode trazer. "A produção cultural, toda a produção cultural, é o resultado (...) [da] existência comum, é um produto (...) [da] história coletiva, embora seus benefícios e seu controle se repartam desigualmente" (SANTOS, 1996:59). Para qualquer interferência intencional nesse processo de construção social e cultural é preciso conhecimento e compreensão sobre o mesmo.

O trabalho com a cultura popular feito por muitas instituições de educação não-formal envolve atividades como, por exemplo, a capoeira, as danças consideradas tradicionais, o artesanato. Mas a partir de que parâmetros as escolhas das atividades são feitas? Quem as faz? Elas respeitam a origem cultural do público atendido? Qual a importância e a intenção dessas escolhas? Elas possuem caráter transformador? De que forma isso acontece?

Pinto (1993) revela a importância do movimento negro na busca pela valorização da cultura afro e pelo fortalecimento da identidade dos afro-descendentes. Porém, não deixa de apontar as ambigüidades e discordâncias, dentro do próprio movimento negro, no momento de estabelecer o conceito de cultura negra. Ela relata que na tentativa de uma definição surgem dúvidas como: qual das "culturas" será privilegiada pelo movimento negro como marca de diferença? Serão as práticas já relacionadas, em nosso país, com a cultura negra? Mas o que fazer com as marcas da escravidão que elas carregam? Será a cultura africana? Mas de qual país da África? As perguntas se sucedem, mostrando a complexidade dos temas

relacionados à cultura. É fato sabido que a discriminação dos negros e pardos em nosso país existe e se concretiza na vergonhosa desigualdade social, da qual os afro-descendentes são as maiores vítimas. Portanto, não é por acaso que as crianças negras ou pardas são as atendidas em maior número nas instituições de educação não-formal em nosso país. Nesse caso, o fato das crianças ou jovens serem afro-descendentes é motivo suficiente para que se dê aula de capoeira, ou de uma dança africana qualquer? Isso é considerar a cultura dessas pessoas? Isso é suficiente para mobilizar um grupo social a pensar em transformação social?

Por outro lado, aulas de balé ou música clássica não podem ser cogitadas para um grupo oriundo das classes populares porque fazem parte da cultura erudita? Essas não seriam manifestações que podem ser consideradas como pertencentes ao legado da humanidade e não apenas das classes dominantes? O caminho para um trabalho transformador passa, obrigatoriamente, pela cultura popular? Quais as implicações políticas de escolhas como essas? Que relações são criadas na prática entre os diversos atores a partir da escolha da metodologia e do modo de organização das atividades de uma instituição?

Brandão (1982) diz que:

Quando estudada por nós, a cultura popular aparece como os *produtos culturais da cultura feita*. O cordel, o artesanato, o samba de partido alto, o jongo, a capoeira. O que eu quero supor (...) é que a cultura popular, (...) é, basicamente, o *trabalho social* de sua própria existência. Quero imaginar agora, para, quem sabe? Poder afirmar um dia, que não existe uma única modalidade de objeto, símbolo, rito desta cultura sem que não haja, por debaixo, um trabalho coletivo de grupo, classe ou comunidade que, ao mesmo tempo, produz o objeto de artesanato, o símbolo e o rito religioso, e reproduz continuamente as redes, grupos, confrarias, regras e princípios de produção da “coisa” e de transmissão do saber da “coisa”. [grifos no original] (p. 119).

Ayala & Ayala (1987) ainda afirmam que uma manifestação cultural não pode ser considerada popular quando sofre qualquer tipo de institucionalização, seja através do recebimento de verbas, da disponibilização de um espaço físico “apropriado” para a atividade, ou ainda, quando essa manifestação é ensinada para pessoas que não a exerciam em seu meio cultural. Qual(is) a(s) implicação(ões) e a relevância das afirmações desses autores no

trabalho com a cultura de uma iniciativa de educação não-formal? Em que medida e em que circunstâncias é possível proporcionar a reapropriação da cultura popular de um grupo?

Uma sondagem preliminar acerca da atuação de 28 instituições que trabalhavam com uma proposta de educação não-formal em Campinas e região, foi realizada no ano de 1998 (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001); se houve mudanças positivas desde então, pode-se afirmar que muitos dos problemas encontrados há nove anos atrás ainda persistem. Mesmo que tenha sido uma sondagem não definitiva, os resultados que apresenta suscitam questões muito relevantes para a presente problematização.

A sondagem apontou que todas as instituições tinham preocupações relacionadas à situação social e financeira das comunidades envolvidas e seus riscos decorrentes, como a criminalidade, que poderiam envolver crianças e adolescentes, em especial os provenientes de famílias de baixa renda. Além do que, todas buscavam aproximar-se das famílias e das comunidades, mas os resultados eram ainda muito limitados e tímidos, muitas vezes, por exemplo, não passando da distribuição de cestas básicas. Será possível ocorrer alguma mudança positiva e duradoura nas condições de vida de um grupo sem envolver a comunidade como um todo, sem adentrar na cultura local?

Na mesma pesquisa, as propostas de atividades das instituições investigadas apresentaram-se bastante variadas, em geral, mais centradas em um tipo de atividade: esportiva, artística, artesanal, etc. Como que as atividades desenvolvidas por uma instituição se relacionam com a cultura do grupo com o qual está trabalhando? Como os sujeitos e as comunidades envolvidas percebem e significam um trabalho nesses moldes?

A maioria das instituições oferecia um trabalho ainda muito ligado à escola formal. Mesmo nas atividades artísticas oferecidas, em geral, se encontrava o traço escolarizante. O modelo de referência para a educação que ainda persiste, em nossa sociedade, é o da escola tradicional. Se não mais aquela dos castigos físicos, é ainda a que controla, disciplina,

padroniza e que, ao invés de promover a mudança social, trabalha no sentido de manter o *status quo*, estando intimamente ligada ao exercício de olhar para a cultura "do outro" de forma preconceituosa. Como trabalhar essas questões em uma proposta de educação não-formal transformadora? Como garantir a não reprodução dos modelos tradicionais do ensino escolar?

A sondagem apontou também que o trabalho desenvolvido pela grande maioria das instituições tinha uma postura reformadora, em que prevalecia uma postura assistencialista, sendo que apenas duas instituições tinham caráter transformador, e buscavam valorizar e ressignificar as práticas culturais dentro do contexto de vida da população atendida. Como essas duas instituições construíram esse caráter transformador? Como se davam suas práticas para garantir esse caráter? Quais eram as teorias que serviam de embasamento para seu trabalho? Qual a percepção dos sujeitos envolvidos no trabalho em relação aos reflexos do mesmo em suas vidas?

A relevância do presente trabalho encontra-se não só na importância dos estudos relacionados à cultura, mas também porque o mesmo pretende estudar um campo da educação que se consolida em nosso país. Observar as práticas já existentes, confrontar com os conhecimentos já produzidos e buscar a construção de novos conhecimentos, que possam orientar novas práticas, é de grande importância, tanto para a área da educação com para a sociedade em geral.

Diante de tantos questionamentos, o objetivo geral desse trabalho foi de investigar as práticas relacionadas com a(s) cultura(s) de uma experiência de educação não-formal e problematizá-las, à luz das teorias e conceitos estudados, buscando compreender sua influência para uma proposta de caráter transformador. Para tanto, procurei analisar como ocorrem as escolhas em torno do trabalho com a cultura em uma instituição de educação não-formal, buscando as possíveis motivações para tais escolhas; busquei investigar a percepção

que os sujeitos envolvidos no trabalho (coordenadores, educandos, educadores, pais) têm em relação ao trabalho com a cultura e os efeitos em suas vidas; e procurei compreender como se constroem aspectos do que poderia ser o caráter transformador de uma proposta de educação não-formal, a partir do trabalho com a cultura. Porém, a ênfase não se deu na instituição em si ou em suas práticas específicas, e sim nas discussões suscitadas a partir do confronto das observações com o material teórico estudado.

Para a realização do presente trabalho, optei pela pesquisa qualitativa, porque ela responde às necessidades e objetivos de um estudo que pretende analisar questões relacionadas à cultura e à educação não-formal, fenômenos que serão considerados em um contexto dinâmico e complexo em que, de fato, se situam. A pesquisa qualitativa permite o contato direto com a realidade observada, com o contexto em que o objeto de estudo se insere, possibilitando retratar as atividades, procedimentos e interações que são a própria matéria-prima e expressões da cultura e da educação. Esse tipo de pesquisa permite também captar a perspectiva dos participantes sobre sua realidade, aspecto fundamental para a busca de respostas para os objetivos propostos, uma vez que a cultura é indissociável da vida social, do cotidiano dos sujeitos.

O presente estudo poderia ser classificado como um estudo de caso do tipo instrumental (STAKE apud ANDRÉ, 2005), pois buscou elucidar uma questão com o auxílio de um caso particular, sendo na presente pesquisa determinadas atividades desenvolvidas em uma instituição de educação não-formal. Em outras palavras, o foco da pesquisa não se deu na instituição em si, mas nos *insights* que o trabalho de campo pôde trazer para elucidar as questões sobre a relação da cultura com a educação não-formal. Porém, considerando os limites de tempo e possibilidades de aprofundamento da presente pesquisa, poder-se-ia classificá-la como uma análise de um caso (ANDRÉ, 2004). Ocorre que esta pesquisa tem um caso bem delimitado; partiu de alguns pressupostos teóricos, mas esteve aberta a fatos novos

que pudessem surgir no decorrer da mesma; buscou retratar a realidade estudada e compreendê-la dentro do contexto em que ocorre; usou uma variedade de fontes de informação, etc, todas características ou princípios associados ao estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), porém, não com a profundidade e abrangência que esse modo de pesquisa exige.

Visando à construção do conhecimento sobre o fato pesquisado, a pesquisa se valeu da observação participante que é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (DENZIN apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986:28). A observação participante insere o pesquisador na realidade estudada, o que traz maiores possibilidades de entender a visão de mundo dos sujeitos estudados. Traz também a possibilidade de apreensão da complexidade do objeto e da percepção de aspectos de grande relevância não considerados no início da pesquisa.

A entidade escolhida para o trabalho de campo foi definida juntamente com a orientadora e depois de uma primeira visita, para conhecer as possibilidades de pesquisa que a mesma oferecia. Foi eleita uma ONG (Organização Não-Governamental), localizada no distrito de Nova Aparecida, na cidade de Campinas, SP, denominada Centro Promocional Tia Ileide – CPTI.

O registro das informações se deu, fundamentalmente, no diário de campo, que possibilita não apenas a descrição, mas também a reflexão a partir das observações. A partir da observação das atividades, foram definidos os atores para a entrevista: coordenadora, educadores e pais dos educandos. A entrevista, considerada um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), não teve perguntas fechadas, mas se valeu de um roteiro, buscando um maior aprofundamento das informações obtidas através da observação. As entrevistas foram gravadas em fitas de áudio. Com os educandos foi realizado

um grupo focal, gravado em vídeo, para se obter maior fidedignidade no momento da transcrição. A escolha em realizar um grupo focal com os educandos se deveu principalmente ao fato de que, dessa forma, se esperava estimular a expressão verbal, ampliando as possibilidades de registro de idéias e experiências das crianças e/ou adolescentes envolvidos.

A análise documental foi de material técnico / institucional e buscou complementar os dados obtidos através das outras formas de coleta.

## 2. CONTEXTO DA PESQUISA<sup>2</sup>

A partir de meados da década de 50, muitas indústrias multinacionais começam a fazer parte do parque industrial da região de Campinas, fato que trás consigo uma aceleração na urbanização da cidade, e um aumento expressivo da população, que quase dobrou em uma década, passando de 99.156 habitantes em 1950, para 179.797, em 1960. A Região Metropolitana de Campinas passa a ser um dos destinos das migrações internas, que se caracterizam pelo grande fluxo de famílias com membros de diferentes idades, geralmente com baixa instrução, baixo poder aquisitivo, que saem da zona rural ou de pequenas cidades do interior do Estado de São Paulo e do país em busca do sonho de obter melhores condições de vida, emprego, acesso à saúde e à educação. Em três décadas do século XX, de 1960 a 1990, a população de Campinas cresceu mais de 400%, chegando a 850.000 habitantes. Hoje, 2007, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) estima que a cidade já possua mais de 1 milhão de habitantes. Se considerada a Região Metropolitana, a população ultrapassa os 3 milhões.

Nas primeiras décadas desse intenso movimento populacional, os migrantes, apesar de marginalizados nas cidades em que chegavam, ainda conseguiam emprego, certa estabilidade financeira e mesmo moradia, porém, a partir da década de 80, com as modificações no mundo

---

<sup>2</sup> As informações desse capítulo sobre Campinas, o Dist. de Nova Aparecida e o CPTI tiveram como fontes: BATTISTONI FILHO, Duílio. *Campinas: uma visão histórica*. Campinas, SP: Pontes, 1996. BERNARDES, Maria Elena. Memória e constituição de espaços de cidadania. Anais do III Simpósio Nacional de História Cultural – Mundo da Imagem: do Texto ao Visual. Florianópolis, SC, 2006. BRUNO, Fabiana; CARNICEL, Amarildo. Distrito de Nova Aparecida: perfil sócio-histórico. Relatório para o CNPq do Centro de Memória da Unicamp. Julho de 2003. Arquivado no LAHO – Laboratório de História Oral do Centro de Memória da Unicamp. Entrevistas com Tia Ileide (20/10/2005) e D. Sylvia (19/04/2006), figuras fundamentais na história do CPTI, que foram entrevistadas durante uma pesquisa realizada no Distrito de Nova Aparecida por pesquisadores do Centro de Memória da Unicamp, arquivadas no LAHO – Laboratório de História Oral do Centro de Memória da Unicamp. [www.cpti.org.br](http://www.cpti.org.br) – site oficial do Centro Promocional Tia Ileide.

do trabalho, trazidas pelo desenvolvimento tecnológico e as mudanças na área da comunicação, a necessidade de um grande exército de reserva para a indústria diminuiu e a exigência de boa qualificação dos trabalhadores aumentou consideravelmente, o que trouxe dificuldades cada vez maiores para uma grande parte da população do nosso país, que passou a engrossar o mercado informal, empobreceu e se viu cada vez mais sem trabalho regular, convivendo, ou mesmo se envolvendo, com o crime, tráfico de drogas, violência.

De fato, juntamente com uma forte recessão econômica, ocorre um redesenho mundial durante a década de 1980, que traz conseqüências negativas, em diferentes níveis, para todos os países capitalistas. Grande aumento do desemprego, diminuição dos direitos trabalhistas, crescimento da violência, “falência do *Welfare State*”, o Estado já não atende mais como antes as necessidades básicas dos indivíduos. Esse processo traz efeitos muito mais trágicos para os “países em desenvolvimento”, localizados na África, Ásia e América Latina. Desde a década de 1960 já havia movimentos civis lutando em prol da democracia e de melhorias sociais, mas é na década de 80 que ganham força, um dos resultados é o aparecimento de um grande número de ONGs (Organizações Não-Governamentais), o aparecimento e crescimento do terceiro setor. Entre os motivos que levaram ao surgimento de movimentos da sociedade civil estão: a crise econômica (recessão), crise ambiental global, acesso mais fácil à informação, aparecimento de uma classe média urbana que almejava uma qualidade de vida melhor. (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007)

Dos quatro distritos de Campinas, aquele que mais sofreu com essa situação foi o de Nova Aparecida que é formado por 24 bairros, sendo que 13 deles tiveram sua origem em ocupações, hoje em processo de regularização. A população estimada é de 47 mil habitantes. Este distrito localiza-se na zona oeste de Campinas, as primeiras casas foram construídas a partir de um loteamento de terras da fazenda Santa Izabel, entre os anos de 1945 e 1947, mas a oficialização vem apenas em 1964, através de um decreto municipal. Porém, foi no início

dos anos 80 que Nova Aparecida sofreu uma grande transformação, com a implantação de um grande conjunto habitacional popular com 5.400 residências, entre casas e apartamentos, financiados pelo antigo BNH (Banco Nacional da Habitação) e a COHAB (Companhia de Habitação Popular de Campinas). Surge, então, a Vila Padre Anchieta, hoje o bairro com a melhor infra-estrutura do distrito.

Na década seguinte, o distrito de Nova Aparecida começa a sofrer outra grande transformação, com a ocupação desordenada de parte do seu território por famílias, em geral, de migrantes de diferentes estados do país, que sem emprego ou qualquer renda, não tinham outro lugar para se estabelecer. Nesse processo, em 1990, surge a Vila Independência, hoje bairro Sete de Setembro, em alusão ao dia em que quase 200 famílias chegaram ao local e ergueram seus barracos de lona. Foi nesse bairro, através da organização de um grupo de moradoras que, em 1992, surgiu o CPTI – Centro Promocional Tia Ileide.

Os primeiros moradores, além da falta de uma moradia com as mínimas condições de infra-estrutura, segurança e higiene, sofriam com a falta de água, luz e também com a negação do direito de usufruir os equipamentos de saúde e educação públicos. Outro problema enfrentado era a dificuldade de conseguir emprego, pois não havia como comprovar residência fixa, para as mulheres havia o agravante de não terem com quem deixar seus filhos. Em uma das reuniões de moradores, Ileide, uma das moradoras, que já havia trabalhado em uma creche do poder público, propôs a criação de uma “creche” no local. No início foram vinte mães que levaram a idéia adiante, as que queriam trabalhar, foram buscar emprego, as outras ficaram para cuidar das crianças, e a “creche” se mantinha através dos ganhos das primeiras. Poucos meses depois, o poder público aparece, questionando a adequação da “creche” em relação ao espaço físico e às condições pedagógicas. Como era ano de eleição, o grupo conseguiu alguma ajuda financeira e logo começou o processo de institucionalização da

entidade, que, por sugestão de uma das crianças da creche, foi denominada de “Tia Ileide”, Centro Promocional Tia Ileide (CPTI). Ileide foi eleita presidente.

Os problemas, inclusive de ordem financeira, não foram poucos, então, Ileide decide procurar emprego. Começa a trabalhar como cozinheira na casa de D. Sylvia, uma alemã, que veio para o Brasil com sua família devido ao trabalho de seu marido, um dos diretores da multinacional Bosch. Aos poucos, D. Sylvia passou a conhecer as condições de vida de Ileide e as condições difíceis de vida da sua comunidade, ela já trabalhava em outra entidade assistencial em Campinas, mas passou a envolver-se cada vez mais com a comunidade de Sete de Setembro e junto com Ileide foram melhorando e ampliando a instituição. Em 1995, Ileide, acompanhando o marido que desejava voltar às atividades rurais, se muda para um assentamento em Mogi Mirim e D. Sylvia torna-se presidente do CPTI. As condições sócio-culturais favoráveis da nova presidente e sua inserção junto às empresas e ao poder público possibilitaram o crescimento das ajudas financeiras e de outras naturezas, levando ao aumento do número de crianças e jovens atendidos pela entidade.

Hoje, o CPTI é formado por seis unidades: Unidade 1, que concentra a administração, o programa Agente Jovem (15 a 18 anos), o Projeto Superação (biblioteca), e o Parque da Educação Infantil; Unidade 2 é o Fórum da Família, atende famílias de 12 bairros, sem a obrigatoriedade dos filhos frequentarem o CPTI; Unidade 3, corresponde à Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos; Unidade 4 ou Vila Mendonça, atende adolescentes de 11 a 14 anos; Unidade 5 ou Vila Francisca, responsável pelas crianças de 6 a 11 anos; Unidade 6 é a Horta Escola, que é utilizada por todas as faixas etárias. São cerca de 740 crianças e adolescentes atendidos diariamente, além de outros jovens que vão à instituição duas vezes por semana para participar de oficinas, e de cursos profissionalizantes abertos à comunidade.

Segundo o Plano de Ação 2007 da instituição

O CPTI é uma entidade que atende criança e adolescentes e suas famílias através de projetos pedagógicos, culturais e sociais, para atuarem intergeracionalmente e

evolúem para o desenvolvimento pessoal e comunitário, propiciando condições para que possam planejar e construir seu próprio futuro, com enfoque em atividades participativas que contribuam para a construção da cidadania.

Para tanto, tem como missão: *“A promoção humana e o bem estar social, cultural e esportivo do grupo familiar, com prioridade a criança e ao adolescente na região do Distrito de Nova Aparecida, em Campinas, estado de São Paulo.”*<sup>3</sup>

O CPTI é a única entidade de educação não-formal que atende todo o distrito de Nova Aparecida. A demanda reprimida é bastante elevada devido às características de parte dos bairros da região, originários de ocupações. Os moradores são de baixa renda; baixa escolaridade; os responsáveis trabalham e não têm com quem deixar as crianças no horário contrário à escola; as crianças não têm espaços públicos de lazer e/ou cultura; há o claro perigo da marginalidade para quem fica na rua; as escolas públicas deixam muito a desejar na formação das crianças; para citar algumas razões na necessidade de experiências educacionais, além da escolar, para essa comunidade.

Apesar das ocupações estarem em fase de regularização, da água e da luz terem chegado, as condições de infra-estrutura são ainda precárias nos bairros onde se localiza o CPTI. As ruas são de terra; as moradias são, em geral, mal construídas, muito próximas uma das outras e sem quintal; não há espaços públicos verdes; a presença do poder público é insuficiente. A população que ali reside tem diversas origens: Minas Gerais, Maranhão, Bahia, Mato Grosso, Paraná. A presença das igrejas evangélicas pentecostais é bastante marcante, boa parte dos moradores as freqüentam, certamente, pelas promessas de ascensão social, cura de doenças, fim das dificuldades da vida. Essas igrejas também acabam por representar um espaço de socialização, identidade e apoio para essas pessoas que se vêm longe dos seus familiares, de seus lugares de origem, ocupam a base da sociedade e que, além de tudo, não encontram no poder público um aliado para atender as suas reivindicações. Segundo Da Matta (2000),

---

<sup>3</sup> Fonte: Plano de Ação 2007 do CPTI, fornecido em arquivo eletrônico para consulta da pesquisadora.

o crescimento espantoso dessas vertentes [religiões evangélicas pentecostais] está relacionado a alguns aspectos básicos. O primeiro é sua atuação com as pessoas, de modo direto: com seus problemas e infortúnios. Estas são religiões (...) que fazem suas interpretações de acordo com a pessoa, seu sofrimento e o contexto social. Nelas, não se ouvem muitas pregações abstratas, mas vive-se a luta diária contra o mal e a pobreza. Ou melhor, o Diabo e o Mal são transformados em metáforas da fome, do abandono social, da falta de segurança, do descaso do poder burocrático. (...) E luta contra o mal, sobretudo nas seitas evangélicas, é uma luta para produzir riqueza e dinheiro.

O segundo ponto é que as religiões e as seitas populares 'democratizam' o bem e o mal, no sentido de permitirem o acesso dos fiéis, não obstante sua pobreza, aos deuses... Numa sociedade na qual um pobre não consegue falar sequer com o vereador em quem votou, falar, ver e ouvir os deuses abre uma porta de reconhecimento social que me parece crítica no entendimento dessas religiosidades. (p. 102-103)

No entanto, por outro lado, esses espaços religiosos impõem regras e modos de conduta que são seguidos por todos os familiares, como usar determinadas vestimentas, não ouvir determinadas músicas, não dançar, não participar de festas, o que os distancia da parte da comunidade que não é evangélica e impede participação em certos eventos culturais. Pude observar essa influência claramente na festa junina que ocorreu na instituição. Algumas crianças, devido à religião, não podiam participar dos ensaios da quadrilha, outras estavam impedidas de participar da festa, mesmo que não dançassem, o que as desestimulava a colaborar com os preparativos da festa e com tudo que se referisse a mesma. A questão da influência da religião no cotidiano da instituição precisaria ser pesquisada, visto que esse foi um fato que eu percebi e que me pareceu relevante, mas que não será contemplado neste trabalho.

Outra característica de agrupamentos sociais como esse, foi destacado por von Simson (2004) a partir de dados de uma pesquisa realizada em bairros periféricos de Campinas<sup>4</sup>. Devido a trajetória de vida dessas pessoas e a situação de discriminação que vivem, os migrantes, em geral, preferem não recordar, nem passar para os seus filhos as memórias de

---

<sup>4</sup> Pesquisa semelhante à referida no artigo de von Simson (2004) foi realizada posteriormente por essa pesquisadora e uma equipe do Centro de Memória da Unicamp nos distritos de Campinas, incluindo o de Nova Aparecida. Todos os relatórios referentes a essas pesquisas estão disponíveis no LAHO – Laboratório de História Oral do Centro de Memória da Unicamp.

sua trajetória migrante. Escolhem não se recordar, nem transmitir às novas gerações tudo que se relaciona à sua vida na zona rural ou na cidade do interior, como também as lembranças de suas lutas relacionadas à chegada na cidade grande e a busca por moradia, por exemplo.

Acredito que esse “esquecimento” da origem e história também pode estar relacionado às características da vida nos dias atuais, especialmente em uma grande cidade. A grande influência da cultura de massa, que impõe valores e formas de pensar e agir muito distantes da realidade que os migrantes viviam e também o próprio ritmo de vida, a corrida pela sobrevivência, pela busca de melhores condições materiais de vida. Sobre a influência da mídia, é interessante observar que um dos educadores comentou que ele percebe que as crianças da comunidade cujas famílias começam a melhorar as condições econômicas, devido ao esforço dos pais, são muito mais afetadas pelo consumismo, que é estimulado, principalmente, pela televisão. Segundo Cuche (1999), estudos sociológicos comprovam que a penetração da comunicação da mídia é mais profunda nas classes médias do que nas classes populares. Possivelmente, uma maior imersão na cultura de massa intensifica o distanciamento da cultura de origem desses indivíduos.

Esse breve contexto aqui apresentado pretendeu falar um pouco da região onde se encontra a instituição assim como sobre o seu surgimento, destacando aspectos que mostram a relação dessa história com o contexto nacional e mundial, como também definir algumas características dos bairros e da população ali residente que frequenta o CPTI. Os pontos relacionados ao tema da pesquisa serão aprofundados mais adiante, quando se discutirá sobre a educação não-formal e sobre a cultura.

### 3. TRABALHO DE CAMPO

Desde o primeiro contato com o CPTI, por telefone, eles se mostraram bastante abertos. Na primeira visita, eu conversei com a coordenadora do programa voltado para as crianças até 14 anos, que falou um pouco da instituição, sua história, seu trabalho, seus desafios. A partir da conversa, tive uma idéia geral do funcionamento das várias unidades da entidade, o que possibilitou a escolha de onde faria o trabalho de campo.

Optei pela unidade 5, a Vila Francisca, que trabalha com crianças da faixa etária de meu maior interesse, 6 a 11 anos. As oficinas escolhidas foram as de Cultura Popular, de Artesanato, e Construindo e Aprendendo, esta última ligada à leitura e escrita. Ao escolher a oficina de Cultura Popular me questionei se não seria uma opção muito óbvia, mas conversando com minha orientadora, decidimos que seria uma possibilidade de olhar o problema de frente e, de qualquer forma, haveria as outras duas oficinas que não tratariam do tema da pesquisa de forma tão direta.

Em uma segunda conversa com a coordenadora, no dia em que fui formalizar minha presença na instituição, fiquei sabendo que a oficina de Artesanato era, de fato, de trabalhos manuais e que as crianças confeccionavam pequenos objetos, “lembrancinhas” para festa e coisas semelhantes. Em uma nova conversa com a orientadora, falei de minha inquietação, pois esta oficina não tinha uma proposta educativa formalizada, e uma vez que eu iria observar apenas três oficinas, concluí que seria mais interessante buscar uma oficina que tivesse um objetivo que fosse além de ensinar técnicas de confecção de trabalhos manuais<sup>5</sup>. A terceira oficina escolhida foi a de Teatro.

---

<sup>5</sup> Posteriormente, eu foi informada pela coordenadora, que essa oficina surgiu do gosto da educadora por trabalhos manuais, porém, há a intenção de dar um novo caráter a essa oficina para ano de 2008, a partir da reflexão sobre as questões que envolvem a prática educativa em uma entidade de educação não-formal.

Uma das políticas do CPTI, que todos os funcionários têm conhecimento no momento em que ingressam na instituição, é que a mesma está aberta para pesquisadores. Portanto, se a instituição aceita a presença do pesquisador, implicitamente, o pesquisador tem a permissão de participar das oficinas e de entrevistar qualquer um dos funcionários. No núcleo<sup>6</sup> da Vila Francisca, onde foi realizado o trabalho de campo, fui bem recebida pelos funcionários, fato que facilitou as observações. Como é consenso, em maior ou menor grau, a presença do pesquisador sempre interfere, em qualquer uma das atividades observadas, mas isso, devido um maior tempo de contato, foi sendo amenizado, e foi levado em conta no momento da análise das observações.

As observações ocorreram no período da manhã, duas vezes por semana, durante sete semanas. Um fato que foi bastante marcante durante a observação, porque influenciou o trabalho da instituição nesse período, foi o afastamento de uma das educadoras por um mês, devido a um grave problema de saúde de seu filho. As crianças que freqüentam a Vila Francisca são divididas em dois grandes grupos, por idade, e esta educadora é a responsável pelo grupo das crianças menores, de 6 a 8 anos, além de ter outros encargos como uma oficina e a monitoria, em determinados horários, de crianças que não têm oficinas. A sua ausência impediu a realização de muitas oficinas, os educadores presentes, de forma alternada, assumiam a função da educadora ausente e acabavam por não dar a oficina sob sua própria responsabilidade. Somado a isso, o que também contribuiu para que eu não pudesse observar as oficinas um maior número de vezes, foi a fase de organização da festa junina, com a preparação da decoração e os ensaios.

A oficina que acompanhei maior número de vezes foi a de Cultura Popular, por outro lado, a de leitura e escrita, Construindo e Aprendendo, observei apenas um dia. Dia este que

---

<sup>6</sup> A nomenclatura utilizada para se referir às unidades do CPTI é bastante variada. Mas as pessoas que ali trabalham normalmente se referem à mesma como “Vila Francisca” e como “núcleo”, já as pessoas da comunidade costumam também chamar de “grupão”. Segundo a coordenadora, “grupão” é uma denominação

fui à instituição especialmente para assistir à oficina, pois no dia da semana em que eu fazia a observação e que deveria acontecer a oficina, a mesma não ocorreu durante todas as semanas que acompanhei o trabalho da instituição, pelos motivos acima expostos.

Durante as observações, procurei interferir o mínimo possível no ambiente e nas atividades, o que não foi uma tarefa muito fácil, principalmente no começo, visto que em todas as minhas experiências anteriores, tanto em instituições de educação não-formal, quanto formal, sempre atuei mais num papel de voluntária, que de fato participa das ações. Pelo que observei, a minha efetiva participação era também uma expectativa das pessoas da instituição, tanto educadores, quanto educandos, mas eles respeitaram a minha escolha, a não ser em uma das oficinas, na qual o educador pediu que eu participasse, para que eu “sentisse como era”, e também porque ele não gostava da idéia de alguém apenas observando e fazendo anotações. Eu argumentei que preferia só observar, pois essa era minha proposta e acreditava que seria uma forma de estar mais atenta às movimentações e ações das crianças, mas que se esse fosse o seu desejo, eu poderia atender.

O fato de eu participar das atividades não interferiu na qualidade das minhas observações e acredito que foi uma forma do educador ficar mais à vontade com a minha presença. Um pouco mais difícil foi para parte das crianças entender a minha variação de atitude, na maioria dos momentos eu ficava apenas observando, falava e me movimentava no espaço de forma muito parcimoniosa, mas na oficina eu estava na roda, participava das atividades propostas. Principalmente as meninas mais novas aproveitavam esse momento para se aproximar, conversar, ficar de mãos dadas comigo, eu aceitava a aproximação, mas procurando me envolver na ação somente o mínimo necessário.

Nos outros momentos, sempre que fui interpelada pelas crianças, agi da mesma forma, ou seja, falando e agindo o estritamente necessário. Por exemplo, nos momentos que as

---

criada pela própria comunidade, enquanto que “núcleo” é uma nomenclatura da prefeitura que assim denomina instituições que desenvolvem um trabalho de apoio sócio-educativo, como é o caso do CPTI.

crianças solicitavam a minha intervenção em questões de disputas ou desavenças entre eles, pedia que fossem falar com o educador responsável pela atividade, ou aquele que estivesse mais próximo.

O único momento em que realmente participei, que foi também o último dia de observação (depois disso, voltei à instituição apenas para realizar entrevistas) foi na festa junina, em que todos os adultos, inclusive alguns que não conhecia por não serem trabalhadores regulares do núcleo da Vila Francisca, estavam trabalhando na festa. E como havia falta de trabalhadores pelo grande número de crianças, logo que cheguei solicitaram que eu cuidasse da distribuição de refrigerantes. Eu preferia poder ficar apenas observando, mas não pensei em recusar o pedido, em vista da necessidade dos organizadores da festa. O fato de eu ficar responsável por essa tarefa impediu uma movimentação mais livre, mas não impediu que eu observasse, uma vez que as crianças, durante o período que eu estive na festa, estavam, a maior parte do tempo, aglomeradas no espaço em que os comes e bebes estavam sendo servidos; e também, em alguns momentos, pedia que outra pessoa, ou mesmo crianças maiores que eu conhecia, ficassem na barraca orientando as outras crianças que chegavam para pedir refrigerante, dessa forma, eu pude observar o que estava acontecendo nos outros espaços<sup>7</sup>.

As entrevistas foram realizadas nas duas últimas semanas do período de observação. Foram agendadas com antecedência e respeitaram o horário disponível dos entrevistados. Todas aconteceram nas dependências da instituição, em um lugar reservado, onde pude estar a sós com o(s) entrevistado(s). A maioria das entrevistas ocorreu na Vila Francisca, apenas as entrevistas feitas com a coordenadora e com um dos educadores ocorreram na Unidade 1.

---

<sup>7</sup> A experiência de estar nessa posição de pesquisadora/observadora fez com que eu refletisse sobre o lugar do voluntário ou qualquer outra pessoa que chega na instituição e que, em geral, desde o primeiro dia vai dando ordens para as crianças, mandando que façam isso ou aquilo, que ajam dessa ou daquela maneira. Com que legitimidade fazem isso? Que relação eles têm com as crianças e com a realidade da instituição que lhes permite interferir tão prontamente? Sobre a problemática do trabalho voluntário no terceiro setor, ver o seguinte artigo:

As entrevistas tinham um roteiro bem delineado, mesmo que na proposta inicial o roteiro seria apenas uma base para a entrevista, ele acabou direcionando bastante o desenrolar da mesma. Não avalio esse fato como negativo, mas para uma próxima pesquisa acredito que haja a necessidade de um maior aprofundamento nas questões relacionadas ao instrumento da entrevista para tirar maior proveito do mesmo. Digo isso porque as respostas dadas contribuíram para a elucidação das questões postas pela pesquisa, mas acredito que alguns pontos poderiam ter sido mais explorados, se em determinados momentos da entrevista tivesse havido uma intervenção adequada de minha parte. Ou então, que o roteiro estivesse mais adequado ao entrevistado, mas isso demandaria um conhecimento prévio mais aprofundado dos mesmos.

Esse último ponto ficou bem visível na entrevista com as mães. Primeiro, a entrevista não tinha sido pensada para ser em grupo, mas devido à disponibilidade de horário das mães acabou acontecendo dessa forma. Segundo, as mães responderam de forma muito sucinta, consegui descobrir muito pouco sobre aspectos que as perguntas não abordava diretamente, mas que eram de meu interesse.

O grupo focal com as crianças foi o mais difícil de realizar. A maioria delas estava bastante envergonhada, acho que pela formalidade do momento, que estava sendo registrado em vídeo e áudio, e também pela falta de intimidade entre nós. A maioria das crianças respondia em monossílabos, apenas dois dos meninos estavam mais desinibidos e falavam com maior desenvoltura e liberdade. Foram raros os momentos em que aconteceu uma conversa de fato, em que a resposta de uma das crianças estimulava a complementação de outra e assim por diante, na maior parte do tempo eu precisava repetir a pergunta, tentando fazer com que alguém mais falasse sobre o ponto levantado.

Segundo Gatti (2005), em um grupo focal o destaque não deve ser para as perguntas e respostas entre o pesquisador ou moderador e o grupo, mas na interação dentro do próprio grupo. Interação essa que será estudada pelo pesquisador, pois o interesse não está somente no que as pessoas pensam e falam, mas na forma como elas pensam e expressam, além do porque elas pensam o que pensam. No grupo focal que realizei não houve essa interação, muito provavelmente devido à ausência de formação e experiência de minha parte em trabalhos com grupos, ponto que Gatti (2005) coloca como necessário para o sucesso de um grupo focal.

Foram entrevistados três educadores, dos quais dois homens e uma mulher, e seis crianças, dos quais três meninas e três meninos. Optei, com o consentimento dos entrevistados, por não identificá-los quando algum trecho das entrevistas ou das observações aparecer no trabalho, porque, apesar de usar como exemplos fatos ocorridos na instituição, não pretendo dar ênfase nisso, e sim, como já explicitarei, pretendo enfatizar as discussões que podem surgir a partir das observações e do estudo teórico. Portanto, os educadores serão designados pelo singular ou plural masculino, podendo se referir a qualquer um deles; as crianças serão designadas de forma genérica, sem especificação de gênero ou idade.

O registro imagético, do espaço físico e de atividades desenvolvidas na instituição pesquisada, que era uma das propostas do referencial metodológico do projeto, se deu de forma muito pontual e não foi utilizado na pesquisa porque se observou que pouco ou nada acrescentariam à discussão, da forma como ela se deu no decorrer da produção da pesquisa.

O retorno do trabalho de pesquisa para os envolvidos em particular e para a entidade como um todo será feito com a entrega de um exemplar do meu Trabalho de Conclusão de Curso para a instituição. Momento em que deixarei clara a minha disponibilidade em discutir o conteúdo apresentado no mesmo, individualmente, com as pessoas diretamente envolvidas e/ou em um grupo formado por membros da entidade.

Por fim, acredito ser importante esclarecer que o meu tempo de permanência na unidade da Vila Francisca foi relativamente curto, se considerada a quantidade e a variedade de atividades que ocorrem naquele espaço. E mais, eu observei apenas um dos seis núcleos que fazem parte do CPTI, por tanto, apresentarei casos que podem ou não refletir a realidade da instituição como um todo, mas que observei e achei relevantes trazer para a discussão proposta por essa pesquisa.

## 4. DISCUTINDO CULTURA E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Na introdução, há uma discussão sobre educação não-formal e sobre a cultura, ou as culturas. Aqui, procurarei aprofundar a discussão a partir do material coletado na pesquisa de campo, de preocupações suscitadas durante o mesmo e de outros referenciais teóricos que foram buscados para ajudar a elucidar as questões que surgiram.

### 4.1. CULTURA

No momento em que essa pesquisa pretende discutir o trabalho com a cultura em espaços de educação não-formal, a primeira pergunta que surge é justamente: o que é trabalho com a cultura? Uma resposta única para uma pergunta tão abrangente e complexa não será possível, mas procurarei, baseando-me na teoria sobre o tema, me aproximar de uma resposta apropriada para o tipo de discussão pretendida neste trabalho.

No senso comum, cultura muitas vezes é confundida com o sinônimo de sofisticação ou educação no sentido restrito do termo. A elite de nosso país, como afirma Roberto DaMatta (1981), gosta de afirmar, em tom de lamento, que o Brasil não tem cultura, como se isso fosse possível. Para a antropologia, que marcou definitivamente a noção de cultura como um objeto de estudo, cultura é um código compartilhado por um grupo de pessoas que define seu modo de viver, pensar, de estar no mundo e modificá-lo, modificando a si mesmo

também. Um grupo se torna um grupo, e as pessoas que dele fazem parte podem viver juntas e relacionar-se entre si porque compartilham esse código, ou, ao menos, parte dele (DAMATTA, 1981). Porém, não se pode imaginar que isso ocorra de forma estática, esse processo é dinâmico, o indivíduo se humaniza, se particulariza, através de uma variedade de relações, tanto materiais, relacionadas à produção da vida física, quanto imateriais, ligada a crenças, costumes, etc. (GUSMÃO, 2000)

Velho e Viveiro de Castro (1978) relatam em seu artigo que, em 1952, Kroeber e Kluckhohn conseguiram reunir, classificar e comentar 164 diferentes definições para o termo cultura, o que não apenas mostra a realidade polissêmica do termo e a impossibilidade de um consenso definitivo, mas também aponta para a grande importância desse tema. Esses autores falam da perspectiva antropológica sobre o conceito, que junto com essa área de estudo, foi se transformando no decorrer do tempo. Logo no início da construção da Antropologia como ciência, em fins do século XIX, ela servia como discurso da Europa Ocidental para justificar o domínio sobre as colônias em terras de povos “não civilizados”. A partir da idéia da unidade fundamental do gênero humano, a importância das diferenças culturais é reduzida, a diversidade era explicada como decorrência do fato de que cada sociedade se encontrava em uma etapa de um mesmo processo, todos por fim chegariam ao máximo do desenvolvimento, chegariam ao estado da civilização européia, tudo era uma simples questão de tempo e esforço do homem branco em “educar” seus irmãos primitivos.

Com o passar do tempo e o aprofundamento e diversificação das pesquisas em Antropologia começa-se a dar cada vez mais importância às diferenças culturais, o que leva a um outro extremo, a um “relativismo quase-solipsista” (p. 5). No século XX vê-se a diferença cultural como um dado irreduzível, inquestionável. Amaral (2007), aponta para um dos problemas que surgem com o relativismo extremado, dando como exemplo o relativismo moral, “para o qual os valores morais são válidos somente dentro de cada cultura e, inclusive,

de cada circunstância” (p. 56). A partir desse pensamento, atos como o genocídio, a escravidão, a tortura, a violência contra a mulher, não podiam ser criticados, pois se justificavam ao pertencer a um sistema de valores de uma determinada cultura.

Na contemporaneidade, o dilema entre a unidade biológica dos seres humanos e a inegável diversidade cultural vem sendo discutida de outras formas, baseadas em idéias não tão extremistas. Ainda segundo Velho e Viveiro de Castro (1978), a partir desse dilema, pode-se afirmar que “a Cultura ergue-se com a instância propriamente humanizadora, que dá estabilidade às reações comportamentais, e funciona como o mecanismo adaptativo básico da espécie. Mas esta estabilização se caracteriza por ser não-determinada universalmente. A humanização do homem se faz de várias maneiras possíveis. [Há a] (...) seleção cultural, i.e., particular, das capacidades biológicas a serem desenvolvidas ou inibidas” (p.5). Esse instrumento de humanização é um instrumento de comunicação.

A seguir, eles continuam dizendo que esse instrumento de comunicação leva a entender a cultura como um conjunto complexo de códigos compreendido por uma coletividade e que possibilita que esse grupo interprete a realidade e atribua sentido ao que vivencia, tanto fisicamente como socialmente. Pensar a cultura como código leva, por sua vez, à idéia de sistema, cultura como sistema, como algo que tem uma racionalidade intrínseca e que suas regras influenciam o pensamento humano de forma inconsciente. “‘Cultura’ é menos a manifestação empírica da atividade de um grupo (...), que o conjunto de princípios que subjazem a estas manifestações, inconsciente, mas social: estas regras não se encontram no aparelho psíquico ‘natural’ de cada indivíduo, mas definem um sistema que é comum ao grupo”. (VELHO & VIVEIRO DE CASTRO, 1978:6)

Gusmão (2000) não se detém na idéia de cultura apenas como um sistema ou códigos, mas afirma que há múltiplas dimensões a serem consideradas em uma cultura. Fala de cultura como comunicação, como um todo complexo que envolve códigos e símbolos, que

possibilitam interpretar a realidade; cultura como mediações: a partir da significação e percepção do real, determinadas pela cultura, é que os sujeitos expressarão as condições objetivas de suas vidas; cultura como expectativas e sentimentos: envolvem modos de ser, de fazer, de sentir. Para a autora, a cultura também não pode ser analisada fora do campo político, onde se insere, pois as relações humanas envolvem mecanismos práticos e ideológicos de viver, de relacionar-se e fazer a história que envolve relações políticas e de poder. “Para compreender a cultura de um povo, de um grupo, é preciso conhecer a sociedade onde ele vive e está. (...) [é preciso] olhar para as múltiplas dimensões de uma cultura (...). É preciso ver o mais geral e o mais particular e refletir sobre a interação cultural no plano social para interpretar pequenas realidades.” (p. 387)

Cuche (1999) chama atenção para a importância da análise do contexto sócio-histórico em que um sistema cultural é produzido, quando se procura entendê-lo, a cultura é uma produção social e histórica. A partir disso, não se pode ignorar as relações sociais dentro das quais as culturas são constantemente produzidas, relações essas sempre desiguais. Essas hierarquias sociais acabam por determinar também uma hierarquia entre as culturas. Porém, no jogo cultural, mesmo que exista um grupo que dá as cartas, isso não significa que os outros, considerados inferiores, ou subalternos, não tenham meios de influenciar os resultados.

Os primeiros estudos da Antropologia usando a pesquisa etnográfica detalhada, experimental, tiveram como objeto de pesquisa sociedades com um número reduzido de integrantes que, pode-se dizer, estavam isoladas de outros grupos sociais. A complexidade dessas sociedades é muito menor que de uma sociedade urbana industrial de meados do século XX, por exemplo, então, outras formas de análise da cultura foram buscadas quando a Antropologia começou a ter como objeto outras sociedades não tão circunscritas e exóticas para o olhar do observador. Nas sociedades atuais, essa complexidade aumentou ainda mais as

possibilidades de comunicação e troca de informações que não respeitam mais fronteiras. A facilidade também de locomoção e de circulação de mercadorias entre os mais diferentes pontos do globo, trazem implicações muito sérias para a discussão do tema da cultura. Porém, uma coisa não se pode negar, há diferenças culturais entre diversos grupos dentro de uma sociedade, o que se precisa discutir é a forma ou a conveniência de classificação dos diversos “tipos” de cultura.

Certeau (1995) chama atenção para o fato de que foi em um determinado período histórico que a cultura do povo ganha *status* de “cultura popular”. Em fins do século XVIII, uma onda romântica invade a aristocracia francesa, que busca aliviar seu temor do urbano, da cidade corruptora onde suas hierarquias tradicionais se vêem ameaçadas, buscando na idealização do popular a “pureza original”. A produção cultural das populações rurais é classificada como ingênua, o povo é tratado como criança, essa concepção idealizada é construída a partir de um monólogo, o povo passa a ser figurante em sua própria festa, aos olhos da aristocracia. “A emoção nasce da própria distância que separa o ouvinte do suposto compositor” (p.60)

A outra onda de interesse mais intenso pela cultura do povo ocorre com os folcloristas no final do século XIX, promovida pela maior facilidade de contato do mundo urbano com o rural. O objetivo do folclorista é localizar, recolher e preservar a cultura popular, entendida, então, como um patrimônio da nação. Classificava-se como popular tudo que fosse do povo e que estivesse longe da influência das cidades. O interesse pelo popular é o interesse pelo exótico, que oferece novas sensações para quem se interessar a conhecê-lo. Nas palavras de Certeau (1995): “violência antiga que oscila agora entre o *voyeurismo* e a pedagogia” (p. 65).

O entendimento do que seja cultura popular e seu relacionamento com a cultura dominante, ou seja, das elites, variou bastante durante os diversos períodos históricos. A dificuldade de uma definição, segundo Cuche (1999), começa na ambigüidade semântica, os

dois termos são polissêmicos. Porém, pode-se destacar duas principais correntes dentro das Ciências Sociais, que defendem teses diametralmente opostas. Uma defende que a cultura por excelência é a dos grupos dominantes, uma vez que considera a cultura popular apenas como uma derivação dessa primeira, portanto, são marginais e sem autonomia. A segunda tese defende a superioridade da cultura popular, frente às outras culturas, considerando a única autêntica, original, pois vem da criatividade do “povo”. A maioria dos estudos indica que nenhuma nem outra dessas teses pode estar com a razão, sendo que a resposta está em algum outro lugar, pois a realidade é muito mais complexa, as culturas, tanto as consideradas de elite como as populares não são homogêneas, e as relações entre elas são muito diversas e variadas.

Ayala & Ayala (1987) destacam que a cultura popular deve ser vista como um processo dinâmico e atual dentro de uma sociedade e não como práticas sobreviventes de um passado distante, nem como uma manifestação estática, imutável, pois, mesmo que suas origens sejam remotas, elas estão continuamente se reproduzindo, se transformando e ganhando novos significados, sendo essa a condição para a sua sobrevivência. Desta forma, manifestações culturais institucionalizadas, ou seja, que não mais estejam em total controle do grupo social de origem, não podem ser consideradas parte da cultura popular. Segundo Bosi (1987), na cultura popular há uma “conaturalidade entre os eventos e os seus participantes. Uma festa popular identifica-se com os festeiros e os convidados: está neles, está entre eles.” (p. 11) Quando o turismo ou a TV tomam conta dessas práticas, começa o distanciamento do movimento original, a festa deixa de ser partilhada, passa a ser uma exibição, transforma-se em espetáculo.

Outro aspecto importante, como já foi dito, é que cultura popular não é um termo que corresponda a um conjunto coeso e homogêneo de práticas. "Pelo contrário, suas características são a heterogeneidade, a ambigüidade, a contradição, não só nos aspectos

formais, em que a diversidade salta à vista, mas também em termos dos valores e interesses que veicula, ou seja, no nível político-ideológico" (AYALA & AYALA, 1987:60).

Os autores que usam o termo “cultura popular” defendem que a mesma é uma prática característica dos grupos subalternos da sociedade, dos grupos que sofrem dominação. Porém, e quem não é considerado nem povo, nem elite? Qual é sua cultura? Sempre lembrando que nenhuma manifestação pode ser vista de forma isolada, pois não é assim que se produz dentro de uma sociedade, a produção cultural é um processo dinâmico. Dentro de sociedades de classe não há como desconsiderar os contextos de produção da cultura popular, observando sua vinculação à estrutura de classe, à cultura e à ideologia dominantes.

Ainda, considerando o que esses autores afirmam, surge outra questão: cultura popular não é qualquer prática nem pode ser considerada de qualquer grupo das classes subalternas, para ser considerada como tal, precisa ter outras especificidades, mas como determinar essas fronteiras em uma realidade complexa e dinâmica em que as culturas fazem e se fazem? E analisando por outro ângulo, se um determinado grupo que teve, ou não, suas origens nas classes populares, mas que atualmente não pode ser considerado como pertencente às classes subalternas da sociedade, decide construir práticas culturais determinadas, revivê-las e recriá-las, de forma tão viva e intensa como se fosse um grupo das classes populares fazendo o mesmo. Isso não é cultura popular? E o que dizer das pessoas das camadas médias e altas da sociedade que passam a integrar grupos de capoeira tradicionais, por exemplo? Essa manifestação passou a ser “menos popular” devido à “qualidade” de seus integrantes?

Certamente, pode-se pensar em características da cultura popular, própria das populações rurais, por exemplo. Bosi (1987) destaca dois pontos principais que distinguem a cultura popular: o ciclo e o enraizamento. O primeiro é relacionado ao tempo que é cíclico e lento, acompanhando o ritmo da natureza; o segundo se refere ao modo como as inovações são incorporadas pelo grupo, como são “de algum modo traduzida[s] e transposta[s] para

velhos padrões de percepção e sentimento já interiorizados e tornados como que uma segunda natureza” (p. 11). Mas como transpor isso para as classes pobres que vivem na periferia de grandes cidades?<sup>8</sup>

Velho e Viveiro de Castro (1978) acreditam que a categoria popular é pouco precisa em termos sociológicos, que ela não sustenta a homogeneidade que parece ter. Essa impossibilidade de demarcar fronteiras também ocorre, segundo os autores, com a cultura erudita, o que faz dessa oposição entre o erudito e o popular, em termos de cultura, uma tese muito vaga e imprecisa. E mais, questionam sobre a possibilidade de em uma sociedade como a nossa, urbana e industrial, apontar uma cultura que não seja de alguma forma de massa, que não esteja de alguma forma relacionada, influenciando ou sendo influenciada pelo rádio, a TV, a propaganda. O que eles propõem como objetivo de estudo é a busca da distinção de diferentes sistemas simbólicos em sociedade complexas, a busca de compreender como indivíduos, pensados dentro de relações, interpretam, transformam e inventam uma cultura, através de símbolos e significados. De acordo com os mesmos autores, a dificuldade de circunscrever “uma cultura”, também está no fato de que é cada vez mais comum um indivíduo participar de diferentes “mundos” culturais ao mesmo tempo, mostrando a possibilidade de vivenciar diferentes produções simbólicas concomitantemente, sendo, muitas vezes, algumas delas conflitantes. Nesse sentido, também Certeau (1995) fala sobre a necessidade de um novo tipo de recorte social em relação à cultura, pois as divisões dos grupos não se dão mais da maneira que se davam, quando era possível distinguir a cultura operária, a cultura burguesa, etc. As pessoas se reúnem por motivos tão diversos como: leitores de um determinado autor, defensores de causas ecológicas, usuários de ônibus, e assim por diante.

---

<sup>8</sup> O relato de uma experiência de recriação e transmissão de uma manifestação da cultura popular, a Folia de Reis, no meio urbano pode ser encontrado em: CASSIANO, Célia Maria. A cultura popular como possibilidade educativa não-formal. In: VON SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.

Ao discutir o possível caráter reativo da cultura das camadas pobres da sociedade, Cuche (1999) defende que mesmo que esse aspecto militante possa existir, não está constantemente presente, e propõe uma definição de cultura popular como sendo formas de conviver com a dominação, sempre presente; uma maneira de resistir de forma sistemática à dominação. Para reforçar suas palavras, o autor fala da tese que Michel de Certeau defende em seu livro “Artes do Fazer”, no qual define cultura popular como sendo a cultura “comum” das pessoas comuns, que, portanto, se constrói no cotidiano. Essa capacidade criadora popular não é facilmente percebida, pois é multiforme e difusa, além de se caracterizar pela astúcia e pela clandestinidade e se concentra, principalmente, nas formas como a cultura de massa é consumida pelas camadas populares. A pesquisa sobre as culturas populares deve se localizar na defasagem do uso que elas fazem dos produtos impostos pela cultura de massa. São as “artes do fazer” dos consumidores que dão funções diferentes aos produtos padronizados, subvertendo sua função pré-estabelecida. Para Cuche (1999), essa análise mostra ao mesmo tempo que a cultura popular é obrigada a viver, ao menos em parte, com o que a cultura dominante impõe, porém, isso não impede que um grupo encontre uma forma original de significar e valorar a realidade em que vivem. De fato, afirma que são muitos os estudos que apontam uma variação sensível entre diferentes grupos dentro de uma sociedade de classes. A variação nos sistemas de valores, padrões de comportamento e princípios de educação são observadas nas práticas mais comuns do cotidiano. Isso pode ser facilmente constatado quando temos contato com um grupo social diverso do nosso, mesmo que espacialmente próximo, dificilmente não haverá algum tipo de estranhamento de ambos os lados ao observarem o modo de vida e as formas de ação cotidiana do “outro”.

Em um outro livro de Michel de Certeau (1995) já citado, anterior a este sobre o qual Cuche (1999) faz referência, ele defende que a cultura, falada de forma geral, não deve ser

---

(orgs). *Educação não-formal: cenários de criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 209-223.

vista como singular, e sim plural. Não é possível acreditar que uma cultura, ou seja, que um sistema de referência e significados possa ser referência para tamanha diversidade de realidades e possibilidades que a atividade humana pode originar, e defende um tipo de ato como a “marca” da cultura. Afirma que: “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza (...); [pois a cultura] consiste não em receber, mas em exercer a ação pela qual cada um *marca* aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 1995: 141-143).

Amaral (2007), ao falar da importância dos valores culturais, afirma que o objetivo de considerar a diversidade cultural não deve ser o de “elencar a contribuição de cada grupo para o patrimônio nacional ou mundial, mas de compreender que a diversidade cultural é uma fonte inexaurível de críticas, inovações, intercâmbios, criatividade e inspiração. De originais e construtivas formas de vida, crença e organização, preenchidas por conteúdos coletivos a partir da afirmação da alteridade e da busca de novas linguagens para exprimir os novos teores.” (p.62)

Quando fala sobre as minorias, Certeau (1995) afirma que quando um grupo subalterno se prende ao elemento cultural, entra na apresentação cultural para ocupar um espaço diferenciado em uma sociedade, acaba jogando um jogo já instituído nos grupos sociais que instituíram o cultural como espetáculo e os elementos culturais como objetos do folclore, comercializados com interesses econômicos e políticos. Segundo ele:

(...) a reivindicação cultural não é um fenômeno simples. O caminho tomado e seguido normalmente por um movimento que resgata sua autonomia é exumar, sob a manifestação cultural que corresponde a um primeiro momento de tomada de consciência, as implicações políticas e sociais que aí se acham envolvidas. Isso não significa, no entanto, eliminar a referência cultural, pois a capacidade de simbolizar uma autonomia no nível cultural permanece necessária para que surja uma força política própria. Porém é uma força política que vai conferir à declaração cultural o poder de realmente se afirmar. (p. 148-149)

Em seguida, o autor alerta que para construir uma organização política efetiva baseada numa manifestação cultural é preciso abandonar o isolamento cultural, que deve levar a uma

reivindicação cultural que não se reduz ao grupo específico ou ao passado, mas se refere a toda a sociedade, ou seja, a qualquer outro grupo que esteja nessa sociedade.

Nas sociedades contemporâneas, um aspecto que não pode ser desconsiderado é a influência da indústria cultural, que busca a padronização de formas e conteúdos veiculados. Bosi (1987) destaca o modo que essa cultura é produzida, que produz signos de forma ininterrupta, em escala de produção em massa. “A lei do maior número, no prazo mais breve e com o lucro mais alto determina o valor e o sabor do signo-produto. (...) A montagem de bens simbólicos em ritmo industrial nos fornece um modelo de *tempo cultural acelerado*”, (p. 9) diferente do tempo das “outras culturas”. Para esse autor, esse tempo acelerado leva a uma perda da memória social. Explica que de tudo que é consumido pelos indivíduos, através da cultura de massa, só permanece o que ele, mediado pela cultura, pode filtrar e avaliar, mas para que haja uma seleção e um consumo crítico dos produtos da indústria cultural. “(...) é preciso que o espírito do consumidor conheça outros ritmos que não o da indústria de signos. Se isso não ocorrer, teremos, no limite do sistema, o ‘homem unidimensional’ de Marcuse, com todos os riscos políticos que traz a massificação.” (p. 10).

Sem negar a importância desse fenômeno, Santos (1996) afirma que a cultura de nenhum grupo se resume à cultura de massa que, por sua vez, não está livre das contradições sociais. Cuche (1999) discorda da ideia de que o consumo da cultura de massa tem o poder de uniformizar a cultura, o que levaria a alienação cultural, ao fim da capacidade criativa dos indivíduos que não mais teriam condições de fugir da influência da mensagem massificada. Esse autor não nega que a uniformização da mensagem exista, mas afirma, concordando com as “artes do fazer” de Certeau (apud Cuche, 1999), que isso não significa que haja uniformização da recepção dessa mensagem. Tudo que é divulgado pela cultura de massa não é assimilado passivamente. Os indivíduos que consomem, se apropriam dos produtos e os reinterpretam segundo suas próprias lógicas culturais.

Velho e Viveiro de Castro (1978) não parece que vêem como um problema a realidade da sociedade urbana industrial contemporânea. Afirmam que, entendendo-se a cultura como um código, ou um sistema de comunicação, observa-se diante de uma realidade em constante mudança, sua igual capacidade de produzir significados, símbolos e interpretações a todo o momento. Em seguida, afirmam que:

(...) a sociedade urbana industrial contemporânea apresenta um ritmo e velocidade de mudança particularmente acelerado, em grande parte em função da importância relativa das relações de produção. Ficam mais claras ainda, portanto, as alterações e transformações ao nível da cultura que não são meras conseqüências ou resultados da infra-estrutura, mas que dão sentido e intencionalidade aos processos sociais, seja tendo como foco a religião, o sistema de parentesco ou as relações de produção, como no caso da sociedade complexa moderna. (p. 8)

## 4.2. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Park, Fernandes e Carnicel (2007), na apresentação do livro que organizaram sobre educação não-formal, não deixam de apontar para questões problemáticas, que existem, ou podem existir, ligadas a essa modalidade educativa.

Certamente, as duas autoras e o autor citados acima acreditam na importância da educação não-formal, porém, não deixam de denunciar o fato de que essa deveria ser uma modalidade de responsabilidade do Estado e não do terceiro setor, que, em geral, assume esse papel. Na verdade, muitas organizações sociais que nasceram com uma proposta de trazer transformação social, hoje se aliam ao Estado e como suas parceiras desenvolvem trabalhos

em acordo com as políticas sociais neoliberais, alimentando-as, sustentando-as e justificando-as.

Stort (2007), ao discutir sobre o terceiro setor, aponta autores que acreditam na capacidade do terceiro setor em promover um desenvolvimento social com equidade, uma vez que se apresenta como intermediário entre o Estado e o mercado, setores que não têm como resolver essas questões ligadas ao social. No entanto, a autora fala das críticas de Montañó em relação ao terceiro setor. Uma das críticas se refere ao próprio nome que coloca os vários setores (Estado: primeiro setor; mercado: segundo setor; sociedade civil: terceiro setor) como esferas separadas, independentes, como se não houvesse relação entre elas; e põe a sociedade civil como a terceira esfera, sendo que é essa que cria as outras duas, devendo, portanto, ser a primeira. O mesmo autor citado por Stort (2007) ainda critica o caráter não-governamental, pelas ligações com o Estado já expostas, e o caráter não-lucrativo, uma vez que a pobreza tem servido como uma forma das empresas agregarem valor aos seus produtos, através do marketing social.

Há quem alegue a importância do terceiro setor para promover a solidariedade entre os grupos sociais, porém, as ações do terceiro setor excluem da idéia de solidariedade seu sentido político e coletivo, colocando-a como um fenômeno individualista e com preocupações morais privadas. As discussões dispensam o debate público e ações que deveriam ser movidas através de políticas públicas universalistas, decorrentes dos direitos de todos os cidadãos, são relegadas a grupos da sociedade civil que procuram dar respostas isoladas e locais, assumindo o papel do Estado e contribuindo para que a ordem neoliberal se sustente. (Stort, 2007)

De acordo com Garcia (2007):

Essa lógica implementada pela desresponsabilização do Estado em relação às políticas sociais favorece as ações filantrópicas que se apropriam de uma nova roupagem, inseridas no contexto do “terceiro setor”, sendo, muitas vezes, encaradas como

semelhantes às propostas de cunho histórico transformador, colocando como propostas comuns e de igual valor as de cunho transformador e as de cunho reformador. (...) Essa mimetização faz com que os projetos políticos de diferentes grupos pareçam semelhantes e tem-se a impressão de que todos aqueles envolvidos nas denominadas propostas sociais estão, de fato, lutando pela transformação social. (p. 47)

Outra questão de grande relevância que Park, Fernandes e Carnicel (2007) trazem é a implementação da escola (e não educação) de tempo integral, que já vem sendo implementada em muitos casos. O risco que apontam é o não respeito às especificidades da educação não-formal e, somado a isso, uma ainda maior institucionalização das crianças e adolescentes que poderão passar a ter dois distintos períodos na escola, um “sério” e maçante, e outro “menos sério” e mais prazeroso, ambos dentro dos modelos ditados pela educação formal e escolarizante.

Outra crítica trazida pelas autoras e o autor citados é que muitas experiências de educação não-formal tratam problemas estruturais como se fossem conjunturais. No trabalho com jovens, por exemplo, buscam minimizar uma situação de marginalidade, desemprego, falta de perspectivas como se nada tivesse a ver com opções econômicas e políticas neoliberais com que o processo de globalização tem se dado, desconsideram o agravamento das desigualdades sociais e assim por diante. Sempre deve existir uma formação política concomitante a qualquer trabalho, para dar condições para esses jovens terem uma ação efetiva e consciente na sociedade, tanto individualmente como socialmente.

Essa parece ser uma proposta, ou uma busca da instituição pesquisada, que se revelou mais nas falas do que na observação, acredito que devido à idade das crianças observadas. Os educadores falam do objetivo de: “passar uma visão diferente do mundo”, “Desenvolvimento crítico da criança até a idade de 18 anos, pra ela conseguir ter uma vida melhor”, “Trabalhar a partir de cidadania, direitos, (...) do seu papel como cidadão participante”. A coordenadora fornece um exemplo prático:

Uma coisa que a gente fez agora foi levar essa meninada pra Conferência de Direitos, e a gente fez um processo muito legal na cidade, pelo CONANDA, que é o Conselho Nacional de Direito da Criança e do Adolescente e pelo ECA a cada dois anos você tem que fazer uma Conferência de Direitos. No sentido mesmo de conferir quais são as políticas públicas pra criança e pro adolescente naquele município. Esse ano a gente conseguiu preparar adolescentes pra levar pra Conferência (...) fazer dois meses que a gente está nesse processo (..) a gente reuniu adolescentes das 5 regiões em encontros de formação, daí cada região fez uma pré-conferência regional, (...) estudando o texto básico que o CONANDA [forneceu]. (...). Na conferência tinha mais adolescente do que adultos (...) Tudo foi decidido em regime de conferência, (...) na parte da tarde eles fizeram sua própria plenária, o envolvimento foi muito grande (...) Foi um aprendizado muito legal. Agora a gente tem a conferência regional, aí a gente vai pra estadual, e aí tem a nacional até o final do ano (...) uma menina do Agente Jovem que foi aleita delegada pra regional e um menino do núcleo, de 13 anos, é suplente dela (...) (Fonte: entrevista)

Por fim, Park, Fernandes e Carnicel (2007) lembram que os espaços de educação não-formal “devem permitir o acesso e garantir a permanência” (p. 27), que os indivíduos que deles escolhem fazer parte devem fazê-lo por um sentimento de compromisso e não de obrigatoriedade. Para que isso ocorra, todos têm que se sentir acolhidos e importantes, não se pode promover os indivíduos individualmente, por causa de algum tipo de habilidade ou especificidade pessoal. Propostas centradas nos sujeitos promovem “novas exclusões para um público já duramente marcado pelas mesmas em diferentes esferas” (p. 27).

Dentro do calendário de eventos do CPTI há o Festival de Talentos, que ocorre no final do ano. A própria coordenadora, que está há menos de um ano no cargo, questionou, durante a entrevista, a adequação desse Festival a um espaço de educação não-formal. Esse Festival seleciona os melhores trabalhos de diversas categorias, como poesia e desenho, por exemplo, premiando de alguma forma seus autores. A coordenadora critica a questão do estímulo da competitividade, e acredita que seria mais correto abrir um espaço para todos mostrarem o que fizeram ou o que aprenderam durante o ano, e não um festival para destacar “os melhores”, no que concordo plenamente.<sup>9</sup>

A questão das ONGs é trazida por Lima (2007). Sua origem é associada à ONU (Organização das Nações Unidas), que ao perceber a grande perda de recursos e a ineficiência

---

<sup>9</sup> Em uma nova conversa com a coordenadora, fui informada que a proposta do Festival de Talentos, que ocorrerá esse ano, já foi modificada, será uma exposição do que foi produzido nas oficinas durante o ano.

de programas sociais que fomentava em países pobres, devido à corrupção dos governos, começou a repassar esses recursos para organizações privadas, sem fins lucrativos, que estivessem dispostas a serem parceiras da ONU em projetos com objetivos públicos. Uma ONG, ou Organização Não-Governamental, define-se por não ter, justamente, relação com o governo, gozando de autonomia administrativa, atuando em diferentes áreas (social, cultural, legal ou ambiental) e sem ter objetivos comerciais.

Segundo o mesmo autor, a origem das ONGs no Ocidente está relacionada à crise do *Welfare State*, que deixou a parte mais pobre da população menos amparada, e as ações não governamentais, ou seja, da esfera privada, se mostraram mais eficazes e menos onerosas. No Brasil, ações do “terceiro setor” já são desenvolvidas desde o século XIX, porém, as ONGs surgiram a partir da década de 70 do séc. XX, momento em que houve forte mobilização de vários setores da sociedade contra o regime militar, em que se buscava a redemocratização do país, como também melhorias das condições sociais. Primeiro, devido a sua motivação inicial, mas também com a crise econômica nacional e mundial, a partir da redemocratização, essas ONGs perderam sua principal razão de existência, além de perderem financiamento externo. A partir da década de 90 do século passado, começa, então, uma nova fase dessas organizações, que para sobreviverem, sofrem modificações em sua estrutura e funcionamento. Além das parcerias com o governo de discutível adequação, comentadas acima, nessas organizações “o trabalho devia ser cada vez mais profissionalizado, especializado, para que as pessoas envolvidas tivessem competência para realizar projetos, propor parcerias, buscar patrocínios e angariar recursos para a entidade” (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007:25).

Qualificado também como pertencente ao terceiro setor estão as fundações, frutos da chamada “filantropia empresarial”. Essas fundações são mantidas por um percentual do faturamento de grandes empresas ou marcas, ou então, por um patrimônio, que “por meio de

autorização legal, adquire a faculdade de agir no mundo jurídico, seguindo as finalidades determinadas pelo seu instituidor” (LIMA e LIMA, 2007:163). Finalidade essa que pode ser religiosa, moral, cultural ou assistencial. O exemplo mais expressivo de uma fundação aqui na região de Campinas é a FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), a qual o CPTI é integrante, que centraliza a obtenção de recursos de seus filiados e oferece orientações de natureza financeira, contábil, fiscal, jurídica e social.

Garcia alerta para a necessidade de se pensar sobre a ideologia que perpassa as ações de solidariedade e responsabilidade social do mundo empresarial, qual o significado para a “lógica de mercado”, até que ponto, ou de que maneira as questões sociais passam a ser encaradas como um investimento ou produto.

Salles (2007), oferece um contraponto, ao expor como deve ser a articulação entre comunidade e iniciativa de educação não-formal, fala de um outro nível de articulação, com setores externos às comunidades. Articulação essa que pode ser com empresas, governo, mídia, etc, e que, em muitos casos, foi determinante para o êxito de uma iniciativa.

Muitas são as parcerias na ONG observada, tanto com entidades públicas, quanto privadas. Essas parcerias muitas vezes incluem, além do repasse de recursos financeiros, projetos patrocinados por diferentes empresas, organizações ou pelo poder público, que são desenvolvidos pela entidade. Exemplos desses projetos são: Agente Jovem e Aprendiz do Governo Federal; Mentoring Social com a HP; Vivendo Valores da Brahma Kumaris; Projeto Capoeira com a Guarda Municipal; Projeto Guri de Música da Secretaria de Cultura do Estado e financiado pela Bosch e pela Mahle; projeto sobre sexualidade financiado pela Petrobrás; e assim por diante. Diante de tamanha diversidade de projetos perguntas surgem, tais como: até que ponto é possível não fragmentar o trabalho da instituição com um número tão diverso de propostas? Indubitavelmente, os recursos financeiros e de outra ordem são de grande importância e, em muitos casos, vitais para a instituição, no entanto, como equilibrar a

questão da necessidade de garantir a continuidade dos trabalhos com a de defender e pôr em prática um projeto político coerente e de acordo com as necessidades e desejos da comunidade?

Garcia (2007) traça um panorama da educação não-formal no Brasil, mostrando que o seu nascimento como uma área de pesquisa e um campo teórico se deu em um período posterior ao surgimento de práticas que hoje são classificadas como sendo dessa modalidade. Inclusive, a nomenclatura e os primeiros referenciais teóricos vieram de outros países, foi o início para se pensar o que se estava fazendo no Brasil dentro da área da educação e que tinha uma especificidade própria e diferente de outras áreas da educação.

O termo educação não-formal começou a ser utilizado na década de 80 do séc. XX, porém, só na década seguinte, década de 90, é que o termo passou a ter um uso mais intenso. O aumento das propostas educacionais com esse caráter também se deu no mesmo período, como conseqüência de mudanças no panorama sócio-econômico. Pode-se citar a maior freqüência das mulheres no mercado de trabalho devido às transformações na organização e manutenção da família, mas também pela necessidade de aumento da renda; e as mudanças na economia que incluem transformações no mercado de trabalho que passa ser mais seletivo e exigente com a mão-de-obra, aumentando ainda mais o “exército de reserva” que, na verdade, passa a ser empurrado para o mercado informal. Todas essas transformações na sociedade criam necessidades educacionais que vão além do que a educação formal parece poder atender (GARCIA, 2005).

Gohn (1998) acredita que a valorização da educação não-formal se deve às mudanças no mercado de trabalho, no sentido da mudança do perfil do trabalhador, decorrente dos novos modelos de trabalho e de vida. Não basta aprender conteúdos teóricos e práticos, o mercado pede trabalhadores com determinadas características e habilidades pessoais, que saibam, por exemplo, trabalhar em equipe; tenham velocidade de raciocínio; sejam flexíveis e

se adaptem com facilidade a novas situações; que tenham auto-estima; e assim por diante. Essas mudanças causam uma ampliação na área da educação, pois a educação “por excelência”, ou seja, a educação formal, já não atende mais às exigências do mercado de trabalho.

Atualmente, a educação não-formal tem ocupado um espaço cada vez mais expressivo, sendo uma área freqüentemente comentada e divulgada na mídia, em projetos de educação e assistência do Estado e da sociedade civil, e também estudada pela academia, fundações e organizações da sociedade. Todo esse movimento vai, aos poucos, contribuindo para a consolidação das especificidades dessa educação e a legitimação dessa nova área do conhecimento.

Ainda segundo Garcia (2007), muitos foram os nomes dados a práticas características da educação não-formal antes dessa nomenclatura: educação alternativa, educação fora da escola, projetos sócio-educativos, educação extra-escolar, entre outros. Ainda, em muitas experiências de educação em tempo integral houve uma aproximação com a educação não-formal, como os CIEPs (Centros de Informação Escolar e Profissional), CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), e mais recentemente os CEUs (Centros Educacionais Unificados), todas iniciativas do poder público.

Essa mesma autora afirma que a área da Pedagogia tem demonstrado pouco interesse pelo não-formal, preferindo direcionar sua atenção e estudos para a educação formal. Disso resulta que são diversas as áreas profissionais que tem ocupado esse espaço educativo, como as da Psicologia, Assistência Social, Ciências Sociais, Terapia Ocupacional, Educação Artística, Educação Física, etc. Além do que, a urgência exigida pelo campo da prática acaba por fazer com que o conhecimento sobre a área se construa no cotidiano das instituições, lugar também para as discussões e reflexões acerca dessa educação, que se dão na (e durante a) prática. Fato também destacado por Gohn (1998), quando fala que os procedimentos

metodológicos utilizados na educação não-formal se organizam muito ainda através da fala. Porém, entendo que isso não necessariamente é algo negativo, pois a autora diz que: “Ao se expressarem, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presentes, num esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade que vivem. Os códigos culturais são acionados, as emoções contidas na subjetividade de cada um afloram”. No entanto, a autora reconhece a importância da sistematização, e diz que: “Sistematizar a metodologia contida nos processos de interação/aprendizagem dependerá de nossa capacidade, enquanto educadores, de apreendermos e decodificarmos os códigos lingüísticos e os referenciais culturais dos sujeitos em ação nos grupos sociais (...) de forma que possamos produzir conhecimentos necessários para as práticas de intervenção social planejada” (GOHN, 1998:521-522).

Essas questões aparecem no depoimento dos educadores do CPTI. Um deles diz que: “(...) no início comecei com educadores mais experientes, ia mais seguindo os passos deles. A gente sabia o objetivo, o que estava fazendo aqui, tinha as metas, mas não conseguia ainda identificar o problema e falar: Olha, tem um problema assim e eu preciso fazer uma atividade pra atingir esse ponto, isso veio depois de tempo de trabalho.” mostrando que o espaço de trabalho pode ser um espaço privilegiado de formação. Um outro educador fala da dificuldade que a falta de sistematização acarreta para o desenvolvimento de suas atividades, afirmando que: “(...) a gente queria ter mais uma luz na educação não-formal (...) Eu acho que é isso que ainda tá faltando pra gente, o conhecimento mesmo, porque não existe, você procura cursos, informação sobre educação não-formal, tem, mas são poucos. Não são muitos ainda, (...) criatividade, atividades, tem muito pouco sobre educação não-formal, eu acho que tinha que ter mais um pouco, pra um desenvolvimento melhor dessa educação.”

Internacionalmente, a terminologia educação não-formal evidencia-se durante a *International Conference on World Crisis in Education*, ocorrida em 1967, nos Estados

Unidos. A crise desde então anunciada parece ser da escola tal como se apresenta, mas como essa está tão intimamente ligada à educação formal, de forma particular, e à educação como um todo, de forma geral, definiu-se que a crise era da educação. Garcia (2007) afirma que esse histórico acabou por construir uma relação entre a educação formal e não-formal de rivalidade e oposição. Isso pode ser explicado pelo fato de que a educação não-formal aparece como a solução para os problemas que a educação formal não conseguiu resolver, até como uma substituta para a mesma. Porém, contraditoriamente, os mesmos discursos, estudos e pesquisas mostravam que essas duas modalidades educativas tinham especificidades e objetivos bem definidos, o que a prática vem corroborar.

A autora prossegue afirmando que a construção do conceito de educação não-formal está em andamento, porém, não é uma questão apenas atual, há um caminho, uma historicidade, que precisa ser conhecida para melhor direcionar os passos que estão sendo dados hoje em relação ao conceito dessa modalidade e ao espaço que ela pode ocupar na área da educação e na sociedade.

A relação do CPTI com a escola formal foi comentada por educadores e pelas crianças. O que se verificou foi uma relação que pouco ocorre, e quando ocorre é através de formas contraditórias. A escola, em geral, não conhece a educação não-formal e quando tem alguma informação sobre a instituição acredita que o trabalho educativo não é “sério”, que é apenas um local de lazer, sem comprometimento com algum tipo de aprendizagem. Por outro lado, quando algum tipo de relação se estabelece, a escola procura a instituição para resolver questões relacionadas a alunos considerados “problemas”, querendo que a instituição de educação não-formal, de alguma forma, resolva ou dê respostas para as dificuldades que a escola enfrenta com a falta de disciplina de determinadas crianças.

Garcia (2007) alerta, concordando com os autores já citados, sobre o perigo da educação não-formal passar a assumir encargos da educação formal, ou até mesmo substituí-

la em alguns casos de forma menos qualificada, já que essa não deve ser sua função. Essa possibilidade aparece com uma forma de baratear os custos educacionais, e já estava sendo cogitada, através de estudos e pesquisas nos Estados Unidos, como uma ação possível para países mais pobres. Esse fato se passou na década de 60 e 70, mesmo período em que iniciativas educacionais de movimentos sociais de esquerda surgem no Brasil e em outros países periféricos, como uma forma de luta social.

Um grande exemplo desses movimentos sociais são as iniciativas de Paulo Freire, que através da alfabetização de adultos procura conscientizar politicamente as camadas mais pobres da população, buscando a transformação social. Contraditoriamente, essas experiências revolucionárias em nossa história ajudam hoje a legitimar o discurso neoliberal, que busca o “estado mínimo e moderno”, e que fala das vantagens da sociedade civil colaborar, “fazer sua parte”.

A educação não-formal não é intrinsecamente boa, há muitas iniciativas com caráter reformador que acabam por ajudar a manter o *status quo*; e, muito menos, ela é a salvação para os problemas que a educação formal hoje enfrenta. Se não houver cuidado, além de iniciativas da educação não-formal ajudarem a sucatear a escola, ainda vão ajudar a camuflar os reais problemas da educação em nosso país, tais como a falta de verbas ou seu mau uso e os problemas estruturais da nossa sociedade que levam a tal situação.

Garcia (2007) reconhece a importância dos movimentos sociais e afirma que os mesmos, desde a década de 60 do século passado buscam uma compreensão e uma ação na área educativa que reflete um entendimento da educação como algo amplo, que não se restringe à transmissão da informação e, muito menos à adequação do indivíduo à sociedade; pelo contrário, há a consciência de que áreas como a da cultura, a arte e a formação política também fazem parte da educação, que, por sua vez, pode e deve ser um veículo da transformação social. Cita a educação de adultos, ocorrida nos anos 60 do séc. XX, dizendo

que ela subvertia a educação formal de várias formas, no tempo, no ritmo, na forma, nos conteúdos, e que também, não tinha um cunho assistencialista, procurando cuidar e “proteger” as comunidades, o que acontecia é que as mesmas eram valorizadas, elas não apenas recebiam a proposta educativa, mas se envolviam como ela, eram parte da mesma.

Porém, Garcia (2007) alerta para o perigo da idéia de que a educação possa ser a resposta para a resolução dos problemas sociais, discordando do papel de transformação social que, em geral, lhe é atribuído pelos movimentos sociais. Ela diz:

Quando os problemas são colocados como “problemas sociais / questão social”, acaba-se favorecendo um escamoteamento da origem desses problemas, como se o adjetivo social, pudesse significar e trazer junto de si uma série de interpretações de ordem econômica, ideológica, sociológica, de classe e outras. (...) Pode-se observar o papel de transformação social dado à educação, porém sem uma análise mais profunda dos limites e condições do fato de somente uma área – das muitas presentes nas relações sociais –, tomar para si a incumbência de mudar valores e concepções ideológicas nos demais campos que compõem o complexo mundo das relações sociais. Ou seja, a crença de que a educação é responsável pela resolução de problemas não exclusivamente educacionais. (p. 41-43)

As mães entrevistadas, mesmo citando muitos aspectos positivos da instituição, disseram que, no fato dos filhos frequentarem o CPTI, o ponto de maior auxílio para as famílias é o de que as crianças não ficam na rua no período contrário à escola, o que lhes dá segurança quando estão no trabalho. Porém, uma delas deixou explícita a idéia de que depende da criança ou do jovem aproveitar as oportunidades que a instituição oferece: “Pra quem quer um vôo maior, a ‘Tia Ileide’<sup>10</sup> está abrindo as portas, só falta o jovem, o adolescente, as crianças se interessarem. Mas aí vem muito do que a mãe incentivar.(...)” Idéias que há muito vêm reforçando o caráter individualista e competitivo da educação capitalista e que, hoje, ajudam a justificar a idéia neoliberal de que cada um é responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso, tanto na escola como no mundo do trabalho, desconsiderando as outras variáveis sociais, políticas e econômicas da sociedade em que o

---

<sup>10</sup> As pessoas da comunidade e as que têm mais contato com o CPTI costumam se referir ao mesmo apenas como “Tia Ileide”.

indivíduo está inserido, que contribuíram, ou, em alguns casos, quase determinaram, sua trajetória pessoal.

Muitos autores, como é apontado na introdução desse trabalho, acreditam que um dos papéis da educação não-formal é o de ser transformadora. Mesmo que muitas das iniciativas dentro da área do não-formal ainda vejam como sua “missão” tirar as crianças das ruas, tornar seu comportamento mais próximo ao que se valoriza socialmente, e dar oportunidade para os que “se mostrarem mais interessados”, certamente, essa não deve ser uma postura de uma proposta transformadora. Outra questão levantada é a dificuldade de “controle” de todas as ações dentro de uma instituição, sempre haverá um certo grau de contradição, tanto mais provável quanto maior for a instituição, pois um maior número de pessoas, com idéias e ações variadas, dificultam a unidade de pensamento e ação. Garcia (2005) destaca a dificuldade de determinar se uma proposta é transformadora ou reprodutora, o mais provável é encontrar propostas que tenham um pouco de cada coisa, podendo estar mais ou menos próxima de um dos dois caracteres.

O modelo de referência para a educação que ainda persiste em nossa sociedade é o da educação formal tradicional que, ao invés de promover a mudança social, reforça e justifica o que já está estabelecido socialmente. Essa influência é tamanha que é muito difícil não encontrar em qualquer espaço educativo, inclusive da educação não-formal, traços da educação formal. No CPTI, ainda persiste um calendário de atividades determinado por datas comemorativas oriundo da escola formal, isso porque, a coordenadora até o ano de 2006 trabalhou por longos anos na rede pública de ensino e trouxe de lá essas práticas. Tanto a coordenadora atual como dois dos educadores entrevistados apontaram para a necessidade de mudanças nesse sentido, primeiro, reduzindo o número de festas do calendário para que as outras atividades não fiquem tão comprometidas com as mesmas; segundo, para que a própria

escolha das festas e eventos seja revista; e terceiro, para que o formato das festas seja mais adequado à proposta de uma entidade de educação não-formal.

Um exemplo desse terceiro item foi a festa junina da qual participei, que tinha todas as características de uma festa de escola: quadrilha “tradicional”, comes e bebes servidos em barracas, correio elegante, brincadeiras de argola, pescaria, bola, que davam brinquedos baratos e industrializados como brinde. A única diferença nessa festa é que era para as crianças, os adultos estavam lá apenas organizando a festa e servindo as crianças. Questões como essas levam para uma discussão maior e mais séria, que é o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Segundo as palavras da coordenadora durante a entrevista: “o CPTI não tem uma proposta pedagógica sistematizada, nem registrada, nem construída”. Ela informou ainda que existem referenciais, como os princípios de educação popular do Paulo Freire e as teorias sobre o protagonismo juvenil do Antônio Carlos Gomes da Costa, por exemplo, que embasam as propostas dos planos de trabalho que são enviados anualmente para os financiadores, mas ela sabe da necessidade da instituição ter uma proposta para orientar o trabalho, para que as diversas atividades tenham alguma coisa que os una, e que, por fim, explicita o que o CPTI quer fazer, o que quer ser enquanto uma instituição de educação não-formal. Os primeiros passos em direção à construção de um Projeto Político Pedagógico já foram dados. A coordenadora percebe que essa não é uma preocupação de todos os envolvidos, muitos educadores não vêem isso como uma necessidade, mas essa proposta de trabalhar coletivamente (incluindo a comunidade) na construção de um Projeto para a instituição já está sendo discutida nas semanas de planejamento que ocorrem em janeiro e julho de cada ano, além das reuniões periódicas. Ainda segundo a coordenadora, o que já está em andamento é um plano de cargos e salários, que procura melhorar a qualidade dos profissionais que atuam no CPTI.

O que é indiscutível é a seriedade dessa questão. Segundo Garcia (2007), um projeto político que, evidentemente, em uma instituição de educação não-formal está intimamente ligado ao pedagógico, sempre explicitará um modelo de sociedade. Na superficialidade, as propostas das inúmeras instituições de educação não-formal existentes parecem ser semelhantes, e seus discursos, em geral, apresentam propostas transformadoras, porém, os projetos políticos das diversas instituições são bem diversos e mesmo divergentes. Propostas que se mostram transformadoras podem, por exemplo, apenas contribuir com problemas pontuais da comunidade em que se localizam, não chegando aos temas realmente relevantes, ou seja, que possibilitarão alguma transformação na ordem social vigente.

Mesmo que Gohn (1998) não fale diretamente sobre o possível caráter transformador da educação não-formal, ela destaca pontos que são muito relevantes para uma educação que pretenda ter essa orientação. Ela fala da importância fundamental da cidadania, pensada sempre em termos de coletivo. Esse coletivo é reforçado nas próprias práticas que devem ser sociais, o conhecimento deve ser gerado em vivências coletivas de situações-problema, que estimulem a intersubjetividade, a cooperação, a troca, possibilitando uma ação grupal, que, por sua vez, abre possibilidades para a criação de novos conhecimentos, novas soluções para os problemas cotidianos dos indivíduos. Situação potencialmente transformadora.

Durante o trabalho de campo, como já afirmei, tive a oportunidade de observar três diferentes oficinas. A oficina que observei um maior número de vezes foi a de Cultura Popular, que é denominada de “Circo” pelas crianças e pelos educadores. As atividades realizadas (sempre ao som de uma música tradicional nordestina) utilizavam bambolês cortados ao meio com tecidos coloridos amarrados, as crianças dançavam segurando uma das pontas do bambolê, guiadas pelo monitor, era como um exercício e não um ensaio de uma coreografia; ele trabalhava freqüentemente também com fitas de cetim de ginástica artística, as crianças ficavam balançando a fita no ar aleatoriamente, ou a fita era esticada no chão e as

crianças precisavam passar ao longo dela saltitando, ou fazendo outros movimentos. Na entrevista, o educador falou sobre sua experiência com a cultura popular em grupos de música e capoeira. Sobre sua oficina, ele disse que a proposta era trazer alegria pras crianças, possibilitar que elas voltassem a sonhar, o que traria a felicidade e a esperança para todas.

Acredito que a proposta de trabalhar com a temática do circo e da cultura popular dessa oficina pode ser melhor explorada através, por exemplo, de um planejamento de atividades que possam ser mais variadas e capazes de atender ao desejo da maioria das crianças, pois muitas delas, principalmente alguns meninos maiores, ficavam boa parte do tempo da oficina afastados do grupo, em um canto do salão. A metodologia de trabalho é outro ponto a ser aperfeiçoado para que as atividades sejam capazes de envolver mais as crianças, evitando que a sua dispersão ocorra com tanta frequência como presenciei nas observações.

Uma outra oficina que acompanhei foi a de Teatro. Observei planejamento e intencionalidade no desenvolvimento das atividades, que se mostraram envolventes e prazerosas. O educador afirmou na entrevista que sua intenção é trabalhar a linguagem do teatro, aproveitando as possibilidades dessa expressão para envolver as crianças para que elas aprendam a trabalhar como um grupo, que tenham possibilidades de contato físico, através dos exercícios e de vivenciar papéis diferentes dos que vivem diariamente, esse último objetivo é focalizado mais para as crianças maiores (há dois grupos distintos que participa da oficina: um formado por crianças menores, de 6 a 8 anos, e outro com crianças mais velhas, de 9 a 11 anos).

As oficinas começam com um aquecimento em que há brincadeiras que trabalham o ritmo, noções de esquerda/direita, dentro/fora e a coordenação motora, além do contato físico entre os participantes, propondo, por exemplo, massagem nas costas com um determinado movimento das mãos. Segundo o educador, logo no começo da oficina ele percebeu que as

crianças menores tinham muita dificuldade para trabalhar juntas, para se sentirem como um grupo, então, o trabalho com elas foi pensado nessa direção, de buscar o entrosamento e o sentimento de grupo entre as crianças. Enquanto que com os maiores ele pôde pensar um trabalho que inclui montagem de uma pequena encenação, ou esquete, idealizada e concretizada pelas próprias crianças, com auxílio do educador, com uma temática que acabava por se inspirar no cotidiano deles.

A terceira oficina envolve leitura e escrita e a acompanhei apenas uma única vez, devido aos problemas descritos anteriormente. O que pude observar, fato que o educador responsável mostrou estar ciente, é a dificuldade de tratar da leitura e da escrita sem se deixar influenciar pela escola, e por todos os modelos de aluno, professor, aula, tarefas, etc tão enraizados em nossa cultura. A atividade que presenciei tinha o foco direto na leitura e escrita, não usando as mesmas como ferramentas dentro de um projeto maior, por exemplo. A atividade também não fugiu do uso da lousa, giz, papel e lápis, como na educação formal.

As oficinas podem ser um espaço muito interessante de experimentação e aprendizagem, em que a ação dos participantes está presente em todos os momentos dando possibilidade para que sejam ativos no processo de participação e construção das atividades propostas (SILVA, 2007). Porém, isso não é uma tarefa simples, é preciso muito conhecimento técnico e teórico do educador, mas também pedagógico e político, dentro das especificidades da tarefa educativa de um espaço de educação não-formal.

Um dos educadores aponta para outro problema, também observado na instituição, quando fala: “Acho que o CPTI tem uma proposta bem embasada, mas muitas vezes algumas coisas perdem o foco. Como cresceu muito o número de oficinas, acontece de não estarem falando a mesma língua, e isso não é fácil de resolver, são pessoas diferentes, com formações diferentes, com métodos diferentes, essa é uma das críticas que eu teria, perde[-se] o foco central da entidade”. Esse ponto toca, fundamentalmente, a questão do Projeto Político

Pedagógico, já discutido, apontando para a importância da discussão e construção coletiva não só das diretrizes gerais do trabalho, mas também do trabalho cotidiano.

A atividade da roda é discutida por von Simson et al (2001) em um artigo que trata das experiências em educação não-formal no extinto Projeto Sol de Paulínia (SP). Segundo as autoras, a roda aparece como uma atividade de importância fundamental para o desenvolvimento de uma proposta de caráter transformador, pois se revela como um dos momentos fundamentais em que as crianças se expressavam livremente. Nesse momento em que crianças e educadores se reúnem, emergem diversas questões ou problemas ocorridos em suas famílias, no bairro, na escola, ou na própria instituição da qual eles fazem parte. A roda permite a troca de conhecimentos sobre o cotidiano de cada um, todos estão em pé de igualdade no momento do debate, que inclui esclarecimentos, trocas, sugestões, reclamações, partilhas. As crianças podem falar de seus problemas, dificuldades, angústias, dúvidas, alegrias, o que fortalece o sentimento de comunidade e de pertencimento. No Projeto Sol havia dois momentos de roda, o primeiro, iniciava as atividades do dia e reunia todas as crianças e se discutia as questões descritas acima; o segundo, acontecia quando os grupos que desenvolveriam atividades específicas já estavam divididos, esse momento era muito significativo no sentido do educador poder se orientar em relação à condução do processo educativo a que se propunha em sua oficina.

A habilidade do educador em encaminhar a atividade da roda é fundamental para o sucesso da mesma. É preciso que ele escute com muita atenção, não apenas as falas, mas também os silêncios, que seja capaz de criar um ambiente em que as crianças se sintam à vontade para trazer suas experiências e conhecimentos, assim como suas dúvidas e problemas. O educador deve estar atento para não induzir a fala das crianças, mas em promover a colaboração crítica das mesmas, para então, perceber as principais necessidades e demandas do grupo. Se houver necessidade, no caso, por exemplo, das crianças não chegarem a um

acordo em uma desavença, o educador deve expressar sua opinião ou visão sobre um determinado assunto, mas apenas depois de ouvir todas as crianças que quiserem falar.

As observações e as entrevistas realizadas na instituição estudada revelaram um entendimento sobre a atividade da roda distinto desse apresentado. Na unidade observada, a roda acontece no início do período de atividades, antes das oficinas. As crianças são divididas em dois grupos de aproximadamente 30 crianças cada um. Elas são separadas por faixa etária, o grupo das menores com crianças entre 6 e 8 anos e das maiores entre 9 e 11 anos, para cada um desses grupos há um monitor responsável. No momento das oficinas, é comum que os educadores peçam, em geral no começo ou no final do período, que as crianças fiquem em roda para conversarem alguma coisa referente ao trabalho a ser realizado ou sobre o que já foi feito. Mesmo considerando que a minha presença tenha interferido de alguma forma, a minha avaliação foi de que a roda é muito centrada na figura do educador. Não acredito que as crianças sintam esse momento como um espaço deles, onde eles podem se expressar e de alguma forma conduzir o rumo da discussão. O educador está a todo o momento direcionando a conversa, sendo que a roda inicial é muito usada para dar recados, fazer observações e, algumas vezes, para chamar a atenção de alguma criança. A roda que acontece nas oficinas também é centrada no educador, que aproveita esse momento para falar sobre a atividade específica que desenvolve na oficina, e, em alguns casos, para chamar a atenção para a indisciplina ou a desordem.

Um dos educadores apontou como um dos diferenciais da educação não-formal em relação à formal o fato de se fazer roda, mas logo afirma que a mesma é usada para “passar conhecimento”. Outro educador afirma que o momento em que as crianças falam da sua realidade é sempre no momento da roda e relata, como exemplo, um momento em que as crianças citaram o estado de origem dos pais. O terceiro educador afirmou que na roda as crianças falam sobre coisas que acontecem na rua, na família, sobre problemas pessoais, etc,

mas que esses momentos são mais comuns quando eles estão em pequenos grupos. Acredito que a atividade da roda poderia ganhar muito se os educadores conhecessem com maior exatidão os objetivos e as potencialidades da mesma, como um momento especial para ouvir os educandos, conhecendo suas necessidades, desejos, sonhos, preferências, frustrações, angústias, conquistas e tantas outras coisas que vão ajudar a construir um trabalho mais condizente com a realidade dos envolvidos.

Segundo von Simson, Park e Fernandes (2001), a formação dos educadores da educação não-formal nem sempre é exigida, mas não deixa de ser necessária, pois, as especificidades dessa modalidade educativa precisam ser conhecidas; e o mais importante, o educador deve ser capaz de pôr em prática as finalidades da educação não-formal, que inclui o trabalho a partir dos interesses do grupo; o respeito à diferença; a capacidade de intervir nos aspectos que julgar necessário, mas observando os momentos oportunos para tanto; entre tantas outras.

O trabalho deveria ser desenvolvido em equipe, tendo um caráter transdisciplinar e a prática deveria ser constantemente avaliada e redirecionada nos pontos necessários, tendo sempre em mente a necessidade do estabelecimento de condições para que os educandos possam se tornar participantes da transformação social. Tarefas bastante complexas que, certamente, exigem uma postura política do educador, postura comprometida com o grupo com que está trabalhando. Uma formação mais próxima desse “ideal” não é obtida de forma aligeirada e sem grandes esforços, são muitos os fatores envolvidos, são diversos aspectos da formação que precisam ser tocados, não apenas a formação técnica, mas também a teórica, a emocional, a psicológica, a social, e assim por diante.

Como afirma Garcia (2001), o educador precisa perceber que o trabalho pedagógico é multidimensional, não se resumindo à técnica ou o saber específico que pretende apresentar para o grupo. Portanto, o educador precisa estar completamente comprometido com seu

trabalho e ter a vontade firme para estar sempre se aperfeiçoando nos mais diferentes aspectos, ciente da sua responsabilidade diante dessas crianças e/ou jovens.

A parte introdutória desse trabalho discute a importância fundamental da participação da comunidade nas iniciativas de educação não-formal. Soares (2007) discorre nesse mesmo sentido, afirmando que “a população terá que ser consultada e ser parte fazedora e ativa do processo” (p.79). A própria sobrevivência de um projeto depende do envolvimento do grupo com que se está trabalhando, que somente com a participação efetiva da comunidade poderá se estabelecer em bases sólidas. Um dos entraves para essa participação, segundo o autor, é quando as organizações do terceiro setor entendem que estão na comunidade para fazer a vez do governo, preenchendo essa falta, essa postura não possibilita a mobilização dos sujeitos. Por outro lado, é preciso levar em conta os conhecimentos e valores da comunidade, despertando o sentimento de pertencimento não só em relação à instituição, mas também em relação à sua localidade, além do pensar a sua cultura como algo construído a cada dia e que deve ser valorizado. “A ausculta social – diálogos permanentes com educadores, educandos, gestores e comunidade – privilegia o ‘fazer com’ ou ‘fazer junto’ em contraposição ao ‘fazer para’” (p. 80). Essa ausculta não deve servir apenas para avaliar as atividades realizadas, mas deve ter função estrutural, os sujeitos da comunidade precisam participar diretamente na construção da proposta.

A pressão exercida pelo processo de institucionalização e a tentativa de atender mais crianças, com melhores recursos, foram as possíveis razões apontadas pela coordenadora entrevistada como um motivo para o distanciamento do CPTI em relação à comunidade.

A instituição, na figura da direção e coordenação, mostra estar consciente da necessidade de mudança desse aspecto, pois somente se abrindo para a comunidade, envolvendo-a, ouvindo e acatando suas opiniões será possível o desenvolvimento de práticas que atendam de fato às necessidades e desejos do grupo com que está trabalhando. Isso fará

também com que a comunidade se sinta, e de fato seja, parte da instituição e também responsável pela mesma, fatores essenciais em um projeto que visa a transformação social, ao valorizar a bagagem cultural da comunidade, estimulando a auto-estima dos participantes e buscando torná-los conscientes das possibilidades dos mesmos interferirem ativamente nos processos históricos e sociais. Características de um projeto transformador.

No entanto, nas entrevistas, dois dos educadores apontaram como um aspecto que precisa mudar na instituição é a proximidade da diretoria com o cotidiano da instituição. Eles gostariam que os membros da diretoria conhecessem o trabalho dos educadores e também estivessem mais informados sobre as características da educação não-formal. Se de fato há essa distância, o grau de proximidade da diretoria com a comunidade, que segundo um educador “é quem manda aqui”, deve ser ainda menor.

Os educadores, por sua vez, não deixaram de mostrar idéias sobre a proximidade com a comunidade com vieses assistencialistas e/ou elitistas. Um deles, falando da ação social que o CPTI desenvolve, fala que ela serve pra que a entidade e seus membros sejam mais aceitos pela comunidade, e para “(...) oferecer pra eles o que eles não têm”; opina também sobre a assistência que a comunidade recebe: “(...) tenho dificuldade bastante grande de trabalhar com a assistente social, (...) porque elas têm uns pensamentos... eu acho que tem que ter cobrança sim. (...) eu acho que elas passam muito a mão na cabeça”. Por sua vez, as mães falam que nas reuniões com os pais, que acontecem com alguma regularidade, “eles conversam com a gente, passam sobre os filhos, ou então, uma norma nova, às vezes precisando de alguma coisa, pra ajudar. (...) As crianças que estão tendo problemas maiores, os monitores pedem que eles fiquem um pouco mais pra tentar resolver. E as mães que têm problemas com os filhos em casa, muitas vezes, ficam pra ter alguma orientação.” Falam também das oportunidades de curso profissionalizante que a entidade oferece para a comunidade, assim como a ação comunitária que disponibiliza serviços como os de cabeleireiro e advogado, por exemplo, e

algumas festas de que são convidados a participar. Evidencia-se assim, o cunho assistencialista e de não participação da comunidade, que vai até a entidade para receber e não para participar.

O CPTI tem uma pequena publicação bimestral, “Visão com Ação”, em que, principalmente, divulga o trabalho da entidade. Na edição de Setembro/Outubro de 2005 há uma reportagem sobre uma menina freqüentadora do CPTI, hoje adolescente e que ingressou na instituição ainda na educação infantil. Há pequenos trechos de depoimentos da menina e de seus pais. Sua mãe foi uma das voluntárias no início do CPTI, ajudando na sua construção e manutenção e depois trabalhou em várias áreas da entidade, mas mesmo assim não se sente parte da instituição, não se coloca como alguém que ajudou a construir a mesma, como alguém co-responsável por essa conquista. Em um depoimento creditado a ela e seu marido, que há pouco tempo trabalha na instituição como “Serviços Gerais”, ela afirma: “Agradecemos a Deus por colocar em nosso caminho mulheres batalhadoras como a Tia Ileide e a Dona Sylvia, que realizaram esse grande sonho, fazendo que todos nós participemos dele. E que Deus abençoe a cada um da entidade.”

O que transparece é que a comunidade não sente como se o CPTI fosse uma conquista sua, e recebe esse benefício como uma ajuda, como uma caridade de pessoas boas que estão ali para dar o auxílio que imaginam ser o que o grupo necessita. A maioria parece acreditar que o que eles devem fazer, além de ficarem agradecidos, é saber aproveitar essas oportunidades e não lhes ocorre que poderiam não apenas fazer parte “do sonho”, mas ajudar a decidir, tomando a instituição como pertencente à comunidade. Garcia (2007) alerta:

O assistencialismo ajuda neste mascaramento no sentido de que, enquanto o discurso de que existem aqueles que necessitam e existem aqueles que se satisfazem por poderem ‘fazer o bem’ para ‘melhorar’ a sociedade/para auxiliar os despossuídos, a discussão e a reflexão sobre as causas dessas diferenças não vêm à tona em repercussões sociais mais amplas. (...) A educação não-formal e em especial sua atuação como educação social precisa ser compreendida neste contexto, pois carrega consigo essas questões, (...) apesar dessa especificidade educacional vir se constituindo como proposta e como uma área profissional, as ações efetivas e

transformadoras no setor social só se efetivarão como parte de um projeto político e não como serviço profissional. (GARCIA, 2007:48)

Certamente, essa participação da comunidade não é algo fácil de ser realizado. A coordenadora que, como já falei, está ciente dessa necessidade, afirmou na entrevista que vai tentar fazer isso acontecer, mas admite: “não sei como se faz isso.” Mais adiante afirma: “(...) temos o serviço social que faz essa interface com a comunidade, mas não há influência da comunidade no que acontece aqui, nas opções, tipos e quais atividades são desenvolvidas... que é esse processo participativo mesmo, que não acho que é só daqui não, (...) o brasileiro não sabe fazer isso.” De fato, uma escassa ou, em muitos casos, inexistente prática democrática é característica de nossa sociedade, forma de organização social que está desde os tempos que o Brasil era uma colônia e que herdou dos lusitanos um modelo paternalista e de favorecimento pessoal no trato com as coisas públicas e sociais.

No primeiro dia que fui até o CPTI, fui à Unidade 1 onde se localiza a administração, mas que não é muito diferente das outras Unidades que visitei. Registrei a minha impressão no caderno de campo depois de transitar pelo bairro: “tudo em seu entorno é sem cor, pobre, mal conservado, e no CPTI é tudo muito “certinho”, colorido, arrumado. Penso no que isso significa para as pessoas da comunidade que participam, ou não, do CPTI.” Sem dúvida, acredito que um ambiente agradável e bem cuidado é muito positivo e estimulante para se desenvolver qualquer atividade, no entanto, fiquei pensando quanto o aspecto externo do CPTI mudaria se a comunidade participasse efetivamente dele, se a comunidade se “sentisse em casa” e pudesse de alguma forma expressar isso nas paredes, no jardim, na decoração da entidade.

Uma questão que apareceu na fala dos educadores e das crianças como algo muito positivo no núcleo da Vila Francisca especificamente, mas não excluindo a instituição como um todo, foi o bom relacionamento interpessoal: entre os profissionais, entre os profissionais e as crianças e também entre as crianças. Um educador falou que sente que todos são

comprometidos com as tarefas que executam e os outros dois destacaram o bom “clima” de trabalho da instituição. Todos os educadores citaram a importância do relacionamento com as crianças em um trabalho de educação não-formal, relacionamento baseado em um forte vínculo de confiança e respeito. As crianças, por sua vez, destacam como fundamental e também como a grande diferença do CPTI em relação à escola formal a questão do respeito. Vários deles repetiram a palavra “respeito” várias vezes, mostrando a importância da mesma para o grupo, o que, certamente, é fundamental para o trabalho como um todo. Os educandos precisam ser cativados pela educação não-formal, pelo ambiente social que encontram (VON SIMSON et al, 2001), além do que, a auto-estima positiva passa pela questão afetiva, todos aspectos de um trabalho transformador.

#### 4.3. CULTURA(S) E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Nos capítulos precedentes muito já foi falado sobre o tema da cultura, que também já foi relacionado em muitos momentos à educação não-formal. Nesse tópico pretende-se aprofundar a discussão que é, justamente, o centro dessa pesquisa, ou seja, o trabalho com a cultura em espaços de educação não-formal, pensando o possível caráter transformador da proposta.

O trabalho com a cultura está presente em inúmeros momentos em uma instituição de educação não-formal, por isso, acredito na importância, já discutida, de se ter um projeto político pedagógico muito bem construído, que considere a realidade do grupo com o qual se

está trabalhando, que todos os sujeitos envolvidos possam participar de sua construção e constante revisão, que tenha objetivos claros e possíveis, mas que tenha planos futuros audaciosos, e assim por diante, criando na instituição um “clima” que irá determinar muito como o tema da cultura será entendido e tratado dentro desse grupo.

A possibilidade da realização de uma determinada proposta educativa depende fundamentalmente dos educadores, da sua formação, de seu repertório, de sua reflexão sobre a própria prática, do seu engajamento político, no seu sentido mais amplo, com sua atividade. Com também já foi discutido, essa não é uma tarefa fácil, porque além da necessidade de formação adequada, muitos requisitos de um bom educador passam por questões de formação como pessoa, por qualidades ou virtudes pessoais. A mudança em relação a essas “qualidades pessoais” através da formação, acredito que seja possível, mas é bastante complexa.

Durante o trabalho de campo pude presenciar momentos em que o educador, mesmo não tendo consciência, mostrava muitos resquícios de uma educação tradicional “maquiada” de educação progressista, transformadora. Um educador que fala para as crianças que cada uma tem seu tempo, que é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, mas que cobra, ao mesmo tempo, um comportamento homogêneo e disciplinado de todos. Outro educador que acredita que pode ajudar as crianças com que trabalha a construir um futuro diferente, a terem uma participação na vida política e social da sociedade em que vivem mais consciente e ativa, mas que nas suas falas revela determinismo, ao falar que não se pode esperar maravilhas em uma apresentação das crianças em festas, por exemplo, porque muitas delas não sabem nem ler, nem escrever, como se isso fosse um impedimento para que elas se desenvolvessem em qualquer outra forma de expressão; revela, em outro momento, preconceitos muito marcados, ao fazer comentários em que subestima representantes de outras culturas, ou então, subestima o conhecimento das próprias crianças sobre suas vivências, preferindo destacar o que um livro diz sobre determinada tradição do sudeste, que, claramente, entra em

confronto com a realidade do grupo, ao invés de ouvir as crianças e questionar a própria exatidão da informação impressa.

“(…) [A] linguagem – na qual o conhecimento se expressa – não é tanto um meio transparente e neutro de representação de uma realidade que ‘existe’ independentemente dela, mas um dispositivo ativamente implicado na constituição e definição da realidade” (SILVA e MOREIRA, 1999:24). Parece essencial que o educador seja capaz de refinar sua linguagem, que ele não subestime a capacidade de qualquer criança de captar as nuances, os pormenores que vão dar sentido ao que é dito. Nossa forma de expressão, não só em palavras certamente, deixa transparecer nossa forma de ver e entender o mundo e as outras pessoas, mesmo que não tenhamos verdadeira consciência de sua qualidade e caráter. Portanto, não acredito em um educador “ideal”, mas acredito que seja essencial nele a capacidade de autocrítica e o desejo de estar constantemente se aperfeiçoando como pessoa e como profissional.

Sobre as escolhas em torno do trabalho com a cultura, muitas são as considerações. Primeiro, uma questão a ser considerada é a “realidade cultural” dessa ONG pesquisada, que deve ser muito semelhante à quase totalidade das outras instituições situadas nas periferias de grandes cidades. Se considerarmos que o grupo é parte das classes subalternas e, mais, que seus antepassados, mais ou menos distantes, estavam ligados à chamada cultura popular, parece fácil supor que essa deve ser a cultura a ser considerada e trabalhada por uma proposta que pretenda considerar a cultura do grupo. Porém, essa definição não é tão simples assim, as discussões teóricas acerca da cultura já apontam nesse sentido.

Há casos em que a cultura, ou melhor, algum aspecto da cultura de um grupo está explícito e é considerado uma manifestação da cultura popular. Um exemplo claro é a experiência de educação não-formal que ocorreu no município de Tacaratu, a 450 quilômetros de Recife, em que as bandas de pífano, além de não serem valorizadas localmente, tinham sua continuidade ameaçada, pois os mestres das bandas eram todas pessoas muito idosas e não se

criavam possibilidades para que as crianças e jovens se formassem musicalmente nessa tradição. O educador responsável pelo projeto afirma que “o patrimônio cultural já estava lá. Nosso trabalho foi valorizá-lo e fazer a comunidade refletir sobre ele” (VILAR, 2006:45)

Segundo um dos educadores observados, a música por ele escolhida para as atividades que desenvolvia fazia parte da realidade das crianças. Mesmo conhecendo pouco dessa realidade, não tenho quase nenhum indício de que isso seja real. Mesmo que muitas famílias tenham migrado do nordeste do país, o que garante que um tipo de forró irá fazer tanto sentido para elas? Mesmo que o grupo familiar preserve alguma tradição nordestina, a variedade de manifestações em um só estado daquela região é muito grande. E a influência da cultura de massa, que em muitos casos é a principal referência dessas crianças?

Não acredito que uma canção nordestina é completamente deslocada de um espaço como aquele, porém, em vivências em que esta era apresentada descontextualizada e fragmentada como nas minhas observações, não encontrei nenhum sentido especial na mesma. A relação com uma manifestação cultural como a discutida expressa uma idéia de cultura popular estática e idealizada.

Um outro educador citou que em uma atividade sobre o folclore, em que foi pedido que as crianças levassem histórias tradicionais que seus pais conheciam, apareceram muitas lendas urbanas. Como essas lendas urbanas se “encaixam” na presumida origem rural desses pais e/ou dos alunos, expressa pelos educadores?

Soares (2007) adverte que mesmo em projetos de educação não-formal voltados para a cultura local e com propostas de respeito e promoção da mesma, a prática, que causa determinados efeitos, não corresponde ao que se fala e projeta. O autor afirma que é preciso estar mais atento às propostas e sugere uma pergunta: “as nossas práticas correspondem às nossas expectativas?” (p. 82) Esse mesmo autor acredita que não há um modelo de pedagogia ideal. O que pode ser o mais adequado para uma comunidade, não necessariamente

funcionaria em outra. Ele acredita que o melhor método é aquele capaz de se adaptar à comunidade e desenvolvido por um educador atento ao universo dos educandos, ou seja, aos movimentos culturais do grupo com que se está trabalhando. Esse último ponto me parece o mais importante, pois possibilita uma verdadeira aproximação com a comunidade e uma constante revisão e renovação do fazer educativo.

Concordo com os autores que afirmam que em uma sociedade urbana industrial é muito difícil estabelecer limites para as diferentes culturas, mesmo não negando a diversidade de formas de viver e compreender o mundo dos diversos grupos sociais que compõem uma sociedade. Porém, todas essas “culturas” se encontram imbricadas e todas, por sua vez, são polissêmicas e em constante transformação (como qualquer cultura). Mesmo as crianças atendidas pela ONG pesquisada, que vivem no mesmo espaço geográfico, em condições sociais muito semelhantes, devem conviver com códigos sociais diferentes, principalmente dentro de suas famílias que, apesar de ser na maioria migrantes, com baixa poder aquisitivo e escolaridade e outras características comuns, guardam muitas diferenças na origem e história de vida.

Na escolha de determinadas formas de trabalhar com a cultura não há como não envolver a comunidade, como fazer com que ela faça essas escolhas, ou que, ao menos, se sinta à vontade para indicar os caminhos a serem seguidos por uma determinada proposta. Acredito que é tarefa da instituição fazer com que a comunidade deixe essa posição passiva, de receber sem participar, de agradecer a assistência da forma como é feita sem interferir ou opinar, de acreditar que ao abrigar seus filhos, proporcionar algumas atividades interessantes e/ou importantes para sua formação, a entidade pode e deve ser aceita assim como é.

O processo de participação, como já comentado, não é simples e sem muitos percalços, porém é fundamental para uma proposta que pretende ter um caráter transformador. Esse próprio processo participativo se realizado com sucesso é muito transformador por si só.

Os sujeitos começam a ter um sentimento de pertencimento, de responsabilidade e começam a vivenciar a possibilidade de participação, de escolha, de construção de suas histórias. Por exemplo, se a conscientização e emancipação dos indivíduos dentro de um ideal freiriano é um dos objetivos de uma instituição, como a observada, é apenas através da vivência dessa forma diferenciada de “estar *com* mundo” (FREIRE, 1977:66) que a transformação é possível. O discurso é vazio sem a vivência.

Park (2007) afirma que em experiências educativas que tem como foco a cultura é fundamental o envolvimento do grupo, que deve ser compreendido como produtor de cultura e co-responsável pelo trabalho. Neste caso, “a cultura funciona como um filtro que determina o que permanece e o que deve ser apagado/esquecido (...)” (p. 108). Porém, o respeito e a valorização da cultura de um grupo não implica no desprezo da ampliação do repertório desse mesmo grupo, pelo contrário, a atividade educativa precisa dar condições para que esses indivíduos se apropriem do que lhes é negado socialmente (SOARES, 2007; PARK, 2007).

Novamente, ao pensar a realidade das crianças de periferia atendidas por muitas ONGs, acredito que se possa, como uma proposta de trabalho com a cultura, trazer determinadas manifestações culturais que a partir da interação com a comunidade, por exemplo, foram eleitas como mais acertadas. Porém, não acredito que a manifestação cultural em si seja suficiente, pois as outras “culturas” que as crianças trazem estarão sendo ignoradas, incluindo os referenciais da cultura de massa; sem esquecer da necessidade da ampliação do repertório das crianças.

Um dos educadores entrevistados falou que eles procuram fazer com que as crianças tragam sua bagagem cultural para a instituição, que quando tratam de determinado assunto, pedem que elas exponham o que sabem, e, em alguns casos, peçam para a família para colaborar. A instituição, por sua vez, procura mostrar, através do seu trabalho cotidiano, que o que as crianças trazem, da sua cultura ou dos pais, é “legal”, mesmo que desvalorizada

socialmente, por ser oriunda das classes populares. Acredito que isso seja importante, mas não suficiente, pois a cultura do grupo pode aparecer apenas como complementar e, aparentemente, precisa que uma outra cultura, a que a instituição e educadores trazem, avalize sua importância.

O educador deveria ser aquele que faz a mediação entre as culturas que se apresentam para buscar trabalhar com todas sem hierarquias, trazendo o que cada uma tem de mais adequado para contribuir com cada proposta. Que esse “ir e vir das culturas” não aconteça apenas em eventos, mas que seja uma característica da proposta, que seja vivenciado todos os dias dentro de todas as atividades da instituição.<sup>11</sup>

A forma como Certeau (1995) fala sobre cultura me parece muito esclarecedora e pertinente para essa discussão. Ele fala da necessidade fundamental do indivíduo ser autor, não um mero receptor de cultura. Afirma que para que haja cultura de fato é preciso que ação do sujeito esteja presente e que, através dela, deixe sua *marca* naquilo tudo que recebe de significados, signos, formas de entender o mundo e de viver. Fayga Ostrower (s.d.) ao falar sobre a função social da arte, destaca a importância do trabalho criativo que envolve a transformação da matéria. Destaca a importância do fazer, do processo produtivo para que cada indivíduo desempenhe a tarefa de perceber, organizar e reestruturar o que recebe da cultura do grupo ao qual pertence.

Segundo a mesma autora, vivemos atualmente uma crise de criatividade e de valores, e a principal causa seria o distanciamento do ser humano do processo de criação, da produção material de sua existência, que com a produção industrial e a sociedade de consumo, ficaram abstratos e sem conteúdos afetivos. A educação, na sua opinião, deveria “dirigir-se novamente

---

<sup>11</sup> Um relato de experiências muito significativas no trabalho com a cultura em um espaço de educação não-formal, o extinto Projeto Sol de Paulínia, SP, pode ser encontrado em: SOUZA, Nilza Alves de. “*Daqui se vê o mundo*”: imagens, caminhos e reflexões. Campinas, SP, 2002. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

à sensibilidade inteligente das pessoas” (p. 39), para que elas pudessem desenvolver a capacidade de criação, que é um modo de avaliar a vida, de fazer escolhas e se responsabilizar pelas mesmas.

Esse processo criativo de transformação do próprio meio, do deixar sua *marca* através do fazer, obriga o indivíduo a olhar para dentro de si, a trabalhar e rever a própria experiência, tornando sua ação no mundo mais consciente, autônoma e transformadora.

Pensando nesse processo socialmente, Certeau (1995), como já foi comentado, fala que os grupos sociais marginalizados devem evitar o isolamento cultural e fazer de sua reivindicação em favor de sua cultura de uma forma ampla, que inclua toda a sociedade, ou seja, que lute pelo respeito e a valorização de todas as formas de cultura, não apenas a sua. Por sua vez, Salles (2007) fala da importância de grupos envolvidos com a educação não-formal e os temas relacionados à cultura que pensam sobre os problemas que se levantam na fronteira entre a favela e a cidade, devido ao abismo de desigualdades entre as classes sociais, existente em nosso país. Segundo ele, muitas organizações buscam formas de aproximar espaços sociais (e culturais) separados por questões sociais, raciais/étnicas ou geográficas e também questionar e desafiar essas “fronteiras”, buscando a construção de pontes sobre os abismos sociais.

(...) trata-se de ligar pontos dissociados na experiência social: favela e asfalto, elite e popular, ONGs e empresas. Eles não solucionam os problemas do mundo, não erradicam as desigualdades ou os conflitos, até porque são ainda poucos e detentores de escassos recursos para isso. No entanto, promovem as articulações – constroem as pontes – que tornarão viáveis as perspectivas de travessias, de contato, de diálogo. Um diálogo que terá de ser qualificado no percurso, porque, ao mesmo tempo que se dialoga, também se medem forças. No final, apesar das contradições, ele traz à luz do dia sinais ‘de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação’, se essa diferença será capaz de mudar o mundo é difícil dizer, mas, desde já, compõe uma força constituinte de um novo tempo, atuante e imprevisível. (SALLES, 2007:73-74)

Esses aspectos sociais potenciais de um trabalho com caráter transformador são também fundamentais, pois não se vê mais a criança ou o grupo com que se está trabalhando de forma isolada, mas de uma perspectiva que procura uma modificação das relações culturais

e sociais da sociedade como um todo. Não é por acaso que muitos autores colocam como uma das grandes tarefas / desafios desse século, ao lado de questões como a preservação do meio ambiente e da diminuição das desigualdades, por exemplo, a de compreender o “outro”, ou seja, de compreender e respeitar a diversidade cultural (TAYLOR, 2002; AMARAL, 2007).

Esses mesmos autores falam da importância da diversidade cultural para o desenvolvimento social, de como essa abertura para a cultura do “outro” é enriquecedora, de como esse momento histórico não é somente propício para isso, mas que também necessita desse movimento de tolerância e aproximação das culturas para se interromper e evitar tantos confrontos entre grupos sociais, sociedades e nações que hoje já estão em curso e que têm fortes bases nos embates entre as diferenças culturais.

Taylor (2002), porém, alerta sobre a dificuldade desse processo de aceitação do pluriculturalismo que, segundo ele, pode ser muito doloroso. Afirma que no momento em que se está deixando de acreditar que a nossa maneira de ser e de entender o mundo é a única “natural”, que ela é apenas mais uma dentre diversas formas possíveis, precisamos deixar de lado nossas imagens distorcidas dos outros; chegando ao ponto de olhar para as “outras” maneiras de se viver não como formas que têm defeitos ou que são de alguma forma subalternas a nossa, mas como alternativas humanas viáveis.

Ao deixar de nos relacionar com nossa forma de vida e de pensamento como se ela fosse óbvia demais para ser questionada, acabamos por modificar a compreensão de nós mesmos e de nossa cultura. “Não pode haver compreensão do ‘outro’ sem uma compreensão modificada de si mesmo, uma mudança de identidade que altere nossa compreensão de nós mesmos, nossos objetivos e nossos valores” (p. 15). Tarefa de extrema dificuldade e altamente transformadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões que se deram nesse trabalho a partir das referências teóricas confrontadas com as observações feitas na pesquisa de campo, pode-se afirmar a grande importância dos temas que envolvem a cultura para a discussão teórica e prática da educação não-formal, mesmo quando uma proposta educativa não tenha como objetivo contemplar diretamente o tema “cultura” em suas atividades. Se considerarmos que a educação não-formal deve ter um caráter transformador, essa relevância das questões culturais cresce ainda mais.

Em nenhum momento foi objetivo desse trabalho encontrar respostas unívocas para questões tão complexas como as que envolvem a cultura e a educação. Muitos pontos foram levantados, mostrando prós e contras dos mesmos, principalmente em relação à educação não-formal e a forma como ela vem acontecendo em nosso país. Por exemplo, pode-se encontrar muitos problemas em relação ao fato de que as iniciativas dessa modalidade educativa têm sido desenvolvidas, em geral, pelo terceiro setor, como já foi discutido; no entanto, essas iniciativas aparecem como a única possibilidade de auxílio para muitas comunidades que se vêem abandonadas pelo Estado. Essa pode não ser a melhor saída, certamente o Estado deveria fazer a sua parte, atendendo integralmente às necessidades sociais e educacionais de todos os cidadãos; mas se pensarmos que essas iniciativas não-governamentais podem agir de forma diferente, não apenas substituindo o poder público, ajudando a conservar o *status quo*, mas subvertendo a ordem instituída, dando instrumentos para que os grupos sociais subalternos revertam sua condição social e econômica, surgem muitas possibilidades de transformação.

O entendimento por parte dos educadores da área de educação não-formal das questões políticas, econômicas e sociais que estão por traz dessa modalidade educativa torna-se fundamental, para que possam agir na contra-mão dos interesses da ordem neoliberal vigente.

Não acredito que a educação seja capaz de resolver todos os problemas sociais que, também como já foi discutido, são bastante complexos e estruturais em nossa sociedade, mas acredito que mesmo em meio a tanta desesperança, medo e sentimento de impotência diante da triste realidade em que vivemos hoje, deve haver espaço para a esperança. Václav Havel, quando era presidente da República Tcheca, em 1986, afirmou que “esperança não é otimismo. Não é a convicção de que algo terá um final feliz, mas a certeza de que algo tem sentido sem considerarmos como terminará.” Acredito que o trabalho com a educação deve ser sustentado por esse tipo de esperança, que dá forças para continuar tentando, ousando seguir novos caminhos. De fato, a educação não-formal, por suas características distintas da educação formal, apresenta incontáveis possibilidades de práticas e vivências que busquem ser realmente significativas e transformadoras.

Um dos questionamentos iniciais desse trabalho estava relacionado com as formas de escolha em torno do trabalho com a cultura em uma instituição de educação não-formal, assim como os possíveis efeitos dessas escolhas. Outro questionamento era referente à forma como ocorrem as práticas em uma instituição que tenha um trabalho de caráter transformador, qual o embasamento teórico dos educadores, e qual a percepção dos sujeitos envolvidos em relação aos reflexos do trabalho da instituição em suas vidas. Todos esses questionamentos foram em certo sentido abordados no presente trabalho, porém, acredito que poderiam ser melhor explorados em uma outra pesquisa que contasse com um tempo maior para a sua realização.

O trabalho com a cultura a partir da participação consciente e constante da comunidade, além de todos os benefícios e vantagens já apresentados, pode auxiliar também

no aspecto de deixar o trabalho com “os pés mais no chão”, mais próximo das dificuldades e entraves que qualquer proposta sempre encontra, com parâmetros mais exatos sobre até onde as mudanças podem chegar em um determinado ponto e momento do processo. A falta da exata noção “do possível” em uma proposta é, muitas vezes, a causa do insucesso da mesma.

Como discutido anteriormente, é muito improvável que esse processo participativo aconteça de forma espontânea, é preciso que a proposta educativa seja desenvolvida de tal forma que leve à participação e à construção coletiva da mesma. Se os indivíduos não se tornarem sujeitos, se não se tornarem capazes de deixar sua *marca* na cultura, ou seja, nas formas de viver, de produzir, de sentir e pensar o mundo, não há como fazer, como esperar que suas vidas sejam modificadas para melhor. Primeiro, porque transformações como essas não ocorrem de fora para dentro, não são possíveis de serem impostas ou decretadas; e, segundo, porque só a comunidade é capaz de eleger e expressar o que é considerada uma modificação para melhor no seu entendimento. De outra forma, agiremos como os colonizadores europeus do século XIX, que em seu discurso ocidental sobre a alteridade, buscavam reduzir as diferenças culturais, e acreditavam ter a missão de “salvar” da ignorância e do primitivismo seus irmãos inferiores (VELHO E VIVEIROS DE CASTRO, 1978).

Necessariamente, quem está envolvido com o trabalho educativo precisa estar consciente das questões que envolvem a cultura, tendo autocrítica para entender que sua forma de pensar e agir não é a mais acertada, ou a melhor, é apenas uma das inúmeras formas possíveis. Seu trabalho educativo precisa refletir esse entendimento de que sua forma de viver e entender o mundo é definida segundo um certo lugar cultural e social em que se encontra, que é apenas seu, e por isso, não pode ser considerado modelo para ninguém mais.

Por tudo isso, o trabalho com a educação, de uma forma geral, e com a educação não-formal, em particular, se mostra muito desafiador e complexo, mas também repleto de possibilidades.

GARCIA, Valéria A. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S; CARNICEL, Amarildo (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007. p. 31-52.

GARCIA, Valéria A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: CMU/Unicamp. Holambra, SP: Editora Setembro, 2005. p. 19-43.

GARCIA, Valéria A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: VON SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs). *Educação não-formal: cenários de criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 147-165.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação; 10)

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal: um novo campo de atuação. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.6, n.21, p. 511-526, out./dez. 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. A noção de cultura e seus desafios. Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática. São Paulo: Editora Maria do Carmo S. Domite, 2000. p. 386-388.

LIMA, Maria Aparecida M. S. de. ONG – Organização Não Governamental. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S; CARNICEL, Amarildo (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007.

LIMA, Maria Aparecida M. S. de.; LIMA, Afonso José S. Fundação. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S; CARNICEL, Amarildo (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007. p. 215-216. p. 163-164.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. A criatividade na educação. In: *A arte como processo na educação*. Publicação do Departamento de Educação da Funarte, s.d. p. 35-40.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S; CARNICEL, Amarildo (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007.

PARK, Margareth B. Cultura e contextos culturais. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S; CARNICEL, Amarildo (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007. p. 107-108.

PARK, Margareth B., et al. Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, Centro UNISAL, ano 08, n. 15, p. 93-130, 2º semestre, 2006.

PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: CMU/Unicamp. Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.

PINTO, Regina P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

SALLES, Ecio de. Ofício dos pontífices: a importância da articulação comunitária. In: ITAÚ CULTURAL. *Visões singulares, conversas plurais*. Ilustrações de Andrés Sandoval e Mariana Zanetti. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 65-74.

SANTOS, José L. dos. *O que é cultura*. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção primeiros passos; 110)

SILVA, Carla R. Oficinas. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S; CARNICEL, Amarildo (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007. p. 213-214.

SILVA, Tomás T. da; MOREIRA, Antônio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Sebastião. Projetos sociais e participação popular. In: ITAÚ CULTURAL. *Visões singulares, conversas plurais*. Ilustrações de Andrés Sandoval e Mariana Zanetti. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 77-88.

SOUZA, Nilza Alves de. *"Daqui se vê o mundo"*: imagens, caminhos e reflexões. Campinas, SP, 2002. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

STORT, Daniela Ribeiro. Terceiro setor. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S; CARNICEL, Amarildo (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007. p. 275-276.

TAYLOR, Charles. O lugar do "outro". Folha de São Paulo, São Paulo, 11 ago. 2002. Caderno Mais!, p. 14-15.

VELHO, Gilberto e VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo B. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. *Artefato*. Conselho Estadual de Cultura. Ano I, n. 1, Rio de Janeiro, jan. 1978.

VILAR, Gustavo. Musicalização com Mestres do Sertão de Pernambuco. In: ITAÚ CULTURAL. *Educação de saberes, poderes e querereres*. Ilustração de Andrés Sandoval. São Paulo: Itaú Cultural, 2006. p. 45-49.

VON SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: ITAÚ CULTURAL. *Visões singulares, conversas plurais*. Ilustrações de Andrés Sandoval e Mariana Zanetti. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 13-38.

VON SIMSON, Olga R. de M. História oral e educação não-formal na reconstrução das memórias familiares negadas aos jovens migrantes da periferia das grandes cidades. Anais da 13ª Conferência Internacional de História Oral. Roma, Itália, 2004. Disponível em: [www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=141](http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=141)

VON SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs). *Educação não-formal: cenários de criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp / Centro de Memória, 2001.

VON SIMSON, Olga R. de M. et al. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – O Projeto Sol de Paulínia (SP). In: VON SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs). *Educação não-formal: cenários de criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp / Centro de Memória, 2001. p. 59-78.