

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

VILMA RIBEIRO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E
CRIANÇAS (MAC): PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NAS VOZES DAS CRIANÇAS E ADULTOS**

GOIÂNIA-GO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

VILMA RIBEIRO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E
CRIANÇAS (MAC): PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NAS VOZES DAS CRIANÇAS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA-GO

2016

A447e Almeida, Vilma Ribeiro de
Educação popular e movimento de adolescente e
crianças

(MAC)[manuscrito]: princípios, concepções e práticas
educativas nas vozes das crianças e adultos/ Vilma
Ribeiro de Almeida. -- 2016.
233 f.; 30 cm.

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação, Goiânia, 2016
Inclui referências p.150-57

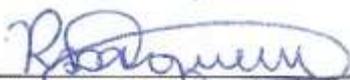
1. Educação popular. 2. Educação comunitária. 3. Crianças
e adultos - (subd. geog.). 4. Educação e Estado. 5. Direito
à educação. I.Siqueira, Romilson Martins. II.Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.035(043)

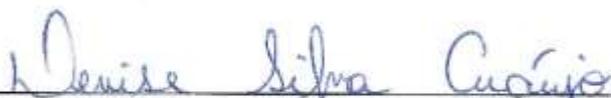
**“EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS (MAC):
PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS VOZES DAS CRIANÇAS E ADULTOS”**

Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente)



Dra. Denise Silva Araújo / UFG



Dra. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás

Dra. Sonia Margarida Gomes Sousa / PUC Goiás (suplente)

Dra. Ângela Maria Scalabrim Coutinho / UFPR (suplente)

Aos Sujeitos (crianças e adultos) desta pesquisa.

“Como uma criança antes de a ensinarem a
ser grande,
Fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi”.

*Alberto Caeiro, in "Fragmentos",
Heterônimo de Fernando Pessoa.*

HOMENAGENS ESPECIAIS

À minha mãe Glória e ao meu pai Geraldo (*in memoriam*) que me deram a vida e com ela a oportunidade de sonhar e realizar sonhos.

À Irmã Revy Veloso (*in memoriam*), mulher comprometida com as causas da Justiça e Paz e das Crianças, me fez acreditar que o novo é possível e se faz e refaz a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pelo existir e por tudo que a vida nos traz de belo, incluindo seus desafios.

À Comissão Dominicana de Justiça e Paz do Brasil, pelo apoio incondicional durante esse processo de formação. Serei eternamente grata por tudo o que fizeram para que eu pudesse chegar a essa conquista. Muito obrigada!

Aos meus familiares, pelo amor e pelo porto seguro que sempre foram nos momentos difíceis na busca de mais esse sonho em minha vida. Em especial a Larrúbia e Ricardo, Luzimar e Fernando, Kestter e Fernanda, por terem participado, mais de perto, das angústias e alegrias no período da pesquisa e produção desse trabalho.

Ao Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, meu orientador, uma gratidão eterna pela sua dedicação, paciência, atenção para comigo, mediação e interlocução acadêmica constante e competente em todas as etapas dessa jornada. Seu jeito de ser, sua dedicação aos Estudos da Criança, sua simplicidade, sua alegria e sua sabedoria me contagiam.

Ao Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte, que a vida me possibilitou reencontrar neste ambiente de formação, sou grata pelo carinho e pela possibilidade de construirmos diálogos propositivos.

À Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes de Sousa, pelo aceite do convite de compartilhar conosco o seu conhecimento na banca de qualificação e pela forma carinhosa, competente e respeitosa em indicar caminhos para melhorar esse trabalho.

À Profa. Dra. Denise Silva Araújo pelo aceite do convite de participar na banca de defesa e compartilhar conosco o seu conhecimento.

Aos meus amigos e amigas com quem partilho um pouco da minha essência e que me apoiaram durante esse tempo. Meu carinho cheio de gratidão a Jelson, José Fernandes, Irismar, Madá, Flávio, Gleicy, Maria Célia, Ângela, Ir. Lurdes, Cida Gomes, Denilda, Samuel, Doraildes, Max e Fabiane.

À Irmã Valéria Moutinho, pela disponibilidade para revisar o meu texto.

Ao Jelson, Flávio e José Fernandes, os primeiros a jogar a semente desse projeto-sonho, e por acreditarem que eu pudesse realizá-lo. Obrigada!

Aos colegas do mestrado, em especial Rosane Cândida de Almeida, a quem digo que conhecê-la foi uma das coisas boas que o mestrado me proporcionou e Rafael José da Costa Santos, pelo convívio e crescimento adquiridos em conjunto.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Cultura e Educação na Infância – GEPCEI, pelos momentos de estudos e aprendizado.

Aos professores, professoras e servidores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em especial aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, que possibilitaram que minha visão de mundo fosse ampliada.

À Escola Lar São José, na cidade de Goiás, nas pessoas da Ir. Eliene e Fernanda, pela acolhida e compromisso com a realização da pesquisa.

À Comunidade Nossa Senhora da Vitória, em Goiânia, nas pessoas da Ir. Dorinha e Múria, pela paciência, compromisso e perseverança na realização da pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa: crianças, jovens e adultos do MAC, pela disponibilidade em abrir espaços em suas reuniões para que a pesquisa acontecesse e também aos seus pais que autorizaram a participação de seus filhos e filhas. Muito obrigada!

A todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse projeto-sonho, meus agradecimentos e gratidão.

Coração Civil

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe
ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar

Milton Nascimento

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, tem como **objeto de estudo** a Educação Popular com crianças e como **campo de estudo** a experiência dos grupos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC). Portanto procura elucidar o **problema da pesquisa** a partir da seguinte questão central: o que caracteriza o projeto do MAC na perspectiva sócio-político-educativa para a formação de crianças em contextos de Educação Popular? Desta forma, **objetiva-se** analisar as concepções, princípios e práticas da educação popular, vivenciadas por crianças e adultos a partir projeto sócio- político-educativo do MAC; e a investigar como tais valores contribuem para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos no contexto da Educação Popular; apreender, nas falas de jovens egressos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), a presença/ausência das concepções, princípios e práticas do MAC. Para a compreensão desses pressupostos tomam-se como referências de estudos e pesquisas à luz da **matriz teórica** do Materialismo Histórico e Dialético uma vez que suas categorias centrais de análise permitem compreender a realidade e a práxis, em busca da transformação social, portanto, do devir histórico. Este trabalho ancorou-se em: Marx (2006); Brandão (2002a; 2006), Freire (2003; 2006; 2014), Arroyo (2012; 2004), Sarmiento (2005; 2008); Siqueira (2011); Fernandes (2009); Ariès (1981), Kramer (1999; 2006); Gaitán; Liebel (2012); Espinar (2003); Cussianovich; Marques (2002), dentre outros. Na pesquisa de campo, de acordo com os critérios preestabelecidos, buscou-se observar as reuniões de dois grupos do Movimento de Adolescentes e Crianças, ao final foram documentados oito encontros, por meio de registros fílmicos. Realizaram-se, também quatro entrevistas, sendo duas com acompanhantes dos grupos e duas com jovens egressos do MAC. Este trabalho está dividido em três capítulos que tecem discussões de modo geral acerca da relação sujeito, educação e sociedade; princípios e concepções nas vozes dos sujeitos adultos (acompanhantes e jovens egressos) enfocando algumas temáticas como: Educação Popular, participação, dialogicidade, formação ético-crítica e formação política e ainda as compreensões a partir das vozes das crianças sobre: direito, cidadania, participação e protagonismo. Em relação aos **resultados da pesquisa** destaca-se que a voz da criança é uma voz polifônica e que a presença dos adultos nos grupos se dá de forma hierarquicamente superior. No entanto, percebe-se a importância política e pedagógica da Educação Popular com crianças e esta se faz mediada pela ação dialógica que em sua essência estimula a curiosidade, possibilita a construção de conhecimento, explicita sonhos, exige criticidade e requer compromisso. Ressalta-se ainda, a importância da ação educativa desenvolvida pelo MAC, mesmo que de forma incipiente, se apresenta como um espaço emancipatório de formação cidadã, numa perspectiva de autonomia da criança.

Palavras-chave: Educação Popular. MAC. Crianças. Direitos. Participação

ABSTRACT

This work, inscribed in the line of research on Education, Society and Culture, has, as its **object of study**, Popular Education with children and as its field **of study**, the experience of the Movement of Adolescents and Children groups (MAC). For this, part of it starts from the following **researching problem**: what characterizes the MAC project in the socio-political-educational perspective for the development of children in contexts of Popular Education? Thus, the **objective is** to analyze the concepts, principles and practices of popular education, experienced by children and adults from the socio-political-educational project of MAC; to investigate how these values contribute to the recognition of the child as a subject of the rights in the context of popular education and to grasp the presence/absence of the concepts, principles and practices of MAC in the words of teenagers, egressed from the Movement of Adolescents and Children (MAC). To understand these assumptions, studies and researches are taken as references in the light of the **theoretical framework** of the Historical and Dialectical Materialism since their main categories of analysis allow us to understand the reality and the praxis in pursuit of social transformation, that is, of a historical becoming. This work was anchored in: Marx (2006); Brandão (2002a; 2006), Freire (2003; 2006; 2014), Arroyo (2012; 2004), Sarmiento (2005; 2008); Siqueira (2011); Fernandes (2009); Ariès (1981), Kramer (1999; 2006); Gaitán; Liebel (2012); Espinar (2003); Cussianovich; Marques (2002), among others. In the field research, according to the established criteria, we tried to observe the meeting of two groups of the Movement of Adolescent and Children so that, at the end, eight meetings were documented through filmic records. There were also four interviews, two with the attendants and two with teenagers egressed from MAC. This work is divided into three chapters that comment on general discussions on the relationship among Subject, Education and Society; principles and concepts in the voices of adult subjects (attendants and young graduates) focusing on some themes such as Popular Education, participation, dialogical, ethical and critical training and political education and also the insights from the children's voices on law, citizenship, participation and leadership. Regarding the survey results, it is distinguished that the child's voice is a polyphonic one and that the presence of adults in groups gives a hierarchically superior form. However, we see the political and educational importance of Popular Education with children and this is done mediated by the dialogical action that in its essence stimulates curiosity, allows the construction of knowledge, explicit dreams, demands criticality and requires commitment. It is worth noting the importance of educational activities developed by MAC that, even if incipient, presents itself as an emancipatory space of civic education in the perspective of the child's autonomy.

Keywords: Popular Education. MAC. Children. Rights. Participation.

LISTA DE SIGLAS

ACO – Ação Católica Operária

AI-5 – Ato Institucional nº 5

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCC – Comando de Caça aos Comunistas

CCCS – Centro de Estudos Culturais Contemporâneos

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CEBI – Centro de Estudos Bíblicos

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CF – Constituição Federal do Brasil

CONIC – Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DOI-CODI – Destacamento de Operações Internas e Comando Operacional de Defesa Interna

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

JOC – Juventude Operária Católica

MAC – Movimento de Adolescentes e Crianças

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas Rua

MIDADEN – Movimento Internacional de Apostolado das Crianças

ONG's – Organizações não Governamentais

OBAN – Operação Bandeirantes

PPP – Projeto Político Pedagógico

TPN – Teatro Popular do Nordeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
SUJEITO, CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO SUJEITO-SOCIEDADE DEMARCANDO A CONSTITUIÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DA CRIANÇA	26
1.1 Da relação sujeito-sociedade	27
1.2 A construção histórica social do sujeito criança e das suas temporalidades de vida.....	35
1.3 Cultura(s) e suas perspectivas históricas	42
1.3.1 Cultura(s) Popular(es).....	48
1.3.2 Educação Popular, terreno fértil das culturas.....	51
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTOS SÓCIO-POLÍTICO-EDUCATIVOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO DO MAC	59
2.1 Contexto histórico	59
2.2 Projeto pedagógico do MAC	63
2.2.1 O MAC na voz dos sujeitos adultos as finalidades, o legado, o papel dos acompanhantes e as concepções de criança e infância	64
2.2.2 Princípios e concepções nas vozes dos sujeitos adultos do MAC: Educação Popular, participação, dialogicidade, formação ético-crítica e formação política	70
2.2.2.1 Educação Popular	71
2.2.2.2 Participação	72
2.2.2.3 Dialogicidade.....	74
2.2.2.4 Formação ético-crítica.....	76
2.2.2.5 Formação Política.....	81
2.3 Fé e Política	84
CAPÍTULO III	
O MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS: MAC EM AÇÃO	91
3.1 Pedagogia da Brincadeira	91
3.2 Animação Cultural.....	95
a) Acolhida e questões iniciais	96
b) Contextos e mediações.....	107
3.3 Compreensões de Infâncias e Adolescentes: direitos, cidadania, participação e protagonismo	113
a) Crianças e direitos	113
b) Crianças e cidadania.....	119
c) Crianças e participação.....	125
d) Crianças e protagonismo	130
SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES	139
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por **objeto de investigação** a Educação Popular com crianças e como **campo de estudo** a experiência dos grupos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), nas cidades de Goiânia e Goiás, do Estado de Goiás, os quais serão chamados respectivamente de MAC1 e MAC2.

O MAC1 é, basicamente, formado por meninas com idade entre 10 e 13 anos. É um grupo pequeno, entre 5 a 7 participantes que se reúnem no salão da comunidade católica do bairro. O grupo existe desde 2008. É importante ressaltar que não é um grupo estático, fechado, mas, sim, aberto para acolher as crianças. Elas entram, ou saem, a qualquer momento. Não existe nenhum pré-requisito estabelecido para a participação, exceto o do consentimento dos pais. A história da formação do MAC1 teve início com a “Escola Bíblica para Crianças” realizada na comunidade. A partir do ano de 2008, o grupo passou a se encontrar, semanalmente, e discutir as questões da vida à luz da reflexão bíblica. São crianças do próprio bairro, situado na periferia de Goiânia, e acompanhado por uma pessoa adulta, denominada por acompanhante. Ela é mulher leiga, migrante do interior de Goiás, idade entre 38 a 40 anos, com formação em nível superior, graduada em Filosofia e trabalha, profissionalmente, na Comissão Pastoral da Terra (CPT). Na comunidade, o seu papel é de acompanhar esse grupo do MAC, como a mediadora adulta nas discussões junto às crianças.

Já o MAC2 é um grupo mais numeroso com participação entre 18 e 23 crianças, com idades que variam entre 6 e 11 anos. O grupo é composto por meninas e meninos e as reuniões acontecem semanalmente em uma escola da cidade, aproveitando a presença das crianças na escola. A formação grupo é desde 2011 e nasce com a perspectiva de organizar um programa para uma rádio local da cidade. Importante destacar que o programa continua, uma vez por semana, e o grupo do MAC funciona como um espaço de ampliação das discussões de temáticas a serem abordadas neste programa. O programa de rádio é coordenado por uma professora da escola e apresentados por duas crianças. Todavia, o interesse por essa atividade fez despertar o início do MAC, e deste ser como um lugar antecipatório das discussões do que seria tratado no programa. O grupo se encontra com a perspectiva de discutir assuntos ligados à vida e à sociedade, com o entendimento de construir uma formação cidadã.

As crianças que participam desse grupo são estudantes da Escola Lar São José. Essa é uma característica interessante em relação aos dois grupos. No grupo do MAC1, a

rotatividade é grande, enquanto que no MAC2 essa rotatividade não acontece na mesma intensidade, tornando o grupo mais numeroso e participativo. Afinal de contas, a assiduidade permite um acompanhamento das discussões de forma mais contínua. Outro aspecto do MAC2 é que as crianças são advindas de famílias pobres e da periferia da cidade de Goiás. O MAC2, também, é acompanhado por uma mulher adulta, religiosa, formada em Psicologia, com idade entre 40 a 45 anos, migrante do Pará, com experiência em trabalho com criança na metodologia do MAC naquele Estado. Sem contar que a acompanhante, também, foi uma das fundadoras do MAC no Timor Leste, quando esteve naquele país, como missionária. Como ela mesma afirma, a sua presença no grupo se deu na perspectiva em mediar as discussões e ser apoio para as crianças.

É importante ressaltar a presença de jovens egressos do MAC nesta pesquisa, que são pessoas que estiveram presentes nos grupos do MAC em épocas anteriores e, atualmente, não pertencem à dinâmica direta do grupo, apesar de trazerem marcas em suas vidas do processo formativo do movimento. A pesquisa contatou duas jovens egressas, também mulheres, com idade de 18 e 20 anos, respectivamente. Ambas com formação incompleta no nível superior em Enfermagem. As duas não estão envolvidas, atualmente, com nenhum grupo. De acordo com elas, a experiência de terem participado do grupo do MAC foi de fundamental importância em suas vidas. O atual afastamento decorre do vínculo acadêmico. Todavia, após a conclusão do curso, a intenção é retornarem, como acompanhantes de algum grupo.

Para a concretização deste estudo, procurou-se elucidar o **problema da pesquisa** a partir da seguinte questão: *O que caracteriza o projeto do MAC na perspectiva sócio-político-educativa para a formação de crianças em contextos de Educação Popular?*

Os **objetivos** que nortearam a pesquisa foram:

a) *Geral:*

- Analisar as concepções, princípios e práticas da Educação Popular vivenciadas por crianças e adultos a partir projeto sócio-político-educativo do MAC.

b) *Específicos:*

- Investigar como este projeto contribui para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos no contexto da Educação Popular;
- Apreender, nas falas das crianças, jovens e adultos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), a presença/ausência das concepções, princípios e práticas do projeto educativo do MAC.

A realização deste trabalho iniciou por um estudo sobre a **revisão bibliográfica** do tema, tendo por base o levantamento de produções acadêmicas em nível *stricto sensu* em um

período de cinco anos (2010-2014). O levantamento foi realizado junto ao Banco de Dados de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as mesmas palavras-chave. Foram encontrados 524 trabalhos. Com base nesse resultado expressivo, direcionou-se a pesquisa a outro recorte, buscando apenas os estudos que estivessem localizados em programas de educação. Nesse recorte, localizou-se 292 trabalhos que traziam a palavra Educação Popular, mas nenhum que abordasse, diretamente, a presença da criança. Esses estudos apresentados revelam contribuições significativas para o campo do conhecimento sobre a Educação Popular, principalmente com referência aos jovens e adultos.

Por outro lado, no Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando as palavras-chave: Educação Popular e Crianças e, também empregando somente as palavras Educação e Popular. O resultado possibilitou a constatação de 108 dissertações de mestrado que abordaram a temática da Educação Popular, mas apenas uma fez uma aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa. O trabalho, cujo título é “*Eu também sou gente: movimento de adolescentes e crianças e Educação Popular*”, do programa de Pós-graduação em *stricto sensu* da FE/UFG (2009), escrita pelo pesquisador Klaus Paz de Albuquerque. Os estudos de Klaus objetivaram discutir a relação entre educação popular, crianças e adolescentes, verificando a possibilidade de se fazer educação política e de classe com o público infanto-juvenil. A pesquisa foi de cunho qualitativo e constatou que as práticas pedagógicas do MAC, entre os anos de 1970 a 1980, desmitificaram a ideia de que Educação Popular só era possível com adultos.

Essa dissertação está organizada em três capítulos: Capítulo I: *O caráter educativo dos Movimentos sociais e a emergência do Movimento de Adolescentes e Crianças no Brasil*. O Capítulo II: *A ideia de criança, a Igreja e o fazer pedagógico do Movimento de Adolescentes e Crianças – MAC* e o Capítulo III: *A criança, o adolescente e o capitalismo*. O estudo buscou elementos que justificassem essa prerrogativa de Educação Popular com crianças, tendo por principais tensões o envolvimento hierárquico com a Igreja Católica. As principais conclusões estão assim definidas: que a compreensão do MAC em relação à criança e ao adolescente é que estes são sujeitos históricos, membros de uma determinada classe social e com capacidade para contribuir em seu meio; outra conclusão considera a identidade do MAC indefinida, e, portanto, sem se poder afirmar se é um movimento social ou uma ação pastoral? Este trabalho terá pontos de aproximação e de divergência com esta pesquisa. Eles se aproximam ao entender que a experiência do MAC é uma ação educativa Popular, que compreende a criança como sujeito social e se distingue nos objetivos, na coleta de dados, o que nesta pesquisa se preocupou em buscar as vozes dos sujeitos por eles mesmos, a respeito

das concepções, princípios e práticas da Educação Popular, a partir do que define a proposta educativa do MAC, observando e ouvindo dois grupos do MAC no Estado de Goiás. No entanto, divergem ainda, no referencial metodológico e nos instrumentos de apropriação do objeto, que, por conseguinte trazem outros resultados. Talvez o maior ponto de divergência entre estas duas pesquisas seja que nesta pesquisa a base teórica de análise está centrada a partir dos teóricos da sociologia da infância e a afirmação consubstanciada nos resultados deste estudo que o MAC em Goiás é grupo de cunho religioso que promove Educação Popular com seus membros e não um Movimento Social.

A revisão bibliográfica apontou que ainda é tênue ao se referir à Educação Popular com crianças, mas é importante destacar que não se pode desmerecer a contribuição e relevância dos estudos acerca dessa temática. Contudo, a tentativa de compreender a criança e o adulto como sujeito histórico e envolvidos em processo de formação na Educação Popular é o que se pretende neste trabalho. Com relação ao trabalho anteriormente citado, entende-se que esta avançou na perspectiva da análise, a partir da sociologia da infância, situando a relação do sujeito histórico que produz cultura e são nelas produzidos e da sociedade, além de demarcar a constituição social da criança e o recorte nas vozes dos sujeitos (crianças e adultos), que se dá também, como um avanço desta pesquisa à análise da participação, principalmente da criança na ação educativa. Apesar da participação do adulto no grupo do MAC, este estudo terá o seu foco principal no sujeito criança.

Dessa forma, a **justificativa** deste trabalho está alicerçada no interesse em aprofundar conhecimentos sobre a Sociologia da Infância e, também por este estudo envolver os sujeitos crianças e adultos na compreensão da Educação Popular, encontrando sentido e significado a partir do envolvimento desta pesquisadora com as lutas populares e por perceber como é importante a participação da criança neste contexto. É neste ambiente complexo, contraditório, carregado de conflitos e tensões que se faz necessário compreender a criança e a sua participação. Assim,

não basta incentivar as atividades das crianças dentro do grupo: é necessário, simultaneamente, facilitar a abertura de espaços nos quais a decisão do grupo tenha uma margem de aceitação e implementação, e estabelecer as formas, conteúdos, qualidades e quantidades de poder. A participação infantil garante a legitimidade e incidência social de seu protagonismo. (FERNANDES, 2009, p. 99).

Compreender a criança como sujeito, bem como a sua participação em diferentes contextos, possibilita uma nova maneira de ver a própria criança que, com a sua participação, provoca uma mudança na concepção, tanto cultural, quanto da própria realidade. Dessa

maneira, a simples presença da criança em circunstância e práticas da Educação Popular constitui, por si só, uma força capaz de questionar os adultos e as estruturas formais, levando a uma reorganização das relações entre adultos e crianças.

Busca-se, ainda, entender como se dá a relação e a efetivação na formação no Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), sendo um movimento composto por adolescentes, crianças e adultos do meio popular da cidade e do campo, que trabalha com a perspectiva da participação das crianças inseridas em suas realidades e tem como propósito a “inclusão social pela arte, cultura e protagonismo¹ infanto-juvenil, promovendo a cidadania, motivando para a vida, desenvolvendo sujeitos críticos” (MAC, 2007, p. 12).

Esse jeito de trabalhar com adolescentes e crianças em um movimento se iniciou em meados do século XX, marcado pelo contexto da ditadura militar e se tornou um lugar privilegiado para o trabalho da Educação Popular. O projeto estava centrado na experiência de grupos europeus. O MAC, porém, surgiu com o rosto latino-americano, em Pernambuco, na cidade de Recife. O contexto sociopolítico da época favoreceu o entrelaçamento desta experiência com os movimentos sociais, religiosos e populares assegurados pela iniciativa e experiência da Educação Popular.

Nesta interpretação e considerando o projeto formativo do MAC, descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) (MAC, 2007), e desenvolvido ao longo deste trabalho, perpassa por três linhas de formação específicas: a Pedagogia da Brincadeira, a Animação Cultural e as Compreensões de Infância e Adolescência. Para concretizar essas linhas de formação o Projeto Político Pedagógico evidencia os seguintes princípios metodológicos: a) crianças e adolescentes, sujeitos de direitos; b) Crianças e adolescentes, situados(as) numa cultura; c) Meninos e meninas iguais e diferentes; d) Vivenciar com a criança e o(a) adolescente a dimensão da empatia e da escuta; e) Conhecer a realidade e fazer análise do contexto social; f) O despertar da consciência crítica na ação transformadora; g) Protagonismo da criança e do(a) adolescente; h) Estatuto da criança e do(a) adolescente; i) A consciência ecológica; j) A arte educação; e k) Jesus, a motivação que inspira.

Isso posto, a história do MAC está envolvida pelos avanços da sociedade brasileira na conquista dos direitos da criança: “desde a definição da criança como sujeito de direito até à elaboração e execução de políticas públicas para fazer valer os seus direitos e onde se efetue a sua inclusão social, vai um caminho longo a ser trilhado pelos organismos da sociedade civil, entre eles o MAC” (MAC, 2007, p. 7).

¹ Essa categoria será explicitada mais a frente neste trabalho.

A partir dos dados desta pesquisa, pode-se afirmar que o MAC é um grupo de cunho religioso, que mesmo sustentando a palavra “movimento” em seu nome, não se apresenta como tal, pois para abordar a temática dos movimentos sociais, faz-se necessário partir de alguns princípios, como o da impossibilidade de pensá-los desvinculados da sociedade, uma vez que os mesmos decorrem dela e a partir dela. À vista disso, esta pesquisa reitera que o MAC não se enquadra nas concepções de movimentos sociais. A premissa se deve pelo fato de que a história e a constituição dos movimentos sociais se configuram de outra forma e com outros olhares. E de acordo com Gohn (2002) uma delas é o caráter político. “Eles politizam as demandas socioeconômicas, políticas e culturais, inserindo-se na esfera pública da luta política” (GOHN, 2002, p. 252). E a partir desse entendimento que Gohn (2002) o conceitua como:

ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de forças social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações se desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. [...] Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas públicas (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. [...] Os movimentos participam, portanto, da mudança social e histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionária, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam. (GOHN, 2002, p. 251-252).

Pensar sobre movimentos sociais é conjecturar sobre a realidade das classes sociais e sobre as suas lutas e, desse modo, analisar os conceitos e as suas realidades dinâmicas e mutáveis. Outro elemento importante para analisar a questão dos movimentos sociais é a luta por cidadania e democracia, ou seja, a busca no fortalecimento do sentido de pertença à sociedade, em um determinado espaço e, em decorrência, a solidificação do processo de participação direta.

Se por um lado o MAC não se constitui como um movimento social, por outro, vale reafirmar que a sua contribuição como um grupo de cunho religioso na perspectiva da Educação Popular, e que busca formar-se para a autonomia é muito importante. Isso não

desmerece o seu trabalho junto às crianças, em especial as crianças do meio popular. Portanto, pesquisar a criança em contexto de Educação Popular se revelou um desafio, dado que em muitas instâncias sociais, as crianças ainda são vistas como futuro – um vir a ser – desvinculada da realidade histórica, fato que pode adiar, dia após dia, a possibilidade de vê-las no presente. De acordo com Nascimento (*apud* HAUER, 2012, p. 253), “é um paradoxo ver as crianças como ‘cidadãos do futuro’, enquanto estas são afastadas dos espaços públicos no presente”.

Socialmente, as crianças não podem falar, ou quando falam, raramente são escutadas, porque reza o dito ideológico e autoritário que “criança não sabe o que quer. Quem sabe é o adulto.” Logo, nessa perspectiva, não existe nenhum mal no fato da criança ser considerada inferior ao adulto. Para quem pensa assim, esse é um ciclo natural da vida.

A questão posta indica a naturalização da inferioridade que leva à subalternidade e ao silenciamento. Assim,

há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza o processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado, ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. (SARMENTO, 2005a, p. 368).

Com esta constatação, verifica-se que nos últimos anos, tem crescido o número de estudos científicos acerca da criança, seus saberes e suas realidades, buscando compreender as relações (criança-criança e criança-adulto) e como se dão, se é de poder, de submissão, de trocas ou de corresponsabilidades. Desse modo, a fala das crianças será sempre um instrumento importante, pois ao ouvi-las, busca-se assimilar a relação delas com o contexto social e considerar a sua participação enquanto sujeito histórico da sua realidade.

O Método de Análise desta pesquisa se apoia nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, uma vez que as suas categorias centrais de análise permitem compreender a realidade e a práxis, em busca da transformação social, portanto, do devir histórico. Ele se constitui a partir da história em sua tensão, ruptura e devir. No entanto, o materialismo parte daquilo que é mais elaborado no momento para construir a historicidade do objeto.

Por essa perspectiva, a realidade nunca é tal como ela se apresenta. Para compreendê-la, necessita-se do princípio filosófico-ético que contribuiu com as análises sobre o objeto estudado. Neste aspecto, perceber a realidade social como complexa, contraditória, constituída por diferentes relações, nos leva a entender que o objeto não se dá a conhecer

imediatamente, mas por diferentes movimentos de tensões, como aparência *versus* essência, todo *versus* parte.

Assim, a compreensão da realidade concreta é o ponto de partida para o Materialismo Histórico Dialético e, ao estudá-la com base nesse método, deve-se empreender os estudos sobre os processos de produção da base material da sociedade e os seus desdobramentos nas formas de produzir a sociabilidade humana. Enfim, construir uma postura ontológica do mundo. É nesta perspectiva que o homem é criador e criatura ao mesmo tempo – um ser social. O indivíduo só se constitui um indivíduo porque é um ser social – ser individuado consciente de si e dos outros.

Ao compreender essa realidade, Marx (2006) afirma que é necessário ir além do positivo/negativo. É preciso ser dialético. Reconhece, ainda, que existe uma relação entre o todo e a parte, mas que o todo é diferente de tudo e que o tudo é sempre fragmentado. Reafirma-se, assim, que o objeto deve ser apanhado à luz das condições e determinações sociais.

Nessa perspectiva, se para o Materialismo Histórico Dialético é importante partir da realidade concreta, trazer a discussão sobre Educação Popular neste trabalho se sustenta pelo fato de entender que esta é uma categoria importante, onde o campo da atuação está marcado por contextos sócio-culturais como grupos de periferias urbanas, comunidades rurais, mulheres, movimentos sociais, crianças, escola pública, enfim inúmeras possibilidades.

Para compreender as crianças neste contexto, o trabalho partiu de um **quadro teórico**, onde os estudos foram orientados por perspectivas analíticas, a saber:

No campo da *cultura*, foram considerados os estudos no campo dos estudos culturais, a partir dos autores como Veiga Neto (2003), Hall (1997) e Cevasco (2012), uma vez que estes estudos permitiram compreender que o conceito de cultura é retratado como procedimento na formação de mundo do sujeito e em sua relação com a sociedade. A cultura é um conjunto de significados e significantes que deixa de ser um domínio de poucos, transformando-se em algo de acesso para muitos. Nesse movimento, se articulam novas formas de se situar e de se produzir em um processo de metamorfose, nos quais novos conceitos e compreensões surgem para dar espaços para o aparecimento de novos sujeitos.

Em sua flexão plural – culturas – é adjetivado. O conceito agrega novas e diferentes possibilidades de sentido, como cultura juvenil, cultura de massa e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, trazem a diversificação e, ao mesmo tempo, a singularização que o conceito abrange como aborda Veiga Neto (2003), os contextos históricos são pertinentes nas

relações com as diversas culturas já produzidas no passado e com as quais estão sendo geradas no presente.

Com relação à *Educação Popular*, se ancorou os estudos a partir das contribuições teóricas de Brandão (2002a; 2006), Brandão; Assumpção (2009), Arroyo (2012; 2004) e Freire (2003; 2014) o que possibilitou constatar que a Educação Popular se apresenta como um espaço para desenvolver a cultura e se apropriar de metodologias educativas, contribuindo com o processo formativo da pessoa.

Neste sentido, Brandão (2002a) ajuda a entender as características da Educação Popular

[...] a Educação Popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002a, p 141-142).

Conceber a Educação Popular enquanto espaço gerador de culturas é uma experiência político-pedagógico inesgotável, que contribui com a formação de novos olhares, novos sentimentos, novos comportamentos e, também, novos paradigmas que podem levar a uma transformação individual e social.

Nesse contexto, buscou-se entender a formação sócio-político-educativas dos sujeitos crianças e adultos, a partir das ações do Movimento de Adolescentes e Crianças. Da mesma forma, considerou-o como sujeito histórico e social delineados por uma cultura, na qual criam e recriam a própria realidade.

Outra perspectiva analítica que permeou os estudos foi a das concepções de *infância e criança*. Para o aprofundamento desse debate, utilizou-se autores como Sarmiento (2005; 2008), Siqueira (2011), Fernandes (2009), Ariès (1981), Kramer (1999; 2006), Benjamin (1986), dentre outros, que possibilitaram compreender o sujeito criança, como um ser social.

Então é interessante perceber a trajetória histórica que perpassa a categoria criança, mas de igual importância, é, também, necessário perceber que a concepção de criança como “sujeito de direito” não é algo tão simples e claro como demonstra Siqueira (2011, p. 61): “é uma promessa que não se resolve, mas se desenvolve, uma vez que ela se sustenta no aparato jurídico-legal, no plano na lei, sendo por vezes também instrumentalizada”. Isso pode ser evidenciado com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de

1990. Este, por sua vez, propõe uma nova forma de tratar a criança e o adolescente, baseado na noção de cidadania, além do assistencialismo até então praticado. Para Siqueira (2011, p. 61), a concepção de criança como sujeito de direitos tem que ser entendida dentro de um processo dialético entre natural e social, o que contribui para a compreensão de que a “criança é um sujeito, cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência social, cultural e historicamente determinadas.”

Atualmente, mais do que nunca, as palavras, embora permaneçam iguais em sua forma, são constituídas com diferentes conteúdos para servir aos mais diversos interesses. Muitas vezes, a concepção de que a criança como sujeito de direitos fica esvaziada, mediante as poucas manifestações de participação, sem possibilidades das crianças, na prática, serem consideradas e reconhecidas na história, como sujeitos. Silva (2015) corrobora com essa ideia, afirmando que é “preciso estudar a criança como um ser de relações em si mesma, considerando suas especificidades, seu poder de imaginação, de fantasia, de criação, seus contextos e atuação, assim como seus direitos e modos de participação” (SILVA, 2015, p. 18).

Essas discussões sobre o campo do *direito* se sustentaram e reportaram às reflexões de Gaitán; Liebel (2012), Fernandes (2009), Sarmento; Pinto (1997), Siqueira (2011), dentre outros. Pelo viés da concepção da Sociologia da Infância, buscou-se a compreensão dos direitos das crianças e se constatou que um dos direitos mais violados é o da participação, pois o participar depende de concessões dos adultos.

Na mesma perspectiva da construção, a partir de quadros analíticos, organizou-se os estudos com referência à *participação/protagonismo*, que se sustentaram a partir dos seguintes teóricos: Fernandes (2009), Gaitán; Liebel (2012), Espinar (2003), Siqueira (2011), Cussianovich; Marques (2002) e Benevides (1991). Eles possibilitaram entender que o protagonismo está intimamente ligado à questão da participação e que direito, participação e cidadania são aspectos interligados na perspectiva da emancipação do sujeito cidadão. As contribuições de Freire (2003; 2006; 2014) perpassam este estudo e como um fio condutor tece, a partir do diálogo, as concepções de Educação Popular, participação, direito e cidadania.

Este estudo evidencia a compreensão da criança em contexto de Educação Popular, situando-a como indivíduo social, pertencente a uma classe social. Considerando Fernandes (2009, p. 28 e 29), “privilegiar uma intervenção social com crianças baseadas nos seus direitos permite, acentuar uma imagem social da criança enquanto sujeito de direitos e com ação social, decorrendo daqui a exigência de lhe reservar espaços sociais de participação.”

Partir desse pressuposto é um desafio, pois, reconhecer “pessoas pequenas” como sujeito de direitos e, conseqüentemente, lutar para o fim do adultocentrismo, tornando assim as relações mais justas e igualitárias, com certeza não é algo tranquilo e muito menos bem aceito na sociedade em geral.

Em relação aos procedimentos para a produção do conhecimento deste estudo, a **metodologia de pesquisa** contou com a abordagem qualitativa, entendendo que o estudo realizado se pautou ao nível da realidade que não pode ser quantificado. Dessa forma, a perspectiva qualitativa da pesquisa permite um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2003, p. 21).

Neste aspecto, entende-se que as relações humanas se dão a partir da história, sendo esta dinâmica e dialética, ao mesmo tempo construída nas relações de tensões e de rupturas. Enfim, a partir de sua historicidade.

Para isso, foi necessário definir critérios e instrumentos para se chegar à investigação e categorias de análises:

1. Encaminhar o *Projeto de Pesquisa ao Conselho de Ética* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás, para obter a aprovação e consentimento² a fim de realizar a pesquisa;

2. *Definir os procedimentos metodológicos* – que se efetivou a partir da observação³ da roda de conversa por meio de filmagem de quatro reuniões do grupo do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC) nas cidades de Goiás e Goiânia, correspondendo a um período de um mês em cada grupo, sendo que uma dessas rodas de conversa foi mediada pela pesquisadora. Após as transcrições, as observações constituíram-se em planilhas de análises. De acordo com Viana (2007, p. 12), “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.” Acerca da roda de conversa, Moura; Lima, (2014, p. 101) pontuam que “as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo.” Outro procedimento utilizado foi as entrevistas⁴. Estas foram realizadas com um acompanhante de cada grupo e dois jovens egressos que pertenciam anteriormente ao

² Vide Anexos 1, 2, 3 e 4.

³ Vide Anexo 7

⁴ Vide Anexo 5

MAC do Estado de Goiás. Com esse procedimento, intentou-se descobrir a voz e as práticas das pessoas adultas envolvidos com o Movimento de Adolescentes e Crianças. Após a coleta de dados, que se deu mediante a esses pressupostos anteriormente mencionados, fez-se necessário contextualizar o objeto da pesquisa e para isso utilizou a análise dos dados, pois essa compreende e propõe interpretar as mensagens advindas de um texto verbal (oral e escrito) e não verbal (gestual, silencioso, figurativo...).

3. **Análise dos dados** ressalta-se que as análises aqui realizadas foram formatadas em uma planilha síntese⁵ das entrevistas. Realizaram-se, ainda, as transcrições das filmagens-observação; este material serviu como suporte às demonstrações das vozes das crianças e dos adultos desta pesquisa.

Sobre o **método de exposição**, a dissertação está estruturada em três capítulos, a saber:

No capítulo I: *Sujeito, Cultura e Educação Popular: reflexões sobre a relação sujeito-sociedade demarcando a constituição social-histórica da criança* – discutiu-se as concepções de sujeito-sociedade, Educação Popular, cultura, crianças e infância, demarcando seus nexos dialéticos tecidos por rupturas e tensões, numa perspectiva formativa de Educação Popular mediados por aspectos histórico-cultural que refletem na participação da criança como sujeito social. Trata-se, portanto, de um capítulo focado em articular conceitualmente categorias analíticas fundamentais para compreensão dos dados pesquisados.

No capítulo II: *Fundamentos sócio-político-educativos no projeto de formação do MAC* – realizou-se um estudo para compreender os elementos sócio-político-educativos a partir da história de criação do MAC e evidenciados em seu Projeto Político Pedagógico, bem como os contextos formativos e seus imbricamentos com a formação crítica e participativa. Este capítulo, além de retratar o Projeto do MAC em seus elementos centrais, também, ouviu os adultos acompanhantes e egressos, com o intuito de compreender o proposto, o vivido e o compreendido.

No capítulo III: *O Movimento de Adolescentes e Crianças: MAC em ação* – tomou-se como objetivo de análise as práticas educativas realizadas *in loco* pelo MAC, baseando nos seguintes elementos: contextos, práticas, elementos, conteúdos, ritos, diálogos, etc. Da mesma forma, foram analisadas as ações dialógicas das crianças e dos adolescentes evidenciadas por suas vozes nas rodas de conversas que ocorreram nas reuniões dos grupos do MAC. Quem

⁵ Vide Anexo 6

são esses sujeitos? E quais são seus envolvimento no e com o processo formativo? Essas foram algumas questões que ajudaram a trazer as vozes das crianças e dos adultos à pesquisa.

E, por fim, as considerações finais que tratam de algumas tensões/apreensões acerca da Educação Popular e infância, tecidas durante a pesquisa e a construção deste trabalho. No entanto, são reflexões que elucidam possibilidades e/ou limites sobre o trabalho com crianças na concepção da Educação Popular. Logo, almeja-se que esta pesquisa possa contribuir e/ou motivar novos referenciais nesta perspectiva de Educação Popular com crianças.

CAPÍTULO I
SUJEITO, CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR:
REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO SUJEITO-SOCIEDADE,
DEMARCANDO A CONSTITUIÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA
DA CRIANÇA

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros

A partir da relação sujeito-sociedade emergem categorias importantes para se compreender os sujeitos crianças e as suas temporalidades de vida em contexto de Educação Popular. Como se trata de uma perspectiva histórico-cultural, essa é uma discussão fundamental para compreender o processo formativo de crianças do meio popular. É nesta perspectiva que este estudo pretende refletir sobre a relação histórico-dialética entre sujeito e sociedade que apresenta tensões, conflitos e antagonismos. O presente capítulo tem por objetivo discutir a relação entre sujeito, cultura e educação.

Assim, organizou-se o capítulo em três partes. A primeira refere-se à relação sujeito, sociedade e seus nexos dialéticos entre objetividade e subjetividade, tensões e rupturas. A segunda discute as construções sociais com referências à infância demarcadas por suas temporalidades de vida. E na terceira, busca apreender as categorias centrais dessa discussão, demarcando a constituição dos sujeitos histórico-culturais, a partir da compreensão da Educação Popular e da cultura.

Neste sentido, é importante ressaltar que a criança, como categoria social, tem percursos muito recentes. Apesar disso, os seus estudos científicos têm crescido junto às academias sempre com a contribuição dos estudos da Psicologia Social e Sociologia da Infância, áreas do conhecimento que vem discutindo as vozes das crianças, os seus direitos e os seus protagonismos, enquanto sujeitos sociopoliticoculturais.

Dessa maneira, o caminho traçado para a compreensão de infância/criança é o da perspectiva de construção social. Essa é uma discussão que vem sendo tratada principalmente pela Psicologia, pela Sociologia e pela Educação ao fazerem referência a esse tempo social de vida. No entanto, concordando com Siqueira (2011), faz-se necessário tencionar que “aquilo que as produções destacam como mediações para nomear esse tempo como ‘construção social’ não revelam os elementos fundamentais da compreensão da sua universalidade e singularidade, nem da tensão entre natural-social.” (SIQUEIRA, 2011, p. 22). Desta forma, é preciso compreender a relação sujeito (criança, adulto) e o contexto social.

1.1 Da relação Sujeito-Sociedade

A discussão sobre a criança não pode estar desvinculada das constantes tensões dialéticas existentes entre sujeito e sociedade. O sujeito interfere e influencia a sociedade, ou vice-versa? Ou ainda, ambas podem ser verdadeiras? Em que medida a sociedade contribui para a diluição e a negação das identidades dos sujeitos, ou, o contrário, ela fortalece sua individualidade, dado que ele é sempre um ser social? Qual o limite entre a vida privada e a vida pública? Aliás, é necessário que se estabeleça limites? Quando eles existem, são salutares, ou prejudiciais à realização humana?

E, por último, como pensar as subjetividades no mundo contemporâneo marcado por uma crise da racionalidade e, conseqüentemente, das instituições sociais que incluem o Estado, a Igreja e a própria Escola? Os elementos que esclarecem este cenário apontam para a configuração de uma realidade marcada pela ideia de individualidade e exacerbação das experiências privadas.

As questões que tratam da vida de criança não podem ficar fora dessas discussões, porque este é o lugar onde elas se fazem presentes e revelam seus espaços de vida e de relações. Para isso, faz-se necessário entender as concepções de infância e crianças, que não podem ser deslocadas das questões universais que dizem respeito àquilo que expressa o homem e a sua humanidade em processos sociais.

Sendo assim, a discussão aqui referendada toma como correspondência a concepção de que o sujeito seja ele: adulto, jovem ou criança, deve ser compreendido “como ser social”, portanto, situado numa compreensão de mundo e de sociedade na dupla dimensão: objetiva e subjetiva. Nesta perspectiva, parte-se do princípio de que não se pode pensar o sujeito individualizado, deslocado da sua condição como sujeito social, uma vez que não existe ser humano isolado de seus contextos sociais, culturais e humanos. Touraine (2006, p. 120)

discute essa ideia de sujeito e “evoca uma luta social como a de consciência de classe”, que induz ao sentido econômico e político que indivíduos ocupam dentro de uma determinada sociedade, incluídos aí todas as suas reivindicações e interesses.

De natureza igual, o lugar social, a partir de onde se vê e se sente o sujeito, de onde se dialoga e se interage sujeito e sociedade, é determinante para compreendê-lo. Por esse pressuposto, necessariamente há de se levar em conta as mediações que revelam, ou velam, a relação sujeito-sociedade, inclusive as condições objetivas e subjetivas. Igualmente, quanto mais o homem adquire a consciência de sujeito na sociedade, mais humano ele se torna em suas ações/relações com os outros.

A concepção antropológica e sociológica de sujeito deve incluir, necessariamente, a ideia da relação social, da participação, da democracia e da consciência humana como forma de garantir processos na constituição de sujeitos mais autônomos e capazes de conviverem com o outro e interferirem na sociedade, contribuindo com a transformação social mais ampla. Um debate que deve estar ancorado, ainda, nos valores e nos princípios da diversidade, alteridade, liberdade, justiça e igualdade.

De acordo com Touraine (1999), a convivência dos sujeitos, na coletividade, tem as suas vantagens e os seus inconvenientes. Afinal de contas, o sujeito possui a sua individualidade e a sua especificidade, caracterizando a sua identidade, o que lhe é muito caro. Maculando um desses elementos, ou outros similares, pode-se gerar crise ou crises. Essa realidade só se dá pelo fato de que o sujeito, em sua particularidade, pertence a uma cultura, a uma tradição e nem sempre o encontro delas agrega, soma, ou une. Ao contrário, muitas vezes, a coexistência de diferentes sujeitos históricos de diferentes perfis leva às discordâncias e às divisões, gerando maiores ou menores situações de conflitividades.

É o mesmo que pretender somar diferentes e, às vezes, divergentes interesses, esperando que, sociológica e culturalmente, haja harmonia entre eles. Diversamente, talvez a realidade contemporânea exija da sociedade muito mais a capacidade de viver na tensão do que necessariamente construir a harmonia. Muitos são os teóricos da política, por exemplo, que tratam de mostrar que a condição da vida cidadã reside nessa capacidade em se experimentar de forma agônica (a palavra grega *agon* remete à disputa) às diferenças e as alteridades sem necessariamente alcançar alguma harmonia, mas por outro lado, sem recair na barbárie.

Neste sentido e em tempos de barbárie, considerar o sujeito como um ser social implica, necessariamente, levar em conta as mediações sociais e políticas. O que pode ser

analisado, inclusive como fatores de rupturas, ou continuidades. No entanto, deve-se ressaltar um perigo explicitado, no que afirma Touraine (1999):

o individualismo universalista torna-se o fundamento da ordem política, ordem da liberdade, único capaz de governar a ordem social, que está sempre dominada pelo interesse privado, pelas tradições, pelos privilégios e pelo irracionalismo. Mas foi este reino do político que aos poucos foi destruído pela autonomia crescente dos fatos econômicos que se libertaram do quadro social, sobretudo a partir do fim do século XIX, após a Segunda Guerra Mundial e o período de construção ou reconstrução nacional que a seguiu, como consequência da globalização econômica, do aparecimento de numerosos países industriais novos e das revoluções tecnológicas. (TOURAINÉ, 1999, p. 18).

Para Resende (2009), sem considerar a relação dialética entre objetividade e subjetividade, qualquer debate em nome daquilo que se constitui social pode incorrer no perigo de se cair no extremo da subjetividade e do relativismo, ou da objetividade e da racionalidade. A autora adverte que a análise da realidade social desprovida da vida subjetiva, transforma-se em sociologismo; ao mesmo tempo, a análise da vida subjetiva desprovida da objetividade, transforma-se em psicologismo. Daí, a importância de se tratar o tema dialeticamente.

Mas como se dá a vida humana em sociedade? Pelo conjunto de forças constituídas e constituintes das instituições sociais (escola, família, igrejas, instâncias do estado, emprego), que, na prática, passam a ser os referenciais que dificultam ou contribuem para a constituição daquilo que nomeamos como ser humano em sua condição individual e coletiva.

Para Touraine (1999),

a transformação do indivíduo em sujeito só é possível através do conhecimento do outro como um sujeito que trabalha, à sua maneira, para combinar uma memória cultural com um sujeito instrumental – o que define uma sociedade multicultural, tão distante da fragmentação da vida social em comunidades como de uma sociedade de massa unificada pela sua lógica técnica ou mercantil e recusando a diversidade cultural (TOURAINÉ, 1999, p. 24).

O sujeito, ao longo do processo de sua vida, não consegue ser ele mesmo dissociado de seu meio social. Ele é ele na relação com o outro e com os outros e em circunstâncias específicas determinadas. Essa realidade revela também o sujeito histórico. Na opinião de Marx (2006),

o significado *humano* da natureza só existe para o homem *social*, porque só neste caso é que a natureza surge como *laço* com o *homem*, como existência de si para os outros para si, e ainda como componente vital da realidade

humana: só aqui se revela como *fundamento* da própria experiência *humana*. Só neste caso é que a existência *natural* do homem se tornou a sua existência *humana* e a característica se tornou, para ele, humana. Assim, a *sociedade* constitui a união perfeita do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo integral do homem e o humanismo integral da natureza (MARX, 2006, p. 139-140).

A partir de Marx (2006) é possível afirmar que em uma sociedade capitalista, o mais pertinente seria dizer que os homens vivem em processos de integração e não de relação social. O que se tem vivido contemporaneamente na família, na escola e em outros espaços sociais é apenas um emblema daquilo que marca essa sociedade: individualismo, narcisismo, hedonismo, competitividade. Estes processos têm marcado os melhoramentos formativos e de socialização entre outros, inclusive interferindo na constituição psíquica e na construção da identidade pessoal. Da mesma forma, o fenômeno social em que se vive hoje é, também, pautado pela globalização econômica que, além de regular os modos de produção e consumo, tem massificado as relações humanas.

Outro aspecto igualmente preocupante da caracterização do sujeito na contextualização do mundo globalizado, consumista e virtualizado é o da submissão, o da inferioridade, o do desprezo, o do descartável e o do manipulável. Percebem-se essas situações com frequência, sobretudo na relação sujeito/empresa, empregado/patrão, súdito/dominador. Em escala maior, pode-se afirmar que essa mesma relação acontece quando se refere ao que se chamava até há pouco tempo “primeiro mundo”/“terceiro mundo.” A chave de entendimento aqui, mais uma vez, é a do econômico, a da produção, ou seja, as condições objetivas revelam o quadro em que as condições econômicas têm determinado o modo de constituição da subjetividade. Por outro lado, esta última não pode ser apreendida sem estar referida a uma realidade objetiva. O sujeito psíquico é expressão da sua história social, seja ela marcada por processos heterônomos ou autônomos. A sociedade, em seus diferentes momentos e movimentos, não pode jamais prescindir da existência do sujeito. Ela não existe sem o existir do sujeito e este se realiza em sua relação com outros sujeitos e com a natureza. A vida do sujeito indivíduo, em si, é a confirmação da vida do sujeito como ser social. Marx ainda destaca que

com consciência genérica, o homem ratifica a sua vida social real e reproduz no pensamento apenas a sua existência real; da mesma maneira que, contrariamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e existe para si, na sua universalidade, como ser pensante. Embora se revele como indivíduo particular, e é exatamente esta peculiaridade que dele faz o indivíduo e ser comunal individual, o homem é igualmente a totalidade, totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade como pensada e sentida.

Ele existe ainda na realidade como a instituição e espírito real da existência social, como uma totalidade da manifestação humana da vida (MARX, 2006, p. 141).

Se os pressupostos defendidos por Marx são verdadeiros, todavia, o predomínio das condições objetivas demonstra que a sociedade em seus múltiplos aspectos exerce um poder muito forte de persuasão, coersão de convocação, causando inclusive, intimidação e constrangimento. As consequências dessa relação, quase sempre, se dão na negação do sujeito enquanto sujeito social, tornando-o individualizado e como objeto a mais no conjunto da massa dos interesses do dominante capital, ou seja, a consolidação do processo de coisificação do sujeito. Daí pode-se admitir que tal relação, em seu conteúdo, em seu propósito e em sua forma, com muita frequência, aniquila o sujeito.

No contexto atual da sociedade capitalista, o trabalho é o elemento determinante na relação entre os sujeitos. A organização da sociedade se realiza, em grande parte, pelas formas com que as pessoas se organizam para produzir, a ponto de a sociedade sofrer alterações quando acontecem mudanças nas relações de produção. Resende (2009) confirma semelhante afirmação, destacando que a ideia do trabalho foi decisiva, porque o campo da sociabilidade é praticamente o campo do trabalho:

a relação do sujeito com o objeto, da subjetividade com a objetividade, mediada pelas múltiplas relações que as consciências travam entre si, se expressa objetivamente na história através da transformação social realizada pelos homens na realidade objetiva, ou seja, através do trabalho. O trabalho, no entanto, não se esgota na materialidade, sempre carrega um grau de abstração do qual a palavra é expressão. (RESENDE, 2009, p. 43).

O binômio, exclusão-inclusão social passa, necessariamente, pela relação capital-trabalho, no sistema capitalista, sendo este último determinante na circunstância das condições objetivas e subjetivas da vida humana. Assim, Dowbor (2004) lembra que:

Marx procurou entender os mecanismos que geravam um processo contraditório de aumento de produtividade acompanhado de crescente miséria das massas. Explicitou o processo de formação a mais-valia e abriu caminho para a análise da dimensão internacional do processo, o que viria a ser chamado de imperialismo. É importante ter claro que os dramas que motivaram a sua análise não só não desapareceram, como se agravaram. Mas não devemos confundir os dramas gerados com as formas de organização social e econômica que os permitem. Estas formas estão se deslocando radicalmente. (DOWBOR, 2004, p. 8).

A conversão do trabalho, enquanto condição ontológica humana, em trabalho explorado e alienado não só reforça o modo de produção capitalista, mas representa sua sobrevivência, como também, converte adultos e crianças em sujeitos alienados. Neste

sentido, compreende-se que o trabalho alienado não se desassocia do capital e está intimamente ligado ao capitalismo, sendo constitutivo e constituidor da subjetividade humana. Resende (2009) corrobora com esta ideia e salienta que a subjetividade foi, historicamente, vinculada ao individualismo e ao subjetivismo abstratos, sem sujeitos e sem objeto, passando inclusive a significar o lugar dos sentidos mais egoístas presentes nos ideais do conservadorismo e do racionalismo burguês.

A autora destaca a importância dos estudos sobre o pensamento marxista como campo fecundo para compreensão das questões objetivas e subjetivas, quando a categoria trabalho passa a ser assimilada em seus movimentos históricos e lógicos na sociedade moderna.

Ao se reportar, neste trabalho, à ideia de um sujeito social, torna-se igualmente necessário abordar um tema correlato a esse: o do progresso sociopolítico, gerador de uma maior, ou menor consciência de classe que se atribui à maior ou à menor capacidade mobilizadora de determinado grupo social e desta forma

um sujeito que aprendeu a identificar a mais-valia da mercadoria que produziu poderá desprezar a informação e o conhecimento para a sua atividade cotidiana, mas não poderá desconhecê-la. Superada a alienação, o sujeito pode desvelar os conteúdos ideológicos que recobrem a realidade vivida. Quando esse desvelamento é realizado pela massa de trabalhadores, nas grandes mobilizações, o fenômeno é coletivo e muitos trabalhadores atingem esse patamar ao mesmo tempo. Neste caso, o coletivo torna-se explosivo e, em conjunto, buscará a superação da própria formação econômica capitalista. A teoria leninista de partido aproveitou-se dessa lógica para concluir que essa organização revolucionária levaria inevitavelmente para a construção do partido revolucionário, forma superior de organização das massas e, portanto, forma superior da consciência de classe. Por fim, a consciência pode ser adjudicada, ou seja, se o partido revolucionário representa a forma superior de organização das massas, ele próprio deve levar as massas, que estão em estágios de consciência anestesiadas pela ideologia, às formas de avançar na direção do processo revolucionário. Na teoria leninista do partido, o partido é a própria consciência de classe (FURTADO, 2004, p. 28).

Retoma-se aqui – e essa perspectiva pode ser fruto da consciência de classe – a questão ético-política: é possível outro tipo de sociedade em que não haja dominação de um ser humano por outro ser humano? Tratar-se-ia, portanto, em pensar as circunstâncias formadoras das subjetividades, a fim de alterá-las em benefício da formação de sujeitos com possibilidades de desenvolverem-se de forma integral.

Não se pode considerar tal conjuntura, fruto de uma estrutura excludente e perversa, em uma perspectiva abstrata, sem admitir que esse fenômeno sociopolítico seja tecido em

diferentes particularidade e em diferentes situações com seus condicionamentos. Da mesma forma Marx elucida que:

o trabalhador não ganha necessariamente quando o capital ganha, mas perde forçosamente com ele. Assim, o trabalhador não ganha se o capitalista consegue manter o preço corrente acima do preço natural por meio de um segredo individual ou comercial, de um monopólio ou da situação favorável da sua propriedade. Além do mais, os preços do trabalho são muito mais constantes que os preços dos meios de subsistência. Muitas vezes variam contrariamente. Num ano caro, os salários descem, devido à queda na procura, mas sobem em virtude do aumento no preço de fornecimento. Assim se equilibram. De qualquer modo, muitos trabalhadores estão sem pão. Em anos baratos, os salários sobem por causa da intensificação da procura e descem em razão dos baixos preços de fornecimento; assim se equilibram (MARX, 2006, p. 66-67).

O trabalhador, na condição de sujeito histórico, é definido por suas condições de trabalho. Desta forma, o sujeito é mais ou é menos protagonista da história, na medida em que está vinculado ao trabalho, pois ele tem que trabalhar para ser o que ele é. Assim, o sujeito histórico trabalhador

produz o capital, o capital produz o trabalhador. Deste modo, ele se produz a si mesmo, e o homem como *trabalhador*, como *mercadoria*, constitui o produto de todo o processo. O homem não passa de simples trabalhador e, como *trabalhador*, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital, que é para ele estranho. Uma vez que o trabalho e o capital são reciprocamente *estranhos*, relacionando-se apenas entre si de modo externo e acidental, este caráter estranho tem de revelar-se na *realidade* (MARX, 2006 p. 123).

Todo ser humano se humaniza, ou desumaniza, nas relações que vivencia com outras pessoas mediante as condições concretas da vida. Os homens, as mulheres, as crianças são sujeitos da convivência social, desde o cotidiano de cada casa até as mais complexas e contraditórias relações. Em todos esses processos há marcas de inclusão, exclusão, opressão e autonomia. O que determina esses processos são as condições objetivas e subjetivas mobilizadas para satisfazer necessidades fundamentais. A mais significativa forma de visibilidade dos sujeitos históricos acontece a partir de conflitos sociais. Indignados e incomodados com a situação vigente, cuja leitura pode ser objetiva e/ou subjetiva, as pessoas tomam iniciativas e atuam na condição de protagonistas de novas alternativas, adquirindo assim uma dimensão político-pedagógica, inclusive com grandes possibilidades de interferências nos distintos quadros da sociedade. É, pois, por meio das tensões sociais, que vão sendo gestados os sujeitos históricos que surgem e se desenvolvem conforme as

condições da conjuntura da sociedade, gerando situações de inclusão ou de exclusão social. Resende (2008) aborda este aspecto afirmando que:

a relação indivíduo-sociedade-cultura-civilização, subjetividade-objetividade será sempre uma relação, ao mesmo tempo, de tensão e constituição recíproca. Trata-se de uma relação que não se resolve, mas se desenvolve. Afinal, não se refere somente a processos relativos as forças instintuais, mas também a processos referidos à cultura/civilização. (RESENDE, 2008, p. 196).

A sociedade capitalista é conflitiva, baseada na concorrência da livre iniciativa entre sujeitos com oportunidades historicamente desiguais. O sistema neoliberal, cada vez mais, faz com que se aprofundem as raízes dos conflitos, sobretudo ao descartar programada e pragmaticamente aqueles e aquelas que não conseguem participar das relações de mercado.

Os sujeitos sociais e políticos são pessoas quase sempre em processo de exclusão social do atual desenvolvimento econômico-político-cultural. É, sobretudo, na conflitividade que o sujeito descobre ou constrói sua autonomia, sobressaindo assim, em potencial, a subjetividade em oposição, muitas vezes, a estereotipados valores acumulados pelas tradições. Não existe um sujeito totalmente neutro, apartidário.

Reafirmando o tema sociedade-sujeito, há que se destacar que o sujeito se forma em sociedade e esta última, por sua vez, necessita dos sujeitos e de suas relações, inclusive com a natureza, para existir. É no contexto social, de maneira dialética, que se dão as particularidades do sujeito histórico. De acordo com Resende (2008), não existe mais dúvidas no âmbito das ciências e das práticas sociais acerca da íntima relação entre indivíduo e sociedade, igualmente entre objetividade e subjetividade. Não se pode, pois, pensar em autonomia de ambas:

afinal, a par de que a separação entre indivíduo e sociedade tenha sido uma das mais sólidas bases sobre as quais se edificou a sociedade burguesa, a autonomização dessas realidades jamais se realizou na realidade, na história. O indivíduo jamais deixou de ser social, a sociedade jamais deixou de ser objetivação de indivíduo em condições históricas determinadas. A subjetividade jamais deixou de ser internalização de realidades objetivas e a objetividade jamais deixou de ser o campo da externalização mediada de subjetividades (RESENDE, 2008, p. 183).

Nesta perspectiva, torna-se indispensável considerar a realidade como espaço referencial para se entender a subjetividade, como esclarece Resende (2008), não como um mero ideal a ser realizado, mas como um projeto de emancipação a ser desenvolvido. Contudo, tem-se a impressão de que o mundo é semelhante ao que se vê. Na verdade, não se sabe, com exatidão, como ele é, pois a percepção sobre a relação sujeito-sociedade é ou pode

ser ocultada por determinadas circunstâncias ou condições. Para isso, é preciso (des)velar a realidade, no sentido de tirar os véus que encobrem a realidade. Esse processo se dá pela busca do conhecimento e da verdade, uma vez que o sujeito e o objeto formam, entre si, uma relação mútua e de complementaridade e dialeticidade.

Recuperar a tensão dialética entre sociedade-sujeito é condição para desocultar a sociedade contemporânea, cuja característica predominante que a fundamenta é o sistema capitalista excludente, o processo de produção, de reprodução e de acumulação. Enfim, é necessário recuperar o sujeito da sua condição alienada na sociedade e restituí-lo à sua condição de compreensão do mundo a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória. Neste contexto, faz-se necessário compreender o sujeito criança e as suas temporalidades de vida.

1.2 A construção histórica e social do sujeito criança e das suas temporalidades de vida

A despeito do Movimento de Adolescentes e Crianças tratar dos Adolescentes e das Crianças como sujeitos de seu projeto e sua temporalidade de vida, o foco neste trabalho será a criança, uma vez que nos dados da pesquisa os sujeitos que mais foram ouvidos, percebidos e encontrados nas reuniões dos grupos foram as crianças. A pesquisa reconhece a importância que o MAC dispensa ao sujeito adolescente, mas, majoritariamente, foi a presença das crianças que se encontrou nos dois grupos pesquisados. Por isso, as categorias infância e crianças serão as que orientarão as discussões nesta pesquisa.

Sendo assim, o pressuposto central deste estudo parte da ideia de que infância e a criança são construções sociais. Neste sentido, Siqueira (2011) afirma que, tanto uma quanto a outra não podem ficar deslocadas do plano social e histórico, do plano objetivo e subjetivo. Nunca se estudou tanto a infância como a partir do século XX e nunca esses estudos despertaram tanta atenção e ganharam tanta relevância. Por considerá-las uma categoria histórico/cultural, nesta mesma linha de pensamento, Sarmento (2008) afirma que os estudos da criança vêm sendo apreendidos e discutidos nas pesquisas em ciências sociais, em diversas partes do mundo e nas mais variadas áreas do conhecimento como História, Antropologia, Psicologia, Sociologia e Educação, as quais concebem a infância não como objeto passivo de uma socialização produzida por instituições como movimentos, família e escola. Nessa concepção, a criança não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas compreende-se que a infância constitui um campo emergente de estudos e uma temática de natureza multidisciplinar.

Percebe-se, ainda, uma mudança com relação aos papéis atribuídos a esses grupos, pois mudam com as formas sociais. Eles são, historicamente, produzidos no interior de uma mesma sociedade e, por isso, estão sujeitos às mudanças em função de fatores como classes sociais, grupos étnicos, dentre outros. Assim,

apesar das crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico desde os primeiros tempos da disciplina, o estatuto de objecto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. No entanto, desde os anos 30 que a expressão “Sociologia da Infância” se encontra formulada (Qvortrup, 1995: 8). Ainda antes, a consideração da infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de “socialização” constituiu-se como objeto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Emile Durkheim (1972[1938]). Porém, a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “nova Sociologia da Infância” para designar este renovado campo de estudos sociológicos (SARMENTO, 2008, p. 18-19).

Nesta mesma interpretação, de acordo com Siqueira (2013) no Brasil, a Sociologia da Infância pode ser apreendida com base em trabalhos que a relacionaram com outras áreas de estudo. Estes estudos foram demarcados por três aspectos: a crítica ao paradigma biológico da criança e da infância, assim como da Psicologia do Desenvolvimento; a crítica ao que tradicionalmente vem se definindo como processos de socialização durkheimiano; e a compreensão da criança e da infância como categorias sociais, produtos das contradições sociais que são engendradas na sociedade excludente, sendo assim, “o lugar para a discussão dessa crítica, seria, portanto, o campo das Ciências Sociais e seus fundamentos” (SIQUEIRA, 2013, p 181). Assim, afirma a compreensão de que a infância é um tempo social da vida da criança que está em processo de desenvolvimento biopsicossocial.

Desta forma, é preciso depreender que a criança passa por processos e estes podem durar anos para chegar a uma nova concepção que é constituída pelas relações sociais em longos percursos que marcam a subjetividade de cada criança. Anteriormente Ariès (1981) já discutia essa questão e enfatizava que o sentimento de infância na Idade Média não existia. O historiador reconheceu, inclusive, que à criança não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência das particularidades que a diferenciavam dos adultos. Tão logo a criança não mais necessitasse da mãe ou da “ama de leite” já era inserida na sociedade dos adultos e participava da vida cotidiana e dos afazeres domésticos. A aprendizagem acontecia à medida que a criança participava dessas atividades. De acordo com Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança, que ocorre até a Idade Média, tem como motivo o

desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e ao mesmo tempo representativa.

Os estudos de Ariès foram determinantes para se recolocar o debate sobre a constituição social da infância e da criança; mas, suas teses, também sofreram críticas por muitos outros estudiosos. Isso pode ser corroborado por Siqueira (2011):

‘este historiador (Ariès) teve o mérito de nos ter proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era afinal resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea’ (PINTO, 1997, p. 38), por outro, seus estudos iconográficos sobre um sentimento de infância (historicamente datado e especificamente localizado em uma produção) na sociedade francesa foram alvo de muitas inquietações e novas pesquisas (SIQUEIRA, 2011, p.34).

Há, nessa crítica, a preocupação de que nos estudos de Ariès, também exista um movimento de a-sujeitamento ou negação da infância e da criança, quando se parte do pressuposto de certo surgimento e “descoberta” da ideia de infância e criança, como se não existisse anteriormente ao século XVII. Igualmente, há a preocupação com alguma generalização sobre concepção que não considera outras historicidades e realidades sociais. Da mesma forma, a infância e a criança demarcadas por Ariès foram datadas e situadas na história e na iconografia francesa, fato que não permite universalizar a ideia de infância e criança sem considerar que estas categorias são plurais e dependem dos contextos locais, econômicos, sociais e culturais. Assim, não há uma única infância ou criança, mas infâncias e crianças no plural. Desta forma,

com Ariès (1975), é possível apreender certa ocultação da infância também forjada na imagem de uma adultícia precoce, na figura de um adulto em miniatura, um *homunculu*. Vista na figura de um adulto em miniatura a infância deixa de manifestar-se naquilo que expressa sua singularidade. Se Ariès (1975) anunciou a infância como descoberta do século XVII, mais preciso seria dizer não de uma “ausência” ou “descoberta”, mas de um “sentimento” ou “noção” de infância a partir do lugar que essa ocupou na forma de produção econômico-social da época. Nesse caso, a pergunta a ser feita é sobre o lugar social que a infância ocupou na sociedade e suas formas de organização política, econômica e social. Os estudos de Ariès (1975) indicam que um desses lugares foi a subalternidade na família e na escola como forma de ser administrada, vez que estavam em causa projetos de socialização e civilização. Porém, a ocultação da infância não significa a sua inexistência. (SIQUEIRA, 2011, p. 34).

Continuando essa discussão, de acordo com Postman (2011, p. 29), “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisito de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como

preparação para o mundo adulto.” Além da relação de ausência da família e da sociedade, Postman (2011) enfatiza a falta de um tratamento específico para a criança. A saber, a infância na idade média terminava aos sete anos de idade, período em que dominava a fala (palavra). Anteriormente, ela era considerada alguém incapaz de falar. Assim, De Ângelo (2007) esclarece que essa palavra infância etimologicamente deriva da expressão latina *in fans* e significa o que não fala, ou o não falante.

Para De Ângelo (2007), com o surgimento da burguesia inicia-se um novo modo de produção que, também redefine a inserção e o papel da criança na sociedade. Se anteriormente, ela era tida como um adulto em miniatura, agora, neste novo modelo, passa a ser preservada como alguém que necessita de cuidados. Neste sentido, Kramer (2006) argumenta que

a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p.14).

Essa diversidade de vivências e tratamentos conferidos à infância foi ignorada durante muito tempo nos discursos e nas práticas relacionadas à criança. A sua condição infantil foi utilizada para representar uma perspectiva que muitas vezes estava ligada à questão negativa e depreciativa em que as crianças eram chamadas de: o pequeno, imaturo, insignificante, dependente, menor.

Para Kramer (2006, p. 13), “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade.” Em Kramer (1999), pode-se encontrar a defesa de um ponto de vista que reconhece o que é específico da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação. Contudo, essa autora entende “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999, p. 272).

A partir dos Estudos da Criança, (dentre eles destaca-se a Sociologia da Infância), surge uma nova propositura de debates acerca da infância como fenômeno social, entendendo a criança e a infância como categorias sociais. Por este ângulo, ao pensar a infância como construção social e cultural se reconhece, antes de tudo, que as crianças são sujeitos sociais.

Considerando Charlot (2013), entende-se a infância como um processo dinâmico entre adultos e crianças. O autor ameniza as contradições do comportamento infantil e valoriza as

expressões das relações entre adultos e crianças dentro de um determinado contexto, enfatizando que a criança tem algo a dizer à sociedade, pois ela é um sujeito que se faz presente na realidade. O que precisa ficar claro são as formas e os modos de participação desse sujeito enquanto ator social. Esse é um termo muito usado na Sociologia da Infância e tem ganhado espaço à compreensão no cenário mundial. Apesar de muitos autores da Sociologia da Infância tratarem a criança como ator social, neste trabalho optou-se por utilizar a ideia de sujeito, mesmo porque esses autores acabam reafirmando essa concepção.

Já Sarmiento (2005a, 2007) salienta que a maneira como, historicamente, as crianças vêm sendo descritas e as imagens as quais lhes são atribuídas resultam em sua ocultação. Enfoca, ainda, que os discursos são construídos em uma perspectiva adultocêntrica e não condizem com o que as crianças representam socialmente. As imagens das crianças são apresentadas a partir de uma negatividade, como o “não adulto”, relacionada à ausência, à incompletude, à negação da sua condição de “ser humano completo”. Porém, é preciso compreender esse processo de ocultação. Para ajudar nessa compreensão, Siqueira (2011, p. 139), diz que “o processo de ocultamento ou invisibilidade da criança, não se dá apenas na relação com a sociedade. Materializa-se, também no campo das ciências que estudam a infância e a criança”. Portanto, apresentam-se questões mais profundas que devem ser tomadas como estudo e aprofundamento.

Outra questão abordada por Sarmiento (2005a) é que o conceito de infância é influenciado por questões políticas, econômicas e que “a infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005a, p. 365).

É neste cenário que desponta a Sociologia da Infância. Ela busca compreender as crianças como sujeitos sociais e produtoras de culturas. Sarmiento (2005^a); Fernandes (2009) e Corsaro (2011), em suas pesquisas, abordam questões referentes à infância. Nestes seus estudos, enfocam diferentes perspectivas analíticas e interdisciplinares que retratam assuntos referentes à influência das crianças nas famílias, às questões escolares na vida infantil e a luta pelos seus direitos.

Todavia, se o anúncio de uma infância, de crianças históricas e socialmente referenciadas é importante contemporaneamente, por outro lado, a percepção das crianças como atores sociais entra em choque com as “verdades” modernas que enfatizam que a infância é o lugar do não saber, e que as crianças devem ser conduzidas pelos adultos. Delgado e Müller (2006) auxiliam no entendimento dessa questão ao afirmar que:

a palavra ator tem sentido de ação e não foi tão simples nos últimos tempos perceber que as crianças não somente reproduzem regras, valores, hábitos e comportamentos do mundo adulto, mas principalmente criam e recriam a realidade e dão outros sentidos ao mundo (DELGADO; MÜLLER, 2006, p. 9).

Como discutido anteriormente, tratar-se-á, neste trabalho, a criança como sujeito social e, nesta perspectiva, compreendê-la como pressuposto à ação das crianças, a fim de garantir processos que revelem a participação entre as próprias crianças, com os adultos e com as instituições que fomentam a atuação social. Em assim sendo, conceber a criança como sujeito social é, sobretudo, permitir que a sua voz seja ouvida.

Para Sarmiento (2004), o lugar da criança se revela nas culturas da infância. Todavia, entende que esse lugar deve ser continuamente renovado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada período histórico-cultural. Ele, ainda, salienta que as crianças contemporâneas são construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea.

Desse modo, esta pesquisa aporta-se em Siqueira (2011) para afirmar que

a **infância** é, de fato, uma construção social que se dá num tempo marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico e a **criança** é, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (SIQUEIRA, 2011, p. 186) (grifo nosso).

Pode-se, assim, pensar a criança com início no conceito de sujeito, cuja expressão se dá na sua “particularidade histórica e universalidade humana [...] como um ser em construção em condições específicas e determinadas” (RESENDE, 2007, p. 30). Com base nessa noção, Siqueira (2011) confirma Sarmiento (2008), mas tensiona a questão ao afirmar que é nesse lugar social que a criança se revela como tal, mas não como uma representação social materializada em uma concepção: “pensar a criança dessa forma propõe não determinar o foco de análise para o externo que seria o indivíduo ou a sociedade, mas tencionar o lugar onde ambos possam se constituir reciprocamente” (SIQUEIRA, 2011, p. 95). Reconhecer as crianças como sujeito não retira delas o seu caráter formativo e nem permite coadunar que estes sujeitos saibam o que querem, não necessitando mais da intervenção do adulto. Apenas se tensiona o lugar em que elas estão inseridas, proporcionando-lhes autonomias e respeitando seus tempos de vida.

Conceber a criança e a infância como construção social implica, portanto, compreender, tanto uma quanto a outra, em suas condições particulares, singulares e plurais.

Isso suscita a constatação de que não existe infância no singular, mas infâncias no plural, considerando que elas se apresentam em campos histórico-sociais-culturais. Siqueira (2011) traz essa discussão subsidiado por Qvortrup, que enfoca o respeito à singularidade e à universalidade da criança. Em relação à individualidade, destaca-se que “é a única [...] em circunstâncias especiais próprias [...] dependendo de antecedentes socioeconômicos, condições ambientais, atitudes parentais, etc”. Já em relação à universalidade, entende-se que a criança se constitui nela, pois “ao mesmo tempo, cada grupo ou geração de criança de determinada sociedade tem algo em comum que nos permite que façamos afirmações acerca da infância numa determinada sociedade.” (QVROTRUP, *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 133).

Por conseguinte, entende-se que reconhecer as crianças como participantes de uma sociedade gera entendimento, como afirma Agostinho (2013), que as políticas de reconhecimento têm possibilitado conhecimentos mais amplos e aprofundados da representação, diferença e identidade no âmbito da justiça social. E são noções mais cosmopolitas da cidadania e da comunicação democrática inclusiva, que vencem a relação dicotômica dependência/independência.

O debate, em torno daquilo que se consideram singular e universal no campo da constituição da infância e da criança, está marcado pela presença do adulto neste contexto. Isto implica considerar a tensão na relação dialética entre o sentido da vida individual e a ação coletiva, ao mesmo tempo em que se coloca como emblema a contraditória relação entre igualdade e diferença no meio de adultos e crianças. Neste campo estão ideias como os direitos dos pais a tomarem decisões “em nome” das crianças, como os direitos das crianças em serem consultadas e ouvidas sobre aquilo que lhes dizem respeito. Na base dessa discussão, encontram-se a questão geracional e o papel que as sociedades historicamente têm delegado à infância e à criança.

Neste sentido, é importante perguntar como as aprendizagens ocorrem e o que isso significa para as relações sociais e as suas relações enquanto sujeito em uma sociedade? FREIRE (2003) contribui nessa reflexão apontando que “educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente do homem” (p. 70). A dimensão social está imbricada no ser humano e sua condição histórica social não pode ser desconsiderada deste contexto. Pela interação entre crianças/crianças e crianças/adultos acontece o movimento de apreensão da realidade e visão do mundo (FREIRE, 2003, p. 70) ao abordar a educação bancária e problematizadora, “quanto mais problematiza os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se

sentirão desafiados [...] porque captam o desafio com um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade.” É neste processo de apreensão e de participação no mundo que vão surgindo respostas e construindo conhecimentos engajados. Do mesmo modo, é forçoso “recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade – apenas este conhecimento nos permitirá compreender o homem enquanto produtor da história.” (LANE, 2001, p. 13).

Portanto, de acordo com Lane (2001), quando as ciências humanas param nas descrições, sejam elas macro, ou microsocial das relações entre os homens e das instituições sociais, desconsiderando a sociedade com produto histórico-dialético, elas não compreendem as mediações ideológicas e, ainda, as reproduzem como algo inerente à natureza do homem. Nesta mesma linha de pensamento, pode-se buscar em Freire (2003), a compreensão do sujeito enquanto ser histórico e social

a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão, é efetivamente, “pro-vocação”; o espetáculo, em verdade e compromisso” (FREIRE, 2003, p. 17).

Então, ao retratar a constituição histórica-social da criança, não se pode perder de vista que suas identidades estão marcadas pelas questões sociais; portanto, sinalizada por processos educativos e culturais. À vista disto, é imprescindível a escuta de suas vozes para se apanhar as suas singularidades e respeitar as crianças como sujeitos humanos. A Educação Popular e os movimentos sociais são espaços importantes para que estes procedimentos se constituam na sociedade, com o propósito de dar voz e visibilidade a estes sujeitos sociais por meio de sua participação e escuta.

1.3 Cultura(s) e suas perspectivas históricas

É indiscutível a importância do processo educacional como elemento transformador da sociedade, em todos os níveis, lugares e épocas. Igualmente é inegável a contribuição que a Educação Popular proporciona às culturas populares, enquanto modalidades de expressões de sentimentos, pensamentos e atitudes dos sujeitos históricos. Esta é uma perspectiva que remete a Arroyo (2012), ao abordar as questões referentes às pedagogias e aos coletivos

sociais presentes em escolas e nos movimentos. Estes são espaços em que se reconhece portanto, que há um misto de dominação/subalternização e de libertação/emancipação:

os coletivos populares trazem para as teorias e práticas educativas que osensem produzidos nessas relações políticas de dominação/subalternização/opressão desde crianças e adolescentes. Que não esqueçam que a partir da colonização vêm sendo submetidos a relações desiguais de poder/saber/dominação, que foram submetidos à destruição de seus modos de pensar, de pensar-se, de destruição de suas culturas, identidades, memórias, que não foram reconhecidos produtores da história da produção intelectual e cultural. [...] como resultam ingênuas tantas didáticas de aprendizagem que não levam em conta brutais processos de subalternização que os educandos carregam às escolas e aos programas de Educação Popular (ARROYO, 2012, p. 13).

Para discutir essa questão, pode-se reportar a Freire (2003) que reconhece a *Pedagogia do Oprimido* como um importante mecanismo para construir saberes, aprendizados do mundo e de tudo que os oprime. Essas experiências populares demonstram que, a partir delas, até as mais brutais, de sofrimento, de vitimação, de opressão produzem conhecimentos. Arroyo (2004) aponta que as tensões de uma educação envolvem a escola, a Pedagogia e a docência que se volta para o que fazem e dizem os alunos, (comportamentos). O autor enfoca que “aprendemos e nos aprendemos” (ARROYO, 2004, p. 37). Um trocadilho que demonstra que são tensões que se tornam verdadeiras, mas ao mesmo tempo ameaçam os alicerces da docência e da Pedagogia. É importante ressaltar que ambos são vítimas da mesma barbárie. No entanto, pode-se mapear “dois campos onde vêm havendo avanços significativos para melhor conhecer os educandos(as), o primeiro no estudo de suas trajetórias humanas, o segundo no entendimento das especificidades de seus tempos de vida” (ARROYO, 2004, P. 61).

É, nessa linha de entendimento, que as questões referentes à educação e à cultura serão tratadas nesta pesquisa. Pelo viés da Educação Popular, uma vez que o campo deste estudo se deu a partir de dois grupos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC) do Estado de Goiás. Desde 1968, o MAC tem contribuído com o processo educacional, por meio da Educação Popular, nos trabalhos com crianças. Esta experiência nasce com um cunho de Educação Popular no Nordeste brasileiro e, posteriormente, se estende a diversas regiões do Brasil. De acordo com o PPP (MAC, 2007, p. 12), “o movimento está presente em nove Estados brasileiros: Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Goiás e Rio de Janeiro.” Para entender os princípios e práticas do MAC, é preciso compreender o ambiente no qual o MAC se constituiu e como se efetivou como Educação Popular em seus

princípios, concepções e ações voltadas para os processos de formação cidadã e de conscientização política dos adolescentes e crianças.

Conforme Albuquerque (2009), o MAC tornou-se um exemplo de Educação Popular com crianças e adolescentes,

a partir de ações fora dos muros das escolas e das instituições filantrópicas de atendimentos (para) as crianças, o MAC se constituiu como possibilidade de Educação Popular com crianças e adolescentes, isto é, confirmou a Educação Popular como “quase coisa de adulto” e não “exclusivamente coisa de adulto.” Compreender as práticas pedagógicas do MAC como pioneiras na Educação Popular com crianças e adolescentes, em seus aspectos metodológicos e lúdicos, objetiva ao mesmo tempo, defender a ideia de que é possível a Educação Popular com crianças e adolescentes, bem como romper com a compreensão de uma possível Educação Popular efetivada somente no âmbito escolar (ALBUQUERQUE, 2009, p. 44).

Historicamente, a prática pedagógica, de acordo com Arroyo (2012), tem levado os outros sujeitos a “repensar-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. A reconhecer que essa produção foi e continua inseparável, atrelada às formas de produção/conformação dos outros nos padrões de trabalho, de expropriação da terra, do espaço...” (ARROYO, 2012, p. 11). Nesta mesma direção, pode-se asseverar que a perspectiva popular tem se fortalecido e, conseqüentemente, influenciado, sobretudo, ideológica e politicamente no Brasil a partir dos anos de 1960. Concomitantemente, a consciência popular sobre as culturas populares, também vai se dando, enriquecendo inclusive seus significados e seus simbolismos. De acordo com Chauí (2006),

quando se fala em cultura popular, não enquanto manifestação dos explorados, mas enquanto cultura dominada, tende-se a mostrá-la como invadida, aniquilada pela cultura de massa e pela indústria cultural, envolvida pelos valores dos dominantes, pauperizada intelectualmente pelas restrições impostas pela elite, manipulada pela folclorização nacionalista, dogmática e exploradora, em suma, como impotente face à dominação e arrastada pela potência destrutiva da alienação (CHAUÍ, 2006, p. 72).

No entanto, o crescimento da consciência a respeito da importância da Educação Popular tem contribuído na sociedade para a constituição de um pensamento/ação ideológico-político mais centrado na defesa das questões humanas e sociais, bem como na superação da alienação. Para Arroyo (2009), a desconstrução de imaginários negativos em positivos tem sido um dos aspectos mais pedagógicos utilizados pela Educação Popular, e, também, se constitui em um importante espaço da efetivação de políticas públicas.

Para entender as crises pelas quais a Educação Popular viveu e continua vivendo, deve-se analisá-las relacionadas às dificuldades e aos impasses vividos, sobretudo na

economia, na política e na cultura em geral. Como vimos anteriormente, vive-se, atualmente, uma série de crises de valores das instituições governamentais ou não governamentais, que atinge os grupos sociais e organizações diretamente envolvidos com a educação, como a família, a escola, o sindicato, o movimento social, etc. Tudo isso, dentro das rápidas transformações que estão exigindo um novo redimensionamento da educação e das culturas, inclusive em suas respectivas dimensões populares.

A Educação Popular concebe as relações sociais e culturais como lugares privilegiados dos processos educativos e, as culturas populares, por sua vez, encontram na Educação Popular o necessário terreno fértil. Logo, a Educação Popular e as culturas populares constituem meios para a formação da cidadania ativa. Eis aí, a dimensão política pedagógica de ambas as realidades. Assim,

as experiências de educação mais próximas da dinâmica popular tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos novos sujeitos. A literatura sobre Educação Popular, a partir de seu início nos anos de 1960, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento (ARROYO, 2012, p. 27).

Arroyo faz referência aos novos sujeitos sociais e políticos trabalhados por Paulo Freire que reeduca a sensibilidade da pedagogia conforme aborda Arroyo (2009), para emancipar os oprimidos como sujeitos da sua educação, com capacidade para construir saberes, conhecimentos, valores e cultura. Assim, o essencial das culturas populares é constituído pela atitude com que um povo afirma, ou nega, a sua vinculação entre os seres humanos e destes com as demais naturezas.

Cultura é um termo extremamente polissêmico, ou seja, possui diversos significados e atribuições de sentidos. Ao longo da história, construíram-se distintos conceitos para o significado da palavra cultura. Este termo traz em si inúmeras compreensões, como é o caso de qualificar as grandes obras no sentido mais antropológico, reafirmando a maneira de viver, sentir e pensar de um determinado grupo social. Pode-se, também, entender por cultura, o modo de construir e produzir pensamentos e subjetividades.

Anteriormente, como bem descreve Veiga-Neto (2003), a cultura era vista como algo único, particular, descrita com letra maiúscula e no singular por representar a sua singularidade, sendo algo que deveria ser alcançado pelas sociedades. Entende-se aqui que era algo destinado para poucos e por muitos “cobiçada.” Apresentava-se como um “fetiche” que, por sua sutileza, funcionava como poder de distinção e de divisão de classes, definindo como os pertencentes à “alta cultura” e à “baixa cultura.” A primeira retrata quem já a adquiriu,

enquanto a segunda revela as pessoas que, ainda, não a conseguiram. Em outras palavras, demonstra os que têm ou não cultura.

Essa foi uma compreensão que perdurou por muito tempo, sendo alterada somente a partir do século XX, quando a noção de cultura, como prática social, começou a ser mais frequente nos debates. Nessa perspectiva, Hall (1997) afirma que ela perpassa como um fio condutor da história, costurando os acontecimentos em uma vida e todas as representações que se fazem desses acontecimentos. Seria preciso, por isso, compreender essa revolução apontada por Hall (1997) como um processo que começou no século XX, mais precisamente a partir de 1960:

nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de “cultura.” Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente (HALL, 1997, p. 18).

Entender e trazer como elemento constitutivo e determinante a questão da cultura nas relações sociais foi um dos elementos fundamentais para a compreensão dessa temática na modernidade. Com isso, a ideia de uma monocultura cai por terra e passa a ser concebida como algo maior, como culturas, concebidas, vivenciadas e grafadas no plural. Várias contribuições foram construídas ao longo do processo histórico. Talvez uma das maiores experiências históricas tenha sido a reconstrução do conceito, saindo de algo extremamente secundário, para ser compreendido como um modo de vida que, aos poucos, foi introduzindo uma nova perspectiva ao analisá-la. O ponto fundamental para essa visão foi compreender que cultura envolve processos e não apenas produtos culturais. A escola de Birmingham, sem sombra de dúvidas, vivenciou um papel importante na construção desse novo entendimento de cultura. Como afirma Stuart Hall (1997):

foi nos anos de 1960, com o trabalho de Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, que a “virada cultural” começou a ter um impacto maior na vida intelectual e acadêmica, e um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como conceito central – os “estudos culturais” – começou a tomar forma, estimulando em parte pela fundação de um centro de pesquisas de pós-graduação, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham em 1964 (HALL, 1997, p. 43).

Com esse debate, a cultura passa a assumir um novo papel na vida social, bem como provocar mudanças na forma de pensar e articular o próprio conceito de cultura. Como afirma Cevalco (2012), a mudança está no foco de uma nova perspectiva de análise da cultura que passa da conciliação de uma cultura comum, para uma disputa entre as diferentes identidades,

sejam elas nacionais, étnicas, sexuais ou regionais. Com esse entendimento da noção de cultura, altera-se, também a compreensão sobre o sentido da cultura na sociedade. Reafirma, portanto, o seu caráter político visto pelas práticas culturais. Esta compreensão de cultura concretizou-se recentemente apoiada em uma concepção sócio-histórica, entendendo-se a cultura em sentido amplo, ancorada nos grupos sociais. A gênese da história dos estudos culturais está centrada, a priori, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, quando em 1950 foi criado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS)⁶.

Um dos pontos mais importantes e marcantes dos estudos culturais foi a compreensão sobre a relação cultura e sociedade. Para isso, os trabalhos produzidos pelos autores ligados ao CCCS influenciaram fortemente a releitura deste conceito. Os pesquisadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos estavam preocupados com o *modus fundante* que permeava as relações ideológicas nas subculturas, principalmente entre os jovens. No entanto, lançaram um olhar diferente para essas subculturas, relacionando-as com as estruturas culturais mais amplas e definidas como a classe operária e a cultura “dominante.”

A partir da leitura dos textos de Cevalco (2012), estudiosa da corrente dos estudos culturais e, especificamente de Raymond Williams, percebem-se três pontos importantes cravados pela contribuição de Williams para definir cultura. O primeiro parte de algo ideal, em que a cultura é compreendida como um estado de perfeição humana – “esse tem cultura”, ou “esse não tem cultura.” O segundo começa de algo concreto, analisando a cultura pelos registros dos textos e/ou das práticas de culturas; considera as experiências humanas imbricadas nesse processo de construção. Por fim, a questão social de cultura, em que ela é descrita a partir de um modo de vida específico. Com essa última classificação, fica evidente a contribuição da Antropologia, marcando novos significados para dentro dessa reflexão. Nesta perspectiva, conclui-se que esse modo de vida, que passa a constituir o *corpus* do estudo sobre cultura, inaugura uma nova probabilidade de entendimento acerca dessa temática.

A cultura é algo eminentemente humana, portanto, construída e constituída a partir das experiências vividas nas distintas, complementares e desafiantes realidades humanas. Percebe-se que, com os estudos culturais, foi possível pensar e valorizar aquilo que não era

⁶ Os teóricos que iniciaram essa discussão e deram sustentação a este Centro de formação foram: Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward P. Thompson, e Stuart Hall. Estes autores explicitaram as suas especificidades e diferenças, mas ao mesmo tempo demonstraram convergências em suas reflexões em torno da questão de hegemonia cunhada por Gramsci. Esta noção é central para discutir e, ao mesmo tempo, possibilitar uma nova compreensão do processo de produção e reprodução da cultura.

até então admirado, ou até mesmo considerado como algo subalterno, indigno de ser apreciado. É notório o papel desempenhado por esse espaço de discussão com referência à cultura. Até então era considerado indigno valorizar e compreender a cultura popular, principalmente com relação à investigação teórica.

Ressalta-se ainda, que, do ponto de vista cultural, a realidade brasileira é muito complexa, antes de tudo pela multiplicidade das suas próprias raízes. A história do Brasil, repassada muitas vezes como história de uma harmoniosa integração nacional, é a história narrada à luz da conquista, dos dominadores e dos senhores feudais. É a visão colonialista em que os padrões culturais e a dominação político-econômica dos portugueses foram impostos, violentamente, à população nativa brasileira.

O processo da Educação Popular contribuiu e continua cooperando ao processo de resistência das culturas dominadas. Pode-se asseverar que o atual pluralismo cultural brasileiro evidencia os limites das políticas culturais decorrentes do projeto político que, por muito tempo, pretendeu-se forjar as diferentes raças em um único povo. Não se pode, portanto, considerar uma *cultura nacional*, pois na memória e na prática viva do povo, persistem suas culturas de raízes, constituindo assim suas diferentes identidades. A realidade brasileira é, pois, multicultural. Dessa forma, faz-se imprescindível entender a concepção de culturas populares.

1.3.1 Cultura(s) Popular(es)

A primeira advertência a ser feita no campo do debate sobre a(s) cultura(s) popular(es) é afastar a compreensão de que “cultura popular” se faz por uma cultura dicotomizada, à margem, fechada em si mesma e, ao mesmo tempo, procurando compreendê-la dentro de um fenômeno complexo e polissêmico.

Logo, assimila-se que há uma discordância no termo popular. Uns o veem como algo ligado à classe subalterna, classe operária, aos pobres. Outros, porém, o entendem como algo ligado à mercadoria. Essa visão está vinculada, principalmente, aos meios de comunicação, como difusora e integradora da indústria cultural. Nesta última lógica, o popular é aquilo que se vende e não ao que está relacionado à vida do povo. Neste caso, para a mídia, não interessam as tradições e muito menos as transformações.

Esta tensão nos remete novamente à compreensão de que a cultura popular está envolvida na constituição histórica social dos homens, em suas trajetórias sociais e em suas produções materiais e simbólicas.

Nas últimas décadas, tem-se fortalecido os estudos sobre a cultura popular, particularmente por pesquisadores das Ciências Sociais, procurando compreender suas manifestações na atualidade, bem como analisando as suas resistências com relação à cultura hegemônica em tempos de globalização.

Ao realizar essas discussões, reafirma-se o entendimento de cultura popular como algo plural, pois são constituídas por um processo de apropriação desigual que as modificam, justamente pelo processo dinâmico em que são constituídos os contextos sociais nos quais estão inseridas. Por isso, é necessário entender as culturas populares interligadas no modo de vida, além de estarem articuladas pela reprodução e transformação de costumes, crenças e valores.

O debate que conduz ao conhecimento de cultura popular no Brasil perpassa por duas correntes importantes: uma busca entendê-la pelo veio da tradição, o que quer dizer, o saber tradicional preservado pela tradição oral. Essa é uma discussão sustentada pela corrente folclorista que, ao longo dos séculos, vem buscando compreender esse fenômeno por meio da percepção dos costumes populares. A outra, discutida principalmente nos Centros Populares de Cultura, que se dá na perspectiva da transformação. É a partir deste contexto que a ideia de cultura popular foi sendo construída no Brasil.

A visão dos folcloristas, de acordo com Catenacci (2001), apresentava-se conservadora e reducionista:

essas manifestações folclóricas que, segundo, eles, encontravam-se presentes principalmente no meio rural, estariam ameaçadas pelo progresso de modernização em que o Brasil estava se inserindo. Acreditava-se nesse sentido na incompatibilidade entre as manifestações folclóricas e o progresso, ou seja, entre os avanços da modernidade e a tradição (CATENACCI, 2001, p. 30).

Nesta ótica conservadora e preconceituosa, pois o folclórico não pode ser concebido em oposição ao moderno, tende-se a cristalizar as manifestações culturais, dissociando-as de seu contexto social e de quem as produz:

esse tipo de lição da história, de experiência acumulada e coagulada, não é mais relevante. É evidente que o presente não é, nem pode ser cópia-carbono do passado; tampouco pode tomá-lo como modelo em nenhum sentido operacional. Desde o início da industrialização, a novidade daquilo que toda geração traz é muito mais marcante que sua similaridade com o que havia

antes. Entretanto, há ainda uma parte muito grande do mundo e dos assuntos humanos na qual o passado retém sua autoridade, e onde, portanto, a história ou a experiência, no genuíno sentido antiquado, opera do mesmo modo como operava no tempo de nossos antepassados (HOBSBAWN, 1998, p. 38).

Aquela visão coagulada e cristalizada era fortemente criticada pelos Centros Populares de Cultura que entendiam que, a partir de determinadas manifestações culturais, como por exemplo, a arte, poder-se-ia chegar à transformação social. Nesta última perspectiva, a arte era vista como um instrumento político e de comunicação com o povo, metodologia utilizada nos Centros Populares de Cultura. Assim, o círculo de cultura, no método Paulo Freire, revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o e compreende-o como projeto humano. “Em diálogo circular, [...] vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora” (FREIRE, 2003, p. 17). Essa discussão coaduna com as ideias de Hobsbawn (1998), ao elucidar sobre a história na sociedade contemporânea, assim o define:

a postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a *experiência* significa. Podemos aprender coisas erradas – e, positivamente, é o que fazemos com frequência –, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais (HOBSBAWN, 1998, p. 36).

Hoje, assim como ontem, pode-se afirmar que é impossível compreender um processo histórico, ou mesmo propor a sua transformação, sem considerar os diferentes aspectos culturais. Ao analisar essas duas correntes, a da tradição e a da transformação, expõe-se os diversos embates travados sobre a temática. Mas os estudos mais recentes sobre a questão da cultura popular, de acordo com Catenacci (2001), apontam, entretanto, novos caminhos para esse confronto, afirmando que é preciso pensar em tradição e transformação como complementares entre si e não excludentes. Pois o termo tradição não implica, necessariamente uma recusa à mudança. Da mesma forma que a modernização não exige a extinção das tradições e, portanto, os grupos tradicionais não têm como destino ficar de fora da contemporaneidade.

Com foco nesse horizonte, é que este trabalho, após perpassar pelos caminhos das culturas e das culturas populares, planeja introduzir-se pela discussão da Educação Popular, como terreno fértil da concretização das culturas e, em especial, das culturas populares.

1.3.2 Educação Popular, terreno fértil das culturas

Trazer a discussão sobre Educação Popular neste trabalho se faz necessário pelo fato de que é importante entender que a cultura é uma categoria central no campo da Educação Popular. Este campo está marcado por contextos socioculturais tidos como “populares”, tais como grupos de periferias urbanas, comunidades rurais, mulheres, movimentos sociais, escolas públicas, entre outras. Como destaca Arroyo (2012) acerca da cultura popular, que a entende como um processo de resistência e de libertação, uma vez que “é uma das contribuições de extrema relevância afirmada pelos movimentos sociais de que são sujeitos os diversos povos subalternizados em nossa história, resistentes à dominação e inferiorização cultural” (ARROYO, 2012, p. 117).

Brandão (2006) confirma a ideia de Arroyo (2012) e pontua que o caminho para tal emancipação é a educação, conceituada por ele como um processo amplo que se refere a todo o conhecimento adquirido, na vida das pessoas, na interação com a sociedade. Assim, o ato educativo acontece em qualquer ambiente: na rua, em casa, na escola na família, na igreja e todas as pessoas estão envolvidas nesse processo. Em suas palavras:

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Para o autor, não existe um único modelo para se educar e construir conhecimentos. A educação é livre e desde que circule o saber, ela acontece. É importante ressaltar que os lugares e os modos são diversos para essa circulação do saber. Ela acontece não só dentro de uma sala de aula, mas também, em todos os povos, classes, em ambientes formais ou não formais, espaços onde a aprendizagem está presente e nas várias maneiras de se educar. Desta forma,

a educação é, [...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em casa, na sociedade. Formas de educação produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa

as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2006, p.10).

Educar para emancipação se converte em tarefa constante de outra concepção da educação. Desta forma, a Educação Popular, que na visão de Brandão (1994) perde sua característica original de movimento emergente de educadores, redefine-se como um trabalho político de mediação ao serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe. Logo, este cenário possibilita a discussão de uma proposta de educação frente aos desafios dos movimentos sociais articulados às classes populares.

A origem e a história da Educação Popular no Brasil estão marcadas por diversos contextos. De acordo com Pereira; Pereira (2010), até a Segunda Guerra mundial, a Educação Popular era concebida como uma extensão da educação formal, mas é no final da década de 1940 que as questões relacionadas à educação de base começam a aparecer.

Concebe-se, então, que a partir desta discussão que a década de 1950 foi marcada por debates acerca de outro aspecto da Educação Popular: a educação de jovens e adultos (EJA). As pautas destas discussões estavam centradas em questionamentos referentes à transmissão de conteúdos, uma vez que anteriormente era considerada apenas transferência de conteúdos pré-estabelecidos; mera reprodução. Com esse debate, difundiram ideias que por meio destes conteúdos, seria possível construir uma formação crítica e consciente. Para Pereira; Pereira (2010), essas discussões possibilitaram uma demarcação acerca da luta pela Educação Popular, bem como a construção de um novo olhar acerca do analfabeto, que até então era visto como incapaz e deficiente.

Para Freire, a educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder instituídas no capitalismo, como Educação *bancária*, mas sim, como uma ação capaz de libertação e emancipação das pessoas. [...] Nessa educação para a liberdade, a partir da participação no *círculo de cultura* os homens e as mulheres se redescobririam como produtores de cultura, compreenderiam a relação ser humano com a natureza e a possibilidade de transformarem o mundo por seu pontencial criador. Perceberiam que a Educação não é algo distante da vida, mas sim, a possibilidade de recriá-la e, assim vivê-la melhor. [...] Para Freire, a Educação Popular seria

um espaço em que o homem ultrapassaria sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador (PEREIRA; PERIERA, 2010, p.76-77).

Na década de 1960, surge o golpe militar e, com ele, a instauração da ditadura civil-militar em 1964, demarcada pelo Ato Institucional nº 5, conhecido como AI-5, que em sua essência está o distanciamento da população das organizações populares, por meio da inibição. Aconteceu o fechamento do regime a qualquer possibilidade de participação popular, conforme aborda Pereira; Pereira (2010). Essa repressão acontecia subsidiada por instrumentos legalizados e institucionalizados. Entre os instrumentos estavam o DOI-CODI (Destacamento de Operações Internas e Comando Operacional de Defesa Interna), a OBAN (Operação Bandeirantes) e o Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Muitas vidas foram ceifadas e outras silenciadas neste período. As organizações populares foram reprimidas e estiveram sob a mira dessas organizações cerceadoras da liberdade.

No final de 1970, inicia-se o declínio da ditadura civil-militar e a ascensão dos movimentos sociais no Brasil. Aos poucos, o povo retorna às ruas, embora a repressão, ainda, não havia sido totalmente abolida. Os movimentos são fortalecidos e se intensificam, com greves e manifestações políticas espalhadas pelo Brasil.

A história não é linear e sim dinâmica. Na década de 1990, com a implementação das políticas neoliberais, pôde-se constatar, mais uma vez, o desmantelamento das mobilizações sociais. “Com os movimentos sociais enfraquecidos, a Educação Popular vive consequências no interior de sua prática cotidiana” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 81). No entanto, sabe-se que a história não chegou ao fim, mas é preciso estabelecer relações e tomadas de decisões. Neste sentido, a compreensão estabelecida por Boaventura Souza Santos *apud* Pereira; Pereira (2010, p. 83) é algo que nos ajuda a compreender esse processo a partir de dois movimentos de globalização: a “globalização hegemônica”, liderada pelas empresas transnacionais, pelos organismos financeiros internacionais e capitalistas dos países centrais; e a “globalização contra-hegemônica”, representada pelos movimentos sociais, ONGs progressistas e que vem se articulando nos Fóruns Sociais Mundiais.

Por esse viés, a Educação Popular se estabelece como um espaço de denúncias e anúncios de que a história não chegou ao seu final e que nem terá fim e que a Educação Popular se coloca na perspectiva contra-hegemônica, na luta pela dignidade humana e, sobretudo, na luta por espaços emancipatórios da construção social. Para tanto, aporta-se a Brandão; Assumpção (2009) para compreender alguns elementos que definem a Educação Popular como:

uma concepção fundamentada em um referencial teórico-metodológico **que parte da vivência e da prática** concreta dos sujeitos para desvelar a conjuntura, os aspectos culturais, na perspectiva de recriar o conhecimento e a ação transformadora; exige uma coerência entre a **concepção teórico-metodológica** e o **posicionamento político-pedagógico**: a intencionalidade de construir a autonomia e emancipação dos sujeitos; os **sujeitos populares são** reconhecidos como **protagonistas do seu aprendizado** e de sua emancipação – a aprendizagem é compreendida como processo e não como produto ou resultado; **o diálogo e o conflito são constitutivos do processo** de aprendizagem, que deve se pautar e construir **valores éticos, democráticos e emancipatórios** (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 87) (Grifos nossos).

É nessa lógica que se pretende analisar a Educação Popular, cujo papel é importante para a formação e a conscientização da sociedade civil, inclusive na formação, emancipação e politização do sujeito histórico crítico, em nível individual e coletivo. A Educação Popular é um espaço gerador de culturas e “a história da Educação Popular é reveladora desta diversidade de metáforas e representações sobre o povo que se sucedem e se reforçam em nossa cultura política e até pedagógica” (ARROYO, 2009, p. 402). É um espaço político-pedagógico inesgotavelmente provocador e, conseqüentemente, dinamizador na construção de novas visões, novos sentimentos, novos comportamentos e, também, novos paradigmas que levam a uma transformação individual e social de relevantes significados, interferindo, sobretudo, na edificação de um modelo de sociedade, em que a cidadania ativa se evidencia.

A esse respeito, torna-se relevante considerar que,

a história de vida de cada sujeito é que contextualizará as atividades pedagógicas, sejam elas formais ou não formais, das atividades intervencionistas com base na Educação Popular. O papel do mediador ou do educador será o de dar força e jeito para que esses grupos populares transformem de fato o dia de amanhã. Compreender que as necessidades poderão ser satisfeitas à medida que o grupo se tornar mais coeso, mais solidário e mais reflexivo soa caminhos possíveis onde esses indivíduos começam a dimensionar suas próprias potencialidades e limites (AMANCIO, 2004, p.1).

Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que considera imprescindíveis as bases sociais como espaços-sujeitos, para sua realização. Brandão (2006) aponta o importante papel das Comunidades Eclesiais de Base e os Movimentos Sindicais rurais e urbanos como as primeiras experiências da Educação Popular no Brasil. De acordo com Brandão e Assumpção (2009), a criação cultural dos sujeitos, das classes populares que antes eram objeto de estudo dos folcloristas e cientistas sociais, transforma-se em alicerce para a ação política e pedagógica com a criação dos Movimentos de Cultura Popular (MCP). Para esses autores, “a *Cultura Popular* deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-

se a palavra chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros sujeitos” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 49).

Ressalta-se aqui a determinante influência, sobretudo das chamadas Pastorais Sociais e Movimentos Sociais, como o Movimento de Educação de Base (MEB), para o desenvolvimento da Educação Popular e, conseqüentemente, das culturas diversificadas.

Brandão (2006) objetiva, com clareza, o nascedouro da Educação Popular, quando afirma que:

o lugar estratégico que funda a Educação Popular é o dos movimentos e centros de *cultura popular* – movimentos de *cultura popular*, centros populares de *cultura*, movimentos de *educação de base*, *ação popular*. Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a *Campanha Nacional de Alfabetização*), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da Educação Popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (BRANDÃO, 2006, p. 69-80).

Vale destacar o papel inestimável que o método⁷ *ver, julgar e agir* desempenhou na criação e no fortalecimento da consciência de cidadania ativa dos sujeitos históricos, quer individual, quer coletivo, inclusive gerando uma série de movimentos sociais populares e sindicais, particularmente a partir da década de 1970. É necessário que se atente ao fato de que tais movimentos possuem suas respectivas autonomias, embora houvesse, e continua havendo, uma inegável interação de forças. Gohn (2013) pontua que não só no Brasil, mas também, em outros países da América Latina, a Educação Popular nos períodos de transição dos regimes militares para a democracia, desenvolveu um papel essencialmente sociopolítico por ser considerado um instrumento importante de mobilização e organização popular. Assim,

se descobre que o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, senão as ações de luta (às vezes mais espontâneas, outras vezes mais organizadas) em que o povo intervém vitalmente na história. A Educação Popular não é um momento prévio de tomada de consciência, após o qual se poderia passar para a ação consciente, senão que a Educação Popular é um processo permanente de teorização sobre a prática ligado indissolúvelmente ao processo organizativo das classes populares. (JARA *apud* GOHN, 2013, p. 39).

⁷ Método de reflexão, iniciado com a Ação Católica, depois foi assumido pela Teologia da Libertação e fortalecido pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que tem por objetivo despertar para a consciência crítica, sobretudo, na busca de transformação da realidade.

A Educação Popular pode ser entendida como a linha que perpassa todas as forças vivas da sociedade, na perspectiva popular. A educação, nesta perspectiva, enfrentou e continua enfrentando uma série de desafios, o que conseqüentemente influencia a sua relação com as diferentes culturas. O canteiro fértil das culturas, tal como se está entendendo aqui, é o espaço político, social e pedagógico em que se educa o educando e também o educador. Esse processo interativo gera, entre outras coisas, as diferentes culturas, conseqüentemente as diferentes modalidades de o ser humano pensar, sentir e agir. Essa é uma das características que o diferencia do outro ser humano, ou melhor, é um dos principais, ou o principal, elemento que o identifica. Nesta concepção, Duarte exemplifica que

os agentes sociais, são produtores e reprodutores de culturas [...] mediados por estruturas cognitivas, por estruturas sociais incorporadas, ou seja, por *habitus*, que se constituem em esquemas de classificação, estruturas mentais, formas simbólicas, de percepção e apreciação, que são o produto da divisão objetiva em classes e que funcionam aquém da consciência e do discurso (DUARTE, 2012, p. 75).

No entendimento de que a constituição da subjetividade humana é produto e processo nas relações sociais histórica e materialmente constituídas, pode-se parafrasear o filósofo espanhol Ortega y Gasset (1967), que afirma que eu sou eu e as minhas circunstâncias. Da mesma forma, tal qual é a relação sobre o meu ser e as realidades que me rodeiam. Esta é a vinculação entre culturas e Educação Popular.

As culturas são, portanto, constituídas por processos históricos e humanos, que dialeticamente, também, se realizam dentro e a partir de determinadas culturas. De acordo com Duarte (2012, p. 76), uma das representações destes processos são as produções acumuladas da história por meio de livros, artigos e documentos. Além desta perspectiva, podem-se exemplificar, também, os processos culturais a partir das classes sociais, que geram em muitos casos, a disputa de classes e, conseqüentemente, a sua fragmentação.

Sendo assim, as culturas expressam dialéticas representativas do modo como são constituídas no terreno da luta de classe: a cultura do micro e a do macro, a do particular e do geral, a do local e a do global, a escrita e a oral, a egocêntrica e a solidária, a auditiva e a visual, a oriental e a ocidental, a do capitalista consumista e a do socialista autossustentável, a do machista e a do de respeito e complementaridade de gêneros, a do elitista e a do popular, a do rural e a do urbano, a acomodada e a militante, a opressora e a oprimida. Assim, cada cultura gera, transmite e defende determinados valores.

Para Duarte (2012), as práticas culturais determinam o modo de ser. A realidade, objetiva e subjetiva, de convivência do ser humano, também influencia e é influenciada pelo

processo educacional, que pode se dar de maneira impositiva ou participativa e, no caso da Educação Popular, jamais acontece, ou pode acontecer, de forma impositiva, autoritária. Caso contrário, não pode ser reconhecida e legitimada como Educação Popular. É o mesmo que se afirmar que os diferentes universos culturais determinam a educação e vice-versa. Assim, a Educação Popular concebe o processo educacional, na perspectiva do exercício contra hegemônico.

Paludo (2013) afirma que a Educação Popular, mesmo tendo sido realizada por diversos sujeitos e organizações,

acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e através dos Movimentos Sociais Populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”⁸, “organização” “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e “fazer com”; práxis; prática – teoria – prática; ver – julgar e agir, ação reflexão e ação (marco epistemológico e pedagógico) expressam a orientação das práticas pedagógicas e educativas desde a concepção de Educação Popular. Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (Freire, 1985) realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação para os processos de luta e de organização das classes populares (PALUDO, 2013, p. 66-67).

Reafirmar no processo educacional a íntima relação entre Educação Popular e diferentes culturas contribui para o fortalecimento das instituições acadêmicas, bem como dos movimentos sociais populares e sindicais. Este procedimento contribui, inclusive, para compreender melhor a sociedade e o seu funcionamento, potencializando a transformação social. Brandão (2006) afirma que a educação é a prática sociocultural que envolve teoria e prática. Hurtado (2006), por seu turno, frisa que a reflexão teórica e prática da Educação Popular amplia seus horizontes que hoje estão inseridos em outros campos do conhecimento, em outros espaços de influência e, também, em interação com outros sujeitos. Enfatiza, ainda, o caráter dialógico e dialético da Educação Popular, ao pontuar o compromisso com as demandas da sociedade:

a Educação Popular manteve seus *pilares* fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético,

⁸ “É importante pontuar que a conscientização, hoje não pode mais ser compreendida somente como conscientização política, que se traduz na capacidade de leitura da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, tomada de posição e inserção efetiva nos processos de luta. É preciso que se trabalhe (e se pratique), nos processos educativos e nos espaços organizativos, com a ideia de formação de uma consciência ampliada e da formação omnilateral – formação em todas as suas dimensões (PALUDO, 2013, p. 66).

sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonam as atuais demandas da sociedade. Reconhece certamente e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2006, p. 148).

Assim, a Educação Popular é algo que está infundida na história e que continuará existindo como um processo dinâmico e complexo. Neste sentido, pode-se afirmar que a Educação Popular não encaixa em modismos, mas se define como práxis histórica. Paulo Freire (2003) já abordava essa questão da *práxis*, como existência histórica:

os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2003, p. 89).

O sentido da *práxis* educativa popular está intimamente ligado à relação entre teoria e prática da educação, que se realiza por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos. É por meio da interlocução que as visões de mundo se manifestam e podem ser questionadas, desmistificadas. Possibilitando, inclusive, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo compreendido como mera troca de palavras, mas de uma relação que se assenta na capacidade de ouvir, de questionar e de provocar a uma nova prática, não imposta ou transmitida, mas construída por essa relação dialógica.

O capítulo, desenvolvido até o momento, discutiu as relações sujeito-sociedade, estabelecendo debates acerca da questão sócio-histórica da criança. O percurso traçado até aqui se deu pelo viés da cultura e de forma que evidenciasse os pressupostos dessa pesquisa, assim como a discussão acerca da criança e da sua temporalidade de vida. Dessa forma, as contribuições da Educação Popular se evidenciam como um espaço para a construção da educação e da cultura. Situar o lugar de formação do MAC, destacando os fundamentos sócio-político-educativos é tarefa a ser desenvolvida no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS SÓCIO-POLÍTICO-EDUCATIVOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO DO MAC

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

O presente capítulo objetiva compreender os princípios sócio-político-educativos, desenvolvidos pelo Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC). Parte do contexto histórico do MAC, chegando às contribuições produzidas pelos dados da pesquisa nas vozes dos sujeitos jovens egressos e adultos acompanhantes dos grupos envolvidos nesta pesquisa. Da mesma forma, procura evidenciar alguns princípios e práticas que reafirmam a constituição de um grupo de cunho religioso que trabalha com a formação de crianças na perspectiva da Educação Popular.

2.1 Contexto histórico

O Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC) é um Movimento de Educação, Evangelização e Organização de crianças e de adolescentes que, em um processo formativo, articula a importância da consciência crítica destes sujeitos no contexto econômico, político e social. Para Albuquerque (2009),

o MAC é uma organização social composta por crianças, adolescentes e acompanhantes – jovens e adultos que dinamizam os grupos de base, objetivando a valorização e a promoção das crianças como sujeitos sociais. Neste sentido, o MAC se define como um movimento educativo que possibilita às crianças e aos adolescentes o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, para que se tornem sujeitos históricos, capazes de contribuir para a transformação da sociedade (ALBUQUERQUE, 2009, p. 14).

O MAC está ligado ao Movimento Internacional de Apostolado das Crianças, Movimento Internacional de Meninos e Meninas (MIDADEN)⁹, que trabalha com a perspectiva da participação das crianças em seus distintos lugares: família, escola e bairro. Estão organizados em uma estrutura nacional, estadual e local, que se desdobra em nível nacional: coordenação nacional composta por crianças/adolescentes e acompanhantes, conselho fiscal e equipe de sistematização e produção de materiais. Em nível estadual: coordenação estadual composta por crianças/adolescentes e acompanhantes, conselho fiscal. Em nível local: grupos de base que tem uma coordenação formada por crianças/adolescentes e acompanhantes.

No Brasil, essa experiência inicia-se na década de 1960, no bojo da ditadura civil militar, tornando-se um lugar privilegiado para o trabalho da Educação Popular. A primeira experiência aconteceu em 1968, no Estado de Pernambuco, na cidade de Recife, em um alagado denominado Ilha de Maruim¹⁰. O MAC, no seu início, teve como grande incentivador o bispo católico Dom Helder Câmara. O Movimento se desenvolveu a partir de um contexto sociopolítico que favoreceu o entrelaçamento com os movimentos sociais, religiosos e populares assegurados pelo contexto da Educação Popular. Ressalta-se que “desde as origens, essa organização de crianças e adolescentes não tinha a pretensão catequética e nem filantrópica. Buscava inserir, de forma consciente, o adolescente e a criança no contexto econômico, político e social” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 30).

A importância de Dom Helder Câmara na formação do MAC foi relevante, pois, de antemão, trazia em sua bagagem a experiência do trabalho com a juventude, em especial da Ação Católica Operária (ACO). Neste sentido, percebe-se que

a ACO e a JOC¹¹ tiveram uma relação muito estreita com o MAC em 1980. Assessores do MAC também auxiliaram a ACO e a JOC. Por isso, em vários lugares que o MAC iniciou sua ação, teve como base a articulação da Ação Católica. Estabeleceu-se parcerias entre o MAC e a ACO, não só de assessoria pedagógica, mas também no financiamento de ações, especialmente nas publicações, por exemplo, *Um movimento de crianças*. Vários acompanhantes¹² do MAC eram membros da Ação Católica Operária. Desse modo, pais, filhos e parentes da ACO tornaram-se também integrantes do MAC (ALBUQUERQUE, 2009, p. 30-31).

⁹Movimento Internacional do Apostolado das Crianças, organizado em três línguas oficiais, tem as siglas: MIDADE (francês), MIDADEN (espanhol) e IMAC (inglês). Nas décadas de 1980 a sigla MIDAC – Movimento Internacional do Apostolado das crianças, na versão portuguesa era a mais utilizada. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 30).

¹⁰ Maruim também é o nome de um inseto próprio de beira de córregos, rios e mangue.

¹¹ Juventude Operária Católica.

¹² Acompanhantes é como os membros do movimento chama a pessoa adulta ou jovem que faz parte do grupo.

Marie Guillien, uma francesa que pertencia ao MIDADEN, chega ao Brasil em 1967, para trabalhar com as crianças e os adolescentes de Recife, nos moldes da Ação Católica, portanto, diferenciado da catequese. Mas o único espaço na Arquidiocese de Recife em que se pensava a criança era a Comissão Diocesana de Catequese. De acordo com Albuquerque (2009), Marie aproxima-se desta Comissão para se inteirar do trabalho desenvolvido. Posteriormente a um período de observação da experiência, questiona a transposição do “modelo” europeu para o Brasil, desafiando a equipe a construir algo com o aspecto latino-americano. A partir dessa preocupação, a equipe prorroga o início do movimento. Decidiram conhecer a realidade das crianças residentes na região metropolitana de Recife “por meio de visitas e observações, quanto por conversas-entrevistas feitas com as próprias crianças – o que elas pensavam sobre o bairro, a família, a escola, a igreja, as brincadeiras; sobre o tratamento que os adultos davam a elas e sobre elas mesmas” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 31-32).

Desse modo,

a “pesquisa” aconteceu em 13 (treze) bairros. A equipe catalogou os assuntos documentos-manifestos, como forma de socialização e denúncia do que foi pautado. Para a publicização do trabalho, o grupo organizou um evento, objetivando retratar a realidade das crianças da Arquidiocese de Olinda e Recife. O local escolhido para a manifestação foi o TPN¹³, espaço cultural de tradição esquerdista, fora dos âmbitos da igreja. O acontecimento contou ainda, com uma exposição de fotos que mostravam a situação gritante em que viviam as crianças das classes subalternas. Tal episódio não foi censurado pelos militares, pois era proveniente de um grupo ligado à igreja Católica, além de ser uma atividade que se referia a crianças. Neste caso, discutir sobre crianças não parecia ser “subversivo” e nem apresentava nenhuma ameaça à “segurança nacional.” Assim, durante a ditadura militar, o MAC não teve grandes problemas com perseguições, como aconteceu com a JOC e a ACO. Afinal de contas, as “criancinhas são inocentes” e “não representavam perigo algum” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 32).

Foi neste contexto, em 1968, que a Ilha de Maruim foi escolhida para ser espaço da primeira experiência do movimento no Brasil. De acordo com Albuquerque (2009), uma equipe de seis pessoas, cinco mulheres e um homem, foi a primeira a iniciar essa proposta. Pouco tempo depois, chegaram mais duas pessoas, entre elas, um jovem da própria Ilha.

De imediato, compraram uma casa destinada para as atividades do MAC. As crianças nomearam essa casa de “Tanajura”, onde surgiram muitas sugestões para a utilização desta casa, dentre elas, a que se transformasse o espaço em uma “escolinha.” A propositura, porém, não foi aceita pela equipe, por entender que “essa não era a dimensão do trabalho educativo e nem papel deles. Além disso, não queriam criar expectativa e imagem assistencialista nas

¹³ Teatro Popular do Nordeste

peças do local” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 33). A casa era um espaço de troca de experiências e de aprendizado

a turma mais interessada por histórias não somente ouvia, contava e inventava histórias, mas começava agora a escrevê-las e ilustrá-las em pequenos fascículos organizados com resto de cartão que elas coloriam. Era a equipe de HISTÓRIAS. A turma que gostava de modelar com lama da maré, chegou até a fazer bonecos e apresentar peças de teatro de fantoche. Surgiu também uma BIBLIOTECA, por interesse de uma equipe, que chegou a juntar até uns 50 livros. Os JARDINEIROS se encarregaram de ajardinar a Tanajura. E a ESCOLA DO GUAIANUM¹⁴ onde se estudavam todas as curiosidades da terra, do céu e do mar, ainda hoje deixa saudades em seus antigos participantes (MAC, 2007, p. 11).

As crianças do MAC, desde o processo inicial do movimento, estiveram imersas em diferentes modos de representar o contexto social, cultural, histórico em que viviam. Diferentes relações, tanto materiais quanto simbólicas, perpassam seus modos de ver e estar no mundo. Nesta compreensão,

[os acompanhantes] vão se entrosando e participando das coisas que as crianças gostavam de fazer... Aos poucos vão percebendo interesses e aspirações; vão descobrindo habilidades e capacidades; vão identificando as patotas, os grupinhos que se formavam de acordo com interesses comuns (VELOSO, 1985 p. 24).

Percebe-se que o MAC não se preocupou, a princípio, com a transformação da escola pública, mas esteve, inicialmente, focado na articulação com os movimentos sociais que buscavam democracia, cidadania e transformação da sociedade. Nesta perspectiva, busca-se desenvolver, neste trabalho, os principais aspectos do Projeto Pedagógico do MAC, enquanto concepções educativas de Educação Popular.

O MAC, atualmente, continua sendo um espaço de formação para as crianças em muitas comunidades do Brasil. O acento em suas atividades está voltado para a formação em Educação Popular e metodologia de trabalho com adolescentes e crianças. A corrente da formação religiosa cresce a cada dia por meio das chamadas escolas bíblicas para adolescentes e crianças. O MAC aderiu às novas tecnologias, divulgando o trabalho com as crianças em seu sítio na internet e em blogs. No canal do youtube estão postados os vídeos e as músicas. As crianças são convidadas a participarem com desenhos, poesias e textos que

¹⁴ A Escola Guaiamu não era um espaço formal como as escolas oficiais, e muito menos possuía o estilo professor-aluno, adulto versus criança ou mestre e aprendiz. Guaiamu foi o nome dado pela meninada, para atividades de aprendizado em livros ou conversas sobre o que desejavam conhecer (ALBUQUERQUE, 2009, p. 34).

retratam a realidade em que vivem, contextualizando a proposta pedagógica do MAC. Geralmente, essas produções são catalogadas em uma agenda anual, desde 2009.

2.2 Projeto pedagógico do MAC

O projeto formativo do MAC foi estruturado em 2007 e perpassa por três linhas de formação chamadas de Fundamentos Políticos-Educativos: a Pedagogia da Brincadeira, a Animação Cultural e as Concepções de Infância e Adolescência, aspectos que serão abordados mais adiante neste trabalho. Cita ainda alguns princípios metodológicos do movimento, como: a) *crianças e adolescentes, sujeitos de direitos*, que “na sua originalidade, são capazes de pensar e criar, de opinar sobre os seus interesses” (MAC, 2007, p. 32); b) *crianças e adolescentes, situados(as) numa cultura*, uma vez que “crianças e adolescentes vivem e bebem de contextos culturais que vêm se formando há séculos e que constituem forças poderosas. Tudo aquilo que um grupo humano é capaz de produzir na sua relação com a natureza e na convivência com as pessoas” (MAC, 2007, p. 33); c) *meninos e meninas iguais e diferentes*, já que “o MAC reconhece que as identidades de gênero são constituídas socialmente e constituem todas as formas de organização e relações humanas (política, econômica, afetiva)” (MAC, 2007, p. 33); vivenciar com a criança e o(a) adolescente a dimensão da empatia e da escuta, “não basta acreditar nas crianças e adolescentes [...] é preciso estar em sintonia” (MAC, 2007, p. 33); d) *conhecer a realidade e fazer análise do contexto social*, o que implica que, “para realizar um trabalho educativo que tem a vida como ponto de partida e de chegada, é necessário conhecer a vida das crianças e adolescentes [...] o Movimento faz análise da realidade com o olhar da criança e do(a) adolescente do meio popular” (MAC, 2007, p. 34); e) *o despertar da consciência crítica na ação transformadora*, o que implica “caminhar com as crianças a partir da vida, do jeito que elas percebem e se expressam” (MAC, 2007, p. 34); f) *protagonismo da criança e do(a) adolescente*, sendo que esta “é a marca registrada, o rosto do MAC, sua Missão, ser um movimento das crianças e adolescentes, e não para com as crianças e adolescentes” (MAC, 2007, p. 34); g) *estatuto da criança e do(a) adolescente*, compreendendo que “o Estatuto da Criança e do Adolescente é referência normativo-legal, política e pedagógica para o MAC” (MAC, 2007, p. 35); h) *a consciência ecológica*, ato que implica considerar que “a formação de uma consciência ecológica é cada vez mais uma necessidade e tem tomado consciência na prática educativa do MAC” (MAC, 2007, p.35); i) *a arte-educação*, sendo que “desde a sua origem o MAC tem valorizado a brincadeira, a expressão corporal e plástica e a criatividade como expressões

próprias das crianças e adolescentes” (MAC, 2007, p. 35); j) *Jesus, a motivação que inspira*, uma vez que “é a luz da experiência de fé que as crianças, adolescentes e acompanhantes vão descobrindo os caminhos da justiça, do amor, da solidariedade, da partilha, da união, do perdão, da paz que nos levam a uma sociedade justa, igualitária e solidária” (MAC, 2007, p. 36).

Um dos objetivos do MAC é assegurar a defesa e a promoção dos direitos da criança e do adolescente, numa ação complementar ao movimento social, na perspectiva da Educação Popular, pela garantia dos direitos humanos – em suas dimensões política econômica, cultural, social e ambiental. Busca agir assim, de forma articulada com outras organizações sociopolíticas e educativas. Estes pressupostos corroboram com as ideias de Arroyo (2012), ao afirmar que, em tempos de desumanização/subordinação, há uma necessidade de que “o pensamento pedagógico [seja] levado a se alargar aos processos pedagógicos mais complexos e mais tensos de nossa história. De outro lado, é levado a enraizar, contextualizar nas especificidades dessa história social, política e cultural e também pedagógica” (ARROYO, 2012, P. 29). Desta forma, busca-se compreender os princípios e os objetivos do MAC, com fundamento nas vozes dos sujeitos, em particular dos acompanhantes¹⁵ e dos egressos do movimento. O que destacam nessas vozes?

2.2.1 O MAC na voz dos sujeitos adultos: as finalidades, o legado, o papel dos acompanhantes e as concepções de criança e infância

Ao analisar o papel do Movimento de Adolescentes e Crianças, certifica-se que é uma instituição que está preocupada com a inclusão social das crianças e se sustenta naquilo que Sarmiento; Fernandes; Tomás (2007, p.193) argumentam sobre a necessidade de que em “um mundo cada vez mais complexo, faz todo o sentido procurar de forma activa o reconhecimento recíproco entre diferentes actores sociais, de forma a catalisar objectivos e esforços comuns.” É nesta lógica que o Projeto Político Pedagógico do MAC reconhece o papel do Movimento que efetivamente trabalhe com

crianças e adolescentes do meio popular, do campo e da cidade, reunidas em pequenos grupos e articuladas em Movimento; [...] é um movimento que tem como missão a inclusão social pela arte, cultura e protagonismo infanto-juvenil, promovendo a cidadania, motivando a vida desenvolvendo sujeitos

¹⁵ Adultos responsáveis junto com as crianças por planejar, organizar, mediar e conduzir o trabalho durante os encontros e os jovens egressos do Movimento.

críticos. Um movimento que visa garantir o lugar da infância e adolescência hoje, fazer valer os seus direitos de modo a promover o desenvolvimento integral e integrado (MAC, 2007, p. 11-12).

Pelo Projeto do MAC, a inclusão social de crianças se dá pela arte e cultura e estas estão representadas, no caso das crianças, pelas brincadeiras que as utilizam como uma forma de ação lúdica e prazerosa, mas ao mesmo tempo como momentos de formação. O MAC se define como uma instituição que envolve crianças e adolescentes e assume o compromisso de não ficar alheio aos acontecimentos populares de sua realidade.

Para compreender os espaços formativos do MAC, esta pesquisa pautou-se, também, em dar vozes aos jovens egressos e adultos acompanhantes dos grupos, para que eles pudessem expressar as suas convicções acerca desse processo formativo. O percurso metodológico utilizado para ouvir essas vozes foram entrevistas¹⁶ realizadas com a acompanhante Ester do MAC2, em 08/11/2015, e com a acompanhante Maura do MAC1, em 18/11/2015. E no dia 24/11/2015, ouviu-se as jovens egressas do Movimento Janira e Juliana.

Um dos destaques abordados pelas acompanhantes foi a questão do protagonismo. A acompanhante Maura, do MAC1, compreende o protagonismo como uma possibilidade de “as crianças serem reconhecidas como pessoas do tempo presente, como gente que tem muito a contribuir para com a sociedade, a partir das características próprias da sua idade.” Já, para a acompanhante Ester, do MAC2, ao falar de protagonismo, entende que este deve ser compreendido a partir de ações como: “levar as crianças a sério; compreender que a criança sabe pensar, falar e lutar por objetivos; investir na formação de grupinhos; incentivar a integração das crianças na comunidade e na sociedade.”

As falas das acompanhantes retratadas acima destacam conceitos importantes que estão inseridos no Projeto Político Pedagógico, a respeito do protagonismo, como: reconhecer que a criança tem autonomia no pensar e falar e a integração das crianças na comunidade e na sociedade; reconhecer a criança como pessoas do tempo presente, porém, não explicita os meios utilizados para que realmente isso aconteça e de que forma é realizado o trabalho para que essas crianças sejam realmente protagonistas e inseridas na comunidade/sociedade. Concordando com Siqueira (2011), é pertinente esclarecer que ao se tratar desta temática não se pode fazer uma exacerbação do protagonismo das crianças como se elas, por si só, fossem capazes de se autodeterminar e se posicionar. É que em tempos de barbárie e de uma sociedade capitalista, falar em protagonismo na infância é quase que uma falácia.

¹⁶ Todos os nomes citados nesta pesquisa são fictícios.

De imediato, a compreensão do processo de formação para as jovens egressas, passa, para Janira, pelo “trabalho em círculo, porque mostra às crianças que ninguém é melhor que ninguém e que perante Deus somos todos iguais, não há distinção; o trabalho em equipe, porque ensina como trabalhar juntos, em equipe, e trabalhar democraticamente” [sic]. De outro ponto de vista, a jovem Juliana entende que o processo de formação no MAC é perpassado pela “igualdade, pelo direito de falar, pelo respeito porque no MAC aprendemos a respeitar as diferenças, o meio ambiente, pela formação crítica porque no MAC aprendemos, olhamos a realidade juntos procuramos mudar/melhorar [sic].”

Neste sentido, compreende-se que o trabalho em equipe, igualdade, direito, respeito e formação crítica são aspectos que estão presentes nas falas das duas egressas e marcam, para estes sujeitos, uma formação voltada para a cidadania. Todavia, se por um lado esses princípios promovem uma aproximação da realidade, por outro, ainda encontra-se presente o elemento da fé como balizador desta realidade.

Essas afirmações comprovam o pensamento de Albuquerque (2009) sobre prática educativa desenvolvida no MAC, que “visa garantir a participação efetiva de crianças e adolescentes, a partir de encontros, estudos, produção de materiais e decisões coletivas” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 67). Isso pode ser percebido ao observar que o MAC sempre se pautou por uma participação integral das crianças e que estas sejam entendidas e compreendidas como pessoas com capacidades específicas do seu tempo de vida. Essa questão está evidente no Relatório do IV Encontro das Equipes Diocesanas de Recife:

o que o Movimento das crianças tem de original é o objetivo de ser um movimento DAS crianças e não um movimento de Jovens e Adultos que trabalham com as crianças. Na realidade ele está sendo um movimento de Amigos das Crianças¹⁷, do que um movimento de crianças unidas e organizadas. A participação total das crianças no movimento é algo que tem que começar na BASE, desde a formação dos grupinhos, em toda caminhada do Movimento e do Movimento junto aos Movimentos populares. [...] O movimento deve ter como objetivo a preocupação com a participação das crianças nas suas comunidades, pois a criança tem uma contribuição concreta a dar na vida e caminhada de sua comunidade, a partir dos Direitos e interesses delas, levando em conta a sua originalidade. [...] Não se trata fazer das crianças, adultos, mas de levar a sério tudo o que a criança faz. Ajudando aos pais e as comunidades a levar a sério o que elas dizem e fazem. Com isto estamos dando espaço para sua participação na família e na comunidade. A participação das crianças nas coisas de crianças, entre elas

¹⁷ Anteriormente o MAC, era chamado de Movimento dos Amigos das Crianças, mas em 1984 no II Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes, na cidade de Guarabira-PB, essa nomenclatura mudou-se para Movimento de Adolescentes e Crianças. A motivação principal foi a de valorizar a participação das crianças como protagonistas tendo voz e vez (ALBUQUERQUE, 2009, p. 67).

mesmas, é fácil de conseguir e acreditar, mas quando se trata de participação delas nas coisas de comunidade, no meio dos adultos, nem a gente acredita bastante, e muito menos o povo (ALBUQUERQUE, 2009, p. 68).

Como o relatório já evidencia, atualmente o MAC continua a acreditar na capacidade de participação da criança em seus tempos de vida. No que se refere à formação voltada para a emancipação, Silva (2015) faz uma síntese interessante acerca do processo constitutivo do pressuposto. Para a autora, a emancipação deve ser pautada em relações significativas e intensas para as pessoas que participam de comunidade educacional. Reafirma, ainda, que ao se relacionar nesta perspectiva surgem comprometimentos um com o outro, com a solidariedade, com a ajuda mútua e com a convivência social.

A partir dessa constatação, a jovem Janira enfatiza que o maior legado deixado pelo MAC é a

capacidade de refletir sobre determinados assuntos a emitir opinião, a voz e vez adquirida dentro do grupo, o aprendizado de trabalhar em equipe, isso hoje é essencial na vida profissional, com certeza aprendi isso no MAC. A conceber que todos são iguais e aprendi a dialogar. E pra isso é preciso escutar os outros. Posso dizer que hoje eu sou uma cidadã diferente, pois tento exercer a minha cidadania a partir da minha realidade. [sic.]

Já para a jovem Juliana, esse legado se sustenta na

participação. Aprendendo a falar, a ter voz, a emitir opinião sobre diversos assuntos, como questões sociais, políticas, religiosas. Vamos construindo o nosso caráter e claro, vamos ser pessoas diferentes na sociedade, sendo cidadãos melhores. O MAC também deixou o gosto pelos estudos e valorizar a nossa realidade. Acredito que o MAC nos ensina a viver a igualdade, fraternidade, respeitando as diferenças, partilhando e transformando a nossa realidade. Aprendi com o MAC a respeitar o meio ambiente. [sic.]

A declaração da jovem egressa Janira explicita que o aprendizado construído no MAC, como o trabalho em equipe, atualmente reverbera na vida profissional. Por outro lado, a jovem Juliana, na mesma linha de pensamento, enfatiza que um dos legados que o MAC deixou foi o gosto pelos estudos. A percepção, a partir dos resultados da pesquisa, é que as jovens falam de coletividade, mas o enfoque em suas falas é de apreensões individuais. Não evidenciaram em suas vozes as motivações deixadas pelo MAC na construção de uma consciência grupal, coletiva. Concordando com Kramer; Leite, (2003), entende-se que é fundamental investir na formação numa perspectiva de

[...] humanização, de resgate de experiência de conquista de capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas

formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar sentido de pertencer a [...] Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa cultural, pela emancipação e pela a solidariedade, contra a barbárie (KRAMER;LEITE, 2003, p.96).

Esse talvez seja o maior legado deixado por um processo educacional popular. Porém, é importante resgatar em Gaitán; Liebel (2012) que, tanto a cidadania, quanto a participação, não é um estado ao qual tenha que se chegar, nem tão pouco um objetivo a se cumprir, mas é um processo contínuo de aprendizagem que sempre tem lugar em um determinado contexto. Nesta perspectiva, o MAC vai construindo sua história, com diversos sujeitos sociais – crianças e adultos. Com referência ao sujeito adulto, como se dá a sua participação no grupo do MAC? É preciso compreender o seu papel, a sua atuação dentro do grupo. O Projeto Político Pedagógico do MAC o define assim:

o acompanhante é alguém que pessoalmente vive esta experiência e se capacita para ajudar as crianças a vivê-la com sua originalidade. [...] que acreditam na capacidade das crianças e querem aprender com elas; gostam de crianças e adolescentes e querem conviver com eles e escutá-las; se emocionam com a sua sinceridade, alegria, energia, carinho, toque, capacidade de expressar e dizer o que sentem, de saber partilhar; desejam ver as crianças reconhecidas como gente, tendo vez e voz; nutrem o sonho de juntar crianças, adolescentes, jovens e adultos em torno de um mesmo projeto, de um “projeto coletivo” de “vida melhor”; acreditam que o movimento existe para responder aos desafios da realidade em que as crianças e adolescentes vivem; decidiram caminhar com elas, conhecendo a realidade em que vivem, seus problemas, suas dificuldades e desafios; lançando-se com elas, na aventura de transformar o seu ambiente, família, escola, comunidade) e a si mesmas (MAC, 2007, p. 17).

Albuquerque (2009) apoia esse entendimento acerca das/os acompanhantes do grupo e acrescenta que eles, também, têm o papel de questionar as crianças, situando-as em sua realidade. Por exemplo, indagar como foi a semana, como a vivenciaram, se querem contar algo ao grupo. O mesmo autor, ainda, entende que o papel da/o acompanhante é aquele que cuidará para sempre trazer as reflexões para o mais próximo possível, e, além disso, ajudar na mediação dos diálogos, cuidando para que os conflitos e tensões sejam acolhidos e enfrentados sem maiores prejuízos ao grupo, mas que estes sejam momentos de aprendizado.

Sobre a função das acompanhantes no grupo, conforme afirma a acompanhante Maura, do MAC1, “o papel é de mediar diálogos como quem distribui e coordena o tempo das falas; o não dar respostas prontas para a meninada, mas provocá-las a buscar soluções coletivas.” Já para a acompanhante Ester, do MAC2 é de

incentivar e apoiar a articulação e representação das crianças e acompanhantes junto aos Organismos das Igrejas, Movimentos Ecumênicos, ONGs ligadas à Defesa dos Direitos das Crianças, Redes, Conselhos e Entidades afins, como também na articulação e estrutura organizativa do próprio Movimento viabilizando o protagonismo das crianças. Garantir a formação e a capacitação dos acompanhantes, educadores(as), na arte-educação, na animação cultural e na evangelização, de acordo com a linha político-pedagógica do MAC, potencializando a qualidade de suas ações tanto nos processos quanto nos resultados e impactos.

Percebe-se nas vozes das pessoas adultas que a compreensão acerca do papel do acompanhante no grupo está claro e reafirma que este é de mediador-acompanhante. A pesquisa não conseguiu apreender nas vozes dos adultos a concretização de ações que justifiquem o que fala a acompanhante Ester do MAC2, como se dá a representação das crianças nestas séries de entidades e organismo descritos por ela.

Um dado revelado por este trabalho foi a perspectiva religiosa que se apresenta como fio que perpassa toda a condução do movimento. Essa afirmativa está desde o início do movimento, pois o MAC nasce motivado por um bispo católico, promovendo suas atividades junto à catequese e, ainda, pelo fato de em 2007, quando elabora a proposta pedagógica, explicita em um dos seus princípios metodológicos “Jesus a motivação que inspira.” (MAC, 2007, p. 36). Outra análise para reafirmar essa constatação é que a dinâmica dos encontros está pautada no método: VER, JULGAR E AGIR, que iniciou com a Ação Católica, depois foi assumido pela Teologia da Libertação e que tem por objetivo despertar para a consciência crítica, sobretudo, na busca de transformação da realidade. Esse método consiste em VER a realidade com ajuda das ciências, ampliando as informações sobre ela; JULGAR a mesma realidade, a partir de fatos bíblicos; e AGIR sobre a realidade, para transformá-la, mesmo que isso não seja uma tarefa fácil.

Outra perspectiva importante desta pesquisa foi conhecer a concepção de criança e infância nas vozes dessas pessoas adultas entrevistadas.

A acompanhante Maura, do MAC1, fala da sua concepção de criança:

é gente (sujeito) em fase de desenvolvimento. Gente que no processo de aprendizagem e descoberta do mundo, muitas vezes imita as atitudes dos adultos. É gente que não sabe mais ou menos que as pessoas adultas, “mas sabem outras coisas”, percebem outras coisas. Eu não vejo criança como um ser inocente. Percebo-a com um ser que requer cuidados, pelas condições próprias da idade, mas não inocente. Criança é um sujeito de direitos e de deveres. [sic.]

Ester, acompanhante do MAC2, entende infância como um

tempo de vida. É viver no mundo imaginário, é ser feliz é poder brincar. Infância é muito importante, mas nem todos têm, ou por ter que ir trabalhar logo cedo, ou por causa das violências em casa. Existem muitas leis para proteger o direito das crianças, porém nem sempre são cumpridas. [sic.]

As concepções aqui retratadas nas falas dos sujeitos pesquisados reafirmam o que já vinha sendo discutido anteriormente no capítulo I, sustentado pelas ideias de Siqueira (2011): “há, portanto, uma tensão e uma diferença entre ‘aquilo que se denomina como concepção de infância e criança’, e aquilo que são propriamente ditos, ‘a infância e a criança’. A concepção expressa o que é pensado, perspectivado, elaborado e dito sobre” (p. 186). Nas duas concepções sobre criança esboçadas pelas acompanhantes, nota-se uma perspectiva de criança que ora confunde fantasia e realidade. Ao mesmo tempo em que afirmam o lugar do “sujeito de direito”, afirmam, também um ser inocente, frágil, em desenvolvimento, marcado pela magia e pela ludicidade. Do conjunto destas concepções, ressalta-se a perspectiva do “ser em desenvolvimento e ser frágil” que precisa ser cuidado pelo adulto.

A jovem Janira ao falar da concepção de criança, a coloca como sujeito de direitos, como presente e futuro da nação. No entanto, não elucida as tensões que esta perspectiva acarreta na vida do sujeito. Será que a criança é atualmente um sujeito do presente, na nação? A egressa Juliana diz que infância é o “período de desenvolvimento da criança, onde ela começa a descobrir as coisas.” Da mesma forma, não exemplifica quais coisas a infância permite conhecer para que esse sujeito se desenvolva. Assim como as acompanhantes, as egressas, também retomam a uma perspectiva de infância/criança em “estado de desenvolvimento” e não como sujeito concreto do estritamente presente.

Desta forma, ao analisar as concepções de crianças e infância descritas pelos adultos, os dados da pesquisa reafirmam a discussão que vem sendo travada neste trabalho acerca da concepção da criança como sujeito social. Todavia, se os dados permitem essa aproximação, também revelam as contradições que o próprio campo do debate acentua em torno daquilo que se nomeia como criança e infância, conforme acentuado no capítulo I.

2.2.2 Princípios e concepções nas vozes dos sujeitos adultos do MAC: Educação Popular, participação, dialogicidade, formação ético-crítica, formação política

As reflexões que se seguem, dizem respeito aos princípios e as concepções acerca do que pensam as acompanhantes e as jovens egressas que foram entrevistadas sobre alguns aspectos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), as quais abordam princípios

constitutivos da existência do Movimento. As vozes das pessoas adultas dizem respeito aos aspectos que permeiam e motivam a existência de um movimento especificamente pensado e gerido por crianças.

2.2.2.1 Educação Popular

Para o MAC, a Educação Popular está imbricada em sua essência de vida. Desde o princípio do movimento, como descreve Albuquerque (2009, p. 39): “a Educação Popular é um processo, é um ato contínuo, e não um momento isolado que almeja apenas uma demanda imediata.” Nesta mesma linha de raciocínio, a acompanhante Ester, do MAC2, entende que a Educação Popular é “uma prática educativa participativa, comprometida com a realização dos direitos humanos. Ela utiliza os saberes dos educandos e da comunidade, incentivando o diálogo e visando a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã, valorizando sua história de vida.” Diante da afirmação de Ester, pode-se ampliar essa visão a partir daquilo que apregoa Carrillo (2013) acerca da Educação Popular, como concepção pedagógica e como prática social. A Educação Popular está altamente sensível “aos contextos políticos, sociais e culturais onde atua [...] incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais [...] tem estado presente ao longo de seu devir histórico” (CARRILLO, 2013, p. 19-20).

A acompanhante Maura, do MAC1, abordou a Educação Popular como

um tipo de educação que tem como base a dialogicidade, a troca de saberes comunitários e o princípio de que ninguém sabe mais ou menos que ninguém, mas, a ideia que as pessoas sabem outras coisas. Outro aspecto da Educação Popular é que ela não é “imposta”, mas participativa. Além disso, tem por objetivo a transformação da realidade local, ou seja, objetiva transformar realidades de opressão em conquista e garantia de direitos, a partir de reflexões críticas sobre os problemas sociais que afetam a vida de uma determinada comunidade. [sic.]

Essa afirmação de Maura nos remete ao que Arroyo (2012) salienta, ao afirmar que a partir do início dos anos de 1960 houve uma aproximação das experiências de educação mais próxima da popular e que este movimento possibilitou a percepção de novos sujeitos. Assim, tem-se uma nova forma de compreender a educação “como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos” (ARROYO, 2012, p. 27). A acompanhante Maura traz à discussão que Educação Popular deve estar centrada na base da dialogicidade, um conceito freireano. Essa mesma reflexão é abordada por Janira, para quem Educação Popular tem a ver com

“participação popular e o diálogo, utilizando os saberes da comunidade para aprender e repassar o aprendizado”[sic.]. Novamente a alusão a Paulo Freire se constata nas vozes das pessoas adultas do MAC. O livro *Pedagogia do Oprimido* (2003) retrata essas concepções, enfatizando a dialogicidade em sua dimensão política, teórica e pedagógica. Essas discussões coadunam com as ideias de Brandão (2002a) sobre a concepção de Educação Popular, ao afirmar que ela “foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história...” (BRANDÃO, 2002a, p. 142).

Desta forma, a abordagem referente à Educação Popular, tanto das acompanhantes, como das jovens egressas, demonstraram entendimentos com relação aos aspectos da Educação Popular envolvidos com participação, dialogicidade, troca de saberes e consciência cidadã. Uma circunstância reveladora de que o sentido da práxis educativa popular e cultural está intrinsecamente relacionada entre teoria e prática da educação, realizando-se por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Neste sentido, Albuquerque (2009) afirma que

a educação realizada pelo MAC pode ser considerada popular, não simplesmente porque teve em sua gênese em um dos bairros mais pobres de Olinda e nem pelo fato de continuar atuando nos lugares de moradia da classe trabalhadora. Constituiu-se em Educação Popular justamente pelo conteúdo político e pela metodologia de trabalho aplicada, visando a transformação das “consciências” e da ordem social vigente (ALBUQUERQUE, 2009, p. 40).

Desse modo, compreende-se que Educação Popular se faz a partir do envolvimento dos sujeitos no processo educacional. Isto posto, o exercício do diálogo constrói as visões de mundo que se manifestam e são questionadas e desmistificadas, podendo, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo assimilado apenas com a *troca de palavras e conceitos*, mas de uma relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova prática, não “imposta” ou “repassada”, mas construída por essa relação dialógica. Nessa lógica, o diálogo se funda em saber ouvir e falar, por conseguinte, em participação.

2.2.2.2 Participação

Para analisar essa categoria de estudo neste trabalho, faz-se necessário seguir os estudos de Silva (2015), que salientam ser a participação um processo que envolve, dentre

outras coisas, pensamentos e opiniões. Da mesma forma, a participação só se reafirma no conceito de democracia, que pressupõe, dentre outras coisas, a capacidade dos sujeitos em se posicionarem mediante assuntos do seu interesse. As entrevistas com as acompanhantes retratam algumas dessas opiniões, como as abordadas por Maura, do MAC1: “participar é fazer parte junto; é planejar, decidir, executar conjuntamente. É ser protagonista da própria história e não esperar ‘decisões mágicas’ vindas de outras instâncias. A participação amplia o diálogo e as decisões entre grupos.”

Mais uma vez, as pessoas adultas que acompanham o MAC, trazem olhares acerca de determinadas categorias e, neste caso, um tipo de participação como algo alheio à *práxis* concreta deste grupo. Como exemplo, pode-se citar o posicionamento que não encaminha concretamente a ação, mas acima de tudo, refere-se a um formato de participação a partir de planejamento e decisões conjuntas. A pergunta que se faz nesta colocação é a seguinte: em que condições viabilizam esta participação?

No entanto, as jovens egressas Janira e Juliana não aprofundam o termo participação. Janira afirma que participação é “integrar-se, colaborar, atuar em algum ambiente” [sic.], enquanto para Juliana é “estar e se envolver com algo” [sic.]. Percebe-se que a categoria “participação” para elas está centralizada em ações como participar, estar presente, integrar-se. Todavia, não especifica qual o tipo de envolvimento que essa participação acarreta ao sujeito participante ou, que neste caso, o que é participar em um Movimento de Adolescentes e Crianças e o que esta experiência acrescentou em suas vidas. Neste sentido, Silva (2015) pontua que

a participação é reconhecida como uma importante estratégia para combater práticas educativas tradicionais em que as crianças são sujeitadas às decisões e ações dos adultos. Os processos educativos participativos aceitam as crianças como sujeitos ativos e competentes para agir, reivindicar, solicitar e tomar decisões (SILVA, 2015, p. 59).

À luz do senso reflexivo, Sarmiento; Fernandes; Tomás (2007) chamam a atenção para qual tipo de participação se quer estabelecer no processo formativo, seja ele formal, ou não formal:

se considerarmos a participação enquanto processo de interação social confluentes na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc, - e pelas estruturas sócio-econômicas e culturais: serviços educativos e

sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais. Teremos ainda, que considerar a influência de diferentes obstáculos ou incentivos na promoção da participação das crianças em contextos restritos e em contextos alargados. À partida, podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhes são significativos, sejam adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos. Assim, considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas que funcionam como obstáculos para a construção de espaços da participação infantil (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 190).

Isto posto, o ato de participar está envolvido num processo que inclui debates importantes com relação à sociedade, à democracia, à cidadania e à vida familiar de cada participante. Logo, participar significaria influir diretamente nas decisões e no processo de tensão entre adultos e crianças em uma perspectiva de integração sobre um determinado objetivo.

A participação de criança e adulto se constrói em um processo contínuo de envolvimento ativo e com compreensão nas tomadas de decisões em aspectos que envolvam suas vidas. Por isto, pressupõe-se que, para participar, o indivíduo seja competente para desenvolver atividades e ações em determinado contexto, que seja capaz de dialogar com seus pares e com seus diferentes.

2.2.2.3 Dialogicidade

Na dialogicidade, está contido o sentido da *práxis* educativa popular, pois a relação entre teoria e prática da educação se efetiva por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos. Não existe outro caminho para se conhecer as visões de mundo que não seja por meio do diálogo. É por ele que, também, ocorrem os questionamentos, podendo, assim, abrir novos espaços de conhecimento.

A acompanhante Ester, do MAC2, ao falar de dialogicidade, parte de Paulo Freire:

dialogicidade, segundo Paulo Freire, está em permitir aos alunos agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada, diferente de um refletir exclusivo da mente do professor. Aí se chega à **práxis**, ou a "teoria do fazer", com ação e reflexão simultâneas, em reciprocidade. **O diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes o processo de ensino e aprendizagem** o controle da ação. Dialogar para refletir, dizer para construir seu entendimento. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa imposição do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a

imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento.

Sem dúvida, um dos pilares dessa concepção é Paulo Freire, que tem por pressuposto do diálogo a *práxis político-pedagógica*. Ele a definiu como *concepção dialógica*, ou ainda, *educação dialógica-dialética*. Freire (2003), na *Pedagogia do Oprimido*, refere-se ao diálogo como a palavra verdadeira, capaz de transformar o mundo. Assim, o diálogo é a forma mais contundente para romper com uma relação de dominação. A dialogicidade exige, também a confiança dos sujeitos que dialogam, criando uma relação horizontal, o companheirismo; relação que, por sua vez, exige que as intencionalidades sejam ditas e que haja coerência entre o dizer e o fazer. A fala da acompanhante Ester traz alguns desses elementos como, por exemplo, ao afirmar que o “diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes o processo de ensino e aprendizagem.” Da mesma forma, reconhece o diálogo como algo importante para o processo de ensino aprendizagem.

A dialogicidade na voz da acompanhante Maura, do MAC1, também, parte da concepção freiriana, que assim a descreve:

para Paulo Freire a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Nesse sentido, a dialogicidade está muito além de uma mera conversa entre diferentes. **A dialogicidade é uma conversa que transforma o mundo**, que “cria a boniteza do mundo” (é uma conversa ação; teoria e prática). Ela é um encontro de pessoas que querem a transformação social, pois Paulo Freire diz algo parecido com isso, no livro *Pedagogia do Oprimido*: não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

A concepção de dialogicidade se relaciona ao legado deixado por Paulo Freire aos movimentos que trabalham com Educação Popular. De acordo com Brandão (2002, p. 147), “pessoas e grupos humanos a partir de então tornados capazes de reelaborarem ideologicamente a sua própria cultura.” O autor, ainda, relembra que foi neste contexto que surgiu a “educação como prática da liberdade.” E é nessa dimensão que discutir sobre a Pedagogia em sua “dimensão prática, política ou social requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (FREIRE, 2014, p.15). Nas concepções das acompanhantes acerca da dialogicidade sustentadas em conceitos freirianos não fica claro esse desejo de libertação trabalhado por Paulo Freire em seus escritos e, também não deixam claros quais os processos educativos utilizados, além de permitirem que os sujeitos usem do direito de dialogar para que aconteça a transformação social, como coloca Maura, do MAC1.

Percebe-se que, mesmo de forma tímida nas vozes das jovens egressas, a perspectiva do legado de Freire aparece. Isso pode ser constatado na fala de Janira, ao dizer que: “o diálogo [nasce] entre um educador e um educando no qual algumas experiências são compartilhadas” [sic.]. Já, para Juliana é simplesmente a “capacidade de dialogar com as pessoas” [sic.]. Novamente, percebe-se uma distância entre o pensamento das acompanhantes e o das jovens egressas, o que sinaliza para uma lacuna no processo de formação, pois se constata uma fragilidade, principalmente nas falas das jovens egressas.

Contudo, essa afirmativa permite reafirmar o entendimento de que somente pela prática é possível construir a experiência do diálogo e, por meio dele, transformar a realidade. Desse modo,

se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação (FREIRE, 2003, p. 83) (Grifos do autor).

A dialogicidade é uma categoria cara à compreensão freiriana. Não tem como falar de comunicação sem abordar a questão do diálogo, uma vez que o autor compreende o diálogo como instrumento de interlocução entre sujeitos aprendentes e atuantes, trazendo em seu conteúdo a noção de conhecimento como sinônimo de ação política. Para Paulo Freire, conhecer, nada mais é do que atuar no mundo e esta ação não ocorre sem comprometimento dos sujeitos envolvidos.

2.2.2.4 Formação ético-crítica

Essas são categorias importantes que remetem à teoria freireana, como enfoca Borges (2014, p. 216), pois “a partir do oprimido, apresenta-se como originário, porque o ser-negado é conduzido à sua afirmação como sujeito histórico do seu processo de transformação.” Na busca de compreender esse sujeito histórico em processo de formação é que esta pesquisa buscou ouvir as vozes dos sujeitos adultos acerca dessa questão.

Neste contexto, a pesquisa revelou, conforme evidenciado nas vozes dos sujeitos adultos, que a formação ética está pautada no bem comum, na reflexão crítica, na defesa dos

direitos, no respeito aos valores e na compreensão do outro como gente, com possibilidades e limites a partir da realidade em que se vive. Desta forma, elas assim a descreve:

A acompanhante Maura, do MAC1:

a ética pauta-se no bem comum, no cuidado para com “a casa comum”, a economia comum. Assim, a formação ética é aquele tipo de saber que contribui para com uma reflexão crítica da sociedade, uma vez que cada fato social deve ser refletido no contexto do cuidado comum e não de “achismos pessoais.” A ética nos remete à visão do todo e refuta atitudes baseadas “em torno do próprio umbigo.” A ética pressupõe ação. “Tu deves mudar o que precisa ser mudado”, desde que essa mudança seja para o bem comum. [sic.]

A acompanhante Maura traz em sua fala aspectos importantes sobre a formação ética, sendo que um desses aspectos é a relação crítica e política enquanto processo formativo de um sujeito social. Com base na análise deste aspecto das vozes dos adultos, é possível reconhecer que, por meio desse processo, os sujeitos desenvolvam atitudes que os levem a uma tomada de decisão, em aceitar ou não determinada circunstância, demonstrando, assim, a capacidade de lidar com as tensões e rupturas de uma relação de sujeitos envolvidos em uma sociedade.

Já para Ester, acompanhante do MAC2, a questão ético-crítica se apresenta como um:

desafio contemporâneo da escola o de contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos. É fundamental que, nos espaços educativos, seja construída e problematizada a participação do indivíduo na vida pública - o que demanda a consciência de realidades, conflitos e interesses individuais e sociais, o conhecimento de mecanismos de controle e defesa de direitos e a noção dos limites e das possibilidades de ações individuais e coletivas. Como ninguém nasce cidadão, a ideia de participação social precisa ser permanentemente construída. Há vários caminhos para ensinar normas, valores e atitudes passíveis de (re)organizar as relações para uma convivência justa. O trabalho educacional que mobiliza conteúdos atitudinais precisa estar nas ações cotidianas e fazer parte dos objetivos de aprendizagem. Diversas atividades pedagógicas levam a reflexões e ao entendimento crítico dos eventos que ocupam e preocupam a vida de todos nós. [sic.]

A questão da formação ética, além de ser um desafio para o aprimoramento dos sujeitos, é algo essencial na construção do conhecimento e da cidadania, como reforça a acompanhante Ester, do MAC2: “ninguém nasce cidadão; a ideia de participação social precisa ser permanentemente construída”[sic.]. Ela, ainda, fala que existem diversos caminhos para se trabalhar a questão ética. Todavia, a pesquisa em pauta não apreendeu quais caminhos a acompanhante enuncia em sua fala, tendo em vista, a garantia e a concretização na formação ético-crítica com crianças. Da mesma forma, as jovens egressas formadas pelo movimento não conseguem sair do senso comum em elucidar suas concepções sobre a formação ética.

Para Janira, a formação ética se constitui como “agir corretamente respeitando valores e as principais condutas humanas, respeitar o próximo.” Juliana é mais sucinta, ainda, ao dizer que é “a capacidade de respeitar, compreender o outro.” Claro que aparece em suas falas aspectos sobre a questão ética, mas o que vem reafirmando ao longo da pesquisa é que os adultos envolvidos no MAC, principalmente as jovens egressas, não conseguem demonstrar, em suas falas, convicção e clareza com referência às temáticas propostas.

Desta forma, esta pesquisa quer ratificar, no que diz respeito à dimensão ético-crítica, que esta se constitui princípio educativo/formativo/político. Sendo assim, faz-se necessário a distinção entre ética e moral, já que ambas as palavras são frequentemente empregadas como sinônimos. De acordo com Vázquez (2003), etimologicamente, a palavra ética vem do grego *ethos* e significa o modo de ser, o caráter. Os romanos traduziram *ethos* para o latim “mos” ou “mores” que quer dizer costume, daí deriva o termo moral. Ética e moral, são palavras que significam, em sua raiz etimológica, a mesma coisa, pois em sua essência indicam um percurso para o comportamento humano. Ainda assim, o autor reflete que

a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano. [...] isto é, corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. De acordo com esta abordagem, a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral, constituído – como já dissemos – por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certos tipos de fatos, visando descobrir-lhes os princípios gerais. Neste sentido, embora parta de dados empíricos, isto é, da existência de um comportamento moral efetivo, não pode permanecer no nível de uma simples descrição ou registro dos mesmos, mas os transcende com seus conceitos, hipóteses e teorias. Enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis (VÁZQUEZ, 2003, p. 23).

Para Pequeno (2015) é possível, atualmente, estabelecer uma diferença entre ética e moral, sendo que a ética faz parte da filosofia que lida com a moral de forma geral, ou a partir da moralidade de cada ser humano, em particular. Assim, a ética foi definida por muitos, como a ciência da moral. Então, a moral se constitui como objeto de reflexão da ética. Nesta perspectiva, à ética compete estudar os elementos teóricos que nos possibilitam entender a moralidade do sujeito, enquanto que a moral está relacionada com a conduta, com o agir concreto de cada um. Dessa forma, ética está ligada com a reflexão (*theoria*), enquanto a moral com a ação (*práxis*).

A ética é constituída a partir das relações dos seres humanos, por isso, é processo dinâmico que se constitui por meio de um processo histórico e social. Assim sendo, a relação ética-moralidade se concretiza no controle das concepções que manifestam as possibilidades de respostas dos diferentes sujeitos sociais, sejam frente ao discurso normatizador, ou às próprias práticas. Pequeno (2015) assim pontua que

o mundo do *ethos* envolve a individualidade (subjetividade) e a coletividade (intersubjetividade) dos seres humanos dotados de sentimento (*pathos*) e razão (*logos*). Nesse sentido, a prática do bem ou da justiça estaria ligada ao respeito às leis da polis (heterônoma) e à intenção individual (autonomia) de cada sujeito. Isso significa que existem fatores externos (a lei, os costumes) e internos (as convicções, os hábitos) que determinam o comportamento dos cidadãos. Nesse sentido, a moral, definida como um conjunto de regras, princípios e valores que determinam a conduta do indivíduo, teria sua origem nas virtudes ou ainda na obrigação de o sujeito seguir as normas que disciplinam o seu comportamento. Todavia, a boa conduta poderia também ser determinada pela educação (*Paidéia*), na medida em que o processo educacional forneceria as regras e ensinamentos capazes de orientar os julgamentos e decisões dos indivíduos no seio de sua comunidade (PEQUENO, 2015, p. 2).

Nesta acepção, compreende-se o campo educacional como parte integrante do processo de formação humana, porém, não é o único. A educação, como campo prioritário da formação da subjetividade, se apresenta como um espaço no qual a ética tem grande relevância, já que para a sociedade educar é, primeiramente, educar para os princípios e valores que determinada sociedade considera como certos. No imaginário social, educar é, em outras palavras, também preparar os mais jovens da sociedade ao enfrentamento do mundo que os cerca. A ética, por isso, deixa de ser uma ciência, cuja reflexão se pauta por uma mera avaliação dos valores vigentes, mas se constitui como uma atividade inerentemente educativa de geração da cidadania: inserida na educação ela possibilita que o sujeito busque e estabeleça relações com os conhecimentos múltiplos e os valores herdados das gerações passadas e consequentemente os atualizem (caso seja necessário) e, assim, exerça a prática da cidadania, ou seja, efetive-se como sujeito ético e político.

Desse modo, a educação voltada para o trabalho com princípios da ética, da cidadania e da conscientização política deve levar em conta os aspectos pessoais e comunitários das pessoas e também a sua capacidade de universalização. Para Paulo Freire (2006), a postura ética possibilita que as pessoas se envolvam afetivamente: para ele, essas relações se dão a partir da amorosidade, numa aliança de compromisso entre as pessoas pela prática humanizadora. Paulo Freire (2006) recomenda ainda, uma prática educativa que reflita sobre o compromisso e a responsabilidade do educador, em relação professor-aluno-sala de aula.

Brandão (2002a) retoma a importância da contribuição do sujeito de maneira consciente na construção da sociedade e da efetivação da cultura. Para ele a educação, tal como está, qualifica os sujeitos sociais apenas por meio do saber e não dos valores. Assim,

a educação qualifica sujeitos sociais através do saber, não através de valores. E se ela lida com valores, eles devem limitar-se a serem equilibradamente éticos, talvez no melhor sentido das propostas de Kant a respeito do sujeito cidadão. Devem ser a observância pessoal de ações correspondentes e ajustadas a visões de mundo e da vida consagradas em seus contextos de vida. Representações sociais associadas de maneira direta e harmônica a repertórios de princípios e preceitos de orientação da experiência pessoal, familiar, social e produtiva. Saberes e valores a respeito dos quais cabe à educação difundir as imagens e as ideias estabelecidas e não propor a crítica e a pergunta como uma norma do trabalho pedagógico (BRANDÃO, 2002a, p. 55).

Essa concepção retrata o pensamento de Paulo Freire (2006), que concebe uma ética da vida, pedagógica, libertadora, a partir do oprimido, na concepção de seres humanos livres e autônomos, sujeitos da própria história. A ética também está associada à dialogicidade, base de uma sociedade livre, autônoma e democrática.

Dessa maneira, Streck (2008) afirma que, se a educação é constituída e constituinte da consciência crítica, ética e humanista, logo, o educador deverá ser muitíssimo mais que um professor. Será “um intelectual fronteiro, ativista social, pesquisador crítico, ser ético, filósofo radical e revolucionário político e cultural” (STRECK, 2008, p. 24).

Para Charlot (2013), a educação transmite modelos de comportamentos presentes na sociedade. Trata-se de “modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relações de autoridade, de conduta religiosa, etc” (CHARLOT, 2013, p. 56). O autor continua a refletir e a afirmar que a educação é política porque forma a personalidade a partir de pressupostos políticos sociais. Em sendo assim, pode-se falar em ética na educação que, além de formar, também, constrói o indivíduo, possibilitando que ele se estabeleça na sociedade como um sujeito atuante, crítico, assumindo as responsabilidades como cidadão. Compreende-se, portanto, que a ética não é apenas uma teorização da moral, e sim, uma prática que está vinculada com a ação humana na sociedade, perpassando os diferentes campos como o político, o social, o econômico, o educacional; enfim, todos os campos. Nesta perspectiva, entende-se que, ao abordar a questão ética, esta deve ser feita e analisada criticamente.

Assim, formação ética se traduz em constituição à liberdade expressa nos estudos freirianos, principalmente a partir daquilo que sinaliza Borges (2014). Nessa perspectiva, a liberdade freireana está

condicionada à capacidade de estabelecer o diálogo problematizador, à politização das questões intrínsecas à dignidade humana e à construção das relações. O ser humano só se faz e se realiza mediatizado nas relações *com e no mundo*, em comunhão com outros seres humanos [...] Essa ética da vida, pedagógica, libertadora, freireana, a partir do oprimido, da vítima negada, está pensada, sobretudo, na concepção de seres humanos livres e autônomos, sujeitos da própria história. Essa ideia de liberdade está, portanto, associada à dialógica problematizadora freireana, base de uma sociedade livre, autônoma e democrática (BORGES, 2014, p. 223).

Observa-se, assim, que as questões da formação humana precisam estar implicadas em situações da ética, da vida, da existência, de que o ser humano é concebido como aquele que é capaz de realizar e se fazer no mundo e com o mundo, autor da própria história, protagonista em uma sociedade contraditória e excludente. O MAC (2007) propõe, em sua prática, um trabalho pedagógico com as crianças e não para as crianças. Isto implica um trabalho “a partir de sua vida, das histórias e brincadeiras, escutando e acreditando na sua capacidade, apoiando-as em suas ações, assumindo o protagonismo no movimento e na sociedade, como sujeitos de sua história” (MAC, 2007, p.15). Este é um processo formativo que se faz paulatinamente entrelaçando a vida cotidiana com os saberes éticos, críticos, políticos e culturais em um embricamento social orgânico.

De acordo Borges (2014), a prática pedagógica ética, crítica e humanista é a tônica dos escritos de Paulo Freire. Esta se realizará por meio de uma educação que priorize a consciência crítica, por meio da qual a pessoa chegue à conquista da autonomia e da liberdade. Compreende-se que “no desenvolver-se da consciência crítica, o oprimido se desvencilha das amarras, assim como, da internalização da consciência opressora e torna-se um sujeito livre e autônomo, capaz de assumir as suas próprias responsabilidades históricas” (BORGES, 2014, p. 227). Assim, percebe-se que os grupos pesquisados têm, em suas bases formativas, as concepções freirianas muito presentes, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que existe uma dificuldade no processo de internalização dessas concepções.

2.2.2.5 Formação Política

Falar em formação crítica, formação ética é, de alguma forma, articular, também elementos que estão permeados pela cultura, entre os quais estão a fé e a vida política como emblemas do MAC. Ora, seria preciso entender a política como espaço de discussão da melhor forma de convivência social. Como parte da tradição dualista do Ocidente, esses dois âmbitos da vida (o espiritual e o material) estiveram separados. Impactadas pela chamada

Teologia da Libertação, muitas iniciativas de Educação Popular no Brasil e na América Latina partiram de uma tentativa de vencer esse dualismo, passando a entender a fé e a política como “dois lados de uma mesma moeda.”

Conforme enfoca Albuquerque (2009), a partir da organização de crianças e adolescentes, o MAC “tornou-se um movimento educativo onde as crianças e os adolescentes têm oportunidade de conhecer os movimentos sociais, de se educarem politicamente e aprenderem a atuar na sociedade de forma coletiva, por meio das mobilizações e organizações sociais” (ALBUQUERQUE, 2009, p.57).

Os dados da pesquisa evidenciaram que a questão da formação política não se apresentou como algo prioritário no processo formativo do MAC, pois as falas dos adultos se apresentaram como algo distante e sem familiaridade com a temática, como se pode perceber na fala da acompanhante Ester, do MAC2: “formação política, em sentido bastante amplo, é aquilo que nos forma para desempenhar a atividade política de modo cada vez mais eficaz em todas as suas dimensões, o que inclui não apenas a capacidade de compreender a realidade em múltiplos níveis, mas também, a de atuar nela de modo concreto” [sic.]. E fica mais evidente ainda na voz da jovem Juliana: “é a capacidade de organizar, coordenar e dirigir, pensar e fazer” [sic.].

Os dados da pesquisa revelam que a formação política está centrada na luta pelos direitos e na busca de políticas públicas. No entanto, isso não aparece nas vozes dos adultos. Ao observar os grupos do MAC, existe uma preocupação neste sentido, porém, fica fora da verbalização dos adultos. Com essa constatação surge a pergunta: por que isso acontece? Para reafirmar esse pensamento, Tomás (2007) esclarece que a questão política tem ligação íntima com a participação, seja na defesa e promoção de direitos, ou na busca da efetivação de políticas públicas. Esta postura implica em uma conduta de cidadãos conscientes e comprometidos com a sua realidade.

Nesta lógica, Albuquerque (2009) aborda que no final 1981 o MAC lança um subsídio à formação com o título *Criança na Política*, em preparação ao IV Encontro das Equipes Diocesanas que iria acontecer em janeiro de 1982:

natal está chegando, e o mês de Dezembro costuma ser um tempo forte na vida do nosso Movimento. O ano que vem – 1982 – vai ser um ano importante para nós brasileiros: é o ano das eleições, quer dizer vai ter muita zoadada em torno da política.

As crianças estarão também no meio dessa zoadada:

- * Atraídas pelos shows dos comícios
- * Olhando televisão, vendo propagandas dos políticos e partidos nas ruas.
- * Escutando conversas dos adultos.

As crianças vão ver e ouvir muita coisa de política. Política... Política... Política...

E o que vem a ser isto?

- Quando as crianças fazem abaixo-assinados para exigir que se tire o lixo da praça onde elas brincam...

- Quando as crianças de uma “invasão” caminham com seus pais para o Palácio da Justiça, cantando... cantando... “daqui não saio, daqui ninguém me tira.”.. carregando pelas ruas cartazes e faixas, gritando: “Queremos Terra.”

- Quando as crianças ajudam os pais a arrancar a cana que plantaram na terra de seus roçados e replantam na marra sua roça de feijão, mandioca e milho... Isto é política. Todas essas crianças estão agindo politicamente, estão fazendo política.

Política é toda atividade que visa organizar melhor a vida da Sociedade, para que os Direitos das pessoas sejam respeitados e a vida de todos seja mais feliz (MAC, 1981 apud ALBUQUERQUE, 2009, p. 59-60).

O MAC, desde o seu início, demonstra preocupação a respeito da formação política das crianças e encontra no processo eleitoral um espaço para promover essa formação, principalmente por meio das pessoas responsáveis pela articulação do Movimento. Na época atual, a proposta de formação política está presente no Projeto Político Pedagógico elaborado em 2007, uma vez que a ação política é articulada como uma de suas linhas de ação, que estabelece: “a participação nos espaços de formulação e controle de políticas públicas [...]; garantia dos direitos [...]; articulação dos núcleos locais, e estaduais [...]; articulação com outros sujeitos sociais através de fóruns e redes para a democratização do espaço público e construção de condições dignas de vida” (MAC, 2007, p. 43). Todavia, nem sempre estas premissas ganham lugar e centralidade nas ações pedagógicas do MAC. Muito do que se constitui como princípios do Projeto acabam por esvaziar seu sentido e natureza na ação cotidiana do grupo.

De modo geral, percebe-se que as falas dos adultos, a partir daquilo que representa os princípios, as concepções, as práticas, a função e o legado do Movimento, um descompasso com aquilo que prevê o papel do MAC, particularmente em seu Projeto Pedagógico. Isto pode ser evidenciado ao analisar os dados da pesquisa e o que reza o P.P.P quando se toma a perspectiva com a formação de crianças centrada na Educação Popular e entrelaçada com a questão da fé na perspectiva de “uma nova forma de ver a criança, uma mudança de concepção, que leva a transformar elementos culturais da realidade [...] Assim, o MAC abraça a causa que exige mudança cultural dos seus próprios membros, das famílias e da sociedade” (MAC, 2007, p.16).

Da mesma forma que foi importante dar voz aos adultos que lidam com o MAC, bem como para seus egressos, também é importante dar voz e vez às crianças que frequentam o

Movimento. Se para o MAC esta premissa é primordial para a realização da sua prática educativa, que desde o seu nascimento tem como meta a luta pelos direitos das crianças, dar voz e vez passa a ser, também, traduzido como protagonismo. No entanto, entende-se que, para além dessa abertura e o respeito para com o tempo da criança, percebe-se que é preciso incorporar novos sentidos à sua missão. Nessa perspectiva, o MAC convoca a todos os seus membros para incorporar em suas práticas “a dimensão cultural, a dimensão ecológica, a cultura de paz, a dimensão da afetividade, a inclusão social e a economia solidária” (MAC, 2007, p.19-20). Estes são entendimentos que levam a uma ação política.

Os princípios sócio-político-educativos do MAC se reafirmam a partir da concepção de um grupo de crianças de cunho religioso, mas que em sua compreensão de formação passa pela emancipação e transformação do sujeito. Assim, os dados desta pesquisa evidenciaram ligação com a fé e a política, sustentadas pelos ensinamentos da Teologia da Libertação. É neste sentido que se faz necessário compreender a relação MAC – Fé e Política.

2.3 Fé e Política

Um aspecto importante a ser aqui ressaltado está relacionado à vinculação do MAC aos princípios da Igreja Católica em sua vertente mais progressista. Apesar de não se filiar a nenhuma corrente da Igreja Católica, é possível apreender nos documentos e nas ações do MAC uma “certa filiação” a uma Proposta Pedagógica que alinha fé e política. Sobre a questão da fé, destaca-se: “Jesus Cristo e o Evangelho são a referência e inspiração que dá ao movimento sua identidade própria e inconfundível” (MAC, 2007, p. 36). Já em relação à política “trata-se de garantir, nos debates, nos programas de governo, e em suas ações, e nas práticas políticas e pedagógicas [...] em todas as etapas do processo educativo” (MAC, 2007, p. 18-19). Onde estes aspectos se evidenciam? Na prática, a partir daquilo que apregoa sobre a mística e a espiritualidade em cada encontro. Sendo assim, os apontamentos a seguir indicam alguns destes princípios que, de algum modo, constituem o saber/fazer do MAC na proposta do movimento e no cotidiano das ações observadas nesta pesquisa.

Primeiro, há que se destacar os fundamentos, princípios e valores que o MAC acredita e defende para a formação humana e política dos sujeitos ou comunidade. Trata-se do testemunho da fé e da participação ativa em processos de construção de cidadania, promovendo a qualidade de vida com dignidade. Esta premissa deve orientar toda e qualquer pessoa ou comunidade cristã. Trata-se, portanto, de um investimento na cultura de vida contra a cultura de morte (entendida como tudo aquilo que impede a dignidade da vida humana), a

partir da fé que se vive. Portanto, o Projeto do MAC está fortemente enraizado no pressuposto de que a formação das crianças e dos adolescentes não separa os princípios da fé com a realidade em que se vive. Mais do que isso, reafirma que, por meio da fé e da conscientização, possa-se alterar contextos de transformação social. Nesta lógica, não há como separar fé-espiritualidade-realidade. Sendo assim, Boff (2008) ratifica essa ideia validando que “a fé tem a ver com Deus e sua revelação. Mas ela está dentro de uma sociedade e é uma das criadoras de opinião e decisão. Ela é como uma bicicleta; possui duas rodas mediante as quais se torna efetiva na sociedade: a roda da religião e a roda da política” (BOFF, 2008, p. 116).

Boff (2008), ainda, enfoca que a *roda da religião* se concretiza pelas orações e celebrações e a *roda da política* a fé se expressa pela prática da justiça e da solidariedade. Por meio destes princípios, pode-se lutar contra o sistema capitalista que é, em sua lógica, desigual, combinado e excludente. Da mesma forma, luta-se contra o consumismo que, em grande escala, gera segregação e desigualdade social. É nessa perspectiva que, ao mesmo tempo, pessoas ou comunidades cristãs podem empenhar-se, com afinco, a favor da luta por políticas públicas que trazem qualidade de vida, etc.

O segundo princípio importante nessa discussão sobre fé e política, refere-se ao campo de tensão que deve permear estas duas dimensões. Assim, toda a vivência da fé tem uma dimensão mística, um conjunto de valores espirituais e uma dimensão política, seja para confirmar ou para questionar o *status quo*. Não há neutralidade da fé; no entanto, não se pode partidizar a fé e nem confessionalizar a política. Dessa forma, Betto (2008) pontua que a doutrina religiosa deve pautar-se ao lado dos pobres, a fim de superar as desigualdades e exclusão social. Há uma ruptura entre o projeto de igualdade e a realidade desigual a partir da qual o capitalismo tem acentuado suas estratégias:

as vítimas dessa ruptura são principalmente os pobres. Por isso Jesus se colocou ao lado deles. Não o fez por serem os pobres mais santos ou melhores que os ricos, mas simplesmente porque são pobres – e a existência coletiva de pobres não estava prevista no projeto original de Deus, pelo qual todos deveriam partilhar os bens da criação e viver como irmão e irmãs. Ninguém escolhe ser pobre. Todo pobre é vítima involuntária de relações injustas. Por isso os pobres são chamados bem-aventurados, pois nutrem a esperança de mudar tal situação, de modo que a justiça de Deus prevaleça. Assim, a vivência da fé cristã na América Latina supõe inevitavelmente um posicionamento político (BETTO, 2008, p. 129).

Neste sentido, a dimensão da fé deve ser sempre prática, deve ser sempre um compromisso. Todavia, ela não é só prática. É prática política porque os problemas maiores que afetam a sociedade são de ordem política. O que se quer afirmar aqui é que a fé,

entrelaçada aos princípios da transformação social, é sempre intencional. Ela vislumbra, à luz da espiritualidade e à luz da realidade, encontrar elos que permitam cumprir um projeto de igualdade entre os homens. Assim, pode-se afirmar que a fé, ou é política, ou não é fé, ou seja, uma pessoa, ou uma comunidade, que não testemunha compromisso social e transformador, não pode ser considerada pessoa ou comunidade de fé, pois a fé sem obras é morta.

As duas: a fé e a política visam libertar, embora, também, possam servir para dominar. Fé e política não são a mesma coisa, mas são interdependentes: Frei Betto afirma que:

é preciso romper a bipolaridade entre mística cristã e práxis política. Esta é uma tarefa de incalculável importância histórica. Articular fé e política, recuperar a experiência mística, resgatar os místicos, redescobrir a espiritualidade de Jesus – são desafios imprescindíveis à construção do homem e da mulher novos encarados sob a ótica cristã (BETTO, 2004, p. 28).

As Ciências Sociais e as Ciências Políticas, bem com a Filosofia e a Teologia da Libertação, contribuem para a compreensão de que não se deve separar libertação sociopolítica da libertação do ser humano em sua totalidade, incluindo a fé. A crescente distância entre ricos e pobres, ou seja, o aumento da desigualdade social¹⁸ deve ser elemento de reflexão/ação constante em prol do fortalecimento da consciência crítica. Da mesma forma, não se pode esquecer a questão planetária, como a exploração dos recursos naturais, da industrialização do sistema agro-alimentar, da devastação planetária e da mudança climática, etc. Essas são matérias para a encarnação da fé.

Esse fenômeno do crescente empobrecimento da sociedade expressa a necessidade de se investir, à luz da fé, na busca pela transformação, construindo alternativas de uma sociedade justa, solidária e fraterna. Destaca-se aqui uma visão dinâmica da encarnação da fé, que é o mesmo que afirmar que a fé é historicizada e contextualizada, pois ela é uma dimensão na história da transformação. A fé precisa da política para se concretizar. Ela ilumina a política e, por sua vez, a política é o campo privilegiado, concreto para colocar em prática as motivações da fé.

Toda vivência de fé é vivência de uma comunidade politicamente situada. Quando a comunidade cristã afirma que só faz religião e que não se mistura fé com política é porque não compreendeu a proposta cristã. Toda comunidade cristã, aparentemente apolítica, só

¹⁸ Hardy (2016) baseado na estatística divulgada pela Oxfam constata que a partir deste ano de 2016 “a riqueza de 1% da humanidade superará a dos 99% restante”. Ribeiro (2016) acrescenta a essa reflexão que “os 1% mais ricos possuem quase 50% da riqueza mundial (48,5%) e os 50% mais pobres possuem menos de 1% da riqueza (90% vivem no sul global). 20% da população possuem 94,5% da riqueza, enquanto que 70% da população possuem somente 2,9%”¹⁸ (RIBEIRO, 2016, p. 24).

favorece a política dominante. Uma política voltada contra o povo pode poluir a fé. E uma fé desencarnada, legalista, contraria aos direitos dos necessitados, contamina a política.

Trata-se melhor da fé nas igrejas, onde é celebrada, anunciada e refletida. A política é melhor “tratada”, vivenciada nos movimentos populares, sindicais e nos partidos políticos. Nas igrejas, os cristãos têm na fé o ar comum que todos respiram. Mas, na hora de levar para a prática os valores da fé, nem todos agem do mesmo jeito e na mesma direção. Assim, é preciso não exigir na política, o mesmo consenso que há nas igrejas em torno da fé. Quando o cristão ingressa na esfera da política, não deve esperar que todos estejam mais ou menos de acordo, como parece acontecer na comunidade eclesial.

Desta forma, a fé não tem receitas para resolver administrativamente problemas como a dívida externa, a reforma agrária, a moradia ou a saúde pública. Isto é tarefa da política. A fé mostra o sentido da política: dar vida a todos. Mas, o jeito de dar vida depende da linha da política. Se for uma política injusta, poucos terão vida à custa da morte de muitos, como ocorre no sistema capitalismo.

O programa revolucionário e permanente de uma fé comprometida com a vida é o de um homem novo, uma mulher nova, com outras relações, com outras prioridades, com outras perspectivas: a da fraternidade, da justiça, da paz, da solidariedade. Existe uma corrente na sociedade brasileira que nos últimos tempos está desenvolvendo uma aversão acerca da política; bem ou mal, aprende a identificar a política como “coisa ruim”, “local de corruptos” e por isso as pessoas de bem não conseguem ficar... É grave que se tenha chegado a um descrédito popular tamanho em relação à política! Essa é uma questão que precisa ser retomada e analisada com bastante seriedade.

Boff (2008) convida todos a retomarem a luta pela fé e pela política, pois elas estão entrelaçadas na vida das pessoas. Não tem como separar a fé e a política. Um cristão, pelo fato de ser cristão, deve empenhar-se com a justiça e com o bem-estar social, buscando programas e pessoas que aproximem o mais possível com um projeto humano e igualitário. Mas, quais correntes da Igreja têm fortalecido esses princípios? Para responder a esta questão podemos citar que a Teologia da Libertação articulou essa concepção de uma igreja popular, da relação fé e política e subsidiou os movimentos sociais e de igreja nesta perspectiva.

Mas, afinal o que é Teologia da Libertação? Para compreender a Teologia da Libertação deve-se considerar o seu ponto de partida, que é a prática da transformação social inspirada pela fé. A realidade a ser transformada é a realidade da vida humana ameaçada em sua subsistência, em sua dignidade e em seu desejo de exercer a cidadania, ou seja, participar da construção da história da sociedade, na ótica da libertação. Importante que se considere,

também, nesta perspectiva, a realidade histórica da negação, da resistência e das iniciativas de libertação; isso tudo, em um processo dinâmico, dialético e dialógico.

A realidade do ser humano, em sua maioria, torna-se vitimada pelo sistema capitalista opressor e excludente. Portanto, o ponto de partida da Teologia da Libertação é a realidade do pobre. Sua prática é coletiva, no compromisso com os oprimidos em vista de sua libertação. A perspectiva dela é a de que todas as condições humanas, nas dimensões social, cultural, econômica, afetiva, psicológica interferem na reflexão sobre a fé. Partindo da vivência da fé, a Teologia da Libertação é uma categoria de análise sócio-político-econômica, interferindo assim na construção de pensamentos e na organização da sociedade. A opção pela Teologia da Libertação, como afirma Boff (1998, p. 81), “obrigou a Igreja a uma crítica mais pertinente às causas geradoras do empobrecimento generalizado. A principal reside no sistema capitalista dependente, associado e excludente, que na América Latina se implantou de forma selvagem.”

Historicamente, a Teologia da Libertação sempre esteve vinculada a categorias de análises sociais, conseqüentemente admitindo a luta de classes. Neste aspecto, Mo Sung (1994) afirma que “a Teologia da Libertação, desde sua origem, pretende ser uma reflexão teológica a partir e sobre as práticas de libertação dos pobres e oprimidos. Os pobres foram assumidos como *lugar epistemológico* da reflexão teológica” (MO SUNG, 1994, p. 8).

O mesmo autor ressalta que

se a situação histórica de dependência e dominação de dois terços da humanidade, com seus 30 milhões anuais de mortos de fome e desnutrição, não se converte em ponto de partida de qualquer teologia cristã hoje, mesmo nos países ricos e dominadores, a teologia não poderá situar e concretizar historicamente seus temas fundamentais. Suas perguntas não serão reais. Passarão ao lado do homem real (MO SUNG, 1994, p. 17).

Tal afirmação aponta para a importância do diálogo da Teologia da Libertação com as demais ciências, sendo reservada à primeira, a missão de pensar e a pastoral de propor caminhos, à luz da fé, aos principais problemas da humanidade, confrontando suas reflexões e seus princípios com a desigualdade social, a injustiça social, a violação dos direitos humanos e, assim por diante. Não se compreende a Teologia da Libertação fora desse ponto de partida: primeiro lugar a vida do povo, o lugar natural da Teologia e, em seguida, a Teologia, que é o teórico da vida e do agir pela fé. Essa Teologia nasceu, portanto, como resposta situada a um contexto social e eclesial determinado e o seu ponto de chegada não se limita a uma interpretação de conteúdo da revelação cristã. Ele consiste em poder responder à pergunta: que se deve fazer historicamente pela libertação dos oprimidos? O fato de que a libertação

constitui o centro da mensagem cristã, faz emergir uma Teologia da Libertação que recoloca a Teologia em sua perspectiva central.

A construção teológica da Teologia da Libertação, portanto, acontece na dupla experiência: uma política e outra teológica. Neste caso, a segunda nasce da primeira. Boff (1992) comenta essa perspectiva afirmando que

politicamente, a Teologia da Libertação percebeu que os pobres fundam um lugar social e epistemológico, quer dizer, sua causa, seus interesses objetivos, sua luta de resistência e de libertação e seus sonhos permitem uma leitura singular e própria e da sociedade. Essa leitura é inicialmente denunciatória. Ela denuncia que a história atual é escrita pela mão branca e conta as glórias dos vencedores [...] Mas ela é também visionária. Sonha com transformações possíveis e com relações humanas nas quais o ser humano é amigo do outro ser humano e não o seu carrasco. A prática social pode transformar o sonho em realidade (BOFF, 1992, p. 138).

Com o advento da Teologia da Libertação, evidencia-se a importância das dimensões históricas e sociais, que defendem o rompimento da exclusividade cultural teológica europeia, valorizando a perspectiva do terceiro-mundo e colocando os pobres como principais protagonistas do processo de libertação. O lugar social e a metodologia da construção dessa Teologia tornam-se referenciais importantes para o universo teológico e, conseqüentemente para grande parte da humanidade. Palácio ressalta que

a articulação da linguagem sociológica com a linguagem da fé e da revelação, mais ainda, a necessidade de ‘suprassumir’ a linguagem das ciências sociais dentro da lógica e da perspectiva da fé constitui desde o início um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo método da ‘Teologia da Libertação’” (PALÁCIO, 2000, p. 506).

A prática de lutas da comunidade é o laboratório primeiro da Teologia da Libertação e a sua relação entre teoria e prática se evidencia no fato de a Teologia ser uma Teologia para a prática: ela subsidia as lutas libertadoras. Mediante a essa perspectiva de relacionamento entre teoria e prática, Hoch (1998) considera que “a Teologia da Libertação prestou um grande serviço à teologia, pois resgatou aquela verdade, já enfatizada por Lutero, segundo a qual toda teologia é por definição prática” (HOCH 1998, p. 21). A Teologia da Libertação, portanto, supera a dicotomia entre a intelectualidade e o trabalho de base.

Pensar sobre a Teologia da Libertação, na prática, é relacionar três universos: Deus, Mundo e Igrejas, potencializando-as à interação, no diálogo pragmático. Trata-se, portanto, da busca de uma *práxis* coerente com a Palavra de Deus, com a missão das Igrejas e com as reais necessidades do mundo, neste sentido o *locus* de efetivação perpassa pelas lutas de muitos movimentos sociais que vão ao longo de suas histórias construindo espaços de reflexão e

vivências dessas características de uma igreja mais próxima do povo e com preocupação com suas vidas.

Ao concluir este capítulo, faz-se necessário retomar algumas subteses encontradas ao longo desta pesquisa e aqui expostas. A mais relevante delas é o que se refere ao processo formativo do MAC, que se apresentou de forma frágil, pois os adultos entrevistados deixaram transparecer essa fragilidade; sobretudo as jovens egressas que não conseguiram sustentar alguns conceitos levantados na entrevista.

Essa lacuna na formação fica evidente ao tentar conceituar os caminhos para a formação ético-crítica com crianças e também quanto à formação política. O que se pôde constatar a partir desta pesquisa foi um distanciamento entre apreensão do discurso formativo e a prática vivida pelos grupos do MAC pesquisados.

Desta forma, torna-se pertinente perguntar: quais e como se articulam os princípios da Educação Popular e da relação fé e política no Projeto Pedagógico do MAC? Como isso reverbera no sujeito crianças? Neste sentido, esta reflexão passa, a partir de agora, ser tecida à luz do Projeto do MAC e das falas dos seus sujeitos crianças e acompanhantes, a fim de confrontar os aspectos que aproximam e distanciam estes princípios da prática do Projeto.

À vista disto, esta pesquisa passa, a partir do próximo capítulo, a revelar a ação educativa do MAC em seus contextos de trabalho e a partir do entrelaçamento entre as vozes das crianças e das acompanhantes. Enfim, abordará a ação educativa, ou o MAC em ação, com disposição em confrontar os aspectos presentes no capítulo I, particularmente no capítulo II, que assevera sobre o Projeto Pedagógico do MAC. Sustenta-se, aqui, que para compreender mais sobre as crianças não basta apenas ouvir as pessoas adultas quanto as suas concepções e os seus processos formativos, mas se faz necessário ouvir as crianças e os(as) adolescentes, para que se expressem com suas vozes em ação. Sendo assim, o próximo capítulo promoverá uma discussão a partir das vozes das crianças no MAC em ação.

CAPÍTULO III

O MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS: MAC EM AÇÃO

“Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.”

Eduardo Galeano

O presente capítulo parte das observações e filmagens das reuniões dos dois grupos pesquisados do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC). As análises aqui apresentadas têm por base os fundamentos políticos-educativos descritos no Projeto Político Pedagógico do MAC, a saber: Pedagogia da Brincadeira, Animação Cultural e Compreensões de Infância e Adolescência. As observações estão centradas nas vozes das crianças nos momentos dos diálogos em roda, com sustentação teórica a partir de alguns autores que discutem a questão da infância e crianças. O objetivo deste capítulo é demonstrar como se efetiva a formação sociopolítica e educativa das crianças nos encontros dos grupos do MAC.

3.1 Pedagogia da Brincadeira

Conforme descrito em seu documento oficial, a *Pedagogia da Brincadeira* constitui-se como um dos eixos da Proposta Pedagógica do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC). Portanto, direciona-se a ação da brincadeira e o ato de brincar como subsídio para se sistematizar os saberes populares e formar para a cidadania. Neste sentido, desde os primeiros anos da criação do MAC essa perspectiva vem sendo tratada como forma de incentivar o trabalho com as crianças por meio da brincadeira. Assim,

o MAC tem um jeito de educar: a brincadeira. O jeito de fazer, o canal de acesso à compreensão e construção de saberes, para o MAC é a Pedagogia da Brincadeira articulada com o método Ver, Julgar e Agir. Mergulhar na vida das crianças, colocar-se no lugar delas, partir da vida, significa em primeiro lugar levar a sério e cair na brincadeira com elas. Cultivar a brincadeira como algo que humaniza, a partir da vivência da complexidade e contradições da própria infância. Cultivar a brincadeira não só como um lugar de reprodução da sociedade, mas como lugar de construção da vida, afirmando, negando, construindo outras realidades. (MAC, 2007, p. 24).

O MAC entende que, ao brincar, é possível à criança construir uma identidade social e cultural. Mas de fato, em que consiste a brincadeira e o brincar como pressupostos tão caros ao MAC? A princípio, poder-se-ia dizer que as concepções de brincar, assim como as de crianças e infâncias, são construídas historicamente. Entende-se, portanto, que sempre existiram diferentes estilos e formas de se brincar. Para Brougère (2001), as concepções do brincar são construções históricas, uma vez que estão atreladas às representações de criança de cada época:

é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por uma imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 2001, p. 97-98).

O Projeto do MAC corrobora as ideias de Brougère (2001), entendendo que a brincadeira constrói o saber social. Pode-se constatar essa afirmação ao estabelecer que “a brincadeira humana supõe contexto social e cultural [...] é um processo de relações interindividuais e, portanto de cultura.” (MAC, 2007, p.25).

Apesar dessa compreensão do MAC acerca da brincadeira, a pesquisa evidenciou que nos dois grupos observados essa foi uma questão muito pouco explorada, demonstrando, assim, uma lacuna entre a proposta do Projeto Político Pedagógico e a prática dos encontros. Durante o período da observação apenas o MAC1, no encontro do dia 23/09/2015, aproveitou deste dispositivo. A proposta da brincadeira foi sugerida pela participante Tamires mas, como pode ser observado, ela não conseguiu uma interlocução com seus pares acerca da discussão da brincadeira:

– *Tamires*: Vamos agora brincar de furacão. Maura vai ser a porta-voz. Quando ela disser: o furacão passou em Goiânia, rodou, rodou... e só vai

salvar quem estiver com tantas pessoas.¹⁹ A pessoa que sobrar sozinha terá que ficar rodando e em seguida sai da brincadeira. (*após alguns minutos de realização da brincadeira, se colocaram em roda para a discussão da mesma*) [sic.]

– *Tamires*: E daí gente, a brincadeira fez vocês pensarem em que? [sic.]

– [...] Silêncio.

– *Tamires*: Vamos diga, o que sentiram. [sic.]

– *Edna*: Fez eu ficar tonta e com dor de cabeça, pronto. [sic.]

– *Tamires*: Isso é porque você não gosta da brincadeira... mas fala sério sobre a brincadeira. [sic.]

– *Tamires*: Fala sério vai, vamos partilhar... [sic.]

– [...] Silêncio

– *Tamires*: Ninguém quer falar? [sic.]

– *Nádia*: A união. [sic.]

Percebe-se o esforço da adolescente Tamires para construir um diálogo que protagonize a temática da brincadeira. Todavia, não há ressonância no grupo. Os momentos de silêncio demonstram o desinteresse das crianças para com a brincadeira realizada. A respeito da brincadeira, Brougère (2001) enfatiza que esta é a entrada na cultura de forma particularizada, que existe em um determinado momento e com todo o seu peso histórico. Ao brincar, a criança apodera do seu universo para harmonizá-lo com a sua própria dinâmica e criatividade. Não é o que se percebe neste momento da discussão da brincadeira.

O Projeto Político Pedagógico do MAC é claro ao enfatizar que existem brincadeiras que podem libertar, bem como escravizar:

quando afirmamos que há brincadeiras escravizadoras e libertadoras, devemos afirmar também a complexidade da brincadeira, atentar para o fato de que numa mesma brincadeira tem elementos que libertam e escravizam, pessoas que se deixam escravizar e pessoas que se deixam conduzir por atitudes libertadoras, e que devemos lidar com as contradições do mundo expressas nas brincadeiras. (MAC, 2007, p. 27).

Dessa forma, pode-se sustentar que a brincadeira tem seu papel na socialização das crianças quando permite que elas se apropriem dos códigos culturais da sua sociedade. Segundo Brougère (2001, p. 61) “o círculo humano e o ambiente formados pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos, de um comportamento reconhecido como tal pelos adultos.” Nesta perspectiva, ao observar o MAC2, infere-se que a socialização das crianças apresenta-se quando elas soltam as suas vozes para cantar. O canto é de cunho religioso, mas as crianças valeram-se da cantiga para estabelecer um momento

¹⁹ Vide anexo 8: Foto 10

lúdico. Elas cantavam assim: “(fulano) vai ter que entrar na olaria de Deus (bis), e desce como um vaso velho e quebrado e sobe como vaso novo (bis)”²⁰.

Essa atividade aconteceu no encontro do dia 28/09/2015, quando uma criança era convidada a entrar na roda e encenar o que propunha o canto. Desta forma, percebe-se que o ato de brincar esteve presente na ação musical que exigiu a utilização do corpo de forma lúdica a partir dos gestos corporais. No entanto, o conteúdo da música, ao contrário de problematizar e enfatizar aspectos da realidade, indica uma ação apolítica e fortemente amparada pelo cunho confessional, sem a mediação com a formação política ou cultural. Assim, ao considerar a brincadeira como um instrumento importante para a socialização e, também, para a reelaboração da cultura, a pesquisa destaca a existência de uma distância considerável entre a proposta do MAC em seu Projeto Político Pedagógico e a realidade dos grupos.

As anotações do canto possibilitam observar que a cantiga de roda não elucidou uma proposta concreta da análise do que se cantava. Não se questionou o significado em se descer como um vaso velho e quebrado e ressurgir como um vaso novo. Quais motivos levam a ser um vaso novo, atualmente? Dessa forma, recorre-se a Brougère (2001, p. 59) para sustentar essa afirmação, onde o autor pontua que “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser.”

Pode-se, ainda, recorrer a Walter Benjamin em seu livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação* (2002), no qual faz uma análise dos processos da memória dos brinquedos e do brincar. Seus estudos indicam a crescente massificação, por meio do processo de industrialização, e coloca o brinquedo como algo homogeneizador. O autor pontua que, por intermédio do brinquedo, se é possível verificar como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças.

Dessa forma, o MAC aponta mais uma vez a importância da questão lúdica em seu projeto. Faz referência a uma carta de 1975, cujo conteúdo, construído por Alcino Ferreira e Reginaldo Veloso, é destinado aos acompanhantes. No documento, demonstram preocupações com a questão da brincadeira e reverberam as ponderações apresentadas por Benjamin:

estamos preocupados com aquilo que as crianças expressam em suas brincadeiras. Se a gente olhar bem de perto as brincadeiras das crianças, a gente vai descobrir **que o mundo das crianças**, o mundo das brincadeiras,

²⁰ Vide anexo 9: Fotos 11 e 12

não é outro senão o mundo de todos nós. Esse mundo, essas brincadeiras, onde impera a lei do mais forte, o espírito de competição e concorrência, a sede de ganhar, onde o mais pequeno, o menos esperto, o fraco não tem vez, é botado para trás, onde quem não quer competir, quem não quer ganhar, não tem vez, não tem graça. (MAC, 2007, p. 26). (Grifos nossos).

É interessante perceber que já no início do século XX, Benjamin tecia considerações acerca dos efeitos do Capitalismo e da Industrialização na vida e nas brincadeiras das crianças e, atualmente, essa é uma realidade que se faz presente de forma mais contundente. Brougère (2001) e Benjamin (2002) retratam o brincar e o brinquedo como partes integrantes de um processo contextualizado e historicamente construído.

Independentemente de o MAC enfatizar a Pedagogia da Brincadeira como fundamento na formação das crianças, nota-se, nos dados desta pesquisa, que a brincadeira foi relegada a segundo plano no campo da ação educativa do Movimento. A ausência de momentos lúdicos ou a falta de reflexão crítica nos raros momentos em que essa ação apareceu, revela a dificuldade de um trabalho que se aproprie da brincadeira, do brinquedo ou do ato de brincar como expressões da cultura e da cidadania humana. Se a brincadeira é constituída e constituinte da cultura crítica, então, sua ausência revela um aspecto frágil na condução das ações concernentes nesse projeto.

Isso pôde ser constatado, também, quando os dados demarcam a ausência da autonomia das crianças em proporem suas próprias brincadeiras de forma espontânea. A ação do brincar esteve circunscrita à indicação do adulto sem a criança, apenas aquela que conduziu os ritos da brincadeira. Da mesma forma, ainda que as crianças tenham participado da brincadeira proposta, observou-se pouca ação das crianças em subverter ou romper com o instituído. Pelo contrário, participaram da ação lúdica, mas não fizeram relações com aquilo que se esperava em termos formativos decorrentes desta atividade.

Da mesma forma, não foi possível apreender, na ação do MAC, uma cultura lúdica por meio da brincadeira que ampliasse a compreensão da criança em termos de visão de mundo e repertório cultural. Portanto, as brincadeiras propostas não evidenciaram a abordagem da diversidade cultural e muito menos a formação estética das crianças a partir da ação lúdica.

3.2 Animação Cultural

Outro eixo da Proposta Pedagógica do MAC refere-se à *Animação Cultural*. Trata-se dos ritos, símbolos, mística que motivam o sentimento de pertencimento e mobilizam a

condução dos debates nos encontros. Para a análise deste eixo, os dados da pesquisa sistematizaram alguns momentos que configuram a animação cultural.

a) Acolhida e questões iniciais

No Projeto do MAC, a animação cultural está centrada em aspectos relacionados à vida em todas as suas dimensões. Possibilita às pessoas a “se cultivarem como pessoas, descobrindo suas possibilidades e sua dignidade [...]... A cultivarem relações novas, de companheirismo, de espírito de colaboração, de equipe e partilha, a se entreolharem com olhos de bem-querer, de amizade e solidariedade...” (MAC, 2007, p. 29).

Neste aspecto, ao que se refere à acolhida e às questões iniciais tanto no MAC1, quanto no MAC2, estão presentes elementos referentes às relações humanas, tais como: expressões de carinho, de abraços e de aconchego entre as crianças e, também da acompanhante para com elas. Essas atitudes presentes na acolhida colaboram para que as crianças fiquem à vontade, livres para participarem da reunião e das discussões propostas.

Ainda com referência a animação cultural, o Projeto Político Pedagógico do MAC aborda que esta deva ser realizada por meio do cultivo da cultura local, regional e nacional de forma que tome “conhecimento e posse dos bens culturais da região, particularmente de seu cabedal artístico, do seu folclore... descobrindo suas raízes, sua história, apreciando as tradições da sua terra [...]...” (MAC, 2007, p. 29). Neste sentido, seguem alguns aspectos referentes a essa premissa abordada no Projeto do Movimento a partir das falas das acompanhantes e das crianças:

– *Acompanhante*: Vamos, a partir de agora, pensar a festa cultural que está programada em nosso calendário com a temática: *Intolerâncias Regionais*²¹. [sic.]

– *Tamires*: É, xenofobia. [sic.]

– *Nádia*: o que? [sic.]

– *Tamires*: É preconceito que algumas pessoas têm com outras pessoas que nascem em determinados lugares. É isso, mesmo. Vamos pensar coisas dentro das nossas possibilidades. Lembrar que vocês são um grupo pequeno. E a minha sugestão é que vocês se reúnam fora dessa nossa roda e conversem tudo sobre o que querem. [sic.]

– *Acompanhante* [Após 20 minutos de conversa]: Pronto. O que pensaram? [sic.]

– *T*: Pensamos o seguinte sobre o cardápio: farofa de carne seca, arroz com carne, milho, cuscuz, e bolo de fubá e tortas; tudo relacionado a cultura nordestina. [sic.]

²¹ Vide anexo 10

- *Carla*: vamos ter música, samba, forró, baião... [sic.]
- *Nádia*: Vamos fazer um cordel. [sic.]
- *Acompanhante*: É . Um cordel próprio de vocês? Como vai ser? [sic.]
- *Tamires*: Hummm. Não sabemos ainda. Agora é organizar. Vamos começar já no próximo encontro. [sic.]
- *Acompanhante*: Sim. Vamos organizar e pensar juntas cada detalhe, né?! Conforme falou Tamires, vamos iniciar tudo no próximo encontro. [sic.]
- *Tamires*: trazer cartolina, papel pardo... [sic.]
- *Carla*: tinta... [sic.]
- *Tamires*: bastante lapis de cor e tinta. [sic.]
- *Nádia*: Ah! Podíamos fazer tipo um bingo. [sic.]

Percebe-se, através da fala das crianças, que a centralidade da acolhida gira em torno da preocupação com a organização da festa cultural e não do conteúdo em si que ela propôs, ou seja, a intolerância religiosa. Isso pode ser observado principalmente quando a acompanhante não aprofunda o debate sobre o sentido e significado da intolerância religiosa entre as crianças. Pelo contrário, a riqueza de uma das argumentações fica esvaziada pela ação imediata da acompanhante em dar prosseguimento ao “como fazer” do evento em sua atitude mais prática possível. Contrária a essa perspectiva, necessário seria mobilizar as crianças para o sentido daquilo que se nomeia por intolerância, do que exigir delas uma ação desprovida de diálogo e crítica. Os resultados da pesquisa expressam a ausência do diálogo entre adultos e crianças como pressuposto dialógico e conscientizador. Neste caso, a palavra e o seu sentido formativo/crítico ficaram subsumidos pela ação.

Para Freire (2003), a palavra constituinte do diálogo implica a *práxis*: reflexão-ação-reflexão. Sem essa combinação, a palavra se torna vazia, inautêntica, que não gera transformação e que a reflexão não passa de um mero verbalismo. O autor ainda chama a atenção para o cuidado de não cair no ativismo, utilizando a ação em detrimento da reflexão. Assim, a ação sem a reflexão nega a práxis e inviabiliza o diálogo.

O processo dialógico implica ser considerado como uma necessidade humana na qual o homem se faz homem na relação/confronto com o outro por meio da palavra e da ação. Dessa relação se constrói consensos, situações criativas ou harmoniosas, divergências, dentre outros. O diálogo se constitui numa relação de sentidos constituídos por sujeitos reais. É neste campo que os sentidos e significados são construídos pelos homens. Entende-se aqui que os sentidos são construções pessoais/singulares que marcam o lugar do homem e sua identidade frente à sua compreensão do mundo. Já os significados são construídos social/historicamente pelos homens e revelam um caráter mais universal ao expressar aquilo que, socialmente, se convencionou atribuir significado às coisas e à realidade.

Neste sentido, Freire (2003) destaca que ninguém pode dizer a palavra sozinho/a e muito menos prescrevê-la à outra pessoa como remédio. Dizer a palavra verdadeira resulta em comunhão, portanto, exige diálogo: “o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2003, p.78).

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire ressalta o caráter dialógico da prática educativa libertadora, adjetivando-a de problematizadora. Práxis que nega o depósito, a narrativa ou a transferência de conhecimento, para anunciar a “dialogicidade como essência da educação” (FREIRE, 2003, p. 77). Chama sua *práxis* de educação problematizadora porque, por meio do diálogo, busca estimular a reflexão e a ação de homens e mulheres sobre a própria realidade.

Outro aspecto que marca os encontros observados no MAC1 é a preocupação com a rotina do encontro, bem como uma valorização da simbologia. Essas são características que apareceram em todos os encontros observados. Estes encontros aconteceram no mesmo espaço, da mesma forma de organização e, para compô-lo, sempre esteve sobre a mesa a bandeira do MAC, a bíblia e uma vela acesa²². Essa constatação pode ser analisada nas anotações acerca da organização do espaço e ambiente:

o encontro aconteceu no salão da Comunidade Nossa Senhora da Vitória. Este salão é aberto. Não havia nenhum cartaz na parede, mas apenas uma mesa retangular com algumas cadeiras em volta onde eles se reuniram. Sobre a mesa estava uma toalha, a bandeira do MAC e uma vela acesa. Na chegada, acompanhante e crianças se cumprimentavam com abraços de acolhida. As crianças faziam muita algazarra e brincadeiras uns com os outros. (OBSERVAÇÃO MAC1 DO DIA 09/09/2015).

Já, no MAC2, a valorização da simbologia não aparece como um aspecto essencial para a realização dos encontros. Isso talvez possa ser explicado pelo fato das reuniões acontecerem em espaços diferentes, às vezes em salas fechadas e até mesmo em espaço aberto, como embaixo de árvores e pendurados em brinquedos, conforme descritos a seguir:

As crianças foram chegando ao parquinho do Lar São José e logo subiram no brinquedo “trepá-trepá.”²³ A acompanhante também subiu no brinquedo. Ninguém levava nada nas mãos. Somente havia o espaço aberto. A relação entre as crianças era de carinho e de amizade. Tratavam carinhosamente umas às outras, ajudavam a acomodar-se no brinquedo. A acompanhante também as recebia com atenção e carinho; percebe-se que as crianças têm bastante liberdade com ela. Pareciam mais uma penca de crianças penduradas. (OBSERVAÇÃO MAC2 DO DIA 11/09/2015).

²² Vide anexo 8: Fotos 1 a 7

²³ Vide anexo 9: Fotos 1 a 5

A pesquisa constata que os dois grupos são marcados por uma mística tanto para iniciar, quanto para finalizar o encontro. Considerando que a mística não é um teatro, mas uma representação de um fato ou acontecimento, faz-se necessário avaliar como esses grupos se utilizam dela para manter coesão e criar integração e reflexão entre seus membros. Mas como definir a mística? Pode ser entendida como firme crença numa doutrina religiosa, filosófica, etc. A valorização da mística é também uma expressão cultural. Para o MAC a mística deve ser uma expressão da prática cotidiana. Nessa simbologia, alguns ritos são mantidos pelo movimento, nos encontros, reuniões e apresentações, estimulando o sentimento de pertença ao movimento.

Ela deve ser marcada pela riqueza de significados para a reconstrução do resgate histórico. Por isso, a sua realização deve envolver a todos. A mística quase sempre vem indicada por simbologias e símbolos, que são expressões vivas de identidades e pertencimento ao grupo, como é o caso da bandeira sobre a mesa. Ela é a expressão viva do pertencimento àquele grupo.

Neste contexto, o MAC1 se utiliza de textos bíblicos para o início do encontro. Durante a pesquisa se constatou que esses textos foram escolhidos aleatoriamente e, poucas vezes, percebeu-se a ligação do texto bíblico com a temática discutida ou que este servisse para reflexão e aprofundamento do que se discutia. No entanto, a utilização do texto bíblico aparece como momento de oração e de estudo.

Já, no MAC2 essa característica da mística apresenta-se mais em forma de oração, sem a utilização de um texto específico. A mística nos encontros é marcada pela oração²⁴ de repetição e de cantos, sobretudo, com cunho religioso. Todavia, nem sempre faz relação com a temática a ser discutida.

Observa-se que, nos dados retratados, a mística expressa nos símbolos, nas músicas, nas leituras bíblicas e nas orações não aproximam daquilo em que se poderia nominar de fé-política. Ou seja, o uso da transcendência como forma de, também dialogar com a realidade e produzir uma consciência política e transformadora. O que se observa é o uso do símbolo pelo símbolo, da música pela música e da oração pela oração sem mediação com o debate proposto e a realidade concreta dos sujeitos.

Ressalta-se assim, pelas observações empreendidas, que a mística em todos os encontros do MAC é um componente importante; porém, existe um descompasso entre o que o Projeto Político Pedagógico do Movimento propõe, como uma animação cultural, com o

²⁴ Vide anexo 8: Fotos 2, 8 e 18 e anexo 9: Fotos: 6 e 14

que na realidade acontece, inclusive demonstrando uma ruptura entre a proposta da mística e a temática a ser discutida. A teoria na mística é trabalhada, geralmente, a partir das leituras bíblicas e cantos, utilizados nos dois grupos, principalmente como mecanismos de acomodação e como forma de acalmar os participantes.

Isso está evidente no MAC1 que se utiliza de mantras para envolver os participantes até acomodá-los física e interiormente. Como por exemplo: “Mesmo as trevas não são trevas, para Ti a noite é luminosa como o dia. (bis).”²⁵ (OBSERVAÇÃO MAC1 DIA 09/09/2015). Da mesma forma, o MAC2 se utiliza de cantos de acolhida e envolvimento com o mesmo propósito, uma vez que os participantes chegam eufóricos e falantes, devendo, em seguida, se controlarem para o início do encontro. O canto funciona como ato regulatório: “Tá caindo fulo eh, eh, tá caindo fulo..., lá no céu, cá na terra, eh tá caindo fulo. (bis) glória a Deus, glória a Deus eh, eh gloria a Deus, glória a Deus, (bis) glória ao Pai, glória ao Filho, glória ao Espírito Santo (bis).” (OBSERVAÇÃO MAC2 DIA 28/09/2015). Isso demonstra como a mística é usada como forma de regulação dos corpos, dos tempos e das manifestações humanas.

Ainda com referência à animação cultural, o Projeto Político Pedagógico do MAC também alerta para a questão ecológica. Todavia, o próprio documento se contradiz com o enfoque desse tema, principalmente ao tratá-lo a partir da ordem do “encantamento” e não como consciência política. Neste contexto, as discussões sobre a educação ambiental ficam circunscritas a uma lógica “fora da realidade do sujeito”, ao ser tratada como campo da magia. O homem-natureza-ambiente em sua relação dialética e histórica deixa de ser tratado a partir da concretude da vida humana. Isso pode ser observado quando o próprio documento indica que os participantes devem

cultivar o meio ambiente especialmente numa relação de encantamento e cuidado para com a Mãe Natureza... Se preocuparem, sobretudo, com a qualidade do ar, da água, da limpeza pública, do sossego, do visual, de tudo quanto é condição de bem-estar e de vida saudável e sustentável. (MAC, 2007, p. 29-30). (Grifos nossos)

No entanto, ainda que o documento assim expresse a perspectiva acima tratada, pode-se perceber na fala de algumas crianças outra preocupação, conforme observado em um dos encontros do MAC2 e a partir dos diálogos em roda e contextos:

²⁵ Vide anexo 8: Foto 8

- *Karine*: Quem viu, acho que foi mês passado, a serra pegando fogo? Alguém viu? [sic.]
- Eu, eu eu...
- *Karine*: Estava pegando fogo, ficou o dia todo pegando fogo e os bombeiros não foram.[sic.]
- *Nadir*: É, estava com muita fumaça, estava poluindo o ar.[sic.]
- *Karine*: É verdade, uma fumaceira; então o fogo ficou o dia todo e os bombeiros só foram lá à noite. Então nós vivemos num lugar muito bonito. A fauna, a flora do nosso país não é qualquer lugar que tem; então a gente deve ter consciência que ao cortar uma árvore a gente tem que plantar outra, as indústrias parecem que não sabem disso, que as árvores são elas que deixam o nosso ar mais puro. Por isso temos que ter consciência e reflorestar e tem muitas árvores em extinção. São muitas coisas, e o nosso país é um país muito bonito, tem cultura muito bonita. E tá acabando por causa de muita coisa. O homem acabando com a beleza que Deus colocou em nosso mundo; em nosso lugar. [sic.]
- *Simone*: Tem pessoas também que invadem a casa dos animais que no caso são as florestas ou as serras, e quando os animais invadem as cidades eles pegam os animais e matam. [sic.]
- *Karine*: E. Quem já ouviu falar em biopirataria? [sic.]
- *Crianças*: Eu, eu. [sic.]
- *Karine*: Pois é biopirataria não sei se todo mundo sabe, mas o que estava mostrando na reportagem era que as pessoas entravam nas serras, florestas, capturando os animais para vender. Matavam jacaré para pegar a pele deles. Tem muitos animais e árvores que estão em extinção, então nós temos que proteger isso. Muitas coisas são muito boas pra gente, são presentes de Deus, né. A gente tem que ter consciência que tudo isso é coisa nossa... Então, temos que ter consciência. [sic.]
- *Acompanhante*: Vamos ouvir a Irene, ela quer falar. [sic.]
- *Irene*: Eu queria falar sobre a falta de respeito com a criança. Eu vi um vídeo, não sei se vocês viram, que várias mães deixaram crianças em uma creche pra ir trabalhar e o homem que cuidava desse tanto de meninos e meninas davam comidas pra eles e esperavam alguns minutos e depois desses minutos ele pegava um pau com pregos e começava a bater nas crianças. Isso é muita falta de respeito para com as crianças. [sic.]
- *Karine*: Pois é, toda criança tem direitos, né? [sic.]
- *Acompanhante*: Então depois dessas falas de vocês vamos cantar um canto que aborda essa temática sobre direitos das crianças. [sic.]
- *“Dezoito de maio é dia de lembrar que nós todos temos compromisso e todos temos que lutar pra construir um mundo diferente, mais fraterno, mais irmão. Vamos cuidar de todas as crianças que são futuro de nossa nação. Você foi criança e sabe quanto vale o amor, eu preciso de proteção mais respeito mais valor, o meu mundo é fantasia cheio de imaginação, não mereço ser uma vítima de abuso e exploração. Esquecer é permitir, que o caso Aracelli, nos fazer lembrar, se lembrar é combater , não se cale pra ninguém se o futuro pode ser mais belo faça bonito você também.”* [sic.]

As falas das crianças, em especial de Karine, retratam a temática com relação ao cuidado com a natureza, a qualidade de vida e do ar; enfim, demonstra a preocupação das crianças com as questões da consciência ambiental e do direito. Todavia, a riqueza destas “pistas” do debate crítico nas falas das crianças é extremamente fértil, por outro lado, as falas

vão sendo narradas sem nenhuma mediação da acompanhante, para o aprofundamento da discussão. A acompanhante apenas coordena a participação das crianças. No momento em que a criança Karine aborda a temática da biopirataria e de maus tratos dos animais e a criança Irene faz a ligação com a questão da violência para com as crianças, a acompanhante não se apropria da questão posta, deixando passar um momento interessante para a mediação da conversa. Sem contar que, ela corta a discussão com a proposta de cantar. Nesse momento, verifica-se uma ruptura com o tema proposto, uma vez que o canto, apesar de estar ligado com a temática, ficou descontextualizado, pois não o utilizou para a continuidade da discussão. Assim, os dados expressos acima rompem com o fundamento político-educativo proposto pela animação cultural em que o MAC cultive a cidadania:

engajando-se em todas as formas de mobilização e de luta pelo bem comum... [...]... Enfim, ainda se poderia acrescentar que a animação cultural deve ter em mira um possível e desejável efeito multiplicador, na medida em que se vai incentivando seus sujeitos pedagógicos à tarefa de dar continuidade ao processo criativo [...]... Que animados pela ação de animadores(as) culturais, eles e elas se façam também igualmente animadores(as) culturais em seu ambiente de vida. (MAC, 2007, p. 30).

Com relação a essa questão da formação para a autonomia da criança como multiplicadores culturais, a pesquisa constata ser uma questão que está ainda distante de se concretizar nos dois grupos observados, pois a presença do adulto²⁶ se dá de forma determinante: o adulto é quem marca inclusive o ritmo do encontro, como pode ser constatado acima quando a acompanhante interrompe a discussão, alterando a direção do conteúdo demandado. A participação da criança na roda do encontro do MAC, no período observado, se deu de forma mediada, evidenciando as complexas relações sociais e geracionais, expressas pela participação do adulto.

O que se quer chamar a atenção aqui é o fato de que a presença da acompanhante, como figura adulta, ao contrário de mobilizar e enriquecer o repertório cultural das crianças, faz o contrário: dita ritmos, tempos e interrompe lógicas de pensamentos discursivos. Isso revela algo que secularmente tem acompanhado a história da infância, ou seja, a figura adultocêntrica marcando a posição geracional e o lugar dos adultos nas formas de regulação das crianças. Para Lopes (2008), compreender a questão geracional significa ter por base alguns parâmetros como a idade cronológica, a funcional, a psicológica, a social e a biológica. Assim,

²⁶ Vide anexo 8: Fotos 5 e anexo 9: Foto10

por idade funcional, entende-se o grau de conservação do nível de capacidade adaptativa comparada à idade cronológica. Quanto à idade psicológica, diz-se que é a relação entre a idade cronológica do indivíduo e as capacidades que prenunciam o seu potencial de funcionamento futuro, tais como aprendizagem, percepção e memória. A idade social refere-se à avaliação da capacidade de adequação de um indivíduo ao desempenho de papéis e comportamentos esperados para as pessoas da sua idade, num dado momento histórico em cada sociedade. A idade biológica remete aos aspectos biofisiológicos ou corporais. (LOPES, 2008, p. 75).

Sarmiento (2005a, p. 363), por sua vez, enfatiza que, para a sociologia da infância, a questão geracional é uma categoria estrutural relevante ao analisar os processos de estratificação social, bem como na construção das relações sociais. Ao resgatar o conceito de “geração”, clarifica a complexidade dos fatores da estratificação social e a relação entre eles “[...] a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se a eles.”

Tomando por base os estudos de Sarmiento (2005a), pode-se conceber que a questão geracional presente nos dados desta pesquisa foi fortemente marcada pela autoridade adultocêntrica em encaminhar pragmaticamente o diálogo numa perspectiva acrítica. Assim, ao partir desse entendimento, é necessário compreender que a participação das crianças é um processo contínuo, experienciado a partir de vivências e não pode ser dada, outorgada e concedida. Deve ser algo conquistado por meio de interações, de expressões de ideias e pensamentos; enfim, a participação só se concretiza nas relações humanas e sociais. A ideia de participação aqui defendida contrapõe-se àquelas observadas em alguns encontros como demonstram os dados desta pesquisa, que os sujeitos não se apresentam como sujeitos participantes como pode ser analisado pelo silêncio quase que mórbido, do MAC1 ao ser proposta uma reflexão:

- *Tamires*: Gente eu queria falar uma palavra. Ubuntu, [sic.]
- *Edna*: Hummm que? [sic.]
- *Tamires*: Ubuntu. Vocês sabem o que significa, de onde vem essa palavra? [sic.]
- [...] Silêncio
- *Acompanhante*: Qual a diferença da brincadeira do furacão com essa brincadeira proposta pelo antropólogo? [sic.]
- *Tamires*: Na brincadeira do furacão tem que ter mais pessoas com você para salvar e na do antropólogo é só uma. [sic.]
- *Acompanhante*: Qual é a outra diferença? Na do furacão quem está com duas, três, quatro, pessoas, o que acontece? [sic.]
- *Janine*: Salva. [sic.]
- *Acompanhante*: E quem fica só? [sic.]
- *Carla e Janine*: Roda. [sic.]
- *Acompanhante*: E quando a pessoa roda? [sic.]

- *Tamires*: Sai. [sic.]
- *Acompanhante*: E nesta proposta do antropólogo? [sic.]
- [...] Silêncio

Percebe-se que a adolescente Tamires não consegue a participação das outras crianças. Os momentos de silêncio vão crescendo a cada tentativa de interação com o grupo. Quando a acompanhante toma a palavra, consegue uma participação responsiva dos participantes onde as respostas são curtas e sem abertura para a continuidade do diálogo.

Assim, ao buscar entender a participação de criança em um grupo, defende-se a ideia na perspectiva de Tomás (2007) que compreende que:

participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e criança é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (TOMÁS, 2007, p. 49).

Concordando com Tomás (2007), ao entender esse processo de participação, faz-se necessário incluir também a voz das crianças nos processos de tomada de decisão. A mesma autora ainda reafirma que com “a participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros” (TOMÁS 2007, p. 52). Assim, é necessário não apenas dar voz à criança, mas, sobretudo, ouvir o que ela diz.

Dessa forma, percebe-se que o papel mediador do acompanhante no processo de condução do tema no MAC tem momentos que aparecem com certa evidência, como aconteceu no MAC2, no encontro em que discutiam a questão da discriminação. Neste momento, a acompanhante consegue exercer o seu papel de propor que reflitam e que sugiram possíveis soluções:

[...] então, crianças. Como vocês estão falando, realmente todo tipo de discriminação é errado. Porque nós temos que respeitar as pessoas como elas são. Gostaria que vocês comentassem, o que vocês acham que pode ser feito para que esse quadro de discriminação que ocorre na nossa sociedade possa mudar. [sic.]

Pelo excerto acima, se verifica-se que a presença do adulto, no caso da acompanhante, se dá de modos diferentes em relação aos dois grupos. No MAC1, a centralidade no adulto/acompanhante é mais evidente, pois o grupo é bastante tímido e os momentos de silêncio perpassam por longos períodos. Assim, a acompanhante acaba quase que realizando uma “catequização.” É importante ressaltar que ela faz um esforço enorme para buscar a

participação das crianças, questionando-as, perguntando a opinião para a mais tímida do grupo ou para a mais desinibida, na tentativa de envolvimento, o que nem sempre é correspondido, conforme expressa o trecho a seguir: “[...] Os intereclesiais de base existem entre comunidades para trocas de experiências. [...] e você, *Janine* quer partilhar alguma coisa até aqui?” [sic.]

Já, em relação ao MAC2, essa centralidade é um pouco mais diluída entre os participantes do grupo. Todavia, a acompanhante é a primeira a falar e “passa a palavra” para a criança que inicia e conduz a reunião. No entanto, a presença do adulto ainda se faz de modo superior e nem sempre está em posição de igualdade com as crianças, uma vez que quase sempre é o adulto que tem a última palavra como, por exemplo, no encontro quando se inicia o diálogo em roda e contextos:

- *Acompanhante*: Vamos começar com uma oração. Quem gostaria de coordenar uma oração para nós? [sic.]
- *Pietro*: Eu! [sic.]
- *Acompanhante*: Ok, pode começar. [sic.]
- *Pietro*: Papai do céu / ilumina mais esse dia / cheio de paz / cheio de amor / Amém. [sic.]
- *Acompanhante*: E agora, o que vamos fazer? [sic.]
- *Morgana*: cantar [sic.]
- *Acompanhante*: Bom. Cantar? Então vamos cantar um canto de acolhida. Pode começar Morgana. [sic.]
- *Morgana*: Seja bem vindo ô Lê lê, seja bem vindo ô lá lá (bis) paz e bem pra você que veio participar (bis) Foi muito bom você chegar, trouxe tantas coisas boas para nos contar. / A casa é sua não tenha receio, estamos felizes porque você veio. (bis). [sic.]

Tanto nos dados descritos no MAC1, quanto no MAC2, o que está em evidência é a questão da presença adultocêntrica, determinando os modos de participação e diálogo entre as crianças. De um e de outro modo, o que fica evidente, a partir desta pesquisa, é que os encontros não têm produzido aquilo que apregoam como princípio dialógico ou a dialogicidade. Quanto ao debate, este é centrado na figura de um sujeito; neste caso, o adulto que “pergunta” ou que “tenta mobilizar as respostas.” Para alcançar um diálogo, não temos, de fato, um processo dialógico, mas, acima de tudo, um modo de ação linguística pautado em perguntas-estímulos-respostas. Neste contexto,

Paulo Freire problematiza a ação dialógica como a prática do diálogo que mantém vivo a dialeticidade entre ação e reflexão, onde essa relação faz parte de um processo histórico e incompleto. É pelo exercício da linguagem que nos tornamos sujeitos históricos com a capacidade de construir intersubjetivamente uma sociedade em comunhão de objetivos. (AMÂNCIO, 2004, p. 3).

Pela proposta do MAC, a reunião do grupo deve-se constituir como espaço do exercício democrático onde a fala e a escuta são instrumentos imprescindíveis para tal exercício. Assim, “os(as) acompanhantes são solicitados a escutar as crianças, a reconhecer seu direito de expressar-se livremente, a contemplá-las na expressão da sua vivência, a colaborar para que a vida possa fluir com liberdade” (MAC, 2007, p. 15). O que o projeto enseja é que a presença do adulto, na condução da roda de conversa com crianças, torna-se elemento formativo para o grupo.

Todavia, o que se constata nos dados observados é que esta atividade tem se convertido para o adulto em uma atividade desafiadora, pois ele não se encontra em posição de igualdade com as crianças, mas também, tem o papel de coordenar a conversa, respeitando a todos sem hierarquia. Apesar dessa permissão, o que se revela é, acima de tudo, a presença do adulto no começo, meio e fim da ação pedagógica.

É claro que esta dificuldade do adulto em lidar com sua presença no grupo das crianças advém, muitas vezes, da própria constituição dos grupos e seus sujeitos. Como exemplo, vale ressaltar que as crianças, principalmente no MAC1, em quase sua totalidade, apresentam dificuldades em se expressar, o que se evidencia ao longo da observação fílmica. Já, por parte da acompanhante, nota-se uma preocupação em situar as crianças no contexto em que vivem no momento dos encontros, citando inclusive algum fato que, às vezes, é tema gerador de conversa.

Isto pôde ser percebido no MAC1 em que, concomitante ao dia do encontro do grupo, estavam acontecendo também os ataques aos indígenas no Mato Grosso. Todavia, apesar do tema ser extremamente social e relevante, a acompanhante Maura apenas o contextualizou no âmbito da questão religiosa, particularmente quando trouxe essa realidade para o grupo durante o momento da oração:

eu trago presente a realidade dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul. Eles estão sendo vítimas de pistolagem civil. Vai acontecer um ato ecumênico, agora dia 07 e 08 de outubro, o CONIC, CPT, CEBI. Estão juntos para ver se dá visibilidade pra essa realidade para fora do país, a tentativa é mostrar para o governo a preocupação com essa realidade e lutar para que façam alguma coisa [sic.].

Nota-se ainda, especialmente por meio da observação fílmica referente ao MAC1, um esforço por parte da acompanhante no empoderamento das crianças, particularmente quando se constata, desde a abertura dos encontros, que ela, por diversas vezes, interfere na roda, motivando os participantes a se expressarem. Todavia, esse esforço não mobilizou as crianças

e adolescentes para o debate e participação. Isso proporciona o questionamento se, de fato, os temas trazidos para os encontros, são temas que estão dentro do contexto das crianças ou se são temas muito de contextos dos adultos. Nesta perspectiva, a condução, ou mesmo o interesse das crianças, tem sido objeto de reflexão crítica por parte do Movimento.

Nos dois grupos observados, nota-se que, mesmo de maneira bastante incipiente, há uma tentativa de trazer para dentro do MAC temas que alinhem fé e vida. Todavia, a pergunta a ser feita é se, realmente, as crianças foram consultadas ou participadas da escolha desses temas que deveriam mobilizá-las para o debate.

b) Contextos e mediações

Uma das propostas do MAC é que o diálogo, a escuta e a participação estejam presentes em seu projeto formativo. Para tanto, o Movimento aposta na metodologia da escuta de crianças na roda de conversa ou círculos de debate. Assim,

esses círculos permitem que as pessoas, **crianças** se reúnam e reflitam coletivamente sobre seus problemas e suas histórias individuais permitindo que sejam tomadas decisões coletivas, uma postura coletiva. Suas preocupações passam a ser muito mais na organização coletiva que nas atenções individuais. O nível de compreensão se dará na horizontalidade e o comportamento desses indivíduos por hora coletivizados será observado por muito mais pessoas. (AMÂNCIO, 2004, p. 1). (Grifos nosso).

Concordando com Amâncio (2004), que aborda que os círculos, ou, neste caso, a roda, é o lugar de refletir coletivamente os aspectos da vida cotidiana, no encontro do MAC1 do dia 09/09/2015, foi possível apreender algumas expressões relacionados à vida do grupo:

- *Acompanhante*: Alguém tem alguma coisa pra partilhar da semana, da vida, algum fato novo que vocês viveram, vivenciaram ou viram na TV e querem partilhar, uma alegria ou uma tristeza? [sic.]
- [...] Silêncio
- *Tamires*: A nossa visitante “Talia” fez 21 anos. [sic.]
- *Acompanhante*: Fez? Que bom. Que dia? [sic.]
- *Talia*: No dia 06 [sic.]
- *Acompanhante*: Dia 06 de setembro? Parabéns! [sic.]

A acompanhante inicia o diálogo em roda convidando as crianças para partilharem algo sobre a vida, ou que tenham vivido durante a semana. O silêncio marca o encontro, e a partilha, com referência ao cotidiano, é expressa pela criança Tamires que partilha o aniversário da visitante. A informação, no entanto, não tem continuidade no grupo. Após a intervenção sobre esse momento, a acompanhante continua a mediação da reunião, expondo

que a temática do dia seria um estudo sobre Comunidades Eclesiais de Base – CEBs²⁷ e o Concílio Vaticano II²⁸. O que pode ser observado a seguir:

- *Acompanhante*: Neste encontro de hoje, conforme o pedido de vocês que irão participar da romaria das CEB's. A gente vai fazer como que uma espécie de preparação para a participação nessa romaria. Esta será a 5ª romaria da CEB's que acontece em Trindade. O tema desse ano é: Iluminados pelo Concílio Vaticano II. E respondendo aos desafios de hoje, tem como versículo bíblico que iluminador o da Campanha da Fraternidade: “eu vim para servir.” E a romaria vai acontecer no dia 13 de setembro. O que levar? Lanche e água. Vocês já deram os nomes? E você Tamires já deu o seu nome? [sic.]
- *Tamires*: Já mandei pra “Silmara” [sic.]
- *Acompanhante*: Então se o tema é iluminado pelo Concílio Vaticano II eu trouxe um material (*um texto*) pra gente refletir sobre o que são CEB's e também algumas características do Concílio Vaticano II. [sic.]
- [*após a leitura*]...
- *Acompanhante*: Querem falar sobre o que foi lido? [sic.]
- [...] Silêncio
- *Tamires*: Do meio popular. [sic.]
- [...] Silêncio
- *Tamires*: Uma característica da CEB's é a partilha, a ajuda e a solidariedade no serviço. [sic.]
- *Tamires*: O que é eclesial? [sic.]
- *Acompanhante*: Eclesial ou eclesía é assembleia e que pode ser Igreja, assembleia = povo reunido. [sic.]
- *Acompanhante*: [...] faz referência a um trecho lido. Nesse trecho tem uma característica muito importante para nossa fé? [sic.]
- *Tamires*: A semente dos mártires? [sic.]
- *Acompanhante*: Sim. Semente dos mártires rega o que? [sic.]
- *Tamires*: A fé? [...] não sei [sic.]
- *Acompanhante*: Comunidade Eclesial de Base ou um grupo de base, quando surge algum problema a intenção é que a própria comunidade ou o próprio grupo resolva esse problema, seja ele, um conflito interno, seja ele um problema na rua, um problema no bairro, então a comunidade reunida vai resolver. Por isso, tem a fraternidade, a partilha, em vez de ficar só resmungando e murmurando, Não! Reúnem para resolver o problema, então é uma fé pé no chão, lembram das nossas escolas bíblicas? É olho na vida e outro na bíblia, é uma espiritualidade pé no chão. Toda oração é a partir de uma ação concreta ou de uma vivência, de partilha e de solidariedade, que pode ser desde uma visita até outra coisa, uma revitalização da praça, por exemplo. [sic.]
- *Acompanhante*: E a questão ecumênica? Chamou alguma atenção de vocês? [sic.]
- *Tamires*: Rarara, ecumênico, só se for no Concílio mesmo. [sic.]
- *Acompanhante*: É, você tem razão, em partes, porque já foi uma abertura muito grande. Porque só de pensar e refletir que a Igreja Católica não era a

²⁷ Comunidades Eclesiais de Base: jeito comunitário de ser Igreja, que assume compromissos sócio-transformadores a partir de sua realidade local.

²⁸ Assembleia de representantes dos bispos da Igreja Católica, em nível mundial, incluindo participação ecumênica, isto é, de representantes de outras Igrejas Cristãs. Esse momento – várias sessões entre 1962 e 1965 – para o segmento progressista da Igreja Católica foi o mais importante acontecimento dos últimos séculos, sendo que uma das conquistas foi a valorização do laicato, na condição de integrante da Igreja Católica.

única responsável pela salvação do mundo ou que o próprio cristianismo é que tem a fórmula secreta da salvação já é um avanço muito grande. Então do mesmo jeito que o cristianismo salva, cura, liberta enquanto religião, o judaísmo também é uma fonte de libertação e outras religiões também, isso é uma riqueza muito grande. E eu vou dar uma dica pra vocês: todas às vezes que se falar de religião, por exemplo: cristianismo, judaísmo, islamismo, induísmo, essas são religiões e quando o cristão conversa com um judeu, isso é um diálogo inter-religioso ou macro ecumenismo. [sic.]

– *Edna*: Candomblé é o que? [sic.]

– *Acompanhante*: Religião de raiz afro. Aqui no Brasil tem uma vertente do Candomblé mais brasileira. [sic.]

– *Tamires*: Umbanda [sic.]

– *Acompanhante*: É. Umbanda [sic.]

– *Janine*: Todo mundo fala que é macumba. Quem vai lá morre. [sic.]

– *Tamires*: Sabe porque eles falam que é macumba? Porque nasceu dos escravos, se tivesse nascido dos brancos não teria nenhum problema. [sic.]

– *Edna*: É verdade [sic.]

– *Acompanhante*: Um dia nós vamos fazer um estudo sobre o que é macumba, porque esse assunto sempre vem à tona. [sic.]

A observação no grupo do MAC1 constata que o diálogo esteve centrado na pessoa da acompanhante de forma responsiva, pois ela busca a participação do grupo por meios de perguntas. A atuação do sujeito criança está centrada na pessoa Tamires que, aos poucos, vai respondendo aos questionamentos da acompanhante e, por sua vez, se apresenta um pouco mais desinibida do que os demais integrantes do grupo. Da mesma forma e de maneira tímida, também tenta envolver os outros na discussão. No entanto, o silêncio é uma marca extremamente forte deste grupo. Alguns questionamentos surgem a partir da constatação do silêncio: Será que as crianças não estão motivadas para esse tipo de temática? Ou o sujeito adulto ainda não se apropriou da compreensão acerca da participação da criança?

Para reforçar esta perspectiva, recorre-se a Espinar, que traz uma discussão acerca da concepção adulta sobre a participação das crianças:

no mundo adulto, predominam variedades de representações sobre a participação infantil associada a uma concepção da infância que pode ordenar-se em três grupos. O primeiro considera que as crianças são pessoas incapazes ou incompetentes para tomar posição a respeito dos problemas que lhes afetam ou para tomar decisões por sua conta. [...] O segundo caracteriza-se por valorizar a participação das crianças como um direito onde na prática esta corresponde às decisões tomadas pelos adultos e executadas pelas crianças. [...] Por fim, o terceiro identifica a participação infantil como direito a opinar, a atuar organizadamente e a tomar decisões. [...] opinar se entende como dizer o que pensam, o que sentem, dizer suas expectativas sobre a situação que vivem ou de sua localidade. Expressar sua palavra e que sejam escutadas. Atuar organizadamente se entende como a intervenção em ações que são organizadas e executadas pelas mesmas crianças, e que são

consequência de sua participação na tomada de decisões (ESPINAR, 2003, p. 19-20). (Tradução nossa).²⁹

Acerca das visões sobre a participação infantil, o que se constata é um acento na relação entre criança/adulto, particularmente a figura central deste último em relação ao primeiro. De acordo com o Projeto do MAC, a criança “à sua maneira, com suas possibilidades de criança, ela cria, age, toma iniciativa, na medida em que sua espontaneidade não é sufocada pelo mundo adulto” (MAC, 2007, p. 13). Na sociedade contemporânea, a postura dos adultos, ao pensar a criança em seu mundo, é sempre de enquadramento metodológico. É isso que se percebe na exposição acima em relação à condução do encontro, uma vez que o mesmo não guarda nenhuma tensão porque é incapaz de ir além de si mesmo.

Portanto, quando o diálogo é centrado em perguntas e respostas, o ato de pensar é um ato de poder totalitário e de fechamento em relação ao outro. Vale ressaltar que a educação desempenhada pelo MAC não é uma educação formal, e sim, uma Educação Popular, entendendo-a como um “movimento de trabalho político com as classes populares” (BRANDÃO, 2006, p. 75). Por isso, deve ser paulatinamente desempenhada, a fim de atender um dos objetivos da Educação Popular que é fazer com que as pessoas envolvidas em um determinado grupo percebam que são capazes de provocar mudanças.

É importante ressaltar que a força educativa do MAC se faz presente, mesmo que de maneira tímida e incipiente, relevando sua concepção de educação em seu projeto que é de uma “pedagogia voltada para o trabalho educativo [...] com as crianças e não para as crianças a partir de suas vidas, das histórias e brincadeiras...” (MAC, 2007, p. 15). Assim, transparece a importância de educar as crianças para que, gradativamente, possam acreditar na capacidade de realizar ações que antes não acreditavam ser capazes.

Enquanto expressão da Educação Popular, não formal, pode-se constatar o conteúdo exposto no encontro do MAC2, particularmente no que se refere a este dia de filmagem e

²⁹ En el mundo adulto, predominan variedad de representaciones sobre la participación infantil asociadas a una concepción de la infancia, que pueden ordenarse en tres grupos. El primero considera que los niños son todavía personas incapaces o aún-no competentes para tomar posición respecto de los problemas que les afectan o para tomar decisiones por su cuenta. [...] caracteriza por valorar la participación de los niños como un derecho donde, en la práctica, ésta responde a decisiones hechas por los adultos, las mismas que son ejecutadas por los niños. [...] Por último, el tercer grupo de representaciones identifica la participación infantil como el derecho a opinar, a actuar organizadamente y a tomar decisiones. [...] “pinar se entiende como decir lo que piensan, lo que sienten, decir sus expectativas sobre la situación que viven o de su localidad. Expresar su palabra y que sean escuchados. Actuar organizadamente se entiende como la intervención en acciones que son organizadas y ejecutadas por los mismos niños, y que son consecuencia de suparticipación en la toma de decisiones. (ESPINAR, 2003, p. 19-20).

observação. Estavam presentes dezoito crianças penduradas no brinquedo “trepa-trepa”³⁰, discutindo assuntos relacionados à cidade em que vivem. Foi uma conversa bastante animada em que as crianças falavam de diversos temas, como políticas públicas, desigualdade social, etc.

– *Acompanhante*: Muito bom. Então agora nós vamos fazer um bate papo. Vamos conversar um pouco. Cada um pode trazer uma notícia, alguma situação que está observando, o que está percebendo da nossa cidade, da vida de vocês... Por que o tema desse nosso encontro é a nossa cidade. Quem gostaria de falar? [sic.]

– *Karine*: Eu queria dizer sobre a saúde pública da nossa cidade. A gente não tem onde vai quando tá passando mal, na nossa cidade não está tendo médico nos hospitais, então quando você vai você é o último a ser atendido, não é por ordem de chegada, tem médico que atende criança com menos riscos primeiro e deixa outros com maior riscos por último. Tem os idosos que não tem nada, só vão lá pra ver se está bem, são atendidos primeiro que crianças que estão com febre, então os hospitais estão numa situação precária, nossa cidade não está tendo médico, não está tendo remédio. As máquinas estão dando resultado errado, então está bem difícil a situação da nossa cidade. [sic.]

– *Acompanhante*: Vocês concordam gente? [sim]

– *Crianças*: Simmmm. [sic.]

– *Acompanhante*: Alguém mais? [sic.]

– *Pietro*: Outra coisa, temos uma rede de tratamento de esgoto na nossa cidade, mas ela não é utilizada. Então, a água que a gente usa, a água suja, ela vira um esgoto, e está caindo direto no rio e agora ele está fedendo muito. [sim]

– *Nadir*: É sobre a caixa de água central de nossa cidade, estava com quilos e quilos de caramujos. Isso estava causando febre nas pessoas porque essa caixa central é que manda água pra todas as caixas das nossas casas, então as pessoas bebiam dessa água e passavam mal. Aí descobriram que era porque tinha muitos caramujos lá dentro e por isso estava muito ruim. [sic.]

– *Letícia*: Sim. Tratar para não ter a poluição do ar, a poluição dos rios, das ruas, dos bueiros. [sic.]

– *Pietro*: Eu queria conscientizar as pessoas para que elas usassem os 3Rs, que são: reciclar, reduzir e reutilizar, porque aqui na nossa cidade pouquíssimas pessoas fazem isso. [sic.]

– *Ana Carolina*: Eu também queria falar sobre a desigualdade social a desigualdade social que está acontecendo muito porque tem muitas pessoas ficando pobres e pouquíssimas pessoas ficando ricas e isso causa muita desigualdade social. [sic.]

Na observação relatada acima se capta, por parte da acompanhante, uma preocupação social e o envolvimento das crianças com aspectos relacionados à sociedade. Porém, a condução do encontro não possibilita uma reflexão mais localizada de cada situação colocada pelas crianças. Essa constatação nos remete a entender que “o mundo social está em nós como

³⁰ Vide anexo 9: Fotos 1 a 5

fora de nós” (LAHIRE, 2004, p. 12). A partir dessa concepção, evidencia-se que as crianças também são sujeitos sociais e que estão inseridas neste contexto de relações, mesmo que sua voz seja uma voz polifônica, mas que as colocam como participantes no mundo em que vivem.

Para Kuhlmann (1998):

as crianças participam das relações sociais e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações são parte integrante de suas vidas de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Neste contexto, percebe-se situações de pertencimento da criança ao mundo em que vive, particularmente quando evidenciam-se os modos como algumas formas de interação, ressaltando seu modo de ver e situar no mundo. Isto pôde ser constatado em alguns momentos dos encontros e, quase sempre de maneira espontânea, as crianças levantaram temas novos e expuseram suas impressões, opiniões, buscando inclusive algumas raízes da problemática por ela abordada.

Ao procederem assim, demonstraram sinais de conscientização, particularmente nos aspectos sociopolíticos. Muitos aspectos relatados acima revelam essa posição das crianças em trazer um repertório bastante rico em relação aos temas sociais que os cercam: políticas públicas, direitos dos idosos, preocupação ambiental, saneamento, desigualdade e exclusão social. Estas falas retratam aquilo que já foi sinalizado anteriormente: a voz da criança é uma voz polifônica, ou seja, reverbera traços de outras vozes sociais. Desse pressuposto, pode-se compreender que a auscultação da voz da criança pode e deve permitir a compreensão social mais ampla. Isso contribui para romper com a ideia de que, ao auscultar as crianças, corre-se o risco de ensimesmá-las.

Nada obstante, ainda que a riqueza das falas possibilite ampliar o escopo de análise sobre a participação infantil, descobre-se no registro do encontro acima que a centralidade da fala esteve quase que centrada na criança Karine, que se apresenta como líder do grupo. Ela é bastante falante, demonstra ser uma criança desinibida e com capacidade de articulação da fala com bastante desenvoltura. É esperta e consegue envolver todo o grupo com o seu modo de agir.

Nota-se que a acompanhante fez poucas interferências nos diálogos com as crianças e que os colóquios ficaram como que expositores de ideias sem aprofundamento o que, neste caso, a acompanhante poderia ter aproveitado as discussões para enraizar a temática na visão

das crianças, fazendo a relação de suas vozes com o aspecto proposto para o estudo. Todavia, as conversações das crianças ficaram em exposições de ideias a respeito da temática proposta. Assim,

não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja para que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência (ROCHA, 2008, p. 46).

Desta forma, o “Movimento faz análise da realidade com o olhar da criança adolescente. Ver o mundo na ótica da criança e do(a) adolescente do meio popular, do pequeno, do pobre, exige mudanças profundas de mentalidade” (MAC, 2007, p. 34). Para Rocha (2008), a auscultação de criança se justifica pelo reconhecimento delas como sujeitos sociais e pela capacidade que desenvolvem para a ação e troca cultural. Essa legitimação resulta em reconhecê-las com direitos, cidadania e participação.

3.3 Compreensões de infância e adolescência: direitos, cidadania, participação e protagonismo

O terceiro eixo formativo da Proposta Pedagógica do MAC trata de conceber as crianças e adolescentes a partir das mediações como direito, cidadania, participação e protagonismo. Refere-se, sobretudo, da afirmação das crianças como cidadãs e de direitos.

a) Crianças e direitos

O MAC entende que a criança é “sujeitos portadores de direitos e deveres, capazes de criar, agir, ter consciência do meio em que vivem e criarem condições para transformá-lo, conforme a originalidade própria da idade” (MAC, 2015, p.9). Assim, para o MAC, a compreensão de infância perpassa pelo viés do reconhecimento de que cada uma enquanto pessoa inserida em seus tempos e espaços de vida:

como criança, ela quer expressar seus anseios e pontos de vista e ser ouvida e levada em conta... Poder participar da vida em sociedade e fazer sua parte,

sendo reconhecida como parceira, tanto quanto os demais parceiros jovens e adultos. Enfim ter voz e vez... Ela não é ‘projeto de gente’, nem deve ser tratada apenas em função do futuro, como ‘esperança do amanhã’. Ela é aqui e agora, uma pessoa humana inteira, com direitos e deveres próprios de sua faixa etária, que quer viver plenamente o hoje da sua existência, como alguém que aprende, certamente, mas também sabe de alguma coisa e tem um conhecimento a comunicar, uma palavra a dizer, uma opinião a dar. (MAC, 2007, p. 31).

Nesta perspectiva dos direitos das crianças, Gaitán; Liebel (2012) enfocam que os direitos das crianças têm muitas facetas e muitos significados que podem ser compreendidos como uma forma especial dos Direitos Humanos, ou como uma fase da vida, ou como *status* social. Esses significados são entendidos sempre com base na visão dos adultos. Dessa maneira, Gaitán; Liebel (2012) destacam que na história dos direitos das crianças, distinguem-se duas concepções: uma que enfatiza a proteção e a outra que garanta a condição de vida que leve a igualdade de direitos de uma participação ativa das crianças na sociedade.

Os direitos das crianças, a exemplo dos Direitos Humanos, podem ser classificados como direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Desse modo, entendem que, desde o início do século XX, paralelamente aos esforços para conseguir as convenções internacionais, surgem em alguns lugares movimentos que lutaram pelos direitos de autonomia e emancipação das crianças. No Brasil, o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), juntamente com a Teologia da Libertação e a Pastoral do Menor da Igreja Católica, são os pioneiros a lutar pela concepção da criança como sujeito de direito.

Neste aspecto, os movimentos deram início às reivindicações que buscavam uma maior participação (política) das crianças e um reconhecimento delas como cidadãs e que tivessem os mesmos direitos que os adultos. Estes esforços não se limitaram aos chamados direitos de liberdade. Englobaram, também, os direitos sociais e econômicos para as crianças. Siqueira (2011) enfoca que a criança contemporânea é apanhada pelo recorte da lei que não só a define como pessoa, mas, também como categoria social. Assim, ela passa de menor excluído e segregado para criança com direitos e dignidade.

Siqueira (2011) continua refletindo que é neste contexto de tensão entre o projeto econômico e o projeto de sociedade que a criança passa a ser competência do Estado. Todavia, numa perspectiva de “infância sempre vista como a ‘semente do futuro’, era alvo de sérias preocupações. Os criminalistas, diante dos elevados índices de delinquência, buscavam por vezes na infância a origem do problema.” (SANTOS, 2013, p. 215).

Entretanto, apesar de todas essas constatações, Siqueira (2011) aborda que o século XX, foi o século da criança, pois as questões que se ocupavam do tema ganharam

visibilidade, também no Brasil. Como abordado anteriormente, a legislação brasileira dá importantes passos com referência à criança, seguindo uma tendência internacional. Foi neste século que a questão dos direitos universais da pessoa humana, circunscrita à peculiaridade da criança e da infância, ganha força enquanto política de proteção, marcada pela elaboração da Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, e pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC), em 1989.

A Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), (UNICEF BRASIL, 1989) documento importante sobre a condição da criança, do qual o Brasil é signatário, refere-se aos direitos da criança. De acordo com Fernandes (2009), com base na CDC, pode-se considerar três categorias de direitos que norteiam a questão da criança. Trata-se articulação dos **três “p”**: direito de provisão, direito de proteção e direito de participação. Os três “p”, assim se constituem:

Direitos de provisão – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura.

Direitos de protecção – implicam a considerar de uma atenção diferenciada às crianças e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos.

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em benefício, direitos que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direccionadas que considerem o seu ponto de vista. (FERNANDES, 2009, p. 41-42).

Sarmiento e Pinto (1997) corroboram com essa ideia e afirmam que entre os **três “p”**, o que menos apresenta progresso mediante a construção política, na organização e na gestão das instituições que trabalham com crianças, é o da participação. Esta é ainda uma fragilidade na garantia e efetivação dos direitos. Entre os três “p” recai a ênfase na Protecção. Esse argumento pode ser explicado a partir da defesa do senso comum de que as crianças precisam de protecção, porque não podem agir com maturidade. Reside nesta ideia a concepção de uma criança frágil, incapaz e incompetente.

Como se percebe, a discussão sobre direito da criança vem crescendo ao longo dos tempos. No Brasil essa questão se evidencia a partir das legislações, principalmente na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nestes documentos não há uma menção explícita sobre a criança como “sujeito de direitos”, porém, reconhece

que ela é portadora de direitos, conforme descritos nos artigos 203, 204, 208 e 227. Observa-se, aqui, uma crítica importante, particularmente no que se refere à ideia de portabilidade dos direitos. Nesta lógica, o direito deixa de ser algo subjetivo e se constitui como “condição” para que a criança seja “portadora ou não” desse direito. Isso aparece mais claro na Constituição Federal de 1988 que reconhece direitos para a criança como direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Ao elencar esses direitos e ao final do texto, a Constituição ressalta que às crianças é necessário direito, “além de colocá-las a salvo.” Este discurso evidencia que a questão da proteção é algo forte na construção da legislação.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 os mesmos direitos elencados na CF/1988 são ratificados e regulamentados, como descritos no artigo 3º, que determina que a “criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade.” O artigo 6º reconhece a criança e o adolescente como pessoas em desenvolvimento, portanto, pessoas com direito à provisão, à proteção e à participação.

De acordo com Siqueira (2011), a legislação brasileira enfatiza a importância do ECA (BRASIL, 1990) como um mecanismo de preservação dos direitos das crianças. Ressalta que o momento social e histórico da criação do ECA significou um marco na história da salvaguarda à criança, bem como uma vitória dos movimentos em defesa da criança e do adolescente que viviam na “marginalização” imposta pela Lei do Menor. Por outro lado, chama a atenção que a sua efetivação vem sendo prejudicada por dois aspectos: o da instrumentalização, que por sua vez, utilizam indiscriminadamente e sem compreensão das questões políticas em relação ao tema e o outro que é a banalização, uma vez que muitos entendem que esta Lei está pronta e acabada sem refletir que sua efetivação só será possível ao manter sempre em alerta a tensão entre o proclamado e o efetivado. Se no passado a lei do Menor segregava e colocava na marginalidade, no presente, o ECA também poderá cair em uma falsa inclusão de crianças, o que levará a “direitos proclamados, mas não efetivados”, inutilizando o sentido a lei.

Já se passaram 25 anos desde a promulgação do ECA e o debate sobre os direitos da criança e do adolescente continua em aberto na sociedade brasileira, muitas vezes sob risco de perdas importantes quanto aos avanços iniciais. Faz-se necessário lembrar que a elaboração

do ECA se deu em um contexto histórico importante no Brasil, que é resultado de uma década de lutas pela redemocratização do país e defesa pelos direitos da criança.

Conforme Bazílio; Kramer (2011), o Estatuto da Criança e do Adolescente é um avanço na perspectiva de resguardar, com um instituto jurídico, as pessoas menores de 18 anos. Assim,

o estatuto é constituído de dois livros. O livro I autodenomina-se *Parte Geral* e contém títulos que versam sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e individuais que devem ser assegurados com absoluta prioridade por toda a sociedade e pelo poder público. Já no livro II, *Parte Especial*, podem ser encontrados os artigos que abordam as políticas de atendimento, as medidas de proteção, prática do ato infracional, responsabilidades dos pais ou responsáveis e o Conselho Tutelar, entre outros. (BAZÍLIO E KRAMER, 2011, p. 29-30).

Para Bazílio; Kramer (2011), a novidade do ECA para os códigos de menores promulgados ao longo do século XX é a participação da sociedade civil na mobilização e redação desta nova lei e que o Estatuto abandona o paradigma da “infância em situação irregular” e assume o princípio de “proteção integral da infância.” Não é uma lei de execução, mas de inclusão e de explicitação dos direitos de todos.

Rizzini (2011), ao estudar a política para a infância brasileira, demonstrou que no que diz respeito “a criança, o argumento utilizado de que investir na infância era civilizar o país, justificou a imposição da tutela aos filhos dos pobres, cerceando seus passos e mantendo-os à margem da sociedade” (RIZZINI, 2011, p. 29-30).

Evidencia-se, desse modo, a tensão entre o proclamado e o efetivado no campo dos direitos das crianças. Isto também aparece na voz das próprias crianças desta pesquisa. Suas visões reverberam essa ideia de que a questão dos direitos ainda precisa ser debatida. O MAC1 apresenta essas questões a partir da roda de conversa mediada pela pesquisadora acerca dos direitos

– *Tamires*: São coisas básicas ou que temos necessidade de ter. Como o respeito ou a dignidade. Para nós do MAC direito está relacionado com justiça com igualdade, assim estar preocupado sempre, por exemplo: tem gente que tem comida e tem gente que não tem. [sic.]

– *Janine*: Outra coisa na questão direito é que todos têm direitos de ser. Por exemplo: a criança tem direito de ser criança, o adolescente tem também seus direitos. [sic.]

– *Edna*: É. Temos direitos não só de obedecer, mas também temos outros direitos, de lazer por exemplo. [sic.]

– *Tamires*: **Sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, é direito, mas também não é.** Porque ele existe, mas não é seguido. Como a Constituição, **é um sonho, mas na prática fica a desejar.** [sic.]

– *Edna*: Estudar é um direito. O direito à educação [sic.]

– *Tamires*: Direito à moradia, alimentação, cultura... [sic.]

De acordo com Siqueira (2011), a concepção de criança como “sujeito de direito” relata as conquistas em relação à forma de entender e compreender a criança. Porém, chama a atenção para o cuidado de não tomar a criança somente pelo aspecto jurídico-legal, pois a transformará em pessoa abstrata e instrumentalizada.

Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos é afirmá-las como participantes de um mundo no qual sua palavra, sua ação, sua cultura e sua história têm sentido e significados e que elas são respeitadas e ouvidas. Mas isso, no entanto, é uma experiência social que contempla todos aos aspectos de suas vidas. De modo igual, pressupõe que afirmar criança como sujeitos de direitos requer obrigações públicas que permitam que elas vivam a infância com dignidade em todos os tempos e espaços.

Ao analisar as falas das crianças do MAC2, também na roda de conversa mediada pela pesquisadora acerca dos direitos, descobre-se que elas, ao se expressarem, demonstram preocupações com os deveres. Estas são marcas de um tempo em que os afazeres estão em evidência:

- *Karine*: É ter a oportunidade, como por exemplo: toda criança tem direito de estudar. Correto? [sic.]
- *André*: As crianças precisam estudar, aprender para chegar lá na frente ter um futuro melhor. [sic.]
- *Davi*: As crianças têm direito de estudar, de cuidar da saúde.... [sic.]
- *Karine*: Nós crianças que **temos direitos, mas também temos deveres**. Se a gente não cumprir os nossos deveres, não adianta exigir nossos direitos. [sic.]
- *Emmanuelle*: De ter Saúde... [sic.]
- *Nadir*: De alimentar... [sic.]
- *Irene*: **De brincar...** [sic.]
- *Emmanuelle*: De ter uma vida saudável, de ter uma casa, de ter carinho... [sic.]
- *Karine*: De ter amor e de ter família. [sic.]

A garantia do direito sempre esteve atrelada à questão do dever, ou seja, sujeito de direitos é similarmente um sujeito de deveres. Estas falas demonstram as preocupações das crianças acerca dos direitos fundamentais, mas, simultaneamente, evidencia a questão do brincar como um aspecto importante. Assim, o reconhecimento da criança como sujeito com direitos não pode prescindir daquilo que ela traz em relação ao componente lúdico.

Nesta perspectiva, Brougère (2001) afirma que a cultura lúdica é também simbólica. Assim, “a brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias” (p. 52). Dando sequência à sua reflexão, Brougère (2001) afirma que a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de ritmo próprio, mas não é isenta, recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhes aspectos específicos. O autor ainda esclarece que ela é igualmente estratificada e não acontece da

mesma forma. Identicamente, as crianças utilizam de maneiras diferentes de brincar. Enfim, a cultura lúdica não está descontextualizada. Ela pertence à cultura geral, da qual a criança pertence.

b) Criança e cidadania

A questão da cidadania e a sua relação com as questões da infância não pode ser compreendida sem a mediação daquilo que constitui a sua especificidade nestas temporalidades da vida. Assim, Sarmento (2012) elucida a cidadania clássica como aquela em que o cidadão é membro da sociedade por vias da cidadania civil, cidadania política ou cidadania social³¹, terminando por excluir a criança que é tida como um cidadão sob tutela. Em muitos destes casos, ela é um cidadão “em vias de.” A criança foi constituída sob o princípio da negatividade. Mas como explicar a concepção de cidadania da infância?

Sarmento (2012) aborda três possibilidades para responder essa questão. A primeira com base na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), como um instrumento retórico importante, mas que, coincidentemente, apresenta lacunas, uma vez que ao falar da cidadania da infância não considera a questão da participação, o que acaba por retrair as possibilidades das crianças se apresentarem como seres sociais plenos. A segunda possibilidade está nos movimentos e nas organizações que lutam pelos direitos das crianças, sustentando o direito de “voz” desses sujeitos. Nesse sentido, fortalece a questão da participação infantil como condição de renovação social e ainda da promoção infantil. Essa é uma ideia igualmente defendida por Gaitán; Liebel (2012). E, por fim, como uma ideia política social, onde a concepção de cidadania é ampliada, centrada na participação da sociedade e de todos os seus membros, independentes de sua condição social, de gênero, etnia ou de geração.

Logo, a compreensão da cidadania carrega, em si, uma série de implicações e consequências. Entre elas, a noção de exclusão e inclusão que se situa em um contexto histórico de luta. Para Gaitán; Liebel (2012) cidadania está estreitamente relacionada com o conceito de democracia e participação. Nos dias atuais, ao se referir ao papel da infância na sociedade, muitos discursos políticos mencionam a cidadania das crianças, porém, apenas limitam em constatar que elas são cidadãs, mas não especificam e nem comprovam o que isto significa.

³¹ Para aprofundamento dessas concepções: MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, (Trad., ed. original, 1965), 1967.

Neste sentido, esta pesquisa corrobora com Siqueira (2011, p. 87) quando afirma que “cidadania é uma categoria histórica, socialmente variável e extremamente dinâmica e a promoção dos direitos não está deslocada da tensão histórica, mas num processo de construção democrática que não é linear, mas contraditório e fragmentado.” Por isso, é central nas sociedades modernas, o respeito à diversidade de opiniões e comportamentos. Desse modo, é uma cidadania relacionada com o conceito de democracia, onde a participação é atravessada por direitos e deveres. Apesar disso, em tempos de marcos regulatórios do sistema capitalista e financeiro, a cidadania das crianças é cerceada pelas condições de garantia dos seus direitos. Conforme afirma Gohn (2012):

A consciência social coletiva de uma cidadania plena parece não ter proliferado no Brasil, em toda a sua dimensão. Devido ao tipo de desenvolvimento social existente, à situação de carência e miserabilidade de grandes contingentes populacionais, as demandas por cidadania se restringiram aos aspectos legais (de igualdade jurídica), em questões básicas, elementares para a sobrevivência humana, tais como abrigo (moradia), saúde e alimentação. Os direitos modernos de cidadania não foram suficientemente demandados, e quando o foram partiram de minorias politicamente bem organizadas, em situação exemplar em face da desorganização e falta de informações e de formação da maioria da população (GOHN, 2012, p. 70).

O processo de conscientização, que é também processo de politização, é um dos passos indispensáveis para o fortalecimento do sujeito de direito – individual e coletivo – e se dá também junto às crianças, conforme pode ser constatado em um dos diálogos em roda e contextos do MAC2, quando as vozes das crianças revelam preocupações e indicativos de processos de cidadania:

- *Karine*: É a gente tem que prestar atenção que a gente tem pouca água no mundo. E somos muitas pessoas e várias pessoas nascem todos os dias. E as pessoas não pensam que quanto menos água a gente gastar mais água vamos ter, temos que ter consciência. [sic.]
- *Pietro*: Eu queria conscientizar as pessoas para que elas usassem os 3Rs, que são: reciclar, reduzir e reutilizar, porque aqui na nossa cidade pouquíssimas pessoas fazem isso. [sic.]
- *Karine*: É que nós não somos máquinas somos seres humanos, o corpo é nosso. Não somos objetos de abuso e exploração. Isso é muito importante. [sic.]

As falas expõem alguns temas centrais que poderiam emergir do debate da cidadania. Dessa forma, pode-se recorrer a Sarmiento (2005b), para reafirmar a importância de se considerar os contextos geradores de temáticas sociais, relacionando-os com o processo educativo. Isto possibilita aos educandos a reconstrução dos seus saberes, sendo essa perspectiva uma das condições imprescindíveis para uma prática educacional não ser

excludente. Ao proceder assim, entende-se o debate e vivência da cidadania como importantes passos do processo político pedagógico que leve a pessoa em questão – criança ou adulto – a assimilar e assumir a sua condição de cidadão ativo. Nesta perspectiva, o MAC reforça a premissa ao entender que a

educação na ótica da criança e do(a) adolescente, a mudança de posição, o ‘torna-se’ criança, se faz na prática, ao mesmo tempo em que se educa a sensibilidade, o gosto e se abraça a sua causa. Esse olhar é fundamental sob dois aspectos: para apoiar melhor as crianças e adolescentes no seu desenvolvimento pessoal, no seu grupo e na sua organização, e para ser porta voz delas na sociedade (MAC, 2007, p. 34).

Em um processo da educação para a cidadania, os conteúdos e as possíveis metodologias devem, necessariamente, estarem vinculados a determinados valores, fato que propicia a dinamicidade entre prática-teoria-prática. No caso do trabalho com crianças, análogo processo se dá de maneira muito sutil, lenta e gradativa. Para reafirmar o pensamento, recorre-se a Benevides (1991), ao se referir aos nexos entre conhecimento teórico e vivência de práticas sociais. A autora vincula tais nexos à educação política, que conduz à cidadania ativa:

cidadania ativa é desenvolvida através da educação política, da participação popular, e é considerado um princípio democrático, e não um receituário político [...] e supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes (BENEVIDES, 1991, p. 19-20).

Nesta mesma direção, ao abordar a questão da cidadania ativa, Gaitán; Liebel (2012) lembram que os cidadãos não são meros receptores (passivos) de determinados benefícios do Estado, do poder público, mas são pessoas que lutam de modo ativo e efetivo na sociedade para garantirem os seus direitos. Neste sentido, os dados desta pesquisa, a partir do encontro do dia 30/09/2015 do MAC2, revelam, por meio das falas das crianças, implícita e explicitamente, a dimensão da educação para a cidadania ativa, relacionada inclusive com a educação em Direitos Humanos que, por sua vez, “não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, mas vai além da contextualização” (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 86):

– *Emmanuelle*: Vamos agora começar nosso debate. Existem várias formas de discriminação. Quem quer falar uma forma de discriminação? [sic.]

- *Emmanuele*: Pois é, existem muitos tipos de discriminação como questão racial, deficiência física, às vezes tem um mais gordinho fala que é gorducho ou mais magrinho fala que é palito, magrelo. [sic.]
- *Nadir*: Tem os homoxessuais tem muita gente que discrimina bastante. Eu tenho um irmão homossexual. Sei que todo mundo tem direito, mas é bem difícil, as pessoas olham diferente. [sic.]
- *Davi*: Na minha outra escola eles me chamavam de cabelo de pichaimmm. [sic.]
- *Camila*: Na outra escola eu também era chamada de anãozinho de jardim, porque sou muito pequena. [sic.]
- *Letícia*: Eu já fui chamado de picolé de asfalto ou shampoo de asfalto, só porque eu sou negro. [sic.]
- Quais outras formas de discriminação? Será que é só a cor da pele?
- *Bernardo*: É igual meu irmão que é deficiente físico, todo mundo chama ele de doente. [sic.]
- *Acompanhante*: Será que crianças sofrem discriminação? [sic.]
- *Emmanuelle*: Sim. Porque muitas vezes os adultos estão conversando e fala assim: isso aqui é papo de adulto. Criança sofre muita discriminação principalmente quando é criança, mas aqui nós somos incentivados a lutar pelos nossos direitos. [...] nós participamos de tudo. Temos a oportunidade de falar para as pessoas o que sentimos e pensamos. [sic.]
- *Acompanhante*: Então crianças, como vocês estão falando realmente todo tipo de discriminação é errado. Porque nós temos que respeitar as pessoas como elas são. Gostaria que vocês comentassem, o que vocês acham que pode ser feito para que esse quadro de discriminação que ocorre na nossa sociedade possa mudar. [sic.]
- *Letícia*: Em primeiro lugar respeitar, saber que somos diferentes, mas somos criaturas de Deus. [sic.]
- *Acompanhante*: Qual é a lição que vocês tiram de tudo isso? [sic.]
- *Emmanuelle*: A lição é que não -importa como a pessoa é: negra, deficiente físico, homoxessual, não importa somos todos iguais. [sic.]

O que se quer demonstrar aqui é a fertilidade que foi expressa nas vozes das crianças e que estas reverberam conteúdos importantes para a questão da cidadania infantil e de fatos sobre a discriminação. Da mesma forma, aparece um tensionamento com as questões apresentadas e ainda se reafirma a questão religiosa como expressa a criança Letícia ao ligar a questão do respeito ao outro por sermos “criaturas de Deus”, ou que o ser superior é quem determina as relações humanas. Essa é uma das tensões apresentadas pelos grupos do MAC. Neste encontro, a acompanhante participa do debate e consegue fazer com que os fatos sejam refletidos e não fique apenas como enumeração de acontecimentos. Esta atitude possibilitou que as crianças refletissem e se posicionassem diante da realidade tão cruel, encontrando saídas para tais situações. Ainda ressalta-se a importância de que esse processo formativo de cidadania se dê também para além da escola, como pode ser apreendido no contexto do movimento de cunho para Educação Popular. Conforme consta da Proposta do MAC, a

Educação Popular preocupa-se com a inclusão de todas as pessoas, com suas histórias de vida, suas trajetórias, e busca libertar essas pessoas das

opressões de qualquer natureza. É uma educação na qual existem troca de saberes, respeito às diferenças e o despertar da consciência crítica das pessoas, a fim de transformar as realidades injustas e acabar com as desigualdades (MAC, 2015, p. 20).

Para o Movimento, os grupos com crianças são uma espécie de “espaço antecipatório” das vivências cidadãs e da Educação Popular, uma vez que enseja práticas de debate e práticas sociais concretas na sociedade. O MAC aposta na abertura dos espaços para o diálogo e para a participação das crianças nas rodas de conversa. Sua proposta é educar de forma integral, ou seja, educar para a cidadania – dando voz às crianças e abrindo canais de participação. Considerando o Projeto Político Pedagógico, sua ação permite aquilo que se nomeia como educação para a participação social: “numa época em que se falava de marginalizados(as), referindo-se aos empobrecidos(as), aos excluídos(as) da sociedade, o MAC anuncia que o lugar social da criança não é a margem mas o centro, não deslocando do centro para a margem, mas afirmando o mesmo poder de falar, decidir e participar.” (MAC, 2007, p. 15).

Assim, o movimento deve contribuir para que as crianças aprendam a ouvir os diferentes, a falar o que pensam sem agredirem os demais, a aceitar as diferenças de opiniões, a se expressarem da forma correta e respeitosa, a argumentarem, etc. O que se pontua aqui é um tipo de educação que não esteja apenas centrada na transmissão de conteúdos, mas em uma educação transformadora.

As vozes das crianças do MAC2 continuam ecoando nos diálogos em roda e contextos. No encontro do dia 28/09/2015, elas trazem em suas vozes a questão do processo eleitoral:

– *Davi*: Tem muita gente que fala que vai votar num ou noutro aí pensa que vai resolver o caso dele aí na hora que ele está esperando para resolver a coisa, o prefeito acaba não fazendo. [sic.]

– *Maria Clara*: Os prefeitos falam que vão fazer uma coisa aí, a gente acredita, quando a gente vota nele porque acredita no que eles falam aí quando eles viram prefeitos não se importam mais com as pessoas. [sic.]

– *Pietro*: Aí também eles tem muita dívida, porque fez muitos santinhos, bandeiras... [sic.]

– *Nadir*: E prometem bastante, mas não faz quase nada. [sic.]

Como pode-se observar, as vozes das crianças acima retratam algumas questões acerca da questão política. Todavia, a ideia de política é de troca. Isso remete às expressões de uma voz polifônica representativa dos adultos. Tomando essas reflexões a partir do que elas falam, cabe agora relacioná-las com o processo de construção da cidadania e o seu alcance político na sociedade. Desse processo tem-se que

a cidadania corresponde, por definição, a um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (proteção, alimentação, educação, saúde, etc.). (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 186)

Com esta definição, torna-se necessário considerar uma possível redefinição da cidadania da infância, inclusive pelo maior ou menor nível de consciência que a criança vai adquirindo ao longo do processo de conquistas daquilo que são seus próprios direitos e direitos da humanidade, ou seja, a lenta e crescente consciência de se ter direito aos direitos, evitando o perigo do reducionismo da cidadania a questões jurídicas.

A proteção, especialmente da sociedade em relação à criança, deve ser entendida como principal premissa da cidadania vinculada a essa categoria humana, bem como o princípio da organização e implantação de políticas públicas, diferenciando a criança do adulto no que se referem à construção, conquistas de direitos especiais, individuais e coletivos, civis e políticos.

Neste aspecto, Brandão (2002) afirma que uma educação é cidadã por ser uma educação política, destinada a

formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas. Cidadão é quem aprende fazendo-se a si mesmo, para fazer-se um co-criador do mundo social em que vive [...]. Não consigo imaginar um educando-cidadão distanciado do desejo de se ver co-autor do direito-dever da construção de seu próprio mundo social. E isto é político. (BRANDÃO, 2002a, p. 95).

O mesmo autor afirma que o sujeito cidadão é aquele em que

o reconhecimento do dever da participação [o habilita como] co-responsável no trabalho político critica sem cessar a sua sociedade e cria os fundamentos de passagem de uma democracia formal a uma democracia plena. [...] No horizonte de uma democracia orgânica, você, uma pessoa cidadã, se reconhece como um sujeito de direitos porque, em primeiro lugar, você é um crítico e criativo agente de deveres. Ética e politicamente você se reconhece como co-participante de um estado de direitos, em que cabe a todas e a todos nós a responsabilidade pela criação de nossas próprias leis, de nossas gramáticas de vida, de nossos mundos sociais. E você, então, se reconhece no dever cidadão de se submeter às leis sociais de seu mundo do dia-a-dia porque, antes, você viveu o pleno direito de criticar as que haviam e de criar as suas próprias leis (BRANDÃO, 2002a, p. 95-97).

A partir dessas concepções elencadas acima e, ao considerar os sujeitos desta pesquisa, entende-se que estes vivem num processo educacional em que as relações cidadania-educação, sustentadas pela Educação Popular, precisam ainda fazer um caminho para uma aproximação entre o que está descrito no Projeto Político Pedagógico do MAC e o que se vive na prática.

c) Criança e participação

Na perspectiva de cidadania política, a questão da participação – é uma temática presente na história – e, não pode ser deslocada do debate político particularmente daqueles que se organizam e lutam pelo direito de participar. No campo do debate sobre as crianças e suas temporalidades da vida, o tema não se configura diferente. De acordo com Cussiánovich; Márquez (2002, p.12, tradução nossa) “o discurso sobre a participação infantil não só exige a desconstrução das representações sociais sobre a infância, mas a construção daquelas que as recuperam como ator social e político³².”

No entanto, Benevides (2002) esclarece que a participação no Brasil se dá de forma representativa, entrelaçada por conflitos, tensões e rupturas entre as vertentes políticas existentes. Assim descreve:

[...] reflexo entre as ideias liberais, democráticas e participacionistas, de um lado e ideias autoritárias, elitistas e corporativistas, de outro. É claro que não se trata de uma divisão homogênea; de ambos os lados identificam-se variações teóricas e práticas. Do lado pró-representação, há nítidas distinções, que vão do liberalismo clássico da exclusividade da representação parlamentar às teses sobre extensão da cidadania e radicalidade da soberania popular. Do lado anti-representação, o espectro de posições abrange desde o autoritarismo do Estado forte e centralizador, com a encarnação da representação da nação no chefe carismático, até o elitismo da ‘democracia da gravata lavada’ (BENEVIDES, 2002, p. 26).

Essa representação abordada pela autora contribui para reforçar o descontentamento para com a classe política, mas a persistência de muitos movimentos faz com que o direito à participação seja efetivada e, por muitas vezes, advindas dos meios populares. Trata, de acordo com Benevides (2002), de uma participação como cidadania ativa.

Pensar a atuação enquanto espaço do diálogo implica considerar que é pela palavra que as pessoas dão visibilidade ao seu pensamento e até mesmo sentido a sua própria

³² El discurso sobre participación infantil no solo exige la deconstrucción de representaciones sociales sobre infancia y la construcción de aquellas que la recuperan como actor social e político”.

existência. No processo educacional, seja ele formal ou não-formal, tem sido pertinente pensar a infância, as infâncias, a partir das concepções de sujeito social. Essa é uma “perspectiva que situa a criança como ator social e a infância como construção histórica e cultural” (COUTINHO, *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 78) e (ROSEMBERG, *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 78) e aborda o desafio de “implementar na prática, e com sucesso, uma doutrina de proteção integral de direitos universais à infância e adolescência, uma ética que reconhece crianças e adolescentes como atores sociais.” No entanto, Siqueira (2011) chama a atenção para a importância que a concepção de “criança como ator social” teria lugar nas práticas sociais. Todavia, nem sempre isso acontece e nem resulta em ações de ação-participação-transformação. Neste sentido, (TOMÁS *apud* SIQUEIRA, 2011) reverbera essa afirmação enfocando que

mesmo quando as crianças são consideradas, pelos adultos, como participantes, como tendo direito a ser consultadas sobre as decisões que são tomadas em relação a elas, a menoridade e o paternalismo subsistem, continuando, esta dimensão a estar profundamente dependente de mudanças significativas nas relações de poder entre crianças e adultos.” (TOMÁS, *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 78).

Somente a partir da concepção e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos é que se concretiza a participação como efetivação desse direito. No entanto, o conceito de participação, até os anos 1990, foi concebido como um conceito hegemônico, no qual o participar estava centrado na pessoa do adulto e a intervenção de participação se fazia de cima para baixo, ou seja, dos adultos para as crianças.

Ao abordar a participação infantil, Fernandes (2009) afirma que é na modernidade que essa categoria de estudo foi produzida e que se tornou uma categoria imprescindível nos discursos científicos e políticos sobre a infância. A sociologia da infância reafirma a criança como sujeitos sociais e de direitos. Neste sentido, a participação se torna ponto central nas reflexões acerca das crianças.

A gênese na participação da criança surge motivada pela convenção dos Direitos da Criança (CDC), encorajando as organizações governamentais e não-governamentais (ONGs) a considerarem a participação das crianças. De acordo com Tomás (2007) as crianças sempre participaram, em casa, na escola, no trabalho, ou nas guerras, mas essa participação não era entendida como igual e sim, apenas como uma obrigação da criança. Gaitán; Liebel (2012) corroboram essa ideia afirmando que são formas de participação muito diferentes que vão desde a participação em sentido funcional de cumprimento de tarefas, até a uma participação efetiva na sociedade. Essa é uma cicatriz que está enraizada até os dias atuais. Charlot (2013,

p. 132), da mesma forma, corrobora essa constatação: “socialmente, a criança é, antes de tudo dependente do adulto, cuja autoridade é constantemente submetida.” Assim, a roda de conversa no MAC2, mediada pela pesquisadora ao dialogar com as crianças acerca dos direitos das crianças, retrata essa concepção e seu enraizamento:

- *Emmanuelle*: Criança ajuda em casa, mas trabalhar não pode. [sic.]
- *André*: A criança quando ela ajuda, ela pode ganhar alguma coisa em troca que ela precise muito, tipo um livro, um caderno... [sic.]
- *Karine*: Ajudar não é trabalho, é uma forma de você fazer uma contribuição para com as pessoas que te fazem bem. Trabalhar você tem que fazer esforço e você não faz porque você quer e nem para contribuir. Você faz porque você é obrigada ou por realmente precisa... [sic.]

As falas das crianças acima reforçam o entendimento da participação nos trabalhos domésticos como prática de obrigação e como essa concepção vai sendo transmitida por gerações. Tomás (2007) defende que o ato de participar deve influenciar diretamente no processo de decisão entre adultos e crianças e que integrem as divergências e as convergências dos objetivos pretendidos.

Da mesma maneira, Soares; Sarmento; Tomás, (2005a) afirmam que a participação das crianças são possibilidades de retirá-las da invisibilidade e da situação à qual estiveram submetidas por muitos anos sem considerá-la ou dar a ela voz, no processo de investigação. Ao considerar as infâncias como categoria social, do tipo geracional, a Sociologia entende que as crianças são atores sociais plenos, competentes para formular e interpretar seus mundos de vida. Por este ângulo, a metodologia participativa com crianças é um recurso importante para a construção deste saber. No entanto, a dificuldade da escuta e da interpretação das falas das crianças reside na complexa diversidade inerente às configurações das infâncias contemporâneas em seus contextos sociais, políticos e econômicos.

Silva (2015) ratifica a ideia, afirmando que a tarefa de atribuir direitos à criança, de modo especial o direito de participação, tem passado por uma longa trajetória, às vezes atribuída à lenta conscientização da sociedade com referência a esse assunto ou devido a dificuldades de entendimento acerca dos direitos das crianças em contextos culturais e históricos.

A Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), (UNICEF BRASIL, 1989) assegura que toda criança, em conformidade com sua faixa etária, é capaz de dar opinião, sendo-lhe assegurado o direito de fazê-lo de forma livre e ao mesmo tempo lhes garantindo o direito de ser ouvida com seriedade sobre os assuntos que lhes digam respeito. Neste sentido, Soares;

Sarmiento; Tomás (2005a), citando Landsdown referem-se à participação das crianças como sujeitos ativos, capazes de participarem das decisões que as atinjam:

[...] tal como no caso dos adultos a participação democrática não é um fim em si mesma. É essencialmente o meio através do qual se consegue atingir a justiça e se denunciam os abusos de poder [...], ou seja, é um direito processual que permite à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de promover e proteger tais direitos. (LANDSDOWN *apud* SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005a, p. 55).

No entendimento de Silva (2015), o termo participação refere-se a processos de compartilhamento de decisões que incidem na própria vida como na vida da comunidade. Entende-se, portanto, que a participação é o direito fundamental à cidadania.

Neste contexto, faz-se necessário compreender a participação das crianças à luz das preocupações éticas. As falas a seguir das crianças do MAC2 giram sobre as questões de abuso, exploração e proteção e a preocupação delas com referência à defesa de seus direitos:

- *Emmanuelle*: Não sei se vocês já ouviram a história do caso Aracelli, que a mãe dela entregou pra ela drogas, mas ela não sabia que era droga. Aí o cara abordou ela e espancou vários vezes, depois estrupou jogou ácido no corpo dela... [sic.]
- *Karine*: É, isso é um caso muito triste. Então é muito bom a gente lembrar é como a musica diz: esquecer é permitir né? Então a gente tem denunciar. [sic.]
- *Nadir*: É se esquecer é permitir, e se lembrar é combater. [sic.]
- *Karine*: É, a gente tem que combater isso, porque hoje é muito comum. [sic.]
- *Davi*: Acontece bastante [sic.]
- *Nadir*: Verdade, a família, sua mãe, tem que ir lá denunciar [sic.]
- *Davi*: Não vão fazer nada se estiver vendo que tem pessoas denunciando [sic.]
- *Pietro*: Então Disque 100 [sic.]
- *Karine*: Disque 100, exatamente. [sic.]
- *Acompanhante*: Muito bem. Então vamos cantar pra enviar mais amor para a humanidade. [sic.]
- *Acompanhante*: “uma palavra tão linda jamais esquecida me fez recordar. Contendo sete letrinhas e todas juntinhas se lê cativar. Cativar é amar é também carregar um pouquinho da dor que alguém tem que levar. Cativou, disse alguém laços fortes criou, responsável tu és pelo que cativou. No deserto tão só, entre homens de bem, vou tentar cativar, viver perto de alguém. Vou tentar tentar cativar viver perto de alguém.” [sic.]

Os dados desta pesquisa, a partir das falas retratadas acima, revelam que as crianças opinam aleatoriamente sobre determinados assuntos e o mesmo se repete com referência aos outros encontros, porém, as questões colocadas não são aprofundadas. Quando as crianças falam de violência, a discussão é interrompida pelo adulto acompanhante com a proposta de cantar para “enviar mais amor para a humanidade.” Com essa atitude, faz-se um corte na

possibilidade da criança expressar as causas da violência ou até mesmo compartilhar sentimentos a respeito deste tema. Observa-se, na postura da acompanhante, a impossibilidade de uma ação concreta que desenvolva a consciência crítica das crianças. Pelo contrário, reforça, em sua atitude, uma posição simplista em que as causas ou problemas sociais são resolvidos com cânticos de amor.

Isso se contrapõe àquilo que Soares (2005b) se refere à participação de crianças. Alerta que, ao promover a participação de crianças, provavelmente a sociedade estaria dando passos na luta contra a desigualdade social e econômica e, com a certeza, na construção de um mundo mais justo e democrático para todos. Da mesma forma, Espinar (2003) ratifica esta posição afirmando que a participação de crianças, enquanto procedimento político ideológico, necessita de um desprendimento dos adultos e das “verdades” constituídas. Ao mesmo tempo, precisa construir espaços para que as crianças manifestem suas opiniões e juntos, adultos e crianças, compartilhem de decisões, pois os dois são construtores dos resultados da participação.

Os autores Cussiánovich; Márquez (2002, p. 52) afirmam que o direito de opinar rompe com o silêncio social secularmente imposto às crianças e aos adolescentes. Recuperar a opinião e a voz das crianças é recuperar a visibilidade, identidade e dignidade. O direito em opinar induz ao direito de ser ouvido e escutado e que essa escuta não se reduza apenas a função biológica de ouvir. A escuta é um ato próprio do ser humano, pois reconhece o outro como outro igual e diferente a mim e por ser igual goza dos mesmos direitos que eu, e por ser diferente, enriquece a mim e vice e versa. Ainda nesta mesma linha de discussão, para Coutinho (2013), é necessário romper de imediato com a concepção da participação de crianças e adolescentes de forma decorativa³³, mas conceber que a participação desses sujeitos é uma participação constitutiva das práticas sociais.

Essa discussão traz à tona a questão dos direitos da criança baseados em Proteção, Provisão e Participação. Agostinho (2013, p. 232) lembra que estes “são interdependentes, constituindo-se condição da sua própria realização. Porém, tradicionalmente, são enfatizados os direitos de Proteção e os de Provisão, enquanto os de Participação têm recebido muito menos atenção, tanto nas políticas quanto nas práticas sociais.”

Dessa forma, ao assumir o desafio de efetivar o direito à participação, compreende-se que esse é um direito que se refere tanto a adultos, quanto às crianças. A diferença entre

³³ Participação decorativa é aquela em que o sujeito participa por meio de consulta, de respostas objetivas a determinadas perguntas, como se fosse um questionário de múltipla escolha e que só uma opção pode ser escolhida. (COUTINHO, 2013, p. 223).

ambos se estabelece baseado nos espaços onde essa participação se dará. No caso da Educação Popular, esta questão envolve que as crianças reconheçam nesse espaço, seus pontos de vista em relação às coisas da vida, seus espaços de participação e o lugar que os outros sujeitos ocupam em relação a estes temas e contextos. É importante deixar claro que não se deve adaptar as formas adultas de participação para as crianças. No entanto, o desafio é criar estratégias próprias às características desses sujeitos e que promovam a sua participação.

d) Criança e protagonismo

A defesa da ideia de protagonismo pode ser encontrada em vários documentos como nos discursos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Em tempos de barbárie e a-sujeitamento da criança, cumpre a tarefa de recolocar a defesa em torno da constituição da criança como sujeito em contraposição àquilo que secularmente a história a reservou: seu silenciamento. Portanto, o protagonismo ganha centralidade nos debates sobre infância e criança a partir do conjunto de marcos legais de proteção à criança. Isto tem garantido outro patamar nesse debate. Um dos defensores dessa ideia é Cussiánovich que assim retrata a participação infantil:

[...] o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição social, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente. (CUSSIÁNOVISCH, 2005, p. 16). (Tradução nossa)³⁴.

Essa afirmação de Cussiánovich (2005) nos remete à participação e/ou ao protagonismo como ato teórico, mas, sobretudo, militante, pois o ser protagonista aprende cotidianamente por meio das relações sociais. Ele, ainda, enfatiza que uma participação protagônica deva estar cunhada no exercício da cidadania em todos os aspectos da vida da sociedade e das pessoas.

Neste cenário, a ideia de protagonismo infantil está intimamente ligada à questão da participação. De acordo com Alfageme; Cantos; Martínez (2003) o debate sobre o protagonismo inicia-se na América Latina relacionado com a Educação Popular e se

³⁴ [...] el protagonismo se presenta a nosotros como una cultura que recupera la centralidad del ser humano, su condición societal, su educabilidad, su constitución de alteridad sustantiva. Y en el tejido social, el protagonismo es, más que todo, una conquista, es algo que admite procesos y desarrollo fruto de relaciones sociales, de poder, de encuentros y desencuentros. Podríamos decir, no se nace protagonista, se debe aprender a serlo a diario.

fortaleceu com o surgimento dos movimentos sociais de crianças e adolescentes. A centralidade desse movimento está nas crianças marginalizadas que deixaram de reforçar a sua condição de vida e começaram a reivindicar seu reconhecimento como sujeito de direitos.

Com referência à questão do “protagonismo da criança”, os dados da pesquisa evidenciam reflexões de forma bastante insipientes. A despeito do projeto do MAC insistir na proposição de protagonismo infantil, a fim de possibilitar às crianças “[...] ampliar este protagonismo para outras dimensões de suas existências pessoais e sociais, na presença ativa e compromissada nas lutas sociais do povo, pelos seus direitos não cumpridos [...]” (MAC, 2007, p. 35), o que se percebe nos dados é um protagonismo mediado/delegado/combinado, ou figurativo. A criança aguarda a autorização da acompanhante para fazer uso da fala. É sempre a pessoa adulta que inicia o encontro, dando boas vindas, saudando as crianças e, em seguida, passando a palavra a um determinado integrante do grupo que, previamente, foi escolhido para conduzir o desenvolvimento das ações no dia do encontro.

Fernandes (2009) e Siqueira (2011) problematizam a questão do protagonismo, entendendo que este tema não é reconhecido nas práticas sociais entre adultos e crianças sendo difícil a sua aplicação e visibilidade. Essa ideia é reforçada por Gohn (2005), ao abordar que assumir um protagonismo na sociedade exige posicionamento coletivo. Dessa forma, Siqueira (2011) chama a atenção para a diversidade de conceitos acerca do protagonismo e que, ao “abordar o que chamamos de ‘protagonismo infantil’, é importante destacar que se trata de um processo social” (SIQUEIRA, 2011, p. 179).

Para Fernandes (2009), o protagonismo pretende demonstrar as possibilidades de organização das crianças enquanto forma de pensar, propor e agir. A partir dessa perspectiva, Gaitán (1998) destaca que é equivocado pensar em protagonismo somente quando as crianças fazem tudo o que querem sem a intervenção dos adultos. Essa posição é reafirmada por Siqueira (2011), ao advertir que não pode atribuir ao protagonismo infantil um papel que a criança não pode desempenhar junto à sociedade em consequência das limitações que as vertentes econômicas, políticas e culturais lhes impõem.

Gaitán (1998) considera que

o protagonismo infantil é um processo social mediante o qual se pretende que meninas, meninos e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu interesse superior. É fazer na prática a visão da infância como sujeito de direitos, é redefinir os papéis nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família,

setores não organizados, sociedade civil, entidades, etc³⁵ (GAITÁN, 1998, p. 86). (Tradução nossa)

Mas como o MAC entende o protagonismo? Para o MAC protagonismo é:

A marca registrada, o rosto do MAC, sua Missão, ser um movimento das crianças e adolescentes, e não para ou com as crianças e adolescentes, desde sua origem. A valorização e incentivo à autonomia responsabilidade das crianças e adolescentes na organização do movimento e na vida comunitária, possibilita-lhes ampliar este protagonismo para outras dimensões de suas experiências pessoais e sociais, na presença ativa e compromissada nas lutas sociais do povo, pelos seus direitos não cumpridos (...). Assim, pelas pequenas e grandes ações, vão descobrindo sua força e sua capacidade, e conseguem enxergar aonde podem chegar, como sujeitos, responsáveis pela sua história, na construção da sociedade (MAC, 2007, p. 34-35).

Corroborando com o excerto do Projeto acima retratado, as crianças do MAC2 retratam a ideia de protagonismo a partir do destaque com as causas sociais demonstradas pela preocupação com a situação dos moradores de rua:

- *Letícia*: Eu queria falar também sobre a prefeitura o que ela fez lá na praça do coreto não foi certo, tirar as árvores e o coreto só por causa dos moradores de rua não ficarem lá. [sic.]
- *Morgana*: E também lá no João Francisco. [sic.]
- Bom vocês já falaram de dois assuntos: a questão dos moradores de rua e a questão da natureza. Pergunto: como é que nós podemos ajudar? [sic.]
- *Nadir*: Vamos fazer um pedido para a prefeita. [sic.]
- Como é que vamos fazer isso? [sic.]
- *Emmanuelle*: Indo lá... [sic.]
- *Acompanhante*: Indo na prefeitura? É, a gente pode ir lá conversar com ela. [sic.]
- *Irene*: Igual você está falando o que mais a gente pode fazer? A gente pode fazer um abaixo assinado. [sic.]
- *Acompanhante*: [Abaixo assinado] – muito bem a e aí gente pode recolher as assinaturas onde? [sic.]
- [...] Silêncio.
- *Acompanhante*: Onde a gente pode recolher essas assinaturas? [sic.]
- *Letícia*: Pelas comunidades [sic.]
- *Pietro*: Pedindo apoio das pessoas. [sic.]

O diálogo acima retrata que a preocupação das crianças estava centrada na questão da desumanidade da ação do poder público em retirar as árvores para que os moradores de rua não se acomodassem debaixo. Entende-se na fala das crianças que por essa ação a prefeitura estaria resolvendo um problema social estabelecido. Porém, elas demonstram incomodadas

³⁵ *el protagonismo infantil* es el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propiodesarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interes superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades etc.

com a atitude e propõem encontro com a prefeita e, ainda, a mobilização da sociedade por meio de abaixo-assinado. Mais uma vez se repara na dificuldade da acompanhante em dar continuidade à reflexão das crianças. Mais uma vez, os dados da pesquisa demonstram que existe uma tensão e uma fragilidade no processo de intervenção e aprofundamento das falas das crianças pelo acompanhante.

Nesta compreensão, os resultados da pesquisa apresentados acima indicam uma retórica em torno do protagonismo infantil que não se concretiza. Sendo assim, quanto ao entendimento sobre o protagonismo infantil enquanto um processo social, Siqueira (2011, p. 180) reafirma que “nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Que garanta a elas a oportunidades de expressão, de decisão e de participação não se discute”, porém, não pode utilizar desses mecanismos para afirmar que a criança “tudo pode”, ou ainda como arguidos pelos autores Alfageme; Cantos; Martínez (2003), essa autoria social demanda de um importante trabalho educativo e de acompanhamento no qual os adultos desenvolvem um papel fundamental. Fernandes (2009, p. 95) reforça essa ideia afirmando que “a participação infantil terá de ser considerada numa estreita ligação [...] com as questões de poder e autoridade que trespassam as relações entre adultos e crianças [...] acerca das relações sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações.”

Sendo assim, constata-se que protagonismo infantil, participação infantil e cidadania estão imbricados em uma mesma concepção, que é a de que as crianças são sujeitos de direitos, que têm capacidades de relacionar com os outros, com o diferente e com o mundo.

Deste debate é importante destacar o que Siqueira (2011) problematiza em torno da ideia de protagonismo infantil. Seu primeiro destaque refere-se ao uso indevido do tema tratando protagonismo e participação em diferentes contextos, de forma intercambiáveis e de forma exacerbada:

a presença de uma epifania³⁶ da criança na exacerbação do protagonismo infantil [advêm] da ideia de que a criança tem uma ação

³⁶ O termo aqui empregado tem origem nos estudos de Resende (2005), particularmente no trabalho “Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias”, e objetiva reafirmar certo ufanismo no “aparecimento/surgimento” do indivíduo e, por consequência, a minimização dos aspectos objetivos da sociedade. Assim, “num certo sentido, parece que estamos diante de uma “novíssima” e urgente temática, que se desdobra em vários campos com derivações teóricas e práticas definitivas. Vive-se um encantamento com o sujeito que parece emergir de maneira definitiva e original nas últimas décadas. Não resta dúvida de que está em questão uma necessária reação a certo mecanicismo reprodutivista que, durante décadas, desconsiderou e aniquilou teoricamente o sujeito em nome de determinações estruturais históricas e sociais que se sobrepueram a todos de maneira avassaladora. O sujeito que desaparecera por debaixo do mecanicismo estruturalista parece emergir radiante.” (RESENDE, 2005, p. 4).

social e, portanto, a ela é destinado um papel de protagonista³⁷ ou ator social é uma questão que precisa ser discutida com um pouco mais de cautela. Uma advertência é necessária a fim de não termos a ilusão de que a criança, por si só, seja capaz de autodeterminar-se (...)a ênfase na ideia de que a criança é ator social, conferindo a ela não só os direitos como também um papel central nas questões sociais. Todavia, vale a advertência de que, na lógica da sociedade capitalista, qualquer forma ou procedimento de inclusão pode caracterizar-se como falácia. Em tempos em que a relação da infância e da criança são mediadas pela posição adultocêntrica, há que se perguntar: protagonista em relação a quê? O que de fato esse protagonismo pode alterar no cenário social? A experiência social tem mostrado que as crianças não são consideradas nem na sua expressão e voz quanto menos em suas ações (SIQUEIRA, 2011, p. 177-178).

O que Siqueira (2011) chama a atenção é o fato de que a exacerbação da ideia de protagonismo infantil pode separar/segregar/particularizar a criança de um contexto social mais amplo: “em tempos de barbárie, que o melhor interesse da criança seja considerado para protegê-la não se discute. Entretanto, não se pode atribuir ao protagonismo infantil um papel de ação e intervenção sociais, tarefa que a criança ainda não pode desempenhar em função das limitações que os aspectos econômicos, políticos e culturais lhe impõem.” (p.180) De acordo com o autor, a questão do protagonismo não pode estar deslocado daquilo que fundamenta a cultura política, que fundamenta discursos e práticas, das redes sociais que criam e articulam a dinâmica social, bem como das relações sociais com conjuntos sociopolíticos maiores

portanto, o protagonismo não pode vincular-se à ação individual, mas à coletiva e política. Esse processo implica ainda o posicionamento político em processos de negociação, divergência, acordos, proposições e enfrentamentos, ações que as crianças ainda não vivenciaram na infância. Dessa forma, nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Que se garanta a elas determinadas oportunidades de expressão, de decisão e de participação não se discute. A problemática que se levanta é que a afirmação da ação centrada na criança, portanto, no indivíduo, não produz aquilo que Gonh (2005) considera ser fundamental para que os sujeitos se constituam, de fato, como atores sociais: o fortalecimento da identidade e do reconhecimento de si, a fim de “ultrapassar as ações de desempenho individual e grupal” (SIQUEIRA, 2011, p. 180).

Ao estabelecer essa análise acerca dos encontros do Movimento de Adolescentes e Crianças – MAC percebe-se uma tentativa na formação para a cidadania, política e social, ou

³⁷ “Já se tornou lugar-comum ouvirmos que a sociedade civil está se firmando no plano nacional e internacional, que ela é impulsionadora de inovações e mudanças e muitos já falam em termos de uma sociedade civil global. A tendência é enfatizar o protagonismo de seus atores sociopolíticos, transformados em novos sujeitos de poder. A palavra protagonismo vem do grego e o termo designava o lutador principal de um torneio. Depois a palavra passou a ser usada para designar os atores principais de um enredo teatral ou personagens principais de uma trama literária. Recentemente, as ciências humanas não só se apropriaram do termo ator como passaram a utilizar o próprio termo protagonismo para atores que configuram as ações de um movimento social.” (GONH, 2005, p. 9).

seja, a educação sócio-política-educativa das crianças e adolescentes pertencentes aos grupos pesquisados. Reforça, nesta perspectiva, a questão da Educação Popular e as concepções freirianas acerca da educação, conforme descreve De Ângelo (2007, p. 67), que é no encontro “como sujeitos ensinantes/aprendentes com outros sujeitos também aprendentes/ensinantes [...] que marca essa pedagogia não para o outro e a outra, mas com o outro e a outra. Portanto, do sujeito solidário, contra o sujeito solitário.”

De acordo com Freire; Betto (1988), a importância do encontro do universo infantil com as diversas realidades possibilita a formação de um cidadão consciente e participativo:

foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, [...]. A experiências com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular. Todo o momento daquela experiência me preparava, em muitos aspectos, [...]. (FREIRE; BETTO, 1988, p. 7).

Os dados da pesquisa apresentados neste capítulo corroboram para o entendimento de que a ação educativa desenvolvida nos dois grupos do MAC aqui analisados está longe daquilo que apregoa seu Projeto Pedagógico. Isso pôde ser evidenciado no que diz respeito à dialogicidade presente nas análises dos dados. Esta perspectiva foi analisada tendo-a como elemento transversal aos eixos da Pedagogia da Brincadeira, da Animação Cultural e da Compreensão das Crianças como sujeitos de direito. A centralidade marcada na figura do adulto, a pedagogia responsiva e ausência de aprofundamento crítico revelam que o MAC precisa retomar seus princípios fundamentais e redefinir o papel e lugar do acompanhante na Proposta Pedagógica, bem como reconstruir uma nova ação pedagógica que permita às crianças a concretização de preceitos como direito, direito à participação, cidadania e protagonismo.

Mas o que se entende por dialogicidade e por que tomá-la como condição fundante que perpassa o Projeto do MAC? A dialogicidade é um dos fundamentos da teoria freiriana. Entende-se a dialogicidade como um princípio educativo/formativo/político. Neste aspecto, a *práxis* da Educação Popular implica processos de conscientização mediados pelo diálogo. Ele nasce da prática da liberdade e se enraíza na existência humana ao se comprometer com a vida. Isto implica dizer que a dialogicidade é campo fértil para constituição da história fundamentada na realidade social. Nessa acepção, Freire (2003) enfoca que a ligação com a

realidade se faz a partir da profunda relação entre o mundo e os homens. Somente a partir dessa premissa é que possível constituir o diálogo.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2003), Paulo Freire apresenta a dialogicidade como algo essencial para a educação. É tratada como um fenômeno humano que se concretiza pela palavra, que por sua vez deve agir tanto na ação quanto na reflexão e que articuladas constituem o diálogo. Assim, entende-se que o diálogo é uma condição existencial, entre aqueles que acreditam que outro mundo é possível. É nesta perspectiva que Freire (2003) destaca alguns elementos ser essenciais na construção do diálogo:

- 1- Amar o mundo e aos homens – “não existe diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens” (p. 80).
- 2- Humildade – o diálogo para Freire não pode ser um ato arrogante: “como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente” ou são ‘nativos inferiores’?” (p.80) Ele ainda chama a atenção para o fato de que a “autossuficiência é incompatível com o diálogo” (p.80).
- 3- Fé nos homens e nas mulheres – ao reconhecer que a fé nas pessoas, homens e mulheres, entende-se que este é um dado que antecede o diálogo, por isso existe antes que este se instale. Assim, “sem fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (p. 83).
- 4- Confiança – para Freire (2003), a confiança é uma perspectiva que se estabelece a partir das relações entre amor, humildade e fé na pessoa humana, pois ao se relacionarem horizontalmente, a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo: “a confiança implica testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (p.82).
- 5- Esperança – na visão de Freire (2003), a esperança está imbricada com a própria imperfeição humana e é isso que nos leva a uma eterna busca a partir da comunicação entre os homens: “movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança espero” (p.82).
- 6- E por fim, o diálogo verdadeiro – neste aspecto, Freire (2003) enfatiza o pensar crítico, que concebe a realidade como processo dinâmico e não como um processo estático. Para ele “somente um diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (p. 83).

Todos esses elementos apresentados por Freire (2003) são essenciais para estabelecer o processo de comunicação e de diálogo e sem eles não seria possível alcançar uma prática

educativa compromissada com a realidade de cada sujeito ou uma prática pautada na dialogicidade. Dessa maneira, ao pensar uma prática educativa, seja ela formal, ou não-formal, Freire (2003) salienta a dialogicidade como fundamental aos pressupostos educativos. Para ele, o conteúdo da educação não pode ser algo doado, transferido, imposto aos estudantes, mas uma devolução sistemática e organizada, com a perspectiva de acrescentar elementos novos àqueles que já existiam, porém de forma inacabada.

Não se pode pensar a questão dialógica desmembrada de outro eixo da teoria freiriana que é a politicidade. Nesta perspectiva, todo ato educativo é um ato político que nos leva a um compromisso social de transformação. E ao mesmo tempo em que está fundada na relação dialógica e dialética entre educando e educador, problematiza suas experiências e aprendem juntos. Nesta propositura, denomina a disponibilidade para o diálogo e nos lembra o ser inacabado que somos, porém, políticos e democráticos:

ora a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 2014, p. 127).

Uma ação política, para que haja uma educação como prática da liberdade, deve estar entranhada de uma ação libertadora. Freire (2014), em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, expressa que não pode existir liberdade onde não existe a conscientização. Afirma, outrossim, que uma política educacional que aposta mais na ingenuidade do que na consciência crítica está longe de ser uma política educacional. Assim,

a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correntes causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que o domina de fora e a que tem, por isso mesmo, submeter-se com docilidade. É próprio dessa consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, a impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem (FREIRE, 2014, p. 138-139).

No pensamento de Paulo Freire, não existe dicotomia entre a relação homem/mulher/mundo. A partir dessa relação, nasce a confiança, a humildade e o diálogo verdadeiro que em sua essência produz a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica.

A partir das observações desta pesquisa, ainda foi possível perceber dialética e dialogicamente os mundos das crianças envolvidos em suas realidades. A participação das crianças no período da observação não se apresentou de forma linear, expondo as diferenças entre adultos e crianças, demarcadas pela mediação do adulto. Possibilitou, ainda, constatar o esforço para a construção de uma educação para a cidadania, mesmo que, por diversas vezes, tenha se constatado no período observado uma excessiva preservação desse direito, fazendo com que muitas temáticas não fossem aprofundadas, ficando como apenas um relato de ideias nas falas das crianças.

Da mesma forma, a ideia de protagonismo infantil, também se apresentou de forma retórica e frágil no contexto dos dados desta pesquisa. Ressalta-se, acima de tudo, um “discurso sobre” em detrimento a uma prática historicamente contextualizada. Todavia, se os dados assim revelam esta tendência, não se pode perder de vista o *por vir* e o *dever histórico* que o tema enseja. Trata-se, sobretudo, de manter dialeticamente a tensão entre o proposto e o vivido sem perder de vista que a história dos homens, neste caso das crianças, é um campo de luta diária em torno da constituição de sua humanidade.

SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer? O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer? Pensam que não sou nada? Só vou ser quando crescer? Que não me venham com essa, pra não perder o latim. Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim! Essa pergunta de adulto é a mais chata que há! Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá! Eu vou ser o que já sou neste momento presente! Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!

Pedro Bandeira

Este trabalho está sustentado pela pesquisa de campo, cujo objetivo geral consistiu em propor, sobretudo a *analisar as concepções e as práticas da Educação Popular, vivenciadas por crianças e por adultos, com base no projeto sócio-político-educativo do MAC*. Tratou-se de uma pesquisa com crianças, a fim de reafirmá-las como sujeitos sociais, conforme abordado no capítulo I.

Ao longo deste estudo, surgiram inúmeras indagações sobre a temática Educação Popular e Movimentos de Adolescentes e Crianças. Com base nessas indagações, torna-se necessário tecer algumas considerações e problematizações com a perspectiva de realizar uma análise crítica sobre alguns pontos encontrados no desenvolvimento deste trabalho.

Frente ao exposto, entende-se que os convívios sociais são vitais à constituição dos sujeitos e em compreendê-los, iniciando pelas interações criança-criança e criança-adulto, foi um dos desafios desta pesquisa, apesar de serem essas relações constituintes desses sujeitos sociais. Neste sentido e fundamentada nessas considerações, é preciso retornar às motivações iniciais que estimularam a trajetória desse caminho, com o intuito de demonstrar os resultados encontrados.

Inicialmente, a motivação ocorreu alicerçada na pergunta norteadora: *o que caracteriza o projeto do MAC na perspectiva sócio-político-educativa para a formação de crianças em contextos da Educação Popular?* A expectativa, a priori, era de encontrar nos sujeitos pesquisados elementos marcantes desse processo de formação das crianças em contexto da Educação Popular. Todavia, os caminhos são traçados de forma dialética e os resultados nem sempre reafirmaram essa indagação. Ao partir desse pressuposto, acredita-se

que seja relevante elucidar determinadas problemáticas/tensões/apreensões que propiciem novas indagações para serem aprofundadas em outras pesquisas.

O estudo possibilitou observar como as ações participativas encontram-se maculadas pelas relações de poderes desiguais, como demonstradas no capítulo III, em que muitas vezes adultos estavam em posições hierarquicamente superiores em detrimento à participação da criança. Essa é uma verdade que, ainda, está arraigada na sociedade, sendo uma questão marcada por tensões e rupturas construídas a partir das relações sociais. Semelhantemente, isso não se deu diferente nos grupos do MAC pesquisados. No entanto, ao estabelecer uma análise com base em práticas formativas para a transformação política e pedagógica parte-se do pressuposto de que o MAC aponta timidamente, a Educação Popular, como uma das concepções pedagógicas e política, a qual em seu processo, propõe desvelar as relações sociais de opressão ao longo do processo de aprendizagem. É nesta perspectiva, que se pretende ao concluir esse trabalho traçar algumas apreensões/tensões a partir da pesquisa realizada.

Em primeiro lugar, elucidar sobre *o sentido da Educação Popular na Infância*. A princípio, é preciso destacar que essa é uma questão muito pouco explorada no campo acadêmico, pois a relação da Educação Popular neste contexto está ligada às questões adultas. Porém, este cenário vem mudando e começam a surgir trabalhos relacionados à Educação Popular e à infância. Reconhece-se que a infância é um período de inúmeras indagações e descobertas sobre o mundo e é neste contexto que se faz necessário legitimar determinadas experiências como, por exemplo, a experiências do grupo do MAC, no qual vem crescendo a concepção da Educação Popular relacionada com o seu universo social.

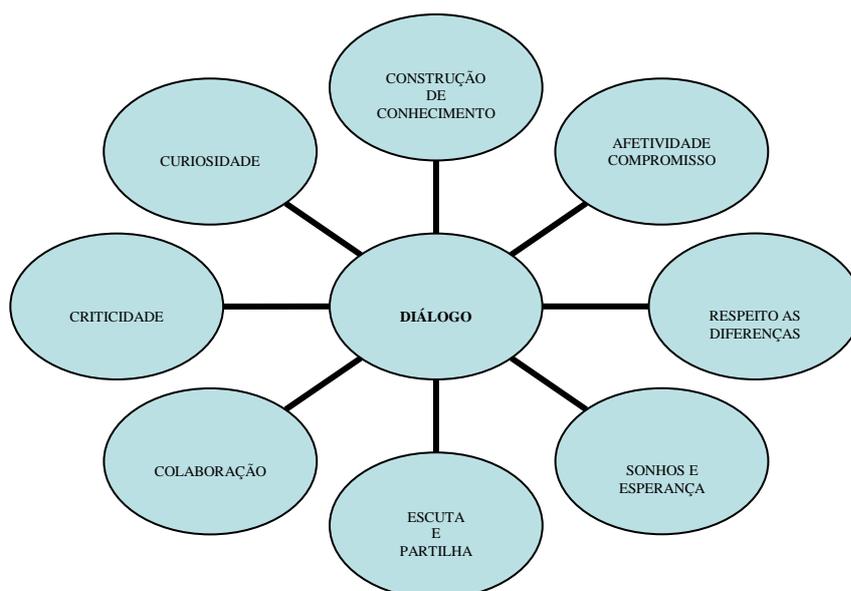
Evidenciar o sentido da Educação Popular na infância se faz necessário, uma vez que é preciso compreender a dimensão dessa temática no cotidiano. Para Pereira; Pereira (2010) falar em Educação Popular hoje é

falar de conflitos que move a humanidade; é falar de sonhos e ao mesmo tempo dos sofrimentos humanos. É falar de uma perspectiva da Educação cujo ponto de partida é a realidade social, que tem como objetivo reacender “a chama da esperança”, a crença de que “um outro mundo é possível”, por meio de novas formas de participação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais humana. [...] A Educação Popular procura construir uma relação dialógica entre o educador e educando. O diálogo é o caminho para o conhecimento, pois, por meio dele, inicia-se a construção de vínculos mais verdadeiros entre as pessoas envolvidas. O educador busca problematizar a situação em questão, estimulando o educando a observar pontos que não havia percebido, a olhar um mesmo tema por outro ângulo, a comparar situações semelhantes ou divergentes (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 84 e 85).

Neste sentido, percebe-se, com base no material empírico utilizado, que os grupos do MAC se preocupam em articular essas características, mesmo que de maneira frágil e incipiente. Isso coaduna com as considerações de Arroyo (2012) quando o mesmo afirma que,

o pensamento pedagógico é levado a um lado a se alargar aos processos pedagógicos mais complexos e mais tensos de nossa história. De outro lado é levado a enraizar, contextualizar nas especificidades dessa história social, política, cultural e também pedagógica (ARROYO, 2012, p. 29).

Dessa forma, reitera-se a concepção da Educação Popular trabalhada nos três capítulos dessa dissertação, em específico nos capítulos I e II. Esta pesquisa reafirma a Educação Popular como uma pedagogia e uma posição política. Uma pedagogia que a compreenda, ancorada na concepção de mundo com uma metodologia que facilite a participação e o envolvimento das pessoas de forma integral. Uma posição política, uma vez que a Educação Popular tem uma proposta clara de transformação e se concretiza na atuação e na organização popular. Pensar Educação Popular *para e com* crianças é se reportar a Paulo Freire, mesmo que ele não tenha escrito, ou trabalhado, diretamente com crianças, mas seus ensinamentos nos possibilitam analisar essa perspectiva. Para sustentar essa reflexão, recorre-se à trama conceitual elaborada por Saul; Silva (2011), que corrobora com conceitos e categorias presentes neste trabalho:



Ao analisar esta trama, percebe-se que o ponto fulcral é o *diálogo*. É por meio dele que o processo educativo é capaz de estabelecer relações com todos os aspectos apresentados. Com a ação educativa mediada pelo diálogo é capaz de estimular a curiosidade, o diálogo possibilita a construção de conhecimento, explicita sonhos, exige criticidade, requer compromisso e afetividade e assim por diante.

De acordo com Saul; Silva (2011),

Paulo Freire nos ensina que o diálogo não é mero bate-papo, não é tática de fazer amigos, não é um vai e vem de informações, não é método, não é técnica para obter resultados, não existe num vácuo político. Não é um espaço livre onde se possa fazer o que se quiser. Diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido.

Nesta perspectiva, este trabalho traz a discussão no capítulo II acerca do diálogo e defende que, para existir uma Educação Popular, essa deve ser pautada por meio deste princípio. Assim é possível a construção de forma coletiva, participativa e colaborativa. Mas, como aproximar as discussões de Paulo Freire, da Sociologia da Infância com a Educação Popular com e para crianças? De Ângelo (2007) corrobora com essa ideia afirmando que

Freire insiste na educação como um processo permanente de busca, onde o sujeito humano, consciente do seu inacabamento, se alicerça como sujeito educável. Insiste também na educação como uma experiência especificamente humana e uma forma de intervenção no mundo. Assim, a educação se constitui como um momento da experiência dialética total da humanização dos seres humanos, com igual participação dialógica dos sujeitos educadores e educandos (DE ÂNGELO, 2007, p. 316).

Este trabalho defende que a criança seja autônoma em seu processo de apreender o mundo e por meio de sua participação seja capaz de produzir cultura na relação com as outras crianças e com os adultos. A Sociologia da Infância nos leva a buscar a superação do olhar adultocêntrico em relação à criança e a valorizá-la como sujeitos de direitos e partícipes da sociedade. Desta forma, a relação entre Educação Popular rompe com a educação bancária e coloca as crianças em situação de sujeitos de sua aprendizagem. Brandão (2002b) relembra que “toda criança um dia fica ‘grande’ e vira ‘uma pessoa adulta’, carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes” (BRANDÃO, 2002b, p. 10).

Em segundo, como o MAC se constitui a partir de uma experiência da Educação Popular de cunho religioso, há que se destacar aqui, algumas reflexões a fim de contextualizar

essa premissa. Trata-se de retomar o debate com base *na tensão e articulação entre os dilemas Fé – Vida – Infância*, na perspectiva do método VER, JULGAR E AGIR.

VER – É um olhar crítico e concreto a partir da realidade da pessoa, dos acontecimentos e dos fatos da vida. Diante desta constatação, entende-se que a relação fé e vida se dão no processo dialético do crescimento da pessoa. O fenômeno religioso é marcante na grande maioria das histórias pessoais e comunitárias e em certos casos, determinantes; o que significa afirmar que tal fenômeno deve ser sempre considerado no momento de busca de compreensão da interação do ser humano – e, no caso desta pesquisa, a criança e o adulto – com a sociedade.

É indiscutível o potencial que a religião tem de provocar transformações na ordem social, sejam elas na esfera da economia, da política ou da cultura em geral. Os grupos sociais historicizados se fazem e deixam de existir no interior de uma mesma sociedade e, por isso, estão sujeitos às mudanças em função de fatores como classe social, grupos étnicos, pertença religiosa, dentre outros.

Diante dessa realidade, surge a possibilidade de *JULGAR* – que nada mais é do que analisar as causas de cada problema, em função da organização geral da sociedade. Este trabalho afirmou-se por meio do conceito de infância e suas múltiplas interações com as questões políticas, econômicas que reverberam no conceito de que “a infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005a, p. 365). Conceito esse trabalhado no capítulo I dessa dissertação. Neste aspecto, entende-se que o mesmo pode ser afirmado em relação ao fenômeno religioso.

Desta forma, Miranda (2009) afirma que a relação sobre fé e vida,

não é exclusivamente filosófica, pois já sabemos até onde nos pode conduzir a razão nesta questão. Mas também não é apenas teológica, pois somente podemos tentar pensar Deus a partir da realidade criada e, sobretudo, da realidade do ser humano. Toda sabedoria humana, toda verdade tem nela sua fonte, quer dela tenhamos ou não consciência, quer a acolhamos ou não, quer sejamos crentes ou não (MIRANDA, 2009, p. 61).

A consciência de fé, sobretudo nos tempos atuais, apresenta diversas características e, com certeza, marcam o imaginário das pessoas e comunidades cristãs. Há tendências que racionalizam demasiadamente a fé, distinguindo-se inclusive da linguagem bíblica, bem como existem correntes que sustentam, inclusive através de testemunhos, a perspectiva da presença atuante de Deus em meio às experiências humanas, cotidianas ou não. O discurso sobre Deus,

portanto, será sempre polêmico, por causa principalmente de uma fragmentada cultura filosófica e, por outro lado, a tentação de uma solução baseada no fundamentalismo emocional.

Nota-se que o Cristianismo sempre viveu numa tensão entre os seus objetivos transcendentais e as diferentes realidades do cotidiano dos cristãos, ou seja, a inserção do sujeito nas realidades estruturais e conjunturais da vida humana. Existem, pois, pessoas, grupos e segmentos sociais que ensinam seus adeptos a não se engajarem em iniciativas e programações visando à transformação social, mas igualmente é preocupante os segmentos sociais que anexam a religião para servir seus interesses, inclusive usando-a como justificativas de atitudes cívico-patrióticas. Apesar das diferentes tendências ao longo da história, essa polêmica pode ser resumida em tendências à imanência e tendências à transcendência ou, o mais comumente chamado, de natural e sobrenatural.

Nota-se, com a experiência vivida nesta pesquisa, que não há realidades justapostas, uma predominando sobre a outra, especialmente por se tratar de relações crianças/crianças e adultos/crianças, pois toda vivência de fé é vivência de uma comunidade histórica e politicamente situada, assim como toda religião desemboca numa política, e toda política traz, mesmo que veladamente, uma crença.

Esta pesquisa revelou o quão determinante é a dimensão da religiosidade na vida dos participantes dos dois grupos MAC. No entanto, torna-se necessário aqui ressaltar que na interação fé-vida, o fortalecimento das perspectivas de vida, influenciando na transformação sociopolítica e econômica da realidade, se dá na medida que a mística vivida não seja na ótica da vivência individual e sentimental da fé, conforme perspectiva reforçada pelo Papa Francisco (2013, p. 148) que afirma: “não servem as propostas místicas desprovidas de um vigoroso compromisso social e missionário, nem os discursos e ações sociais e pastorais sem uma espiritualidade que transforme o coração.”

A fé e a formação política são elementos contidos na formação crítica e ética, proposta na proposta pedagógica do MAC, entendendo aqui, como já exposto acima, a política como o espaço de discussão da melhor forma de convivência social. Como parte da tradição dualista do Ocidente, esses dois âmbitos da vida (o espiritual e o material) estiveram separados.

O MAC, revelado pelos dados da pesquisa, demonstra outra face da religiosidade, enquanto interferência na vida das pessoas participantes. Leva-as a se descobrirem como pessoas de fé. No entanto, esta pesquisa não conseguiu apreender nos dois grupos aquilo que deveria ser o fundante desta relação: a questão do sujeito e sua espiritualidade e seu envolvimento com a sociedade, na perspectiva de transformá-la.

Desta forma, retoma-se que a Teologia, na prática, é pensada relacionando Deus, Mundo e Igrejas, para, em seguida, potencializá-las à interação, no diálogo pragmático. Isso a pesquisa mostra ser presente no cotidiano do MAC, seja por meio do seu projeto político pedagógico, com destaque aos espaços, sobretudo, das rodas de conversas envolvendo as necessidades das realidades, cujos diálogos perpassam as histórias com suas lutas. Este é o laboratório primeiro da Teologia da Libertação que, por sua vez, supera a dicotomia entre o intelectual e o trabalho de base.

A partir do conhecimento da realidade, passa-se a buscar saídas entendidas aqui como o *AGIR* – de que forma? A partir de uma ação política que tenha um planejamento estratégico, com fixação de objetivos a serem alcançados. Assim, buscou-se no Projeto do MAC e nas vozes dos sujeitos crianças e adultos, aspectos que revelam o investimento numa educação que privilegia a relação fé e política. Entretanto, alguns desafios podem ser levantados: como fortalecer possíveis ações transformadoras, partindo da interação fé-vida? O Papa Francisco (2013, p. 80) dá pistas para responder esse questionamento “a religiosidade popular é fruto do evangelho inculturado, é um lugar teológico ao qual devemos prestar atenção porque tem muito a nos ensinar.” Neste sentido, retoma-se, a afirmação encontrada no Capítulo II onde Juliana (jovem egressa) aborda que formação política: “é a capacidade de organizar, coordenar e dirigir, pensar e fazer”, nota-se uma fragilidade bastante acentuada sobre essa perspectiva da formação.

Diante desta perspectiva do *AGIR*, os resultados da pesquisa sugerem que o Movimento de Adolescentes e Crianças deve pautar-se, de maneira sistemática e explícita, numa programação teórico-prática, na perspectiva da formação sobre fé e cidadania, tendo em vista o caráter da conflitividade e do confronto, integrantes do contexto latino americano, contexto de realidades opressoras e vitimadas, marcada por luta e pela resistência contra o poder excludente. Talvez essa seja uma das formas de colocar em prática o que o seu Projeto Político Pedagógico propõe.

Relevâncias evidenciadas, esta pesquisa passa, a partir de agora, a tecer suas análises sobre as metodologias que entrelacem fé e vida na perspectiva da Educação Popular e que promovam a emancipação da pessoa. Neste caso, das crianças que já se fazem presentes nesta realidade, com atividades que não sejam adaptações de “coisas” dos adultos para “coisas” de criança, mas deixando que elas criem e recriem ações que as façam sujeitos de sua própria história.

A terceira tensão/apreensão a ser elucidada diz respeito ao *Projeto de Formação do MAC: entre o Proposto e o Vivido na Infância*. O primeiro destaque desta tensão apreendida

pela pesquisa foi à questão da *presença do adulto*. O capítulo III evidencia isso com muita clareza. O adulto vai sempre determinar as ações a partir do que ele vê e sente. Esta é uma afirmação que pode estar ancorada em duas perspectivas: a questão cultural e geracional, temas estes abordados no capítulo I deste trabalho. Sarmiento (2011) traz algumas contribuições neste sentido demonstrando que

os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica das crianças, através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interação face a face e no desempenho dos seus papéis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças (SARMENTO, 2011, p. 584).

Desta forma, essa pesquisa coaduna-se com essa perspectiva abordada por Sarmiento, evidenciando que os adultos marcam o tempo de participação da criança, acabam sendo uma presença forte e determinante nos grupos pesquisados. Talvez pela própria experiência de vida de cada uma das pessoas adultas presentes no grupo. São duas pessoas que carregam em si experiências gigantescas acerca de trabalhos com comunidades. Uma missionária com experiência de trabalho no norte Brasil e também no Timor Leste, país marcado por lutas políticas com cerceamento da liberdade e, mesmo assim, abre espaço para a criação de um grupo que discuta com a criança seus direitos e demarcam espaços de luta por dignidade. A outra não menos expressiva com sua experiência de trabalho de base nas CEB e na luta pela terra. Essas questões podem marcar as características dos grupos, pois eles têm aspectos em comum, mas também divergem. A pesquisa constatou que em um dos grupos, no caso o MAC1, a questão religiosa se faz presente com mais intensidade e no MAC2 a questão social é mais expressiva.

O segundo aspecto desta tensão é a *falta de sistematização do trabalho desenvolvido*. A pesquisa revelou a fragilidade dessa questão nos dois grupos do MAC. Observou-se a falta de um planejamento para as reuniões; o registro didático quase não aparece; no MAC1, em poucas reuniões, utilizou dessa metodologia de desenhos e produções escritas. Já o MAC2, em nenhum momento do período da pesquisa essa atividade foi utilizada. De acordo com Silva (2015)

o registro, por sua vez, é um instrumento fundamental, se utilizado pelo profissional para que haja a inserção da criança na tomada de decisões. Tornar as crianças partícipes da relação pedagógica não significa deixar de tomar decisões sobre o que acontece ou se ausentar da orientação das propostas educativas, mas partilhar com elas o direito de participar e levar em consideração o que fazem, pensam, desejam e falam sobre o que foi proposto e, a partir daí, redimensionar as ações (SILVA, 2015, p. 184).

O registro pedagógico não é algo específico da Educação formal, mas ele, também, deve acontecer na Educação informal e, no caso da Educação Popular, e se tratando de crianças maiores, pode-se utilizar de mecanismos, como por exemplo, as tecnologias para a concretização desses registros. A mídia e as redes sociais podem ser uma aliada criativa e motivadora para a garantia da continuidade da história.

A terceira questão deste ítem está relacionada aos *elementos do Projeto do MAC*. Essa pesquisa teve por fio condutor, os fundamentos político-educativo: Pedagogia da Brincadeira, Animação Cultural e Compreensões de infância/crianças e adolescentes. No que se refere a estes aspectos, é importante considerar que as crianças não são sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta, mas são sujeitos ativos que vivem a sua cultura imbricada nas relações sociais e se constituem como crianças, ou seja, é no mundo marcado pelas estruturas materiais, sociais, emocionais e cognitivas que elas constituem suas identidades. Quando as crianças brincam, produzem cultura e são nelas produzidas. Por cultura, compreendem-se a ação humana no mundo marcando a identidade própria de um grupo humano em um determinado período, ao mesmo tempo em que esse mundo marca a constituição desse sujeito.

Neste sentido, Sarmiento (2004) explica que o "mundo do faz de conta" é inerente à visão de mundo das crianças e de suas atribuições de significados às coisas. Nas culturas infantis, esse processo de imaginação do real é resultado do mundo da inteligibilidade. Reafirma-se a importância da transposição imaginária de situações, de seres humanos, de objetos ou de acontecimentos esta é uma capacidade que deve ser utilizada como meio exploratório da criatividade da criança em estabelecer relações com as situações de dor e angústia para resistir aos seus problemas.

Diante dessa perspectiva, Sarmiento (2011) acentua que

as crianças contribuem para a definição material e representacional da infância. As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças "contaminam", alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-

transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade (SARMENTO, 2011, 585).

A pesquisa permitiu observar que, especificamente com referência à questão da brincadeira, este é um recurso utilizado nas reuniões dos grupos do MAC. Porém, não são as crianças que escolhem a brincadeira. Ela já vem predeterminada pelo adulto e pela criança que está conduzindo a reunião e, por diversas vezes, a brincadeira apareceu como um cumprimento de regras ou de tarefas. Sarmiento (2004) advoga que o tempo das crianças é um tempo sem medidas, sem regras. É continuamente reinventado de novas possibilidades, novas brincadeiras, novos sonhos. Assim, as crianças por meio da brincadeira, jogos e rituais com outras crianças de idades diferentes ou iguais vivem um tempo para criar, recriar suas formas de relacionarem com o mundo.

Com referência especificamente o que está descrito no capítulo III, em especial nos itens acolhida e contextos e mediações que abordam as vozes das crianças, demonstram uma distância entre o proclamado e o instituído nas práticas dos sujeitos, mesmo que aqueles agentes que têm a função de mediação busquem realizá-la, mas encontram obstáculos, talvez pelo anacronismo das técnicas empregadas (a roda, as orações, as músicas). O que nos leva a perguntar, como de fato compreender a cultura de uma geração tão específica e conseguir estabelecer o diálogo com ela? Quais são as brincadeiras, as músicas, os jogos das crianças de hoje em sua diversidade territorial e social? Como partir dessa realidade polifônica para formar um pensamento crítico e ações participativas? Como identificar o que o próprio silêncio diz quando as crianças não respondem a uma provocação? Quais relações de poder estão em jogo? Quais as estratégias destas crianças para continuar fazendo parte? Parábolas e literatura infantil não são utilizadas para se inserir no imaginário infantil? Os temas propostos ficaram claros, são de caráter do mundo adulto. Quais são os problemas que afetam as crianças em seu cotidiano?

Por fim, esta pesquisa projeta novas tensões/reflexões acerca da continuidade de estudo nesta perspectiva da Educação Popular e manifesta o desejo de ver acontecer uma participação efetiva nos grupos do MAC. Reitera aqui a defesa de que a participação infantil nos contextos da Educação Popular deve alicerçar-se nos princípios que reconhecem as crianças como sujeitos sociais e sujeitos de direitos e que os grupos do MAC sejam espaços de discussão e de inclusão, onde se possa lutar, com aquilo que a infância tem a contribuir, por uma sociedade mais justa e solidária.

Além das questões apresentados acima, durante o processo de realização da pesquisa, surgiram outros questionamentos. Esta pesquisa delinea alguns, a fim de contribuir em futuras pesquisas acerca dessa temática: como tem sido pensada a formação das pessoas adultas (acompanhantes)? Ela está pensada na perspectiva dialógica? Existe a preocupação com os jovens egressos do Movimento? Onde se encontram os limites da base social do MAC e as questões de uma sociedade capitalista a fim de produzir uma Educação Popular, emancipatória do sujeito criança?

O presente estudo traz um olhar sobre a criança como sujeito de direito envolvidas no processo de formação na perspectiva da Educação Popular. Mas, muitos outros poderão ser produzidos e é neste entendimento que as discussões, críticas e tensões aqui colocadas não possuem dimensões conclusivas ou verdades prontas e acabadas, mas traz para a roda da discussão o desejo que outras pesquisas aconteçam na perspectiva de dar continuidade a essa temática. Entre os fios tecidos nas tramas da Educação Popular reafirma-se aqui a criança como sujeito social, capaz de produzir culturas, além de ser por elas produzida.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na Educação infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.

ALBUQUERQUE, Klaus Paz de. **Eu também sou gente**: Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular. 2009. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. **De la participación al protagonismo infantil**: propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de organizaciones de la infancia, 2003.

AMÂNCIO, Cristhiane. **Educação Popular e intervenção comunitária**: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. Texto apresentado na 27ª Reunião da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t064.pdf>>. Acesso em: 15/01/2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Educação Popular, saúde, equidade e justiça social. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 401-416, set./dez. 2009.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** Série risos e rima. 3. ed. São Paulo, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo, Ed. Duas Cidades, 2002.

BETTO, Frei. Da mística e da política. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. **Fé e política: fundamentos**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

_____. Mística, Fé e Política. In: VIGIL, José Maria (org). **A política morreu... viva a política!** São Paulo: Gráfica Ave-Maria, 2008.

BOFF, Leonardo. Fé e Política como se relacionam. In: VIGIL, José Maria (org). **A política morreu... viva a política!** São Paulo: Gráfica Ave-Maria, 2008.

_____. **O Caminhar da Igreja com os Oprimidos**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

_____. Opção pelos pobres, Teologia da Libertação e Socialismo hoje. In: VIGIL, José Maria (org). **Opção pelos Pobres Hoje**. São Paulo: Paulinas, 1992.

BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2006.

_____. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. **História do menino que lia o mundo**. Coleção Fazendo História nº 7 – MST. São Paulo: Gráfica e Editora Peres LTDA, 2002b.

_____. Os caminhos cruzados. In: **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A vida reinventada: Movimentos Sociais e Movimentos Ambientalistas. In: PESSOA, Jadir Morais (org). **Saberes do Nós: ensaio de Educação e Movimentos Sociais**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004, p.43-120.

_____; ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Câmara dos deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069, 13/07/1990, Lei 8.242, 12/10/2001 e Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11ª ed. revisada e ampliada São Paulo: Cortez, 2006.

CARRILLO, Afonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CATENACCI, Vivian. Cultura Popular: entre a tradição e a transformação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 15 (2), 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8574.pdf>> Acesso em 15/01/2015.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições**: sobre Estudos Culturais. São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª reimpressão, 2012.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Ação Social e participação no contexto da creche. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Trad. De Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana . **Hacia una participación de los niños, niñas y adolescentes**. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suécia, 2002.

_____. Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: **II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia “Ciudadania Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos.”** Lima, Peru, 2005. Disponível em: http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc>. Acesso em: 13 mar. 2014.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Maria José do Amaral Ferreira – Ed. rev. e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

DE ÂNGELO, Adilson. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão**: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação de infância. Recife: Bagaço, NUPEP, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado; MÜLLER, Fernanda. Tempos e Espaços das Infâncias. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp. 5-14, jan/jun 2006.

DOWBOR, Ladislau. Trabalho e relações de produção: repensando metodologias. In: DOWBOR, Ladislau, FURTADO, Odair. et al (orgs.) **Desafios do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos da periferia de Goiânia**: espaços formativos e mediações escolares. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

ESPINAR, Angel A. **El ejercicio del poder compartido**: Estudio para la elaboracion de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participacion de niños y niñas en proyectos sociales. Lima: Escuela para el desarrollo e Save the Children Suecia, 2003.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representação, práticas e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

FURTADO, Odair. Trabalho e subjetividade: O movimento da consciência do trabalhador desempregado. In: DOWBOR, Ladislau, FURTADO, Odair. et al (orgs.) **Desafios do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCISCO, Papa. **Alegria do Evangelho**. São Paulo: Paulus-Loyola, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: **La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño**: visiones y perspectivas. Bogotá: Actas del seminario, 1998.

GAITÁN, Lourdes; LIEBEL, Manfred. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Madrid: Síntesis, 2012.

GALEANO, Eduardo. **De pernas para o ar**: a escola do mundo às avessas. Rio de Janeiro: L&PM, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 123).

_____. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v22, nº, p. 15-46, jul/dez. 1997.

HAUER, Karla T. D. Von. E as crianças podem falar? **Fragmentos de Cultura**, v. 22, n. 3, p. 251-259, jul./set. 2012.

HARDY, Alfredo Toro. E os 99% restantes? In: BARBOSA, Flávio Alves; ALVES, José Fernandes; ALMEIDA, Vilma Ribeiro (orgs.) (Edição Brasileira). **Latino-Americana Mundial**: desigualdade e prosperidade. Goiânia: Gráfica e Editorial, PUC- Goiás, 2016.

HOBBSAWN, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 36-48.

HOCH, Lothar Carlos. O lugar da Teologia Prática como disciplina teológica. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph (org.). **Teologia Prática no contexto da América Latina**. São Leopoldo, RS: Sinodal: ASTE, 1998.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Edição Eletrônica, Brasília: Ministério da Educação, CEAAL e UNESCO, 2006.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

_____. LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria In: NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Sílvia T. M; CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. **Encontros intergeracionais e representação social: o que as crianças pensam sobre velhos e velhice**. Holambra, SP: Editora Setembro; São Paulo: FAPESP, 2008.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. **Projeto Político Pedagógico do MAC**. Recife: Gráfica Editora Dom Bosco, 2007.

_____. Educação Popular e Metodologia do Trabalho com Adolescentes e Crianças. Ceilândia, DF: MAC, 2015.

MARX, Karl. Primeiro Manuscrito. In: **Manuscrito Econômicos e Filosóficos**. Tradução Alex Martins, Coleção a Obra-Prima de cada autor, São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, (Trad., ed. original, 1965), 1967.

MINAYO, M^a Cecília de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 22^a. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIRANDA, Mário de França. **Igreja e Sociedade**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MO SUNG, Jung. **Teologia & Economia**. Repensando a Teologia da Libertação e Utopias. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Gloria. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan-jun. 2014.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Iberoamericana, 1967.

PALÁCIO, Carlos. Trinta Anos de Teologia na América Latina. In: **Convergência**. São Paulo: Loyola, Out./2000 n. 336.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEQUENO, Marconi. **Ética, Educação e Cidadania**. João Pessoa, PB: 2015 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/04_marconi_pequeno_etica_educacao_cidadania.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010 – ISSN: 1676-2584.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento infantil**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Para a Crítica da Subjetividade Reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

_____. Subjetividade: contribuições da psicanálise ao debate. In: RESENDE, Anita Cristina Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea (orgs) **Escritos em Psicologia, educação e cultura**. Goiânia, Ed. Da UCG, 2008.

_____. Da Relação indivíduo e sociedade. In: **Revista Educativa**, v. 10, jan/jun, 2007.

_____. Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias. In: 28ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2005.

RIBEIRO, Silvia. Desigualdade, Crise Ambiental e Mudança Climática. In: BARBOSA, Flávio Alves; ALVES, José Fernandes; ALMEIDA, Vilma Ribeiro (orgs.) (Edição Brasileira). **Latino-Americana Mundial: desigualdade e prosperidade**. Goiânia: Gráfica e Editorial, PUC- Goiás, 2016.

RIZZINI, Irene. Pequenos trabalhadores no Brasil. In: PRIORE, M. Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **O Século Perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a infância no Brasil.** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** 7ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade.** Dossiê: Sociologia da Infância – pesquisa com crianças. Revista CEDES, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005a.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva.** Dossiê: Educação, cultura e cidadania na pequena infância, Florianópolis – SC, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan/jul. 2005b.

_____. A Criança Cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico. **UNIPOP**, n. 2, p. 45-49, 2012.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis. Vozes, 2008.

_____. Visibilidade Social e estudo da infância. In VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.) **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2007.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CESISARA, B. (orgs.). **Crianças e miúdos perspectivas sociopedagógicas.** Porto: Asa, 2004.

_____. A reinvenção do ofício de Criança e de aluno. In: **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB.** ISSN: 1809-0354, v. 6, n. 3, p. 581-602, set/dez. 2011.

_____; FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: **Educação e Sociedade & Cultura**, nº 25, p. 183-206, 2007.

_____; PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; PINTO, Manoel (Orgs.). **As Crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Ninho, 1997.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói. Contribuição de Paulo Freire para a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas. **ANPAE**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto.../0020.pdf>> Acessado em 01 de jun. 2016.

SILVA, Aída Maria Monteiro Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas Públicas em Direitos Humanos: uma necessidade? Por quê? In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra, STRECK, D. R. (coord.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa na educação infantil**. 2015. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

_____. Por uma sociologia da infância e da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200, jul./dez. 2013.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manoel Jacinto; TOMAS, Catarina. Investigação da infância e criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**. Presidente Prudente: v. 12, n.13, p. 49-63, jan./dez. 2005a.

_____. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005b. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/seroseis/article/view/2100>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

STRECK, D. R. (coord.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOMÁS, Catarina. **Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância**. Contextos & Educação. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal: Editora Unijuí, ano 22 nº 78, jul/dez de 2007, p. 45-68.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Trad. Jaime A. Clasen e Epharaim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Trad: Gentil Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.

VELOSO, Reginaldo. **Um Movimento de Crianças**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

VIANA, Heraldo Merelim. **Pesquisa em educação e observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ANEXOS

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - PAIS

Você está sendo convidado(a) a autorizar seu(ua) filho(a) a participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “**A Criança e a Educação Popular: um olhar a partir da experiência do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC).**” Meu nome é Vilma Ribeiro de Almeida, sou a pesquisadora responsável, mestranda em educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, este documento deverá a ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, o Senhor(a) e nem seu(ua) filho(a) não serão penalizados(as) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, o senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Vilma Ribeiro de Almeida ou com o orientador da pesquisa Professor Dr. Romilson Martins Siqueira, nos telefones: (62) 3229 0335 / (62) 9636 9418, ou através do e-mail vilminharibeiro@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá no momento da reunião do grupo do Movimento de Adolescentes e Crianças do qual seu(ua) filho(a) participa. O local das filmagens será conforme o planejamento dos acompanhantes do grupo no momento da reunião. Portanto a realização dos registros fílmicos terá a duração de aproximadamente uma hora.

Justifica-se a realização da pesquisa, uma vez que, a participação das crianças em grupos e especificamente neste caso no Movimento de Adolescentes e Crianças têm como parceiros os acompanhantes e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo, ou seja, pelas formas que ela participa das atividades desenvolvidas no grupo. Assim, é objetivo dessa pesquisa analisar as concepções, princípios e práticas da Educação Popular vivenciadas no projeto sócio-político-educativo do MAC, tendo em vista a formação das crianças.

O estudo será feito da seguinte maneira: registros fílmicos das atividades realizadas exclusivamente no momento das reuniões do grupo, sem nenhuma alteração na rotina.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao participante, pois não visa em nenhum momento o constrangimento ao participante. O risco possível é um certo desconforto ou constrangimento por se tratar de exposição a filmagens das atividades do grupo realizadas pelas crianças, mas caso isso ocorra, o participante terá assegurado o direito de assistência integral e gratuita. Por isso, será respeitado o tempo necessário que os participantes necessitam para concluir suas atividades proposta para o momento da reunião do grupo e a pesquisadora não conduzirá a atividade de forma que os constrangimentos sejam minimizados. Caso o senhor(a) se sinta lesado(a) de alguma forma em participar da pesquisa, terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização por quaisquer danos ou prejuízos eventualmente causados pela pesquisa. A princípio, não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que os participantes não terão qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso os participantes sintam-se prejudicados de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu enquanto pesquisadora, ficarei passível de decisão judicial.

As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa. Sua identidade como participante desta pesquisa será mantida em sigilo. Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Os benefícios desta pesquisa estão em oportunizar meios para a emancipação e reflexão dos participantes acerca de sua participação efetiva como sujeitos produtores de direitos em um processo de Educação Popular.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, o(a) senhor(a) poderá retirar seu consentimento de seu(a) filho(a) e não mais participar.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e a coordenação do Movimento de Adolescentes e Crianças do Estado de Goiás para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam os grupos do MAC em Goiás, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV. 3 (letra a, b, c, d, e, f, g, e h) da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com Vilma Ribeiro de Almeida sobre a minha decisão em autorizar a participação do meu(a) filho(a) neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que a participação do meu(a) filho(a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar gratuito quando necessário. Concordo voluntariamente que meu(a) filho(a) participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 2015.

Assinatura dos pais/responsável

Assinatura do responsável pelo estudo

___/___/___

Data

___/___/___

Data

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) – ACOMPANHANTE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “**A Criança e a de Educação Popular: um olhar a partir da experiência do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC).**” Meu nome é Vilma Ribeiro de Almeida sou a pesquisadora responsável, mestranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá a ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua reponsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Vilma Ribeiro de Almeida, ou com o orientador da pesquisa Professor Dr. Romilson Martins Siqueira nos telefones: (62) 3229 0335 / (62) 9636 9418, ou através do e-mail vilminharibeiro@hotmail.com. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá no momento da reunião do grupo do Movimento de Adolescentes e Crianças do qual o(a) senhor(a) atua como acompanhante. O local das filmagens será conforme o planejamento da coordenação do grupo e no momento da reunião. Portanto a realização dos registros fílmicos terá a duração de aproximadamente uma hora.

Justifica-se a realização da pesquisa, uma vez que, a participação das crianças em grupos e especificamente neste caso no Movimento de Adolescentes e Crianças têm como parceiros os acompanhantes e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo, ou seja, pelas formas que ela participa das atividades desenvolvidas no grupo. Assim, é objetivo dessa pesquisa analisar as concepções, princípios e práticas da Educação Popular vivenciadas no projeto sócio-político-educativo do MAC, tendo em vista a formação das crianças.

O estudo será feito da seguinte maneira: registros fílmicos das atividades realizadas exclusivamente no momento das reuniões do grupo, sem nenhuma alteração na rotina.

Será realizada uma entrevista semi-estruturada com o(a) senhor(a), agendada previamente, no próprio local das reuniões do grupo, e com duração de aproximadamente 40 minutos. A entrevista objetiva evidenciar quais os sentidos e concepções acerca da formação política e cidadã na perspectiva da formação de sujeitos de direitos no processo de Educação Popular desenvolvido pelo MAC.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao participante, pois não visa em nenhum momento o constrangimento ao participante. O risco possível é um certo desconforto ou constrangimento por se tratar de exposição a filmagens das atividades do grupo realizadas pelas crianças, mas caso isso ocorra, o participante terá assegurado o direito de assistência integral e gratuita. Por isso, será respeitado o tempo necessário que o(a) participante necessite para responder as questões. Caso o senhor(a) se sinta lesado(a) de alguma forma em participar da pesquisa, terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização por quaisquer danos ou prejuízos eventualmente causados pela pesquisa. A princípio não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que o participante não terá qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso o participante sinta-se prejudicado de alguma

forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu enquanto pesquisadora, ficarei passível de decisão judicial.

As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa. Sua identidade como participante desta pesquisa será mantida em sigilo. Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Os benefícios desta pesquisa estão em oportunizar meios para a emancipação e reflexão da participante acerca de sua formação e participação como sujeitos em processos de ensinantes e aprendentes por meio da Educação Popular.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, a senhora poderá retirar seu consentimento e não mais participar.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e coordenação do Movimento de Adolescentes e Crianças do Estado de Goiás para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam os grupos do MAC em Goiás, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV. 3 (letra a, b, c, d, e, f, g, e h) da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com Vilma Ribeiro de Almeida sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar gratuito quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 2015.

Assinatura do participante

___/___/___

Data

Assinatura do responsável pelo estudo

___/___/___

Data

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

ANEXO 3

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) – JOVENS – ENTRE 18
e 25 ANOS DE IDADE**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “**A Criança e a Educação Popular: um olhar a partir da experiência do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC).**” Meu nome é Vilma Ribeiro de Almeida sou a pesquisadora responsável, mestranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua reponsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Vilma Ribeiro de Almeida, ou com o orientador da pesquisa Professor Dr. Romilson Martins Siqueira nos telefones: (62) 3229 0335 / (62) 9636 9418, ou através do e-mail vilminharibeiro@hotmail.com. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá em um momento agendado especificamente para este fim. O local das filmagens será conforme o marcado previamente. Portanto a realização dos registros fílmicos terá a duração de aproximadamente uma hora.

Justifica-se a realização da pesquisa, uma vez que, a participação das crianças em grupos e especificamente neste caso no Movimento de Adolescentes e Crianças têm como parceiros os acompanhantes e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo, ou seja, pelas formas que ela participa das atividades desenvolvidas no grupo. Assim, é objetivo dessa pesquisa analisar as concepções, princípios e práticas da Educação Popular vivenciadas no projeto sócio-político-educativo do MAC, tendo em vista a formação das crianças, e no caso, de jovens egressos, compreender como essa formação reverbera na formação desses jovens. O estudo será feito da seguinte maneira: registros fílmicos de entrevista com alguns jovens egressos, que tenham entre 18 a 25 anos de idade que pertenceram o Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC).

Será realizada uma entrevista semi-estruturada com estes, agendada previamente e com duração de aproximadamente 40 minutos. A entrevista objetiva evidenciar quais os sentidos e concepções acerca da formação política e cidadã na perspectiva da formação de sujeitos de direitos no processo de Educação Popular desenvolvido pelo MAC do qual um dia fez parte como membro do grupo.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao participante, pois não visa em nenhum momento o constrangimento ao participante. O risco possível é um certo desconforto ou constrangimento por se tratar de exposição a filmagens das atividades do grupo realizadas pelas crianças, mas caso isso ocorra, o participante terá assegurado o direito de assistência integral e gratuita. Por isso, será respeitado o tempo necessário que o jovem, participante necessite para responder as questões. Caso o senhor(a) se sinta lesado(a) de alguma forma em participar da pesquisa, terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização por quaisquer danos ou prejuízos

eventualmente causados pela pesquisa. A princípio não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que a participante não terá qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso o participante sinta-se prejudicado de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu enquanto pesquisadora, ficarei passível de decisão judicial.

As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa. Sua identidade como participante desta pesquisa será mantida em sigilo. Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Os benefícios desta pesquisa estão em oportunizar meios para a emancipação e reflexão da participante acerca de sua formação e participação como sujeitos em processos de ensinantes e aprendentes por meio da Educação Popular.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, o jovem poderá retirar seu consentimento e não mais participar.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e coordenação do Movimento de Adolescentes e Crianças do Estado de Goiás para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam os grupos do MAC em Goiás, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV. 3 (letra a, b, c, d, e, f, g, e h) da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com Vilma Ribeiro de Almeida sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar gratuito quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 2015.

Assinatura do participante

___/___/___

Data

Assinatura do responsável pelo estudo

___/___/___

Data

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

ANEXO 4

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Olá criança!

Sou a Vilma e estou estudando sobre a participação das crianças em contexto de Educação Popular. Quero lhe fazer um convite: você quer, como voluntário/a para participar da pesquisa “A Criança e a Educação Popular: um olhar a partir da experiência do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC)”?

Estudo esse assunto para conhecer um pouco mais sobre como se dá a formação das crianças em contexto de Educação Popular. Então, preciso ver o que vocês crianças fazem durante as reuniões do grupo. Para isso, vou permanecer com vocês durante a realização das atividades e vou filmá-las enquanto vocês as suas realizam no período da reunião, para depois rever com calma as cenas e assim, conhecer mais sobre suas atividades e como se deram a formação sócio-político-educativo no momento em que o grupo esteve reunido.

Para você participar desse estudo, o papai ou a mamãe, ou um responsável por você precisa autorizar sua participação e assinar um documento (termo) de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento em dinheiro para participar da pesquisa. Mas, se não quiser mais participar dessa pesquisa, ou mesmo se o papai ou a mamãe, ou o seu responsável não mais consentir, você pode a qualquer momento desistir, sem que haja qualquer penalidade aplicada a você ou modificação na minha forma de tratá-la. Quero também lhe dizer que seu nome e imagem serão preservados, o que você fizer ou falar durante as filmagens das atividades serão guardadas em segredo e somente serão utilizadas por mim, com único objetivo: para auxiliar os meus estudos. E você pode ficar tranquilo/a, esse estudo apresenta risco mínimo, ou seja, não oferece nenhum perigo a sua vida, mas apesar de não ser perigoso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos ou prejuízos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Quando eu terminar a pesquisa você poderá conhecer os resultados do estudo por mim realizado e lembrando, seu nome e material produzido por sua participação não será liberado sem a permissão do papai, ou da mamãe ou de seu responsável e ficarão guardados por mim por um período de 5 anos e após esse tempo, serão destruídos.

Esse termo de assentimento, ou seja, de aceitação da pesquisa será impresso em duas vias, onde uma cópia será arquivada por mim e a outra será entregue a você.

Um abraço!

Vilma.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ (caso seja documentado), fui informado(a) do que se trata o presente estudo, seus objetivos e procedimentos, de forma clara bem detalhada e tirei todas as minhas dúvidas. Sei que posso a qualquer momento solicitar novas informações, e o meu papai, ou mamãe, ou responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do papai, ou da mamãe, ou do responsável já assinado, declaro que estou de acordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade esclarecer todas as minhas dúvidas.

Goiânia, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Escola de Formação de Professores e Humanidades

PESQUISA: A Criança e a Educação Popular: um olhar a partir da experiência do Movimento de Adolescentes e Crianças - MAC

ANEXO 5:

**TÓPICO PARA ENTREVISTA COM OS *ACOMPANHANTES E JOVENS EGRESSOS*
DO MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS (MAC)**

**a) Elementos para compreensão dos aspectos sócio-político-educativos do projeto
formativo do MAC.**

1. Na sua opinião, o *que significa Educação Popular?*
2. Na sua opinião, o *que significa participação?*
3. Na sua opinião, o *que significa dialogicidade?*
4. Na sua opinião, o *significa formação crítica?*
5. Na sua opinião, o *que significa formação política?*
6. Na sua opinião, o *que significa formação ética?*

b) Elementos para compreensão do Projeto Formativo do MAC

1. Se você pudesse destacar alguns elementos significativos que caracterizariam o Projeto Formativo do MAC, quais você citaria e por que?
2. Você considera o MAC como um Projeto de Educação Popular? Por que?

c) Elementos para compreensão da criança no contexto do MAC

1. Qual a sua concepção de criança?
2. Qual a sua concepção de infância?
3. Na sua opinião, que papel o MAC desempenha na formação das crianças que participam desse Movimento?
4. De todos os aspectos que configuram o Projeto do MAC na formação das Crianças, destaque um que você considere essencial. Por que?

5. Na sua opinião, qual o papel do acompanhante no Projeto formativo do MAC? Que formação ou princípios ele deve ter ou desenvolver?
6. Ao considerar as atividades coletivas desenvolvidas pelo grupo do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), qual reflexão que você faz sobre a participação das crianças?
7. Para você, acompanhante, qual a principal contribuição que o MAC deixa como legado na vida de um egresso que participa desse movimento?
8. Para você, jovem egresso do MAC, qual a principal contribuição que o MAC deixou como legado para sua vida com ex participante desse movimento?
9. Se você pudesse contribuir com a redefinição do papel do MAC na formação das crianças, o que vocês sugeriria como destaque para aprimorar o movimento?

d) Espaço aberto para suas considerações finais

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Escola de Formação de Professores e Humanidades

**PESQUISA: A Criança em contextos de Educação Popular: um estudo a partir da
 experiência do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC)**

ANEXO 6:

**SÍNTESES DAS ENTREVISTAS COM OS *ACOMPANHANTES E JOVENS*
 EGRESSOS DO MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS (MAC)**

**d) Elementos para compreensão dos aspectos sócio-político-educativos do projeto
 formativo do MAC.**

Categorias de estudo: na sua opinião, o que significa...	Acompanhante 1	Acompanhante 2	Egresso 1	Egresso 2
<i>Educação Popular?</i>	Educação Popular é um tipo de educação que tem como base a dialogicidade, a troca de saberes comunitários e o princípio de que ninguém sabe mais ou menos que ninguém, mas, a ideia que as pessoas sabem outras coisas. Outro aspecto da Educação Popular é que ela não é “imposta”, mas participativa. Além disso, tem por objetivo a transformação da realidade local, ou seja, objetiva transformar realidades de opressão em conquista e garantia de	A Educação Popular é uma prática educativa participativa, comprometida com a realização dos direitos humanos. Ela utiliza os saberes dos educandos e da comunidade, incentivando o diálogo e visando a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã, valorizando sua história de vida.	É uma maneira de ensinar de forma com que a população compreenda, despertando a participação popular e o diálogo, utilizando dos saberes da comunidade para aprender e repassar o aprendizado. É aprender a partir dos conhecimentos de uma pessoa e ensinar de forma com que ele consiga captar a mensagem principal.	Educação Popular é aquilo que se é passado de pessoa para pessoa, no que diz respeito a sua vivencia, suas experiências.

	direitos, a partir de reflexões críticas sobre os problemas sociais que afetam a vida de uma determinada comunidade.			
<i>Participação</i>	Participar é fazer parte junto; é planejar, decidir, executar conjuntamente. É ser protagonista da própria história e não esperar “decisões mágicas” vindas de outras instâncias. A participação amplia o diálogo e as decisões entre grupos.	Participação é a construção da democracia participativa.	É integrar-se, colaborar, atuar em algum ambiente.	É estar e se envolver com algo.
<i>Dialogicidade</i>	Para Paulo Freire a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Nesse sentido, a dialogicidade está muito além de uma mera conversa entre diferentes. A dialogicidade é uma conversa que transforma o mundo, que “cria a boniteza do mundo” (é uma conversa ação; teoria e prática). Ela é um encontro de pessoas que querem a transformação social, pois Paulo Freire diz algo parecido com isso, no livro <i>Pedagogia do Oprimido</i> : “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do	Dialogicidade, segundo Paulo Freire, está em permitir aos alunos agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada, diferente de um refletir exclusivo da mente do professor. Aí se chega à práxis, ou a "teoria do fazer", com ação e reflexão simultâneas, em reciprocidade. O diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes do processo de ensino e aprendizagem o controle da ação. Dialogar para refletir, dizer para construir seu entendimento. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa imposição do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento.	É o diálogo entre um educador e um educando no qual algumas experiências são compartilhadas.	É a capacidade de dialogar com as pessoas.

	<p>mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.”</p>			
<i>Formação crítica</i>	<p>Formação crítica é quando a mulher e o homem percebem a sua condição social de classe oprimida e planejam ações conjuntas para transformá-la.</p>	<p>Liberdade para transformar. Liberdade para pensar. É a educação crítica que proporciona a liberdade de ação e pensamento para que as pessoas tenham condições de reconstruir o modelo de mundo para criar vários outros mundos possíveis. “Outra economia precisa ser montada com uma nova forma de nos relacionarmos entre nós, com ética e proximidade. Um mundo racionalmente ecológico e natural nasce com as discussões, e a educação tem esse poder”, disse Leff.</p>	<p>É a reconstrução de um jeito de pensar, de forma a analisar e tirar o comodismo buscando interrogar “o” por que das coisas e seus significados, para assim, buscar soluções para a realidade.</p>	<p>É a capacidade de questionar algo em busca de melhorias.</p>
<i>Formação política</i>	<p>Percebendo-se na sua condição social, mulheres e homens sentem-se protagonistas da sua história, sentem-se indivíduos unidos e unidas a outros indivíduos na sua mesma condição social. A partir daí, engajam-se em espaços comunitários de incidências de políticas públicas. A formação política está relacionada a reivindicações por políticas públicas.</p>	<p>Formação política, em sentido bastante amplo, é aquilo que nos forma para desempenhar a atividade política de modo cada vez mais eficaz em todas as suas dimensões, o que inclui não apenas a capacidade de compreender a realidade em múltiplos níveis, mas também a de atuar nela de modo concreto.</p>	<p>É a busca por direitos onde o indivíduo se vê como um transformador de realidades, buscando seus direitos e os direitos de outras pessoas.</p>	<p>É a capacidade de organizar, coordenar e dirigir, pensar e fazer.</p>
<i>Formação ética</i>	<p>A ética pauta-se no bem comum, no cuidado para com “a casa comum”, a economia comum. Assim, a formação ética é</p>	<p>De acordo com a Catarina Iavelberg um dos desafios contemporâneos da escola é contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos. É fundamental que, nos espaços educativos, seja construída e problematizada a</p>	<p>É aprender como agir corretamente respeitando valores e as principais condutas humanas.</p>	<p>É a capacidade de respeitar, compreender o outro.</p>

	aquele tipo de saber que contribui para com uma reflexão crítica da sociedade, uma vez que cada fato social deve ser refletido no contexto do cuidado comum e não de “achismos pessoais.” A ética nos remete à visão do todo e refuta atitudes baseadas “em torno do próprio umbigo.” A ética pressupõe ação. “Tu deves mudar o que precisa ser mudado”, desde que essa mudança seja para o bem comum.	participação do indivíduo na vida pública - o que demanda a consciência de realidades, conflitos e interesses individuais e sociais, o conhecimento de mecanismos de controle e defesa de direitos e a noção dos limites e das possibilidades de ações individuais e coletivas. Como ninguém nasce cidadão, a ideia de participação social precisa ser permanentemente construída. Há vários caminhos para ensinar normas, valores e atitudes passíveis de (re)organizar as relações para uma convivência justa. O trabalho educacional que mobiliza conteúdos atitudinais precisa estar nas ações cotidianas e fazer parte dos objetivos de aprendizagem. Diversas atividades pedagógicas levam a reflexões e ao entendimento crítico dos eventos que ocupam e preocupam a vida de todos nós.	Respeitar o próximo.	
--	--	---	----------------------	--

e) Elementos para compreensão do Projeto Formativo do MAC

Questões mediadoras:	Acompanhante 1	Acompanhante 2	Egresso 1	Egresso 2
3. Se você pudesse destacar alguns elementos significativos que caracterizariam o Projeto Formativo do MAC, quais você citaria e por que?	O protagonismo, pois as crianças e adolescentes são reconhecidas como pessoas do tempo presente, como gente que têm muito a contribuir para com a sociedade, a partir das características próprias da sua idade.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar as crianças a sério. • Saber bem que a criança sabe pensar, falar, querer e lutar. • Formação de grupinhos. • Integração das crianças na comunidade e na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho em círculo, porque mostra as crianças que ninguém é melhor que ninguém e que perante de Deus somos todos iguais, não há distinção. • O trabalho em equipe, porque ensina como trabalhar juntos, em equipe e trabalhar democraticamente 	<p>Destaco a igualdade, o direito de falar de cada pessoa porque no MAC vivemos a dinâmica do círculo aonde ninguém é melhor que ninguém.</p> <p>Destaco ainda o respeito porque no MAC aprendemos a respeitar as diferenças, o meio ambiente, os direitos e etc.</p> <p>E Claro, a formação crítica porque no MAC aprendemos, olhamos a realidade juntos</p>

				procuramos mudar/melhorar. (através do método do tatu)
1. Você considera o MAC como um Projeto de Educação Popular? Por que?	Sim. Porque o MAC, desde as origens, pauta-se no método Ver-Julgar-Agir, na participação comunitária nas decisões entre a meninada, nas ações coletivas de transformação local, nas incidências em políticas públicas, na formação crítica, no protagonismo. No MAC, as pessoas adultas não fazem e não tomam atitudes para as crianças, mas por meio do diálogo constrói reflexões e planeja ações com elas e eles.	Sim. Porque no MAC a crianças sabe perseverar o que foi construído, avançar em períodos de dificuldades, recusar as imposições e os constrangimentos impostos por uma lógica destrutiva, não perde os sentidos e direções na busca por um novo modo de vida: um mundo novo do jeito que Deus sonha para cada um de seus filhos e filhas. Um respeita o outro e valoriza as nossas raízes e tradições.	Sim. Porque o MAC desperta a participação das crianças e adolescentes aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, compartilhando experiências, ensinando de forma com que eles compreendam.	Sim. Porque no MAC tudo se é partilhado, cada um partilha aquilo que sabe.

f) Elementos para compreensão da criança no contexto do MAC

Questões mediadoras:	Acompanhante 1	Acompanhante 2	Egresso 1	Egresso 2
4. Qual a sua concepção de infância?	Eu sei pouca coisa sobre a concepção de infância. É um tempo de vida? Nesse momento, só digo que o conceito de infância é socialmente construído e é elaborado a partir da visão de mundo de uma determinada sociedade. É como dizer: os estudos sobre a infância nos	Infância é um tempo de vida. É viver no mundo imaginário, é ser feliz é poder brincar. Infância é muito importante, mas nem todos têm, ou por ter que ir trabalhar logo cedo, ou por causa das violências em casa. Existem muitas leis para proteger o direito das crianças, porém nem sempre são cumpridas.	É uma fase de nossas vidas onde começamos a viver e perceber o mundo, é cair, levantar, brincar, aprender, etc.	É o período de desenvolvimento da criança, onde ela começa a descobrir as coisas.

	<p>levam a pensar que é complicado chegar a um consenso sobre o que é criança. Atualmente no Brasil, a condição de criança é aquele sujeito que está entre zero ano a 12 anos incompletos (faltando 1 dia para completar 12 anos), por exemplo, mas isso não se aplica a todas as sociedades</p>			
<p>5. Na sua opinião, que papel o MAC desempenha na formação das crianças que participam desse Movimento?</p>	<p>O protagonismo, a formação crítica, formação política, ações coletivas de transformação local, participação em lutas por políticas públicas e atitudes que objetivam o bem comum.</p>	<p>Papel de inclusão social pela arte-educação, cultura e protagonismo infanto-juvenil, promovendo a cidadania, motivando para a vida, desenvolvendo sujeitos críticos.</p>	<p>É um papel importante de Educação Popular, formação crítica, formação política e formação ética, pois parte de coisas da realidade para discutir e conceber o mundo mais amplo de forma criativa e participativa.</p>	<p>O MAC ajuda as crianças a aprenderem a viver em comunidade, a partilhar, dividir, respeitar, ajudar e trabalhar em equipe. Também ensina a pensar o como, onde, e o porquê das coisas. Ensina a viver em igualdade.</p>
<p>4. De todos os aspectos que configuram o Projeto do MAC na formação das Crianças, destaque um que você considere essencial. Por que?</p>	<p>O protagonismo, pois as crianças e os adolescentes sentem-se respeitados, cidadãos dignos e capazes de contribuir nas ações planejadas.</p>	<p>Assegurar a defesa e a promoção dos direitos da criança e do adolescente, porque age de forma articulada com outras organizações sociopolíticas e educativas.</p>	<p>A Educação Popular, pois, as crianças conseguem captar a mensagem central dos temas tratados de forma com que elas compreendam, mantendo um diálogo, despertando nelas a participação. A Educação Popular é muito importante, pois, não se trata de uma educação formal, onde tem que prestar contas, no MAC, não o conhecimento surge a partir de brincadeiras e conversas sobre temas importantes, assim vamos aprendendo.</p>	<p>Aprender a viver em comunidade, pois é essencial saber partilhar, respeitar, trabalhar em equipe dentre outras coisas. Se as crianças aprendem isso desde pequenas elas se tornam adultos melhores.</p>
<p>5. Na sua opinião, qual o papel do acompanhante no Projeto formativo do MAC? Que formação ou</p>	<p>A escuta, o papel de mediar diálogos como quem distribui e coordenar o tempo das falas; o</p>	<p>Incentivar e apoiar a Articulação e Representação das Crianças, Adolescentes e Acompanhantes junto aos Organismos das</p>	<p>Papel de educador popular onde ele aprende juntamente com os educandos, ele deve usar muito o diálogo, compreensão,</p>	<p>Tem papel de alguém que auxilia, motiva, ajuda a coordenar as ações. O acompanhante</p>

<p>princípios ele deve ter ou desenvolver?</p>	<p>não dar respostas prontas para a meninada, mas provocá-las a buscar soluções coletivas.</p>	<p>Igrejas, Movimentos Ecumênicos, ONGs ligadas a Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, Redes, Conselhos e Entidades afins, como também na articulação e estrutura organizativa do próprio Movimento viabilizando o protagonismo das Crianças e Adolescentes em sua Organização. Garantir a formação e a capacitação dos acompanhantes, educadores(as), na arte-educação, na animação cultural e na evangelização, de acordo com a linha político-pedagógica do MAC, potencializando a qualidade de suas ações tanto nos processos quanto nos resultados e impactos.</p>	<p>ter como princípio a humanização.</p>	<p>ajuda e aprende junto com as crianças, ele tem que saber escutar, ter paciência, entender que as crianças aprendem brincando.</p>
<p>6. Ao considerar as atividades coletivas desenvolvidas pelo grupo do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), qual reflexão que você faz sobre a participação das crianças?</p>	<p>As crianças gostam de participar em espaços em que se sintam livres para participar do jeito delas e que retratam a realidade delas; pela característica própria da idade, elas constroem fazendo, mexendo, movimento o corpo e as mãos. Elas gostam de trabalhar coletivamente; e gostam muito de brincar. As crianças aprendem brincando. Assim, para o MAC, brincadeira é coisa séria.</p>	<p>Crianças e adolescentes que, a partir das atividades do seu gosto e interesse, vão debatendo os temas que trazem; vão desenvolvendo prazerosamente suas potencialidades, seus dotes, sua criatividade, seu senso de responsabilidade, seu espírito de iniciativa, organização e cidadania; vão implementando ações, campanhas e mobilizações; vão se exercitando na luta pelos Direitos seus e de todo o povo; vão dando o seu recado e contribuindo, a sua maneira, com a originalidade da sua idade, para a construção de um mundo onde todos sejam felizes e ninguém fique de fora.</p>	<p>Elas têm vez e voz no MAC e isso faz com que elas participem com entusiasmo trazendo uma compreensão enorme sobre o tema abordado.</p>	<p>A participação das crianças no movimento mostra que as crianças tem voz e tem vez. A criança tem a capacidade de transformar a realidade. Mostra que as crianças não são apenas o futuro, mas são também o presente. Sabe, nesta perspectiva que a gente aprende a participar tanto da comunidade como da nossa sociedade.</p>

<p>7. Para você, acompanhante, qual a principal contribuição que o MAC deixa como legado na vida de um egresso que participa desse movimento?</p>	<p>Eu penso que o MAC alimenta a utopia da busca do bem comum e contribui para que a pessoa sinta-se cidadã e digna, com capacidade para realizar os seus sonhos, os quais estão ligados com sonhos comuns.</p>	<p>Sentimo-nos orgulhosas por fazer parte de um movimento de Educação, Evangelização e Organização das crianças e adolescentes onde juntos vamos tomando consciência da importância um do outro, do que fazemos e dizemos, vamos percebendo o sentido do que acontece em torno ou no nosso meio, especialmente das crianças e dos adolescentes, vamos avaliando as próprias atitudes, se reconstruindo, se transformando e construindo nossos valores, vamos desenvolvendo nossas capacidades de respeitar, ouvir, dialogar, planejar, organizar e empreender, vamos crescendo juntos e ajudando as crianças e adolescentes a se tornarem protagonistas!</p>	<p>XXXXXXXXXXXXXXXX</p>	<p>XXXXXXXXXXXXXXXX</p>
<p>8. Para você, jovem egresso do MAC, qual a principal contribuição que o MAC deixou como legado para sua vida com ex participante desse movimento?</p>	<p>XXXXXXXXXXXX</p>	<p>XXXXXXXXXXXX</p>	<p>Nossa, acho que sou outra pessoa, o MAC me ajudou a ter capacidade de refletir sobre assuntos a emitir opinião, me deu voz e vez dentro do grupo, aprendi a trabalhar em equipe, isso hoje é essencial na vida profissional, com certeza aprendi isso no MAC. A conceber que todos somos iguais e aprendi a dialogar e pra isso é preciso escutar os outros. Posso dizer que hoje eu sou uma cidadã diferente, pois tento exercer a minha cidadania a partir da minha realidade.</p>	<p>Bom, como já foi dito antes, o maior legado que o MAC, deixou foi a participação. Aprendendo a falar, a ter voz, a emitir opinião sobre diversos assuntos, como questões sociais, políticas, religiosas. Vamos construindo o nosso caráter e claro, vamos ser pessoas diferentes na sociedade, sendo cidadãos melhores. O MAC também deixou o gosto pelos estudos e valorizar a nossa</p>

				<p>realidade. Acredito que o MAC nos ensina a viver a igualdade, fraternidade, respeitando as diferenças, partilhando e transformando a nossa realidade. Aprendi com o MAC a respeitar o meio ambiente.</p>
<p>9. Se você pudesse contribuir com a redefinição do papel do MAC na formação das crianças, o que vocês sugeriria como destaque para aprimorar o movimento?</p>	<p>Oferecer mais cursos de Educação Popular para reforçar qual é o papel do acompanhante junto aos grupos de base com crianças e adolescentes.</p>	<p>Difícil responder essa questão, porque acreditamos que a metodologia do MAC é muito interessante, ela contribui na formação crítica das crianças e adolescentes. Mas, talvez seria continuar defendendo a causa da justiça, comprometimento com os pobres, e também centrar forças nas questões sócio-política-educativa. Em outras palavras formar para a cidadania, sem perder o compromisso cristão.</p>	<p>Criar novos projetos sociais e ampliar o movimento de Crianças e Adolescentes de forma que tenha um em cada cidade.</p>	<p>Expandir o MAC para mais cidades, para que mais crianças conheçam esse movimento e para que o movimento se fortaleça. Também fazer novos projetos para que as crianças possam se envolver cada vez mais com meio ambiente e a sociedade.</p>
<p>Espaço aberto para suas considerações finais</p>	<p>Agradeço e digo que é muito bom estar aqui contribuído com o MAC</p>	<p>O Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC) é contra a Redução da Maioridade Penal e a favor de 100% do Cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. A História de conquista dos direitos das Crianças e Adolescentes foi escrita com muito esforço e dedicação, na década de 80 graças à organização e participação popular na luta por garantias de direitos. Um amplo movimento popular surgiu em favor das Crianças e Adolescentes que desencadeou num processo de reivindicação de garantias dos direitos</p>	<p>Quero dizer obrigada por esse espaço, com certeza de divulgação do MAC.</p> <p>OBS.: A entrevistada tem 21 anos e está cursando enfermagem</p>	<p>Obrigada.</p> <p>OBS.: A entrevistada tem 19 anos de idade e está cursando enfermagem.</p>

		<p>para as crianças e os adolescentes. Nós do Movimento de Adolescentes e Crianças entendemos que a melhor maneira de afastar a criança e o adolescente da violência é com inclusão social por meio da Arte, Educação, cultura e o protagonismo infanto-juvenil que lhes favoreça a livre expressão, a construção de uma consciência crítica, por isso, não concordamos que prendendo as crianças e os adolescentes resolva o problema da violência no Brasil. O Movimento de Adolescentes e Crianças é uma Organização cristã-social-humanitária em defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Propagamos, defendemos e acreditamos no protagonismo das crianças e adolescentes e dizemos não à redução da maioridade penal. Somos CONTRA toda e qualquer violação de direito.</p>		
--	--	---	--	--

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

ANEXO 7

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**A Criança em contexto de Educação Popular: um estudo a partir da experiência do
 Movimento de Adolescentes e Crianças – MAC**

MAC

Data :

Horário:

Crianças/ Adolescentes presentes:

Arquivo: Filmagem:

Observações sobre: Espaço/ Tempo/ Materiais / Relações.		
Acolhida e Questões Iniciais		
Narração ()	Acompanhante	Crianças e Adolescentes.
Diálogos em Roda e contextos		
Narração (...)	Acompanhante	Crianças e Adolescentes.
Desenvolvimento do Tema		
Conclusão do Encontro		
Produções da Criança e Adolescentes		

ANEXO 8
IMAGENS QUE CORRESPONDEM AOS MOMENTOS DAS OBSERVAÇÕES
FÍLMICAS REFERENTES AO MAC1



FOTO N° 1



FOTO N° 2



FOTO N° 3



FOTO N° 4



FOTO N° 5



FOTO N° 6



FOTO N° 7



FOTO N° 8



FOTO N° 9



FOTO N° 10

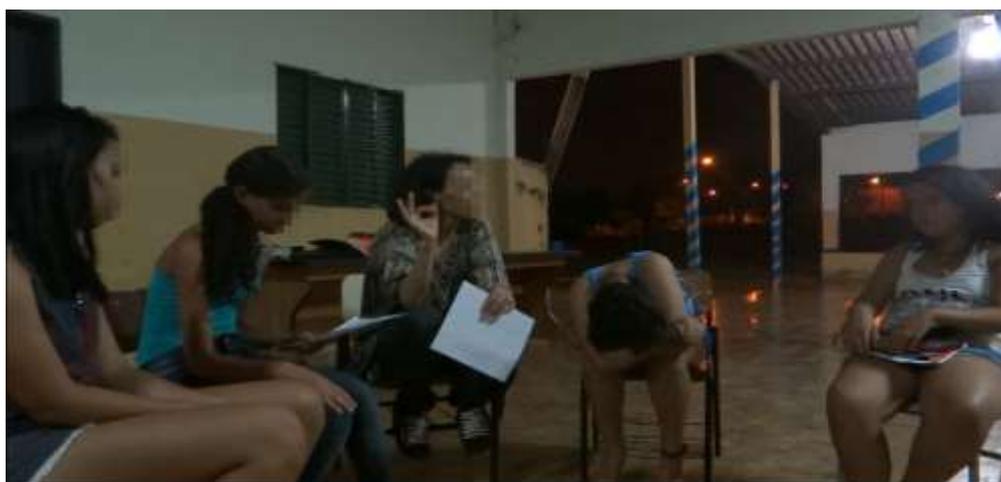


FOTO N° 11



FOTO N° 12



FOTO N° 13



FOTO N° 14



FOTO N° 15



FOTO N° 16



FOTO N° 17



FOTO N° 18

ANEXO 9
IMAGENS QUE CORRESPONDEM AOS MOMENTOS DAS OBSERVAÇÕES
FÍLMICAS REFERENTES AO MAC2



FOTO 1



FOTO 2



FOTO 3



FOTO 4



FOTO 5



FOTO 6



FOTO 7



FOTO 8



FOTO 9



FOTO 10



FOTO 11



FOTO 12



FOTO 13



FOTO 14



FOTO 15



FOTO 16



FOTO 17



FOTO 18

ANEXO 10

Desenhos realizados pelo MAC1 para ornamentação da Festa Cultural.

Tema: Intolerâncias Religiosas



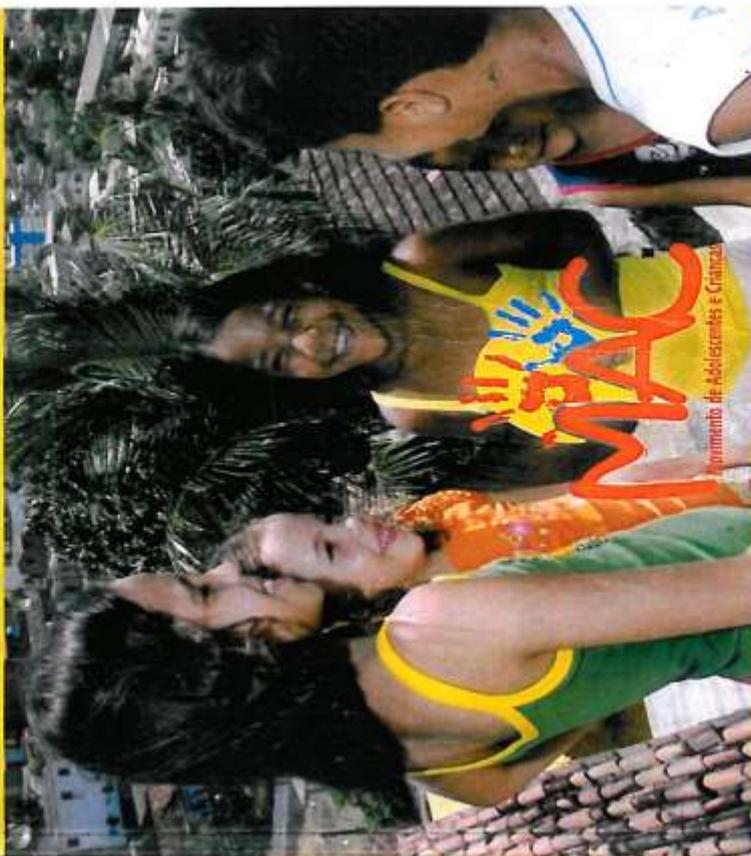


ANEXO 11

Projeto Político Pedagógico do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC)

Crianças organizadas fazem raiar o sol da liberdade

ARTEEDUCAÇÃO • CULTURA • CIDADANIA



Projeto Político Pedagógico

Crianças organizadas fazem raiar o sol da liberdade.

ARTEEDUCAÇÃO • CULTURA • CIDADANIA



Projeto Político Pedagógico

APRESENTAÇÃO 05

1. UM MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS 09

Os motivos que dão sentido à existência do MAC 13

O MAC, precisa continuar existindo 17

2. UM MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS: OBJETIVOS, FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS 21

O MAC, Movimento de Adolescentes e Crianças tem por objetivos 23

Um movimento com os fundamentos político-educativos 24

Pedagogia da Brincadeira 24

Armação Cultural 28

Compreensões de Infância e Adolescência 30

Um movimento com princípios metodológicos 32

3. UM MÉTODO A SERVIÇO DA VIDA 37

4. LINHAS DE AÇÃO, CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM MOVIMENTO 41

5. PROGRAMAS, AÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM MOVIMENTO 45

Educação, Cultura e Cidadania 47

Sujeitos de Direitos, Nós Somos 48

Comunicação e Mobilização de Recursos 49

6. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MAC 51

Desenhando uma estrutura organizacional 53

Estrutura local 55

Estrutura estadual 55

Estrutura nacional 57

7. ANEXOS 59

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 69

Equipe de Educação deste Livro

Aloniz Henrique Leite
 Coodon Fera dos Santos
 Maria Rita dos Santos Gonçalves
 Ricardo Francisco Meyer Muzardo
 Solange Inácio da Silva

Coordenação de sistematização:
 CEHAP - Centro Nacional de Animação Popular

Avaro Pereira
 Sida São
 Vânia Santos

Colaboração:

Reginaldo Viloso
 Equipe Gestora do MAC

Revisão: Álvaro Henrique Leite

Projeto Gráfico e Edição: Estêvão: Art Design

Foto da Capa: Paulo Lopes

Fotos do Livro: Aquino do MAC

Financiamento:

MZF - Missionsrat der Franziskaner - Alemanha
 PAK - Papierliches Missionwerk der Kinder - Alemanha

Impressão: Gráfica Dom Bosco

Tiragem: 1.000 exemplares



APRESENTAÇÃO



Em 1988 nasceu A Tanagera e com ela o MAC começou a fazer História. CRIANÇAS ORGANIZADAS FAZEM RAÍZES O SOL DA LIBERDADE, afirmava, uma de suas bonitas e sugestivas camisas, num período em que enchia os olhos a ação transformadora das crianças, ação que marcou muitas crianças, adolescentes e jovens, hoje com uma família, uma profissão e uma atuação na sociedade. Uma rajada de vento em muitas vidas, muitas comunidades, bairros e cidades. Nesse ano de 2007 o MAC celebra 39 anos de Vida e Ação, entregando aos seus membros e à sociedade o seu Projeto Político-Pedagógico.

A história do MAC faz parte de um momento histórico da nossa sociedade brasileira onde mais se avançou na conquista dos direitos da criança e do adolescente. Desde a delimitação da criança como sujeito de direitos até a elaboração e execução de políticas públicas para fazer valer os seus direitos e onde se efetua a sua inclusão social, vai um caminho longo a ser trilhado pelos organismos da sociedade civil, entre eles o MAC.

Consciente da riqueza conquistada e dos desafios a vencer, o MAC se lançou nesses últimos anos na sistematização de um projeto político-pedagógico que fosse um instrumento eficaz para a ação do Movimento.

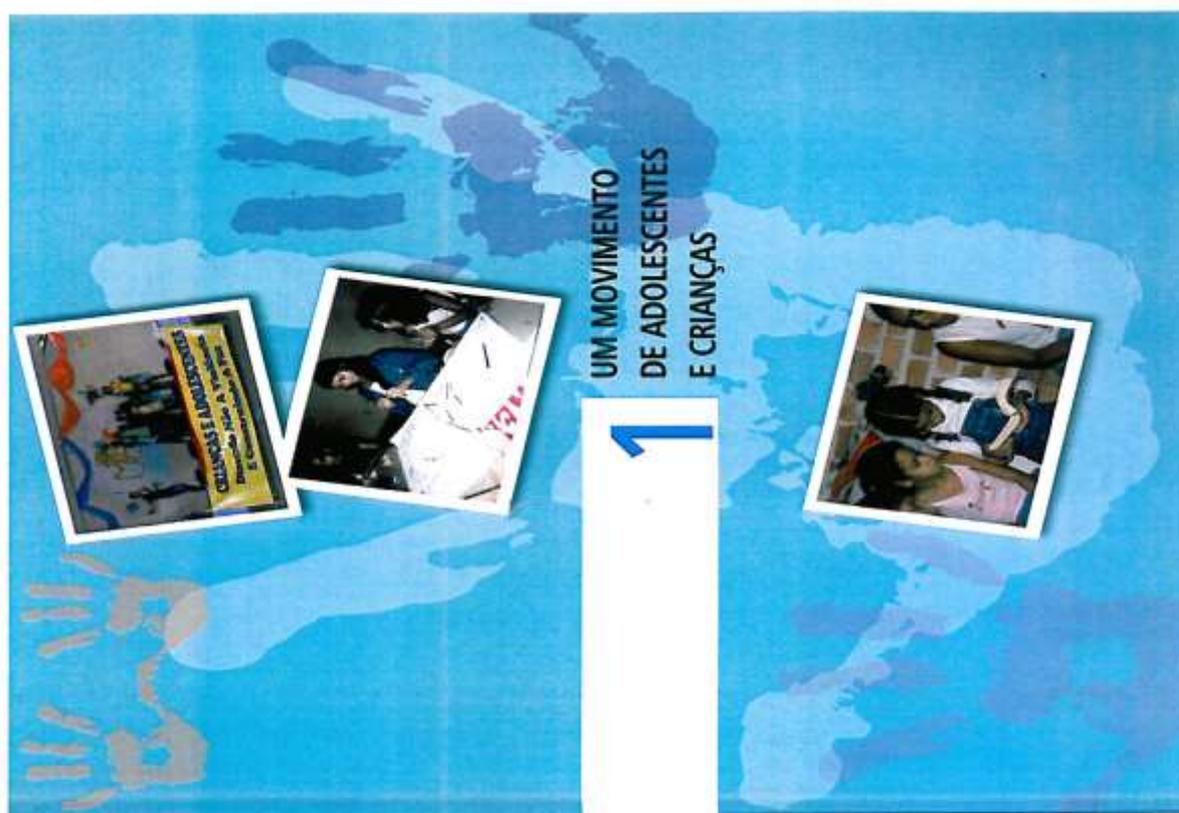
Só podemos compreender este projeto político-pedagógico do qual participei e que agora estou apresentando, se o situarmos como síntese de

uma história de sonhos vividos e como projeção de sonhos a viver.

A história de sonhos vividos é feita em reuniões com crianças e adolescentes como protagonistas e agentes de transformação, acompanhados por educadores jovens e adultos, apoiados por famílias e comunidades; é feita de jogos, brincadeiras e ações; é feita de intuições e convicções transmitidas nas reuniões dos grupos, nos momentos de formação; é feita também de momentos de sistematização, principalmente em roteiros, material pedagógico, textos para debate, relatórios, livros e discos.

A projeção de sonhos a viver é propriamente a base atual de sistematização de seu projeto político-pedagógico; base que se inicia em fins de 1997, com um amplo processo avaliativo que o movimento assume como tarefa de fundamental importância e que desencadeia ações e eventos dos quais trago à memória o Reencontro dos antigos participantes do MAC (1998), o 1º Congresso do MAC (Setembro de 1999), a XIV Assembleia Nacional (Janeiro de 2000), a Assembleia Extraordinária (Março de 2001), o 6º ENAC* (Junho de 2001), a XV Assembleia Nacional (Julho de 2003), a Assembleia Extraordinária (Janeiro de 2004), o Curso de Metodologia e Gestão (2002 a 2004), além de numerosos encontros da Coordenação, do Conselho Consultivo e da Comissão de Crianças e Adolescentes, durante todo esse período.

* Encontro Nacional de Adolescentes e Crianças



Imagino todos os grupos do MAC discutindo cada um dos temas do projeto, offhand-se ai dentro e colocando-se em movimento. Posso sentir o entusiasmo de uns contagiando a outros e fazendo circular por toda parte um grande dinamismo, que vai gerando programas, projetos e ações que, no futuro, animam vidas, provocam mudanças, trazem mais vida.

Convido vocês a tomarem em suas mãos este Projeto Político-Pedagógico que podemos citar em inglês. É seu. O melhor que todos podem fazer com este projeto, o desafio que salta aos olhos, é arrastar as margens e começar a agir com entusiasmo e determinação, não ceder à tentação de achar que ele não serve, que não se pode fazer nada e engavetá-lo, tomando-o uma letra morta e ineficaz. Esta é a ferramenta de trabalho que nós criamos, o instrumento político e pedagógico que foi possível produzir e que seja de grande valia se o scubermos utilizar.

Termino a apresentação com um apelo deste velho lutador, de quem acredito e continuo a acreditar na força da vida, na dimensão escondida da vida que brota sempre onde encontra espaço, onde vê oportunidades e possibilidades, desm uma chance à vida, deixem se contagiar pela energia que dela brota, cavem fundo nessa roça e bebam da água viva. E que o Deus da Vida esteja sempre com vocês.

Alonso Horácio Leite

A Metodologia de elaboração do Projeto Político-Pedagógico favoreceu ampla participação das bases através de consultas, reuniões, leitura de textos, discussão de textos. O MAC teve o privilégio de contar com a assessoria do CENAP em todo o processo de pensar, discutir e produzir. Foi feito um levantamento dos documentos já produzidos pelo Movimento e, em seguida, trabalhado um esquema inicial, com questões específicas a cada tema de que deveria tratar o Projeto Político-Pedagógico. O que se viu foi uma produção coletiva, em encontros ou através da distribuição dos temas pelos membros da coordenação nacional. No processo de produção de cada tema foi dada ênfase à elaboração pessoal, a uma revisão coletiva, a sucessivas re-elaborações para incorporar as reflexões apresentadas, até chegar à forma atual, submetida ainda a um grupo maior. Alguns dos temas principais foram levados à discussão da assembleia nacional de 2003.

A sistematização do Projeto Político-Pedagógico se constituiu num momento de aprendizagem, que tem como resultado um produto que passamos às suas mãos. Os textos que se seguem constituem o Projeto Político-Pedagógico do MAC com os significados que ele contém e com o novo momento que ele anuncia. Eles são uma ferramenta de trabalho, instrumento pedagógico de primeira grandeza na formação das crianças, adolescentes, acompanhantes e coordenadores.

Olha que luz é aquela
Que nasce lá dentro
Dessa escuridão
E o mundo novo e bonito
Que fazem as crianças
Organização!

Foi no ano de 1968, na ilha do Marum, em Olivença, que começou uma linda história de amizade entre as crianças do lugar e alguns jovens e adultos que iam para lá.

A Tanajura foi o nome que as crianças deram à casa de Maria, que logo se tornou a casa delas.

A turma mais interessada por histórias não somente ouvia, contava e inventava histórias, mas começava agora a escrevê-las e ilustrá-las em pequenos fascículos organizados com restos de cartão, que eles colavam. Era a equipe de HISTÓRIAS. A turma que gostava de modelar com lama de maré, chegou até a fazer bonecos e apresentar peças de teatro fantoche. Surgiu também uma BIBLIOTECA, por interesse de uma equipe, que chegou a juntar até uns 50 livros. Os JARDINEIROS se encarregaram de administrar a Tanajura. E a ESCOLA DO GUAMAUM, onde se estudavam todas as curiosidades da terra, do céu e do mar, ainda hoje deixa saudades em seis amigos participantes.¹



A Tanajura: início do movimento na Ilha do Marum - Olivença - PE

Crianças e adolescentes do meio popular, do campo e da cidade, reunidas em pequenos grupos e articuladas em Movimento, educadores(es), jovens e adultos, que os acompanhavam e apoiavam, que se chamavam acompanhantes, e se organizavam, com elas em equipes locais para avaliar sua prática, aprofundar sua

¹LEITE, Álvaro. História e Cultura MAC. CD. Sítio de Marum. COMEP 2007.
1º Ed. 2007. Registro: 116. Ministério de Cultura. 1985. Pp. 26 e 28.

Os motivos que dão sentido à existência do MAC

No contexto histórico em que o MAC surgiu, reinava a concepção de que a criança apenas recebe os ensinamentos, e como um quadro vazio, "tabuleta rasa" onde as coisas devem ser colocadas, como um receptor que não tem o que dar nem participar. As "coisas" tinham de ser levadas prontas, o aprendizado não se constrói a partir das crianças e com elas. Nessa compreensão, criança não sabe nada, não tem o que falar, fica "fora da roda", não tem voz nem vez, é vista como futuro, não tem história, não conta, não é presente. Criança, pequeno adulto, adulto em miniatura, objeto da precatade e da assistência.

Por aquela época o MIDADEN já denunciava isso e ainda continua a denunciar.

Em muitas sociedades e culturas a criança não é respeitada nem reconhecida como pessoa. Só conta o seu futuro, o que poderá ou deverá ser mais tarde. Seu caminho é traçado, tudo o que tem que fazer é aprender. Ela deve ser o que se espera que seja, pois não tem direito de opinar nem sobre seu presente nem sobre seu futuro. Mas o que poderia dizer com a pouca experiência que tem da vida?¹¹

A imaginação desempenha um papel importante em sua maneira de conhecer o mundo, de descobri-lo, para dominá-lo melhor e engajar-se nele. Graças a isso, terá uma visão mais clara

com a originalidade da sua vida, para a construção de um mundo onde todos sejam felizes e ninguém fique de fora.¹²

Uma entidade de caráter social e educativo, que se organiza em rede, presente em 9 estados: Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Goiás e Rio de Janeiro.

Um movimento que tem como missão a inclusão social pela arte, cultura e protagonismo infantil-juvenil, promovendo a cidadania, morando para a vida, desenvolvendo sujeitos críticos. Um movimento que visa garantir o lugar da infância e adolescência hoje, fazer valer os seus direitos de modo a promover o desenvolvimento integral e integrado.

Um movimento que se organiza em Coordenações de Crianças e Adolescentes em nível local, estadual e nacional, que desempenham um papel muito importante na definição e nos encaminhamentos de tudo quanto do respeito à participação das crianças e adolescentes na vida da organização. Essas acompanhantes, por sua vez, organizam-se em Equipes de Coordenação local, estadual e nacional e um Secretariado Nacional, sediada no Recife.

missão e se capacitar para melhor desempenhar o seu papel.

Um movimento de educação e organização das crianças e adolescentes que vão tomando consciência da importância do que fazem e dizem, vão percebendo o sentido do que aconteça em torno ou no meio delas, vão avaliando as próprias atitudes e construindo seus valores, vão desenvolvendo suas capacidades de planejar, organizar e empreender, vão se sentindo protagonistas!

Crianças e adolescentes que, a partir das atividades do seu gosto e interesse, do exercício das artes ou artesanato, da música dos desportos ou da realização de passeios e piqueniques, de festas, eventos e celebrações, vão participando, em grupos, seus anseios e angústias, seus sonhos e esperanças, vão debatendo os temas da infância ou da adolescência, vão desenvolvendo prazerosamente suas potencialidades, seus dons, sua criatividade, seu senso de responsabilidade, seu espírito de iniciativa, organização e cidadania, vão implementando ações, campanhas e mobilizações; vão se exercitando no luta pelos Direitos seus e de todo o povo; vão dando o seu recado e contribuindo, a sua maneira,



Positivo em Mercú - Al. denunciando o estereótipo de crianças e adolescentes

do real. A sua maneira, com suas possibilidades de criança, ela cria, age, toma iniciativa, na medida em que sua espontaneidade não é sufocada pelo mundo adulto.

Não pensamos que a sociedade se piva de uma força vital imponente e dinâmica, que poderia trazer-lhe a renovação e a transformação que necessita permanentemente. Nosso conhecimento das crianças, nossa fé no papel original e insubstituível da Igreja em sua missão universal, nos leva a pensar que as crianças vivem lá o que a Igreja busca e que são elas, não o Reino de Deus que se constitui na maneira como elas acolhem o Evangelho.¹³

¹¹ Texto adaptado de: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, in: *Revista de Teologia da UFPE*.

¹² VELLOSO, Reginaldo. *Um Movimento de Adolescentes e Crianças - MAC*, em 2008.

mesmo aconteceu com o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

O MAC abraçou a causa das crianças pobres da periferia das cidades e do campo, surgindo não só como uma alternativa à catequese, mas como um jeito novo de reunir e organizar as crianças, desfraldando as bandeiras da birracadeira, da participação e da ação transformadora.

A sua prática propõe uma pedagogia voltada para o trabalho educativo e evangelizador com as crianças e não para as crianças, a partir de sua vida, das histórias e birracadeiras, escutando, apreciando na sua capacidade, apoiando-as em suas ações, assumindo o protagonismo no Movimento e na sociedade, como sujeitos de sua história.

Alguns(as) acompanhantes, jovens e adultos, são solicitados(as) a escutar as crianças, a reconhecer o seu direito de expressar-se livremente, a contemplá-las na expressão da sua vivência, a colaborar para que a vida possa fluir com liberdade e comunicar-se aos amigos(as) do grupo, onde se sentem crescendo na consciência, na solidariedade, na busca de construir um mundo novo. Como diz o canto:

Al ninguém é mais do que ninguém, ninguém é menos do que ninguém, ninguém é privilegiado (...). É isso aí, um mundo para todos, um mundo com todos, um mundo de todos, por igual... Um mundo onde todo mundo escuta todo mundo, todo mundo aproveita de todo mundo, todo mundo assume, todo mundo decide, todo mundo constrói, todo mundo trabalha, todo mundo consórtio, todo mundo produz, todo mundo destrói, todo mundo é senhor e servidor.*

*FOLIO Registrado Acompanhantes, compêndio de cantigas de crianças em um livro de e para o Brasil, Belo Horizonte, 1988.

penetria à luz da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Fatos numerosos e graves tinham sido cobertos, que evidenciavam o desrespeito a todos os seus artigos. Eles foram organizados uma exposição fotográfica sobre esses fatos e lançada um manifesto apoiando os Direitos das Crianças e denunciando os vários tipos de violação dos mesmos*.

Desde então, os direitos das crianças consertantes na Declaração têm sido referência para julgar as situações de vida e tomar elementos para uma ação transformadora. Para isso, a Declaração foi simplificada e estudada pelas crianças, adolescentes e acompanhantes. O



7º Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes - João Pessoa - PB

Se vivram de inspiração também os ideais do socialismo, com o sonho da igualdade, da divisão dos bens, do trabalho para todos(as), da justiça social; a Teologia da Libertação como elaboração da fé e da prática metodológica e o método de análise da realidade: ver, julgar e agir.

A renovação da Igreja levou D. Hélder Câmara a pensar nas crianças, convidando o MIDAPE, Movimento Internacional de Apostolado das Crianças, a atuar na arquidiocese de Olinda e Recife da qual era pastor, e este enviou Maria Guilien, que foi morar na Ilha do Marum, dando os primeiros passos juntamente com a Equipe Arquidiocesana de Catequese e outras pessoas sensíveis à causa das crianças do meio popular.

A Declaração dos Direitos da Criança tem norteado a atuação do MAC desde seus primeiros passos na Ilha do Marum:

A criança da Ilha logo mereceu as atenções de equipes arquidiocesana e de outras pessoas que se interessavam por crianças de bairros populares. Esse pessoal tinha feito uma pesquisa sobre a realidade das crianças da

*FOLIO Registrado Um Movimento de Crianças, 1986, Pg. 23

Quando as crianças se juntam
Contam o sofrimento
Do pão que não têm
Ou da escola ou da terra
Dureza e de tudo
Que traz a opressão.

Olham a vida de frente
Querendo que a gente
Faça a união
Criem um mundo alegre
De lá e cántino
E participação.⁷



Celebração do 75^o - Dom Dâvid - 84

Traza-se de uma nova forma de ver a criança, uma mudança de concepção, que leva a transformar elementos culturais da realidade. As ações transformadoras das crianças e adolescentes, sua simples presença nos movimentos sociais e nas comunidades, constituem por si só uma força política capaz de questionar os adultos e as estruturas formais. Assim, o MAC abraça uma causa que exige mudança cultural dos seus próprios membros, das famílias e da sociedade.

A proposta pedagógica que o MAC vivenciava e defendia sintetizava-se com as aspirações de pessoas e grupos abertos ao novo tempo, e, por isso mesmo, influenciaram no surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e da Pastoral do Menor. A sociedade dos anos 70 ansiava por mudanças e respirava novas ideias. As ideias e propostas do MAC foram socializadas e aquecidas, as que acolheram se juntaram no grande muralho que desembocou na construção do Estatuto da Criança e do Adolescente. Muitos que foram crianças, adolescentes e acompanhantes do MAC inscreveram em seus gestos cotidianos e práticas profissionais valores e propostas do movimento.

As motivações mais profundas viriam e contribuíam a brotar do coração que se deixa tocar pelo dinamismo das crianças e pela força do lá do coração que contempla e admira a ação de Deus, reconhecendo-o presente nos pequeni-

nos, que entra em sintonia e passa a fazer parte do grupo dos amigos.

O acompanhamento e o auxílio que pessoalmente vive-seis experientes e se capacita para ajudar as crianças a vivê-la com sua originalidade.⁸

É assim que ao longo dos 39 anos de história, o MAC reúne pessoas voluntárias que:

- acreditam na capacidade das crianças e querem aprender com elas;
- gostam de crianças e adolescentes e querem conviver com elas e escutá-las;
- se emocionam com sua sincericidade, alegria, energia, carinho, toque, capacidade de expressar e dizer o que sentem, de saber partilhar.

• desejam ver as crianças reconhecidas como gente, tendo vez e voz;

• nutrem o sonho de juntar crianças, adolescentes, jovens e adultos em torno de um mesmo projeto, de um "projeto coletivo" de vida melhor;

• acreditam que o movimento existe para res-ponder aos desafios da realidade em que as crianças e adolescentes vivem;

• decidiram caminhar com elas, conhecendo a realidade em que vivem, seus problemas, suas dificuldades e desafios; lançando-se, com elas, na aventura de transformar o seu ambiente (família, escola, comunidade) e a si mesmas.

O MAC precisa continuar existindo

Novos dados da realidade repercutem no movimento e exigem mudanças que atualizem as motivações da existência do MAC. O programa do governo Lula para a educação reflete bem essa nova realidade, quando afirma que o século XX foi considerado o século da criança devido aos índices de legitimação de uma política da infância, como o avanço dos conhecimentos sobre a infância nas áreas de saúde, de história, de seu desenvolvimento e aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de cidadania, a legalização de las



Encontro semanal de grupo de crianças

⁸ A proposta pedagógica do MAC, ano 30 síntese, 199

⁷ LEFE, Alvaro. História e cotidiano MAC. CO. São Paulo de memória, rubrica ALUJOLO ruínas evas. COMEP 2002



7º Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes - João Pessoa - PB

práticas políticas e pedagógicas; trata-se de colocar os avanços dos conhecimentos e do reconhecimento legal dos direitos da criança a serviço do seu desenvolvimento integral e integrado, fazendo valer a originalidade da sua idade e contando com sua participação em todas as etapas do processo educativo. É nesse espaço vital que lhe é próprio e original que se dá sua organização pra fazer valer os seus direitos e a sua participação na construção da cidadania, na gestão da cultura, no cuidado do meio ambiente e da vida.

As crianças e adolescentes reunidas no 6º Encontro Nacional de Adolescentes e Crianças, em julho de 2001, expressam o rosto do MAC que desejam:

Queremos um MAC cheio de vida e que nos ensine:

- a ver o mundo de forma real, com uma visão crítica da realidade,
- a dividir as dificuldades da vida,
- a sentirmo-nos como pessoas,
- a ajudar as pessoas que precisam de nós,
- a reconhecer nossos direitos e a fazê-los cumprir.

Queremos um MAC com a determinação de lutar para ter um mundo melhor.

centro não o lucro e o mercado, mas a dignidade da pessoa humana, a solidariedade e a sustentabilidade planetária.

Um lugar de destaque merece o cuidado do meio ambiente. A degradação ambiental tem sido uma forte presença de sofrimento, que faz de modo especial para as crianças, profundas implicações para a saúde e para a vida. Diante dessa realidade, a dimensão ecológica está cada vez mais presente nas preocupações com a sustentabilidade do planeta, solicitando-nos criar referências políticas e pedagógicas que integrem essa dimensão às práticas educativas.

Uma marca registrada do século XXI é a cultura da paz, que brota no seio de uma sociedade marcada pela violência, que faz surgir iniciativas valiosas como respostas às guerras e a lutas as formas de violência, manifestando as motivações mais profundas que trazem a vontade prazerosa de viver. UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL, proclama o Fórum Social Mundial, um mundo de inclusão social, incluso como prática de constituição coletiva, de cidadania.

Posiciona-se como um ator presente neste momento histórico que estamos vivendo é o imperativo para a sobrevivência do MAC.

Trata-se de garantir o lugar da infância e da adolescência hoje, de tomar atual o tema da infância e da adolescência, nos debates, nos programas de governo e em suas ações, e nas

direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a retirada gradual de crianças do trabalho, o amparo dos cuidados e da proteção nas famílias e em conselhos da sociedade; a configuração de profissionais especializados em saúde e educação infantil; o reconhecimento do direito da criança à educação.⁸

A conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente seguiu-se a sua implementação nos Estados e Municípios através da criação de órgãos como os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, com a finalidade de assegurar a implementação da formulação e execução das políticas de atenção à infância e adolescência no país. Fazer valer os direitos e para essa finalidade propor e fiscalizar as políticas públicas, eis uma tarefa de grande importância, sobretudo se nela estiverem envolvidas as crianças e adolescentes.

Um desafio gigantesco é o agravamento das condições sociais e econômicas. Fruto da ausência de políticas afirmativas dos direitos humanos, expressa nas desigualdades sociais. A essa situação, acrescenta-se a influência cada vez maior e nem sempre benéfica da mídia, principalmente da televisão, que com frequência reforça a violência e o individualismo e contribui para a acomodação e ausência de perspectivas. Reconhecemos necessárias atitudes individuais e coletivas de fortalecimento e/ou criação de uma economia que coloque no

⁸ Uma Escola do Amanhã do Brasil. Programa de Luta pela Educação. Educação Infantil. Pg. 17

- a cultura de paz
- a dimensão da afetividade
- a inclusão social,
- a economia solidária

O MAC, que teve a Declaração dos Direitos da Criança como uma de suas referências originárias, pode agora estar na linha de frente para fazer valer os direitos e com essa finalidade zelar e fiscalizar a elaboração e execução das políticas públicas, e participar da criação e funcionamento dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares.

O MAC é resposta ao contexto de hoje, resposta a ser dada em conjunto com outras organizações, que assumem ser ponte para o pleno desenvolvimento da criança e do(a) adolescente, ponte que atravessam aqueles que acreditam que um Outro Mundo é possível.

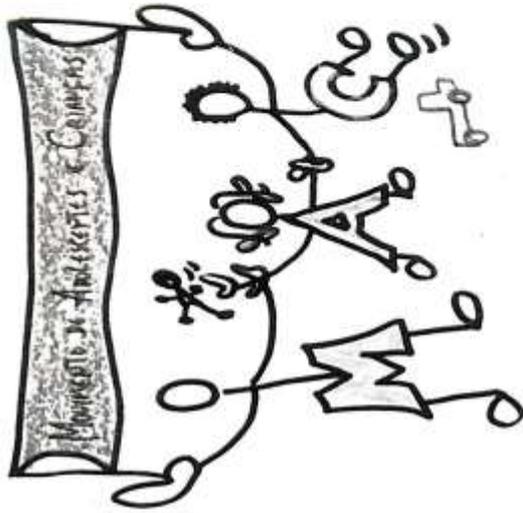
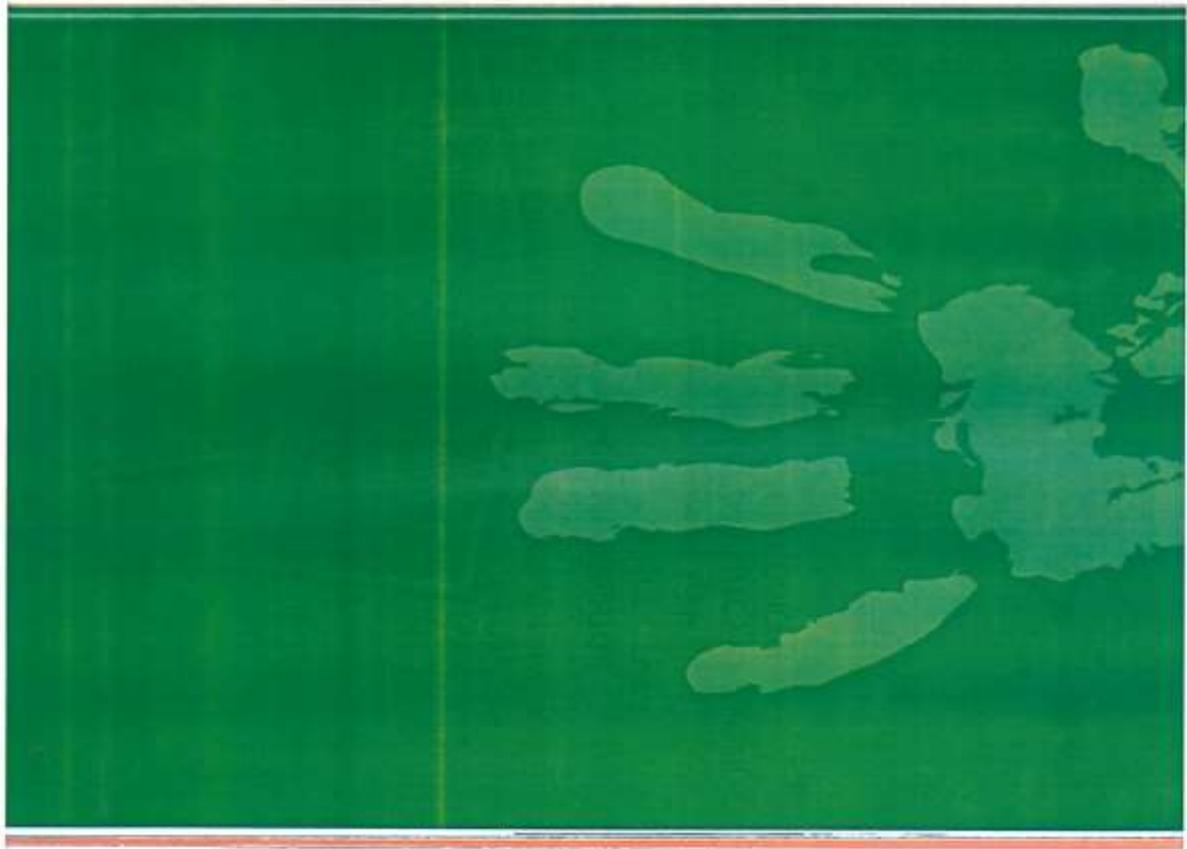


Afraidade Semanal do Grupo de crianças de Dior D' Anís - Bahia

O MAC precisa continuar existindo como um movimento de educação, organização e evangelização das crianças e adolescentes do meio popular, que acredita na capacidade e protagonismo das crianças e adolescentes, na força da militância, na pedagogia da brincadeira, na eficácia do método Ver, Julgar e Agir e na força libertadora da lá.

2

UM MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS: OBJETIVOS, FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS



O MAC, Movimento de Adolescentes e Crianças, tem por objetivo:

- Favorecer a livre expressão, a construção da consciência crítica e o desenvolvimento integral e integrado das crianças e adolescentes, como pessoas, na originalidade da sua idade, a partir de seus espaços de convivência, contribuindo com a construção e afirmação da Cidadania das Crianças e Adolescentes, incentivando o seu protagonismo na vida do seu movimento e na sociedade.
- Garantir a formação e a capacitação dos acompanhantes, educadores(as), na arte-educação, na animação cultural e na evangelização, de acordo com a linha político-pedagógica do MAC, potencializando a qualidade de suas ações tanto nos processos quanto nos resultados e impactos.

Um Movimento com os Fundamentos Político-Educativos

Pedagogia da Brincadeira

O MAC tem um jeito de educar: a brincadeira. O jeito de fazer, o canal de acesso à compreensão e construção de saberes, para o MAC, é a pedagogia da brincadeira articulada com o método Ver, Julgar e Agir.

Mergulhar na vida das crianças, colocar-se no lugar delas, partir da vida, significa em primeiro lugar levar a sério e cair na brincadeira com elas. Cultivar a brincadeira como algo que humaniza, a partir da vivência da complexidade e contradições da própria infância. Cultivar a brincadeira não só como lugar de reprodução da sociedade, mas como lugar de construção da vida, afirmando, negando, constituindo outras realidades.

O grande encontro das crianças acontece na brincadeira, como conclui Tagore num belo poema:

As crianças se encontram na praia dos mundos sem fim. A temperada vagueia pelo céu sem caminhos, sopraram raios nos invencíveis mares, a morte andou às soltas, e as crianças brincam. Na praia dos mundos sem fim é que se dá o grande encontro das crianças.¹⁶

BRINCADEIRA É COISA SÉRIA! Todo mundo sabe que as crianças gostam mesmo de brincar. Brin-

car é sua vida, sua expressão mais espontânea e original, sua atividade principal, sua atmosfera

A brincadeira, o jogo, a história, o conto, lutam-se resistentes a subsistir nos processos educativos e de evangelização das crianças e (des)ilustrados, sobre a realidade e o mundo a seu redor, eles são o espelho da sociedade, dos valores e costumes, ajudando a emergir o jogo de forças e interesses, e a penetrar os desalios. É preciso educar o "outro (de)ilustrado" a cada brincadeira, educar seu ouvido a cada canção, a cada história, sensibilia-lo(a) para os elementos que cada coisa oferece para a realidade. Otar a pedagogia e a didática da brincadeira, da canção, da história.¹⁷

Os sentidos da brincadeira para o MAC

O MAC sempre deu uma importância muito grande à brincadeira. Brincar, além de ajudar na educação é parte da vida da criança, é um direito e uma necessidade. Para a criança a brincadeira é tão importante quanto a comida. O MAC sempre defendeu que brincar é um direito inalienável e que toda criança tem direito a tempo, condições e espaço de fazer. Muitas ações de crianças foram realizadas para conquistar e garantir esse direito.

O brincar, dotado de natureza livre, parece in-

compatibilizar-se com a busca de resultados, lógicas de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o(a) educador(a)? A brincadeira humana supõe contexto social e cultural, é um processo de relações interindividuais e, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades.

Os(as) acompanhantes, de preferência do mesmo meio social das crianças, aprendem a mergulhar na vida de cada criança, a entrar em suas brincadeiras, a admirar o coração de cada uma naquilo que ele expressa ou esconde, a acompanhar o seu crescimento a partir da brincadeira. Na medida em que se inserem no universo infantil, os(as) acompanhantes percebem que, nessa iniciação progressiva na brincadeira, a criança aprende a compreender, dominar e produzir uma situação específica, distinta de outras situações. A criança pode inventar, criar, tentar, nesse universo. E o que pode fazer o(a) educador(a)?

A criança brinca com o que tem nas mãos e na cabeça. A criatividade permite ultrapassar esse limite. A brincadeira dá testemunho da abertura e da invenção do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento. A brincadeira que pode ser uma escola de contínuo social, de adequação às situações propostas, pode, do

mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, curiosidade e experiências diversificadas. É preciso tentar saber quais as possibilidades da brincadeira, partir de uma análise de seus aspectos específicos, tal como é vivenciada pela criança.

As nossas publicações trazem a proposta de transformação de algumas brincadeiras que refletem a influência de uma sociedade marcada pelo individualismo, competição, concorrência e pela violência. Constatamos uma aproximação entre essa prática e a proposta dos(as) defensores(as) dos jogos cooperativos. Os jogos cooperativos estimulam a desconfiança, o egoísmo, o individualismo, criam barreiras entre as pessoas, reforçam sentimentos de rejeição, incapacidade, inferioridade, fortalecem o desejo de desistir frente às dificuldades, são divertidos para algumas, há as que se sentem perdidas, as que são excluídas por falta de habilidade, poucas são bem sucedidas.

Os jogos cooperativos são divertidos para todas as pessoas, pois todas se sentem ganhadoras e se envolvem de acordo com suas habilidades, estimulam o compartilhar e confiar, os(as) jogadores(as) ficam juntos(as) e desenvolvem suas capacidades, ensinam a ter senso de unidade e solidariedade, desenvolvem e reforçam a auto-estima, fortalecem o desejo de perseverar frente às dificuldades, todos(as) encontram um caminho para crescer.

¹⁶ TAGORE, Rabindranath. Na praia em A luz escureceu. São Paulo, MAC.
¹⁷ Carta de Projeto do MAC, em: Movimento do Projeto Público Pedagógico do MAC, Documentos Internos, 2020, pag. 4 e 5.

Os lugares da brincadeira na Pedagogia do MAC

"Se você prestar bem atenção", convidou o líder de apresentação do MAC,

Via encontrar menino e menina por todo canto. ... Alguma coisa nova e maior poderá acontecer, se, de repente, alguém, com mais idade e experiência, se aproxima, se mette na brincadeira, no jogo, na conversa, se faz amigo ou amiga, conquista a confiança e, segundo as oportunidades, questiona ou modifica, desafia ou aplaude, provoca ou incentiva. E nesse caminho juntos a turma vai tomando consciência da importância do que fazem e dizem, vão percebendo o sentido do que acontece em torno ou no meio delas, vão analisando as próprias atitudes e constituindo seus valores, vão desenvolvendo sua capacidade de planejar, organizar e empreender, vão se sentindo protagonistas!¹⁶

Brincar por brincar

A brincadeira livre tem o seu espaço privilegiado na pedagogia do MAC. Se a gente pergunta às crianças o que fazem no seu grupo, elas respondem que brincam, cantam e outras coisas mais. São brincadeiras antigas da nossa tradição e brincadeiras novas. O grupo é o espaço da vivência e da criação. Toda brincadeira tem o seu valor e contribui para o desenvolvimento integral da criança, na complexidade do mundo ao qual ela atribui significados. Trata-se de

¹⁶ VELOSO, Reginaldo. Um Movimento de Ações Educativas e Cívicas "MAC", em 1980. Recife, 1988.

Não se trata de impedir que as crianças brinquem, mas de reconhecer que brincam, cantam e dançam em contextos que afirmam e ou negam a vida e de dialogar num ato pedagógico que possibilite análises.

Brincar para transformar as brincadeiras

Uma presença gratuita e aberta é acompanhada de um olhar crítico, que percebe brincadeiras que ajudam a criança e brincadeiras que apalham, brincadeiras que passam a ideia de escravidão e outras que passam a ideia de libertação, e que se propõe ajudar as crianças a descobrir novas maneiras de brincar, transformar suas brincadeiras, criar brincadeiras liber-



Oficina de Brincadeiras - 5º Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes

ladoras, ir tomando gosto por uma brincadeira diferente, por um mundo novo que vai nascendo de suas brincadeiras.

Quando afirmamos que há brincadeiras escravadoras e libertadoras, devemos afirmar também a complexidade da brincadeira, alertar para o fato de que numa mesma brincadeira tem elementos que libertam e escravizam, pessoas que se deixam escravizar e pessoas que se deixam conduzir por atitudes libertadoras, e que devemos lidar com as contradições do mundo expressas nas brincadeiras.

Em suma, é muito importante para o MAC:

- Conviver com as crianças em suas brincadeiras livres, car na brincadeira com elas, entregando-se do corpo e alma a essa excitante tarefa.
- Estar atento(a) a tudo que se passa, identificar os momentos, os gestos, as atitudes de amizade, de partilha, de solidariedade, de serviço, de justiça, de atenção ao mais fraco, como também dar-se conta de cada atitude egoísta vivida nas brincadeiras, gestos que revelam espírito de amargura, competição, ansia de ganhar sempre, atitudes de dominação, querer sempre mandar, impor sua vontade, atitudes, ideias, expressões machistas, racistas, marginalização do mais fraco, do menos inteligente ou habilidoso, exploração do menos vivo, do menos astuto, do mais disponível ou generoso.

- Analisar de vez em quando, entre os acompanhantes e com as crianças, uma das brincadeiras e as atitudes das crianças ao brincar.
- Ajudar as crianças a resnar ou criar novas brincadeiras, passando a se brincar de um Mundo Novo.

Não se trata, portanto, de utilizar-se da brincadeira, uma vez que a brincadeira tem um fim em si mesma. Se a pedagogia da brincadeira coloca questões, é fundamental compreender a importância de educar o olhar, de ser uma presença gratuita e aberta, de colocar-se com a criança e a consciência na dinâmica dos jogos e brincadeiras, e de contribuir para que esse tempo mágico seja também o momento mais favorável de caminhar com as crianças e acompanhá-las no seu crescimento como pessoas e como cidadãs(ãs).

Animação Cultural

Antes de tudo, cultura é mesmo o quê?

Na sua acepção mais simples, mas abrangente e profunda, cultura é o resultado do verbo "cultivar". São todas as formas e expressões do permanente e universal cultivo da vida. São as respostas que cada grupo humano, no seu afã de viver e ser feliz, dá aos desafios todos do seu existir nesta terra. Respostas coletivas, de seres

melhores condições de vida.

- É a cultura do SABER e tem a ver com informação e formação, com Ciência e Sabedoria, com Tecnologia e Filosofia, com racionalidade e espiritualidade, com Realidade e Poesia, com as Artes todas e com Músicas e com Ritos, com Religião, Brincadeira e Festa, as coisas mais sublimas que dão sentido e sabor à Vida.

E animação? ...

Animação tem a ver com ânimo (do latim, animus), e sugere ação, movimento, dinamismo... é a chama da vida que flameja ou lumega dentro de nós... Mas tem a ver, sobretudo, com alma (da raiz latina, anima), isto é, interioridade, profundidade do ser, razões, valores, motivações, visão de mundo... é o sentido da vida...

Animação consiste, então, em quê? ... Em despertar a alma adormecida... em liberar o espírito sufocado... em suscitar numa gente de tantas maneiras impedida de viver, acorrentada por preconceitos e tabus, prejudicada pela falta de condições de todo tipo, sem vez e sem voz... em suscitar nesta gente uma alma nova, o gosto de viver e ser feliz, o prazer de servir à vida e à felicidade de todos...

Vale lembrar aqui uma passagem bíblica, o capítulo 37 do Livro do Profeta Ezequiel, onde

se narra a fantástica visão do vale dos ossos ressequidos, reanimados pela força da divina palavra, que lhes infunde um espírito novo, capaz de ressuscitá-los.

E animação cultural, então? ...

É esse serviço primordial de quem se põe a cultivar a vida, em todas as suas dimensões. Como? ... Ajudando as pessoas

- a cultivarem como pessoas, descobrindo suas potencialidades e sua dignidade... a se conhecerem a si próprias e, tomando gosto, antes de tudo, consigo mesmas, crescerem em auto-estima...
- a cultivarem relações novas, de companheirismo, de espírito de colaboração, de equipe e partilha, a se embelezarem com atos de bem-querer, de amizade e solidariedade...;
- a cultivarem a sua identidade cultural, abrirem os olhos e o coração para as belezas e riquezas da cultura local, nordestina e brasileira, tomando conhecimento e posse dos bens culturais da região, particularmente do seu catóxico anísio, do seu folclore... descobrindo suas raízes, sua história, apreendendo as tradições da sua terra e cultivando o gosto pelo seu pedaço...
- a cultivarem o meio ambiente, especialmente, numa relação de encantamento e cuidado

para com a Mãe Natureza... a se preocuparem, sobretudo, com a qualidade do ar, da água, da limpeza pública, do sossego, do visual, de tudo quanto é condição de bem-estar e de vida saudável e sustentável...

- a cultivarem a cidadania, engajando-se em todas as formas de mobilização e de luta pelo bem comum... e se assumirem como gente responsável pela sua Cidade, como cidadãos e cidadãs, colaborando de espírito de iniciativa e participação...

Então, ainda se poderia acrescentar que a animação cultural deve ter em mira um possível e desejável efeito multiplicador, na medida em que se vai incentivando seus sujeitos pedagógicos a tarefa cultural de dar continuidade ao

processo criativo, que vem dos séculos, buscando respostas atualizadas para os desafios do seu dia-a-dia, para os novos apelos da vida, a fim de que a vida cresça, floresça e frutifique sempre e por toda parte... Que rearmados pela ação de animadores(as) culturais, eles e elas se façam também igualmente animadores(as) culturais em seu ambiente de vida, atingindo a fantasia das pessoas de sua convivência e despertando-as para novos horizontes, para que o sorriso continue sempre a borbulhar, como fonte inesgotável de Vida.

Compreensões de Infância e Adolecência

CRIANÇAS. Quem são vocês?...

Lá estão eles e eles juntos a brincar de roda, de bola, de boneca, de cozinheiro, de pagão, de artista e bandido, de pai e mãe, de escolinha... empreando pipas, confeccionando e afixando avizininhos... contando e ouvindo histórias, colorindo figurinhas e conversando sobre elas...

Brincar é o seu ofício e brincadeira para as crianças é o que há de mais sóbrio na sua vida... Sim, porque é brincando que elas se exercitam na arte de viver... As brincadeiras são como que vivências simbólicas, que têm a ver com todas as dimensões e situações da vida... Elas adoram quando gente maior vem brincar com elas... Talvez seja o momento mais propício de

se entrar em comunhão com elas... a oportunidade pedagógica mais genuína e eficaz...

O senso comum dos povos nos lega a compreensão de que aos 7 anos, a criança chega ao uso de razão, isto é, já tem as condições mínimas e suficientes de saber o que pensa, o que diz, o que quer e o que faz... já é capaz de assumir responsabilidades e participar ativa e conscientemente do jogo da vida, com todos os parceiros jovens e adultos, em família e na comunidade.

Evidentemente, ela não é um adulto, não tem que assumir o que é próprio de gente de maior idade, nem tem que agir do jeito dos adultos... A infância é uma fase original da vida, que tem suas possibilidades e limites, como qualquer outra... Que tem sua maneira própria de expressar-se e de agir... Suas necessidades e desejos específicos... é, certamente, uma contribuição original a dar ao conjunto de esforços de toda a gente, para que a vida de todos(as) seja boa, bela e feliz. Sem a participação original da criança, a vida em sociedade fica empobrecida e prejudicada.

Como criança, ela quer poder expressar seus anseios e pontos de vista e ser ouvida e levada em conta... poder participar da vida em sociedade e fazer a sua parte, sendo reconhecida como parceira, tanto quanto os demais parceiros jovens e adultos. Então, ter voz e vez...

Ela não é "projeto de gente", nem deve ser tratada apenas em função do futuro, como "esperança do amanhã". Ela é, aqui e agora, uma pessoa humana inteira, com direitos e deveres próprios de sua faixa etária, que quer viver plenamente o projeto de sua existência, como aquilo que aprenda, certamente, mas também sabe de alguma coisa e tem um conhecimento a comunicar, uma palavra a dizer, uma opinião a dar... carregado de potencialidades, ansioso por exercitá-las e desenvolvê-las...

-E vocês, ADOLESCENTES?...

Garotos e garotas maiores, lá pelos 12, 13, 14 anos ou pouco mais, preferem organizar-se para jogar futebol ou vôlei... vão juntos a festas, shows ou festivais... conversam sobre seus hobbies, do esporte ou da novela... sobre seus namoros e aventuras... debatem sonhos e projetos... querem trabalhar para terem o seu dinheiro e a liberdade de usá-lo...

E são muitos e diferentes, cada um, cada uma, com um tanto de história pessoal já acumulada... uma certa compreensão do si próprio, do mundo... cada qual com sua identidade em construção...

Têm em comum o fato de ser gente em transição, não mais crianças e ainda não adultos... gente inquietada, com a mente povoada de sonhos e desejos... muita sede de afirmação



II Festival de Música e Poesia em Curitiba - 84

e muita insegurança... gente sem experiência, mas querendo fazê-las todas... com experiência... muita rebeldia, e igualmente, muito desejo de proteção e apoio...

Comumente encarados como "problema" - esse talvez seja seu maior problema - os(as) adolescentes devem ser encarados(as) como parceiros, em busca de soluções... gente receptora de confiança... digna de crianças e oportunidades, de apoio e incentivo... A partir daí, quem sabe, passamos a ser "solução", antes de tudo para si mesmos, para si mesmas, e para o ambiente onde vivem... Acima de qualquer coisa, gente que merece e precisa ser escutada e levada a sério.

Um movimento com princípios metodológicos

Para orientar o seu fazer político-pedagógico, o MAC se baseia nos seguintes princípios metodológicos:

1) Criança e adolescente, sujeitos de direitos!

O MAC tem como referência a lei na criança e no(a) adolescente como pessoa, com expressão própria, sujeitos de direitos. Na sua originalidade, são capazes de pensar e criar de opinar sobre os seus interesses, de iniciativa e

de participação, de assumir tarefas, agir, interagir e transformar o seu ambiente, capazes de ocupar o espaço que lhes é próprio e exercer protagonismo.

2) Criança e adolescente, situados(as) numa cultura.

Criança e adolescente vivem e bebem de contextos culturais que vêm se formando há séculos e que constituem forças poderosas. Tudo aquilo que um grupo humano é capaz de produzir na sua relação com a natureza e na convivência entre as pessoas, como jeitos permanentes e consagrados de ser e de viver, isso é o que se chama cultura. Toda pessoa nasce no seio de um grupo humano determinado e, desde o nascimento, é envolvido por um ambiente cultural, por uma cultura que marcará seu jeito de ser por toda a vida, a menos que seja desnaturalizado do seu habitat.

O MAC precisa ser para todos(as) os que para participam um espaço de identificação e resiliência cultural. Ajuda crianças e adolescentes a desconstruir e afirmar os valores da sua cultura de origem, conhecem a história verdadeira do seu povo, gostarem mais do seu lugar, dos seus costumes e tradições, de suas brincadeiras e cantigas.¹¹

3) Meninas e meninos, iguais e diferentes.

O MAC reconhece que as identidades de gê-

nero são construídas socialmente e constituem todas as formas de organização e relações humanas (política, econômica, afetiva), desnaturalizando os papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres e cultivando, na sua prática educativa, o princípio da equidade na convivência com a diversidade.

4) Vivenciar com a criança e o(a) adolescente, a dimensão da empatia e da escuta.

Não basta acreditar nas crianças e adolescentes, valorizar sua cultura, conhecer sua realidade, partir dessa realidade. É preciso estar em sintonia, cultivar, ser parte da rede da energia que circula, desenvolvendo a escuta como condição de possibilidade para fazer-se amigo(a).

Amigalia, sim! Companhia(a) de caminhada, alguém que os acompanha, que xopa a parada com eles(as). Alguém que colabora, que está presente com seu apoio, amadurece experiências, discretamente, sem criar dependências que anatem as pessoas, impedem seu crescimento, abatem seu pleno desenvolvimento.¹²

5) Conhecer a realidade e fazer análise do contexto social.

Para realizar um trabalho educativo que tem a vida como ponto de partida e de chegada,

¹¹ Nova Carta de Brasília, em: Relatório do projeto político-pedagógico - Documento base, pag. 7 e 8.
¹² ELLOSO, Regina. O movimento de crianças. 1990.



Organização das Crianças do Grupo de Dar D'Água - Bahía

A valorização e incentivo à autonomia e responsabilidade das crianças e adolescentes na organização do movimento e na vida comunitária, possibilita-lhes ampliar este protagonismo para outras dimensões de suas existências pessoais e sociais, na presença ativa e comprometida nas lutas sociais do povo, pelos seus direitos não cumpridos (...)

Assim, pelas pequenas e grandes ações, vão descobrindo sua força e sua capacidade, conseguem enxergar coisas que podem chegar, como a justiça, responsabilidades pela sua história, na construção da sociedade.³⁴

8) Estatuto da Criança e do(a) Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é referência normativo-legal, política e pedagógica para o MAC, quando situa a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e seres em desenvolvimento biológico, psicológico e social; quando diz onde a infância deve ser vivida; quando determina a amplitude dos direitos e deveres das crianças e adolescentes; quando define as responsabilidades da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público na garantia dos direitos; quando aponta as políticas públicas como o canal de organização do Estado para cumprir com suas responsabilidades.

³⁴ Maria Celso de Figueiredo, em *Renovação do projeto político-pedagógico* - Documento final, p. 5.

Há um jeito de caminhar com as crianças a partir da vida, do jeito que elas percebem e se expressam, ajudando-as a

- descobrir a fonte que está, antes de tudo, dentro delas mesmas (auto-estima!) e no meio do seu povo;
- acordar para o horizonte, iluminadas pelas ideias humanistas, sobrepujado pela fé no Evangelho;
- atravessar a ponte com seus próprios pés, junto com todo o povo, através das alturas do seu gosto e prazer;
- despertar a importância do compartilhamento e da amizade para a compreensão de sua realidade, do seu mundo, para a consciência de direitos e deveres, para a vontade de mudar, de construir o novo, a solidariedade, que mantém viva a abertura e os critérios para a organização e participação em grupos, na vida e nas lutas de todo o povo, para o exercício da cidadania.

7) O protagonismo de criança e do(a) adolescente.

É a marca registrada, o rosto do MAC, sua Missão, ser um movimento das crianças e adolescentes, e não para ou com as crianças e adolescentes, desde sua origem.

É necessário conhecer a vida das crianças e adolescentes, conhecê-lhes as necessidades, as aspirações, os problemas, cultivar uma convivência direta, integrar as famílias ao trabalho dos grupos. É necessário estar informado(a) sobre o que acontece na rua, no bairro, na cidade, no mundo. É necessário fazer a relação do que acontece na vida da criança e do(a) adolescente com o contexto mais amplo.

O Movimento faz a análise da realidade com o olhar da criança e do(a) adolescente. Ver o mundo na ótica da criança e do(a) adolescente do meio popular, do pequeno, do pobre, exige mudanças profundas de mentalidade.

A educação na ótica da criança e do(a) adolescente, a mudança de posição, o "tomar-se" criança, se faz na prática, ao mesmo tempo em que se educa a sensibilidade, o gosto e se abraça a sua causa. Esse olhar é fundamental sob dois aspectos: para apoiar melhor as crianças e adolescentes no seu desenvolvimento pessoal, no seu grupo e na sua organização; e para ser porta voz delas na sociedade.

6) O despertar da consciência crítica na ação transformadora.

É possível desenvolver uma consciência crítica, sem deixar de ser criança e adolescente, sem renunciar à originalidade da sua idade? É possível uma expressão livre e original?

9) A consciência ecológica.
A formação de uma consciência ecológica, é cada vez mais uma necessidade e tem tomado consistência na prática educativa do MAC, expressando-se nas dimensões da comunidade e sustentabilidade responsável do planeta Terra, e na denúncia da degradação ambiental, em prejuízo da qualidade de vida.

10) A arte-educação.

Desde a sua origem o MAC tem valorizado a brincadeira, a expressão corporal e plástica e a criatividade como expressões próprias das crianças e adolescentes. Crescem, dentro do MAC, iniciativas de realizar um trabalho educativo que tem a arte-educação como possibilidade de aproximação da vida em sua complexidade, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Compreendemos a arte como possibilidade de concretização dos sentimentos, oportunizando o despertar da atenção de cada um(a) para sua maneira própria e singular de sentir, sobre o qual se ordenam todos os outros processos racionais.

Reconhecemos a arte-educação não como treino para alguém se tornar artista, mas como uma maneira mais ampla de abordar o aprendizado educacional, considerando-o não apenas como

transmissão simbólica de conteúdos, mas como um processo formativo humano. Um movimento que envolve a criação de sentidos para a vida e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares.



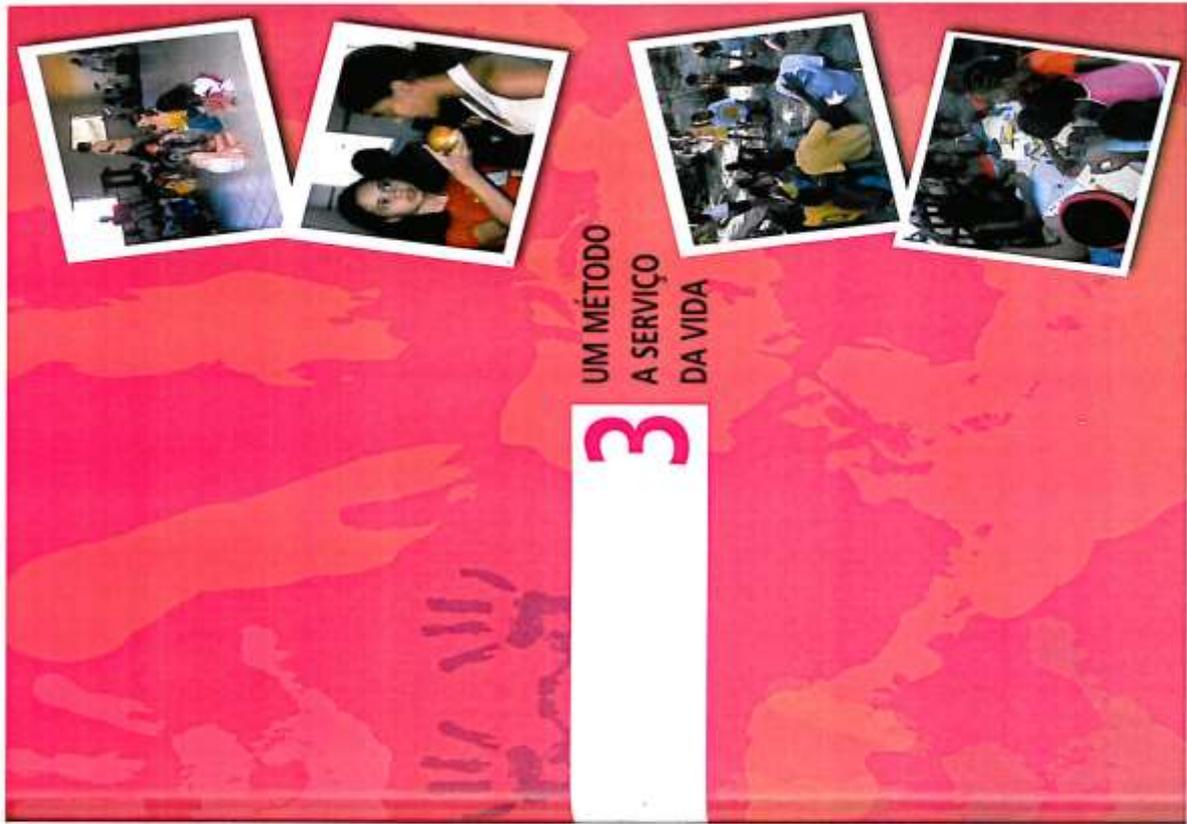
Grupo do Monjo da Conceição, Recife - PE

11) Jesus, a motivação que inspira.

Jesus Cristo e o Evangelho são a referência e inspiração que dá ao movimento sua identidade própria e inconfundível.

Descobrir Jesus Cristo vivo na própria vida, nas brincadeiras, nas ações e nas lutas, com certeza será motivo de alegria e animação para muitas crianças e adolescentes, unidos e organizados em grupos.³⁶

É a luz da experiência de fé que crianças, adolescentes e acompanhantes vão descobrindo os caminhos da justiça, do amor, da solidariedade, da partilha, da união, do perdão, da paz, que nos levam a uma sociedade justa, igualitária e solidária.



³⁶ Maria Cecília de Figueiredo, em "Resistência do projeto político-pedagógico - Documento social, página 6

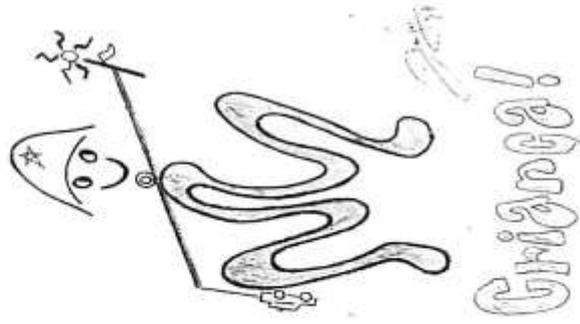
O MAC assumiu para si a Metodologia dos Movimentos de Ação Católica Especializada: VER - JULGAR - AGIR - CELEBRAR.

VER

Aos poucos ajudar crianças, adolescentes e acompanhantes a se olharem de frente, a se enxergarem como pessoas, se levarem a sério, olharem em torno de si e descobrirem que o mundo é mais do que elas(as), a analisarem o que se passa com elas(as) e em torno delas(as), a entenderem o jogo da vida com suas regras e leis, suas tramas e armadilhas, com seus acertos e avanços, seus recuos e fracassos, a compreenderem as causas e consequências do que acontece, do que se diz e faz, do que se sofre e se goza, a reconhecerem quem são seus companheiros(as), a se identificarem como classe, oprimida e desafiada.¹⁷

JULGAR

Aos poucos ajudar crianças, adolescentes e acompanhantes a procurar entender essa realidade, através da Palavra de Deus, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Ciência, a avaliar tudo quanto viram e analisarem, êxitos, fracassos, dificuldades, atitudes, reações de cada um(a), de todo o grupo, de outras pessoas, da comunidade, de todo o povo, para que assim possam perceber, de maneira mais

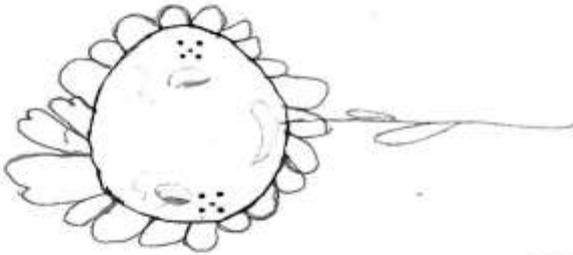


Em linhas tortas, se faz o direito de ser Criança.

clara e precisa, os valores, os sinais do Reino de Deus, do Mundo Novo, as marcas do pecado, do mundo velho, os novos apelos de Deus e os novos desafios.

¹⁷ "Acompanhantes, componentes de caminhada das origens em busca de um Reino que é Deus", Tese PPI, páginas 4 e 5.

Movimento

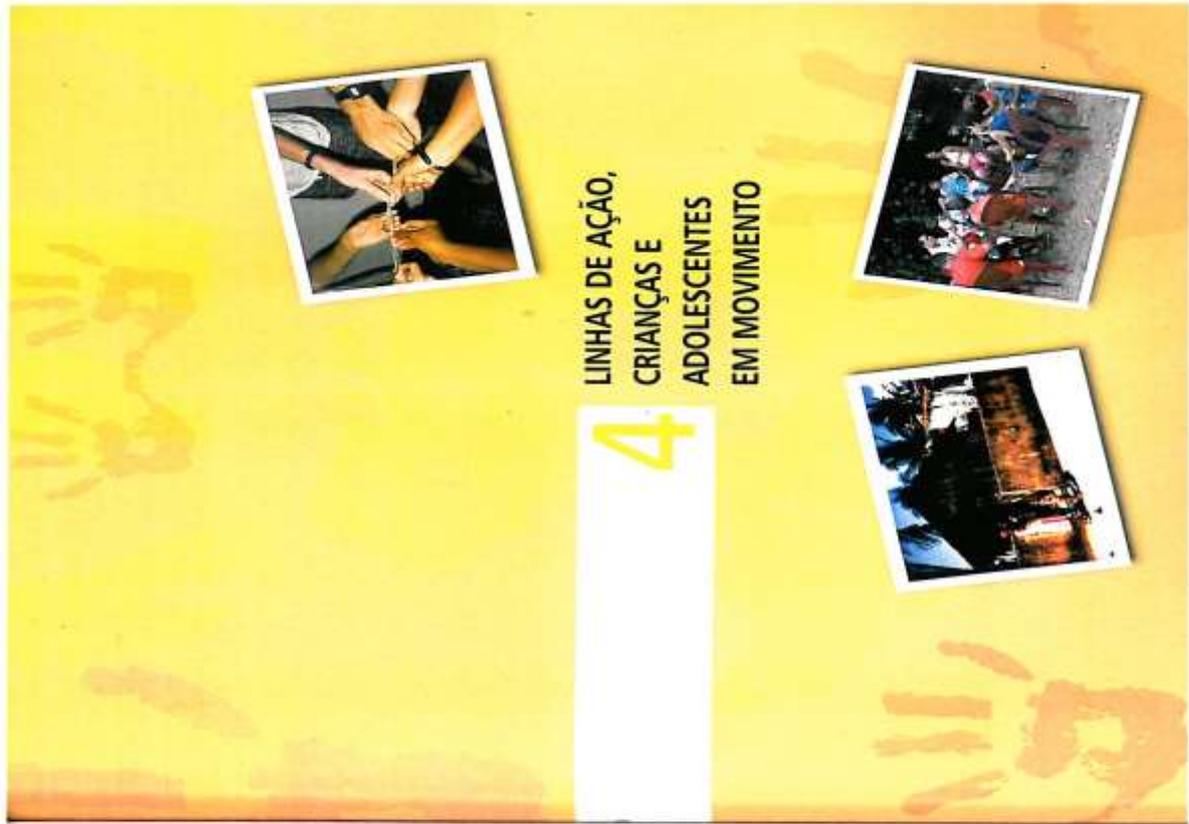


AGIR

Contribuir para que crianças, adolescentes e acompanhantes, considerando o que viram, analisaram e julgaram, atendam às novas exigências e desafios, dando os passos seguintes, com criatividade e originalidade, para que a Vida cresça, floresça, frutifique, se espalhe e multiplique, a começar por sua paixão, sua família, seu bairro, seu sítio, sua escola, seu trabalho, seu grupo, seu Movimento, sua Igreja.

CELEBRAR

Contar e cantar as coisas boas que se vão vivendo, as maravilhas de Deus acontecendo em suas ações; reconhecer as falhas, os fracassos; comprometer-se como pessoas e grupo, frente às necessidades, aos novos apelos de Deus e suplicar luz e força para a caminhada, incentivando-se mutuamente na fidelidade aos compromissos e decisões.



4
**LINHAS DE AÇÃO,
 CRIANÇAS E
 ADOLESCENTES
 EM MOVIMENTO**



Para ser fiel à sua história, a seus objetivos e aos novos tempos, o MAC quer continuar como Movimento de Adolescentes e Crianças através das seguintes linhas de ação:



Atividade da Convenção Nacional

1) Formação e Capacitação

- Concepção e promoção de processos formativos em parceria com outras organizações.
- Aprofundamento compartilhado das dimensões pedagógicas e políticas estruturantes dos processos de gestão e formação do MAC.
- Ênfase na Arte-Educação como abordagem e método da formação.
- Fortalecimento da animação cultural como dimensão constitutiva das práticas políticas pedagógicas do MAC.

2) Ação política articulada

- Participação nos espaços de formulação e controle de políticas públicas destinadas à infância e adolescência e à família.
- Mobilização da sociedade para o respeito e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.
- Articulação dos núcleos locais e estaduais e das instâncias organizacionais do MAC.
- Articulação com outros sujeitos sociais, através de fóruns e redes, para democratização do espaço público e construção de condições dignas de vida.

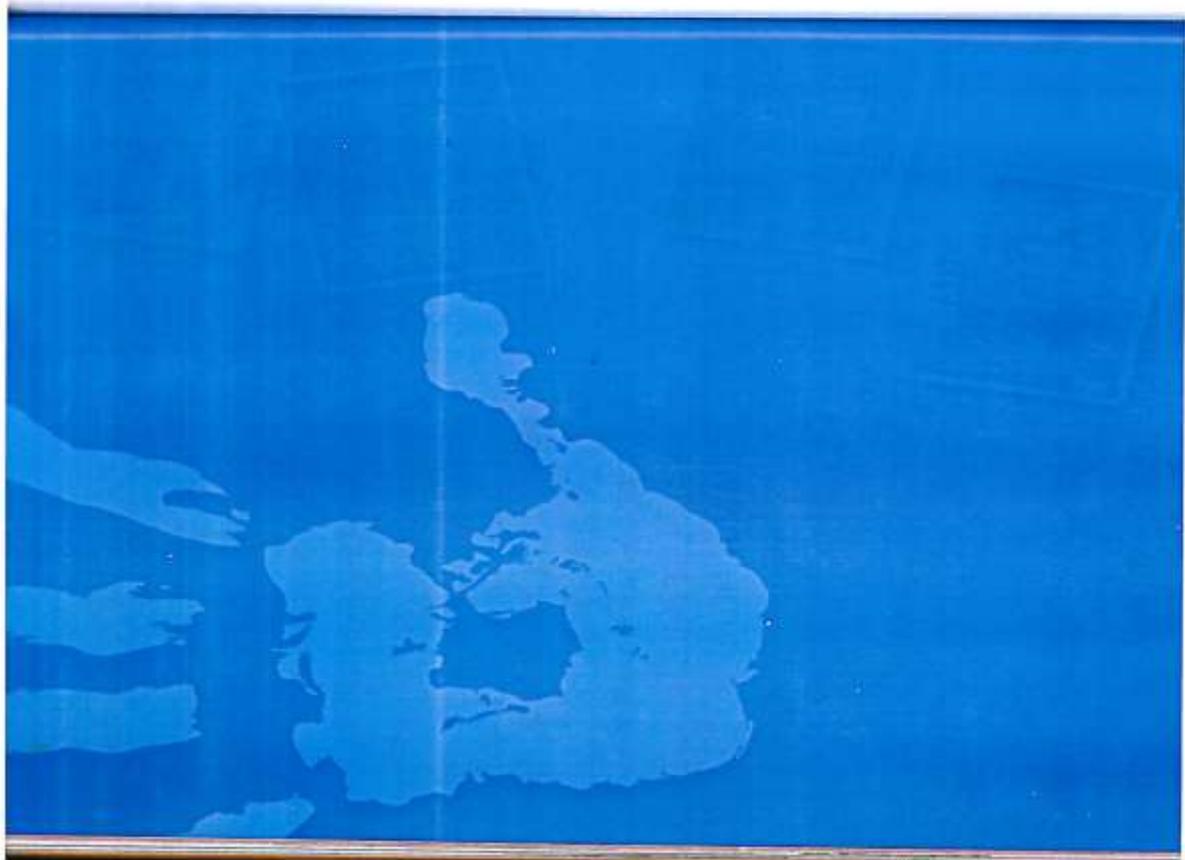


3) Organização das crianças e adolescentes

- Estimulo e fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil nos contextos internos do MAC e na sociedade;
- Consolidação das instâncias de organização e participação das crianças e adolescentes no MAC, em âmbito local, estadual e nacional;
- Investimento no fortalecimento de uma organização intersetorial de crianças e adolescentes, participando do MIDADEX.

4) Comunicação

- Visibilização das ações político-educativas do MAC para o conjunto da sociedade;
- Articulação das demais linhas de ação que compõe o Movimento, possibilitando sintonia política e pedagógica entre programas, projetos e missão institucional;
- Estimulo a outras práticas socioeducativas no campo da infância e adolescência;
- Sistematização e socialização de conhecimentos nos campos de ação e intervenção do MAC;
- Mobilização de recursos.



Considerando o desafio de consolidar sua missão institucional e assegurar a integração e sinergia das ações desenvolvidas nos diversos cantos em que se faz presente, o MAC estruturou três programas a partir de suas linhas de ação: um voltado para formação, denominado Educação, Cultura e Cidadania, outro que abrange as ações

de articulação política e organização de crianças e adolescentes, intitulado Sujeitos de Direitos. Nos Somos e, por fim, o que se refere às ações estratégicas de comunicação e sustentabilidade financeira, intitulado Comunicação e Mobilização de Recursos.

Educação, Cultura e Cidadania

O ser humano não nasce sabendo de tudo que vai se fazendo necessário e desejável para sua existência, mas constitui seu saber na interação com o mundo e na convivência com os(as) outros(as). Para isso ele inventou os processos educativos. Realizados nos mais diversos contextos, de modo formal ou informal, formam mentes, corações e corpos. Através deles construímos saberes e sentimentos, e atribuímos sentidos e significados ao que nos cerca.

Desde sua criação o MAC vem levando uma ação sócio-educativa, tendo como principais intencionalidades pedagógicas:

- O reconhecimento e afirmação da criança e do(a) adolescente como sujeito de sua própria história;
- O fomento e fortalecimento da consciência de cidadania, co-responsabilidade e autonomia de crianças e adolescentes;

- A promoção do respeito a si, às outras pessoas e ao meio ambiente em suas múltiplas dimensões;

Este programa toma vida em três focos, constituindo-se num dos eixos centrais da existência do MAC:

O primeiro refere-se à formação das crianças e adolescentes, no sentido de promover

- a auto-estima;
- a construção de novas possibilidades de sociabilidade afirmativas do companheirismo, amizade, espírito de equipe e solidariedade;
- a afirmação da identidade cultural, pelo resgate das raízes culturais, costumes e tradições de sua gente;

- o desenvolvimento da consciência ecológica, do respeito à Natureza e o cuidado com o meio ambiente;

- o exercício da Cidadania, o engajamento progressivo nas lutas de todo o povo, especialmente na luta pelos direitos das Crianças e Adolescentes, lendo o Estatuto da Criança e do Adolescente como sua Carta Magna.

O segundo diz respeito à formação dos(as) acompanhantes das crianças e adolescentes, com vistas a:

- Dar consistência teórico-conceitual e metodológica coletiva ao projeto político-pedagógico do MAC;
- Possibilitar refletir e avaliar processualmente as pertinências e impermissíveis éticas,

- Produzir impactos sobre as condições de vida das crianças e adolescentes, através de sua presença na gestão do espaço público;

- Contribuir para consolidação de impactos na qualidade de vida das famílias, como construção de possibilidade de garantia da proleção integral às crianças e adolescentes.

Este programa anima-se em dois focos de atuação integrando as dimensões internas e externas da institucionalidade do MAC, o primeiro diz respeito à articulação e organização das crianças e adolescentes; o segundo, à promoção e controle das políticas públicas.

Articulação e organização das crianças e adolescentes

No MAC, crianças e adolescentes do meio popular do campo e da cidade se organizam em rede constituída por grupos, considerando e integrando diferentes realidades, com vistas a ampliar e fortalecer a articulação e o protagonismo infantil-

juvenil, dentro e fora do movimento, em âmbito local, regional, nacional e internacional.

Aprendermos e reconhecermos a Organização como estratégia política de promoção de Mudanças Sociais, que torna possível articular os fazeres das crianças e adolescentes com outros atores em ações afirmativas da cidadania no meio em que vivem. Organizando-se, as crianças e adolescentes se afirmam sujeitos de consciência crítica, desenvolvendo atitudes de iniciativa, criatividade e co-responsabilidade.

Promoção e controle das políticas públicas

Formulação e fiscalização das políticas públicas destinadas à infância e à adolescência, com vistas a garantir a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.¹⁶

Comunicação e Mobilização de Recursos

- Visibilizar a missão do MAC, divulgando suas ações, resultados e impactos, com vistas a mobilizar atitudes de co-responsabilidade com a transformação da realidade social;
- Diluir as referências políticas e pedagógicas do MAC, num diálogo ético e crítico com a sociedade;

O MAC compreende a comunicação e a mobilização de recursos como elementos constitutivos do seu desenvolvimento institucional, considerado em suas dimensões política, pedagógica e financeira. Assim, desenvolvemos ações estratégicas, no sentido de:

políticas e pedagógicas de suas ações na relação com seus objetivos, missão e complexidade dos contextos em que estão situadas.

- Estimular a produção e a difusão de conteúdos socialmente úteis a partir da troca e da sistematização da experiência dos vários atores sociais envolvidos.

O terceiro diz respeito ao trabalho com as famílias, no sentido de:

- Contribuir para o fortalecimento e reativação de vínculos familiares, e
- Estimular a participação e co-responsabilidade das famílias com a proposta político-pedagógica do MAC e com mudanças sociais em contextos mais amplos.

Sujeitos de Direitos, Nós Somos

O MAC compreende que suas intercondições e princípios, como sujeito social, dão-se em articulação com outros atores sociais, buscando desenvolver projetos e ações comuns, no sentido de:

- Fortalecer a capacidade de ação coordenada, a sinergia e a complementaridade nas ações de garantia e efetivação dos direitos humanos compreendidos na sua interdisciplinaridade política, econômica, social e cultural.



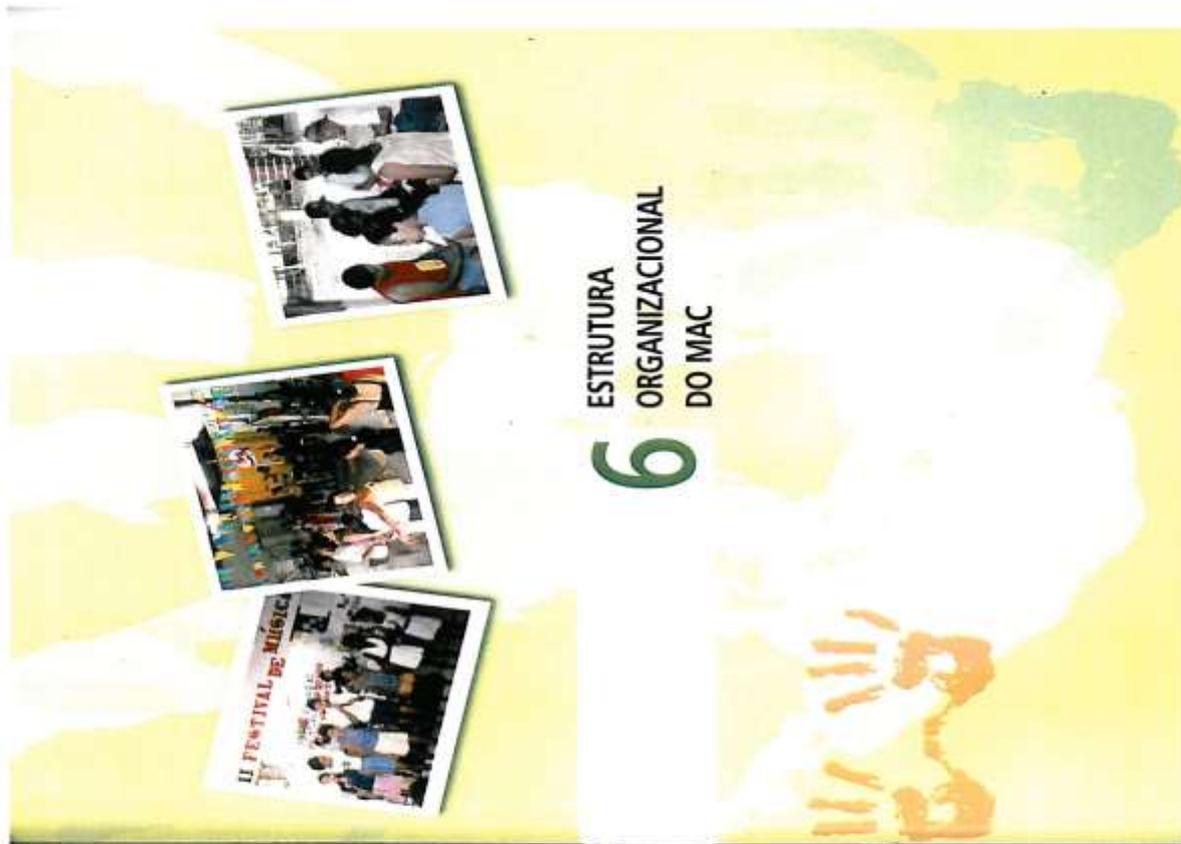
Comunidade dos 20 anos do MAC em Itaipava - RJ.

¹⁶ Direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069

- **Assegurar a sustentabilidade financeira** dos programas, projetos e ações do MAC.

Este programa se organiza a partir dos seguintes focos de ação:

- **Comunicação interna:** voltada para as crianças, adolescentes, acompanhantes, equipes gestoras, assessores(as), consultores(as), com o objetivo de informar, mobilizar e envolver a todos(as) na gestão do Movimento, possibilitando sinergia política e pedagógica entre programas, projetos e missão institucional.
- **Comunicação Institucional:** voltada para a sociedade em geral e grupos específicos, na perspectiva de visibilizar e fortalecer a missão institucional, e de desenvolver alianças estratégicas com outros sujeitos sociais para influenciar políticas públicas no campo da infância e da adolescência, tanto no que toca a qualidade dessas políticas, quanto para garantir seus financiamentos.
- **Captação de recursos:** dirigida para possíveis financiadores, doadores e parceiros da organização, no sentido de mobilizar cooperação financeira, física e técnica, bem como promover a venda de seus produtos, serviços e eventos.
- **Prestação de contas:** voltada para o público com o qual o MAC se relaciona, com vistas a prestar contas da utilização dos recursos em suas realizações.
- **Formação para a Comunicação:** de crianças e adolescentes, na perspectiva de desenvolver seus talentos na arte e na ciência de comunicar, com vistas a formar comunicadores(as) protagonistas de sua história e suas ações em seu movimento.
- **Mobilização de Talentos:** constituição de um Banco de Talentos com todos os atores envolvidos: crianças, adolescentes, acompanhantes – educadores, pais e responsáveis, colaboradores do movimento... a potencializar seus talentos em recursos diversos (humanos, materiais, financeiros...) para a sustentabilidade do Movimento.
- **Difusão de nossas Práticas e Conhecimentos:** na disponibilização através de produções, de todo conhecimento construído a partir de nossas práticas e vivências educativas para uma ação pedagógica das crianças e adolescentes; e na potencialização das vistas inovativas de Grupos Culturais profissionalizados e promovendo espaços de veiculação que contribuam para a sustentabilidade dos próprios grupos, oportunizando lugares para os talentos revelados das crianças e adolescentes como cobalistas críticos e aprendizes de um ofício.
- **SERVIÇOS – socialização dos conhecimentos construídos ao longo de toda a caminhada do movimento:** em metodologia do trabalho sócio-educativo com crianças e adolescentes, destinado a Educadores, Grupos e Organizações que ajuem com crianças e adolescentes, com o protagonismo infanto-juvenil e todas as demais linhas de atuação do MAC.





A Estrutura Organizacional do MAC se inscreve no desejo de possibilitar o protagonismo das crianças e adolescentes e dos(as) acompanhantes, compartilhando responsabilidades, saberes, competências e assumindo de um jeito próprio o seu movimento. Assim, faz-se necessário assegurar espaços diferenciados que, dialogando e existindo em sinergia, considerem as especificidades dos lugares e responsabilidades dos(as) acompanhantes pela ação político-educativa e das crianças e adolescentes como sujeitos dessa ação.

As crianças e adolescentes cuidam do Movimento, organizando-se em grupos nos quais elegem democraticamente representantes para compor as coordenações de crianças e adolescentes em nível local, estadual e nacional, formando uma rede.

Os(as) acompanhantes se organizam em interação com as crianças e adolescentes para cuidar da gestão político-pedagógica e admi-

nistrativa do Movimento, como também para executar deliberações providas das crianças e adolescentes.

O cuidar da Vida desta Rede de Grupos Organizados de Crianças e Adolescentes do meio popular e do pensar sobre o fazer e ser das práticas do Movimento implica um sistema de planejamento, avaliação e monitoramento que garanta a singularidade e pluralidade de suas ações e de seus sujeitos. Reuniões e visitas periódicas constituem espaços por excelência de encontros e cumplicidade, sintonia e sinergia destas duas estruturas no fazer-se cuidadoras da vida e da sustentabilidade do movimento.

Essas duas dimensões, fios de uma mesma estrutura, ainda se encontram e se entrelaçam na elevação das práticas educacionais e político-organizativas do MAC, coordenando e assumindo juntas ações e atividades diversas, como assembleias e encontros de formação.

Desenhando uma Estrutura Organizacional

Crianças e adolescentes:

- Crianças e Adolescentes que são atendidas pelos projetos do MAC, porém não estão organizadas em movimento;
- Crianças e Adolescentes que, separadas ou em grupos mistos, se organizam em movimento para a defesa de seus direitos e

o exercício da sua cidadania formando Grupos;

- Criança ou adolescente eleito(a) para representar o grupo na organização do seu movimento, fazendo-se representante nas coordenações de crianças e adolescentes em nível municipal, estadual e nacional, e em outras organizações sociais.

Acompanhantes:

- Jovens e adultos que desenvolvem ações educativas e organizativas junto às crianças, adolescentes e às famílias em diferentes locais e formatos;
- Jovens e adultos que ocupam lugares de promoção e controle das políticas públicas, tais como conselhos e fóruns;

- Jovens e adultos que favorecem a articulação do MAC com a comunidade local em suas várias instâncias;
- Jovens e adultos que participam dos processos de gestão do MAC, no que diz respeito à avaliação, planejamento e decisões de seus rumos políticos e pedagógicos.



Coordenação de crianças do Encontro Estadual em Pernambuco

Assessores(as):

Pessoas, pertencentes ou não aos quadros do movimento, que contribuem na formação e monitoramento das Equipes Gestoras, tanto de crianças e adolescentes como de acompanhantes, nos diversos âmbitos.

Colaboradores(as):

- Jovens e adultos que participam do MAC e, não se identificando como acompanhantes, desempenham outros papéis, considerando seus talentos e habilidades;
- Pais, mães e responsáveis pelas crianças e adolescentes que participam do movimento e colaboram segundo seus saberes e disposições, realizando tarefas pontuais ou continuadas no aporte aos grupos de base;
- Amigos(as) do MAC, pessoas que já participaram ou não do movimento e que aportam com seus talentos e capacidades, profissional ou financeiramente.

Consultores(as):

- Profissionais especializados(as) em determinada área de conhecimento, que desempenham papel facilitador do desenvolvimento institucional do movimento.

Estrutura local

Grupos de Base são constituídos por crianças, adolescentes e acompanhantes do meio popular de várias regiões de um mesmo município do campo e da cidade. É o lugar por excelência onde são desenvolvidas as práticas educativas e organizativas do MAC.

Coordenação Local

Crianças e adolescentes

Formada por uma comissão de crianças e adolescentes eleitos(as) pelos grupos de base para:

- Cuidar dos processos de gestão do Movimento;
- Animar a articulação entre os grupos de base;
- Representar o MAC em outras instâncias sociais.

político-pedagógicos do movimento) e da consolidação do projeto político-pedagógico na comunidade local;

- Animar a articulação entre os grupos de base;
- Representar o MAC em outras instâncias sociais;
- Representar e responder juridicamente pelo MAC;
- Mobilizar recursos para assegurar a sustentação financeira do MAC;
- Implementar estratégias de comunicação para dentro e para fora do MAC, animando seus processos internos e dando visibilidade a suas ações.

Estrutura estadual

Coordenação Estadual

Crianças e adolescentes

Comissão formada por representantes dos municípios de um mesmo estado para:

- Cuidar dos processos de gestão (planejar e avaliar a caminhada) do Movimento;
- Animar a articulação entre os municípios;

Acompanhantes

Comissão formada por secretário(a), tesoureiro(a), agente administrativo e coordenador(a) municipal para:

- Cuidar dos processos de gestão (planejamento, avaliação e decisões dos rumos

- Representar o MAC em outras instâncias sociais.

Acompanhantes

Comissão formada pelos coordenadores(as) municipais, elegendo os seguintes cargos: secretário(a), tesoureiro(a) e coordenador(a) estadual para:

- Cuidar dos processos de gestão (planejamento, avaliação e decisões dos rumos político-pedagógicos do movimento) e da consolidação do projeto político-pedagógico no estado;

- Animar a articulação entre os grupos de base no estado;

- Representar o MAC em outras instâncias sociais;

- Representar e responder juridicamente pelo movimento em nível estadual;

- Mobilizar recursos para assegurar a sustentação financeira do MAC;

- Implementar estratégias de comunicação para dentro e para fora do movimento, animando seus processos internos e dando visibilidade a suas ações.

Integra a coordenação estadual uma assessoria pedagógica e de gestão.

O(a) coordenador(a) estadual, o(a) secretário(a) e o(a) tesoureiro(a) compõem a Equipe Executiva Estadual, sendo esta responsável por:

- Execução das deliberações da coordenação estadual;
- Captação de recursos;
- Gerenciamento administrativo-financeiro do movimento.

Conselho Fiscal

Formado por 03 (três) pessoas, responsáveis por:

- Fiscalizar a utilização dos recursos financeiros do estado;

- Emitir pareceres sobre os balancetes e relatórios financeiros.



ZMAC - Dia Nacional do Criança e do Adolescente - Goiás



Reunião da Coordenação Nacional, Recife - PE

Estrutura Nacional

Coordenação Nacional

Crianças e adolescentes

Comissão formada por representantes dos estados para:

- Cuidar dos processos de gestão (planejar e avaliar a caminhada) do Movimento em âmbito nacional;

- Animar a articulação entre os Estados;

- Representar o MAC em outras instâncias sociais.

Acompanhantes

Comissão formada pelos coordenadores(as)

estaduais, mais a Equipe Executiva Nacional: o(a) secretário(a), o(a) tesoureiro(a), o(a) coordenador(a) nacional e o(a) assessor(a) administrativo para:

- Cuidar dos processos de gestão (planejamento, avaliação e decisões dos rumos político-pedagógicos do movimento) e da consolidação do projeto político-pedagógico em âmbito nacional;

- Animar a articulação entre os grupos de base em âmbito nacional;

- Representar o MAC em outras instâncias sociais;

- Representar e responder juridicamente pelo movimento em nível nacional;

- Mobilizar recursos para assegurar a sustentação financeira do MAC;

- Implementar estratégias de comunicação para dentro e para fora do movimento, animando seus processos internos e dando visibilidade a suas ações.

Integra a Coordenação Nacional uma Equipe Executiva responsável por:

- Execução das deliberações da coordenação nacional;

- Captação de recursos;

- Gerenciamento administrativo-financeiro;
- Deliberação e encaminhamento de urgências;
- Definição de representações e participação do Movimento em instâncias de decisão e espaços de formação.



Encontro Semanal do Grupo do Movimento do Concelho,
Recife - PE

Conselho Fiscal

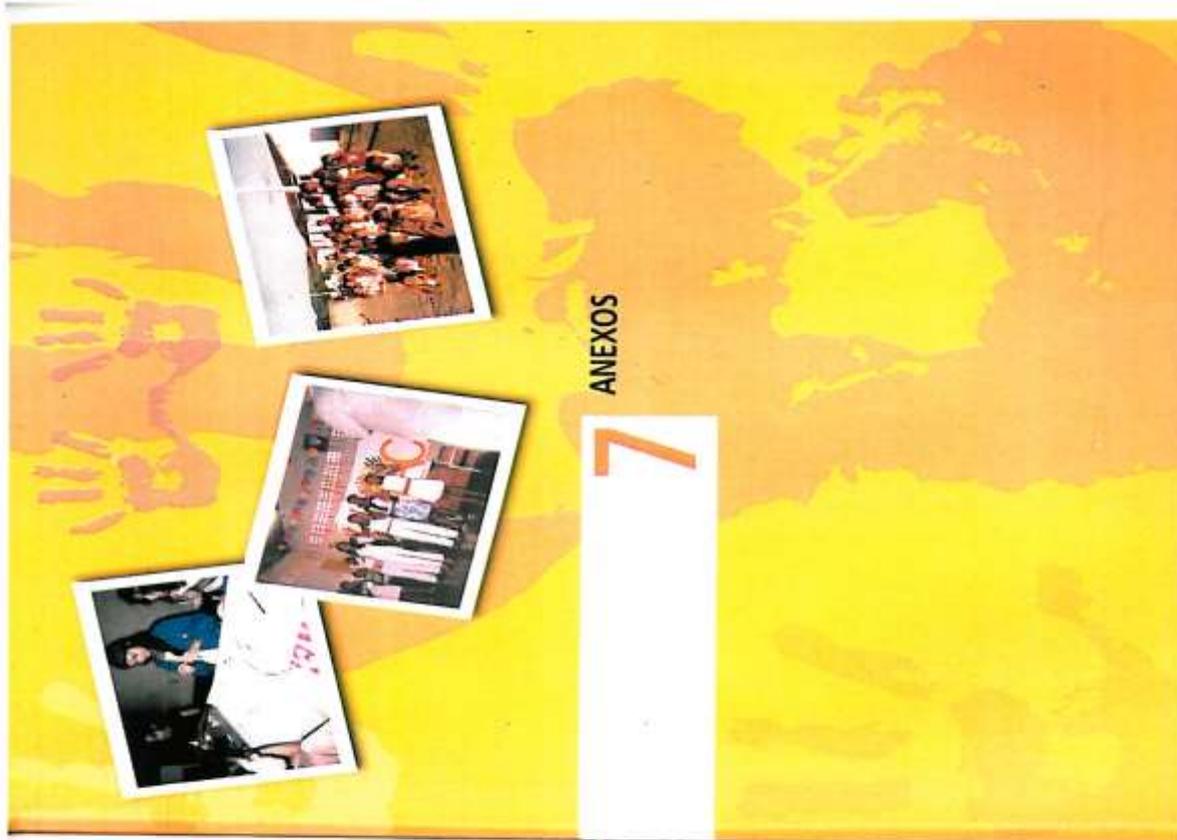
Formado por 03 (três) pessoas, responsáveis por:

- Fiscalizar a utilização dos recursos financeiros em âmbito nacional;
- Emitir pareceres sobre os balanços e relatórios financeiros.

Equipe de Sistematização e Produção de Materiais

Comissão formada por membros das diversas coordenações mais colaboradoras(es) para:

- Sistematizar as práticas político-educativas do movimento;
- Produzir materiais pedagógicos e de visibilização do MAC.



Anexo 1:

MAC, um Movimento Evangelizador

O MAC nasceu no seio do Movimento Internacional de Apostolado das Crianças - MIDADEI, que é uma Organização Internacional Católica (OIC), com sede em Paris, na França. O MAC é o herdeiro-criança da tradição da JOC, Juventude Operária Católica, e surgiu como uma oportunidade de crianças e adolescentes poderem crescer como o Menino Jesus, não só em estatura, isto é, em tamanho, ou seja, fisicamente, mas, sobretudo, em sabedoria e graça², quer dizer, mental e espiritualmente, de cara para a realidade, de frente para a vida, à luz da tradição de fé consignada na Bíblia, como gente enjaçada, na originalidade de sua idade,

na busca de transformação de si própria, dos outros e da sociedade.

Reunidas(os) em pequenos grupos, brincando e jogando, pintando e modelando, tocando, cantando e dançando, fazendo teatro, versos ou coreografias, passeando ou acampando, conversando e debatendo, celebrando e festejando, elas e eles vão aprendendo a olhar para si e para os outros, a olhar para tudo quanto ainda acontecendo no seu entorno, com seus olhos de criança, de adolescente, certamente, mas vão aprendendo a questionar essa realidade, essa vida, esse mundo, a desconfiar das aparências, a ir às raízes dos problemas, a serem críticos, a não serem enganados nem ludibios... É o que a gente chama de VER,

Feito aquele Grupo do Morro da Conceição, no Recife – PE, que mandou chamar o encarregado local das obras da prefeitura, para conversar a respeito de uma casa de um dos participantes, construída há poucos anos, a qual estava apresentando problemas na estrutura, e, por cima disso, chegou cobrança do IPTU... Queriam saber sobre o material utilizado na construção, e como resolver o problema... Queriam saber sobre o IPTU... Queriam saber qual era a responsabilidade da prefeitura nisso tudo...

--Será que estão cuidando bem das pessoas?...

E a conversa rolou por bem uma hora, até que as gentes interessadas se sentissem devidamente esclarecidas, mas querendo até saber mais sobre o andamento das obras da prefeitura no Morro, oferecendo-se a fazer uma pesquisa, uma sindicância, nas demais casas construídas...

² Segundo o nome oficial do Movimento em Inglês: Movimento Vocacional (Apostolado das Crianças) - OI Evangelho de Lucas 2:52

E, ao longo de muitas conversas, eles e elas vão tomar conhecimento de alguém mais, que fez coisas, que disse coisas, que ainda hoje são lembradas como muito importantes para a vida da gente, para a vida do mundo. Ele foi um grande amigo dos pequeninos, das crianças, dos pobres, de toda a gente sem vez. Ele é o grande herói da humanidade, porque deu a vida pela causa de um mundo diferente, onde todas as pessoas tenham condições de viver dignamente e serem felizes. De repente, vão perceber ali, que ele está no meio da gente.

JESUS está vivo e presente em cada pessoa, em cada grupo de pessoas que continua la-

Mas seguir a Jesus é coisa que não tem fim, é coisa de todo dia, de toda hora. É aquele cuidado de ver as pessoas cada vez mais felizes e o mundo cada vez mais bonito. É não descartar enquanto a gente vir alguém sofrendo, ou alguma coisa errada, algo que precisa mudar ou melhorar nas pessoas e no ambiente. É alertar-se desde pequenino para a dor dos outros. É aprender desde criança a ser

solidário. É participar de um grupo que brinca e que briga por alguma causa importante. É ser um grupo que tem espírito de iniciativa e criatividade, que quer ver seu pedaço mais parecido com aquilo que Jesus disse um dia: "Eu vim para que tenham vida, e a tenham em abundância"¹¹. Para que isto aconteça, a turma conversa, combina, divide tarefas e parte para a ação. É o que a gente chama AGIR.

Feito aquele Grupo de Mercação, na Paraíba, que começou por conta do interesse pela catequese, e terminou descobrindo que o problema do chateanz da água que passara a ser paga, estava incomodando muita gente que não tinha condições de pagar... que tinha que ir longe, no rio, pegar água com grande sacrifício... Ora, se Deus deixara a água para todos, e se ele era um Deus tão necessário à vida, não poderia fazer para ninguém... Por conta disso, fizeram um abaixo-assinado, foram, eles mesmos, às autoridades responsáveis, e, depois de muitas idas e vindas, conseguiram que o prefeito de Rio Tinto desse dizer para o povo que a água voltava a ser gratuita. Imaginem a festa!

Mas ainda, eles e elas gostariam de que mais crianças e adolescentes tivessem essa oportunidade que eles e elas têm, não só de brincar e fazer qualquer coisa interessante, mas também de aprender a conversar sobre as brincadeiras e a vida, conhecer Jesus e engajar-se em ações que tomam o mundo melhor e a vida mais feliz. Eles tiveram essa oportunidade e querem compartilhar com mais gente este prazer, esta

alegria. Conheceram a boa notícia de Jesus e a querem fazer para mais gente se alegrar com ela. E assim, velem aumentar sempre mais o número dos que, desde pequeninos, aprendem a tomar este mundo mais bonito e feliz. Arunciar, pelas suas ações e pela sua palavra, a chegada do Reino de Deus. Isto é o que a gente chama de EVANGELIZAR!

Feito aquele Grupo de Campana, na Bahia, que, cento e tantos dias, conversava sobre as mulheres que trabalhavam como garças nas ruas da cidade... Elas e elas perceberam que elas não eram respeitadas pelas pessoas que passavam por elas... Havia gente que sujava as ruas sem necessidade, prejudicando o trabalho delas... Havia meninos que faziam gozação, gritando pela rua, chamando-as de "benovias", por conta da cor do larçamento que vestiam... E nessa conversa, foram entrando os assuntos do Evangelho... E a turma foi percebendo que Jesus vivia como suas preferidas as pessoas que a sociedade despreza... que ele veio, em primeiro lugar, para os últimos, os sem vez, os pequeninos, inclusive, as crianças, tantas vezes passadas para trás... que essas mulheres mereciam toda a atenção e respeito por parte delas e delas... que o bom seria tentar aproximar-se, começar uma conversa, bater um papo, no sentido de conhecer melhor essas pessoas, a vida que elas levavam, suas famílias, as condições de trabalho... E essa coisa ruiu tão bem que terminou numa festa em homenagem a elas, no Dia das Mães, com direito a teatro sobre a vida delas, presentes e comidas e bebidas, como convidadas das mães das crianças do Grupo.

Evento de João 10. Vale a pena ler todo este capítulo sobre o Bani Pishy.

¹¹ Esta ação das crianças levou ao problema do pagamento da água que isso durou meses, no termo de lei. R. FELCISO. Crianças em ação. VOZES, Petrópolis, 1982. Com vários artigos e estudos teológicos, em francês, espanhol e inglês, publicados em círculo interno do IMAGDE, como subsídios preparatórios para o Encontro Mundial do movimento, que houve no encontro em O. HOU/1989 e no livro o compromisso de Jesus Cristo. A Nova de Mercação - experiência em F. Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, Brasília, 1985, corpo divulgado em vídeo-conceito pelo Pajuras.

Feito aqueles Grupos de Crianças e Adolescentes de Itapipoca no Ceará que, ao comemorarem os 10 anos de caminhada da PAC¹, agora MAC, desfilaram pelas ruas da cidade, com seus cartazes, faixas e colônias alegóricas, cantando e tocando suas músicas, e gritando suas palavras de ordem, chamando a atenção de toda a população para os Direitos das Crianças e mostrando o brilho de sua criatividade.

Toda essa vivência, toda essa experiência de evangelização, para ser coerente com o próprio Evangelho, se dará num clima não só de tolerância, de abertura e acolhida respeitosa das diferenças, mas até de alegria e vibração, tanto por parte dos que se reconhecem cristãos(as) e descobrem as riquezas e belezas de outras experiências de fé e religião ou de humanismo, quanto por parte dos que vêm destas outras experiências e percebem outras tantas riquezas e belezas entre os que se dizem cristãos, porque, no final das contas, juntos descobriam a religião essencial, a única que verdadeiramente salva e nos traz felicidade, e ela se chama AMOR, ou se preferirmos, SOLIDARIEDADE, ou ainda, SERVIR A VIDA!²

Em toda essa experiência, é claro que não poderia faltar alguém, com bastante consciência, informação e espírito crítico (objetivo) de profunda sensibilidade humana e evangélica, com grande poder de percepção, capaz de ler nas entrelinhas e enxergar os sinais... alguém com muita presença de espírito, atento(a) para a presença do Espírito, o Espírito do Ressuscitado, que está agindo nas pessoas, construído

O(a) Acompanhante é, assim, alguém que muito se assemelha à Mãe de Jesus, que

¹ Pastor de Acompanhantes e Crianças, participante desde o início por 10 anos. Verem e Ana Maria mais adiante, não a engano do MAC, e manter sua vida inteira a fita no lado da criança.

conservava todos esses fatos, e meditava sobre eles em seu coração!...

O(a) Acompanhante cumpre, então, o papel de Profeta, do Profetisa, mas numa dinâmica muito mais coletiva e surpreendente: não tanto por falar, anunciar ou denunciar por si mesmo(a), quanto por susolar nos Grupos de crianças e adolescentes que acompanha, o espírito de profecia. E serão eles e elas, reunidos e organizados em seus Grupos, que darão conta de fazer valer, de proclamar e celebrar seus protestos e esperanças, suas queixas e reivindicações, seus feitos e conquistas. Verdaderamente, estes Grupos passarão a realizar aquela palavra de Jesus, no Sermão da Montanha:

Vocês são a luz do mundo. Não pode ficar escondida uma cidade construída sobre um monte. Ninguém acende uma lâmpada para colocá-la debaixo de uma vasilha e sim, para colocá-la no candeeiro, onde ela brilha para todos os que estão em casa. Assim também, que a luz de vocês brilha diante dos homens e mulheres, para que eles e elas vejam as boas obras que vocês fazem, e louvem o Pai de vocês que está no céu!

E é assim que nós, crianças, adolescentes, acompanhantes, assessores, famílias, comunidades, testemunhando e divulgando os Ajos das Crianças e Adolescentes, vamos aprendendo e crescendo juntos, criando ânimo e avançando em busca da Terra Prometida, da Terra Sem Males, do Mundo Novo, da Paz, no gólio de poder CELEBRAR a vida em plenitude que vai brotando, brotando e frutificando, dando razão ao saudoso Gonzaguinha quando contou e cantou:

Eu fico com a pureza da resposta das crianças: é a vida, é bonita e é bonita! Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será... Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita!

² Evangelho de Lucas 2:18, cf. v. 31. Evangelho de Mateus 5:14-16.

Ou então, cantando gostosamente com o
Salmista:

Teu nome é, Senhor, maravilhoso,
Por todo o universo conhecido,
O céu manifesta a tua glória,
Com teu esplendor é reverenciado.

Ale por crianças pequenitas
Perfeito louvor te é cantado;
É força que banta o inimigo,
Reduz ao silêncio o adversário!¹⁸



Oficina de Artes Plásticas, Morro da Conceição, Recife - PE

Anexo 2:

Equipes Gestoras:

Equipe Executiva:

Coordenador Nacional

Ricardo Moreno - ricardo@mac.org.br
ricardomoreno@mac@hotmail.com

Tesoureira Nacional

M^{te} Rita S. Gonçalves - rita@mac.org.br

Secretário Nacional

Carlos Roberto Farias - roberto@mac.org.br

Assessoria Administrativa

Solange Inácio da Silva - solange@mac.org.br

Conselho Fiscal

André Luz de Sousa Nascimento - MA
Francisco Sérgio Barros Orofino Filho - CE
Sônia Freitas Brandão - PE

Consultorias / Assessorias:

Pedagógica: Altonso Leite,

Reginaldo Veloso

Organizacional: Alvaro Pantoja, Herlinda
Borges

Fiscal: Simone Costa

Jurídica: Nazare Guimarães, Teresa Borba

Projetos/Captação de Recursos: Cleudson Reis

Eclesiástica: Fiel Fernandes (dln)

Coordenadora de Alagoas
Maria de Lourdes de Queiroz
Rua Linduarte Batista War nº43, Edoardo,
Delmiro Gouveia - AL 57480-000
Fone: (82) 36411557

Coordenadora da Bahia
Janete Lourenço da Silva
Rua Amancio Pereira SIM, Centro Nova Glória
- BA, 48610-000 Fone: (75) 3656264

Coordenador do Ceará

Daniel Marques da R. Barros
Rua S. Casa 65 Altos - Vila Velha III
Fortaleza - CE 60248-210
Fone: (85) 32863003

Coordenador de Goiás

Luiz Carlos da Silva
Rua 02 Vila Barroca, 215, Itapuaranga - GO
76.680-000 Fone: (62) 3121078/30089142
e-mail: wilsouza@hotmai.com

Coordenadora do Maranhão

Natalia Siqueira da Silva
Rua São Francisco nº10, São Bernardo,
São Luis - MA 65056-220 Fone: (98) 2599114

Coordenadora da Paraíba

Márcia Souza de Oliveira
Rua Visconde de Ouro Preto, nº 10, Mendocant-
ru - João Pessoa - PB 58027-110 Fone: (83)
3224-7815

¹⁸ Livro II, verso do Livro Davi, das Cantadas: PSLUS, Sal Psal, 134

Coordenadora de Pernambuco

MARCIA M^ª CHARGAS

Rua Frei Tito de Alencar, 13, Bunit, Macanilha,
Recife-PE Fone: 81-34427525 / 808396753

Nossos Apoiadores:

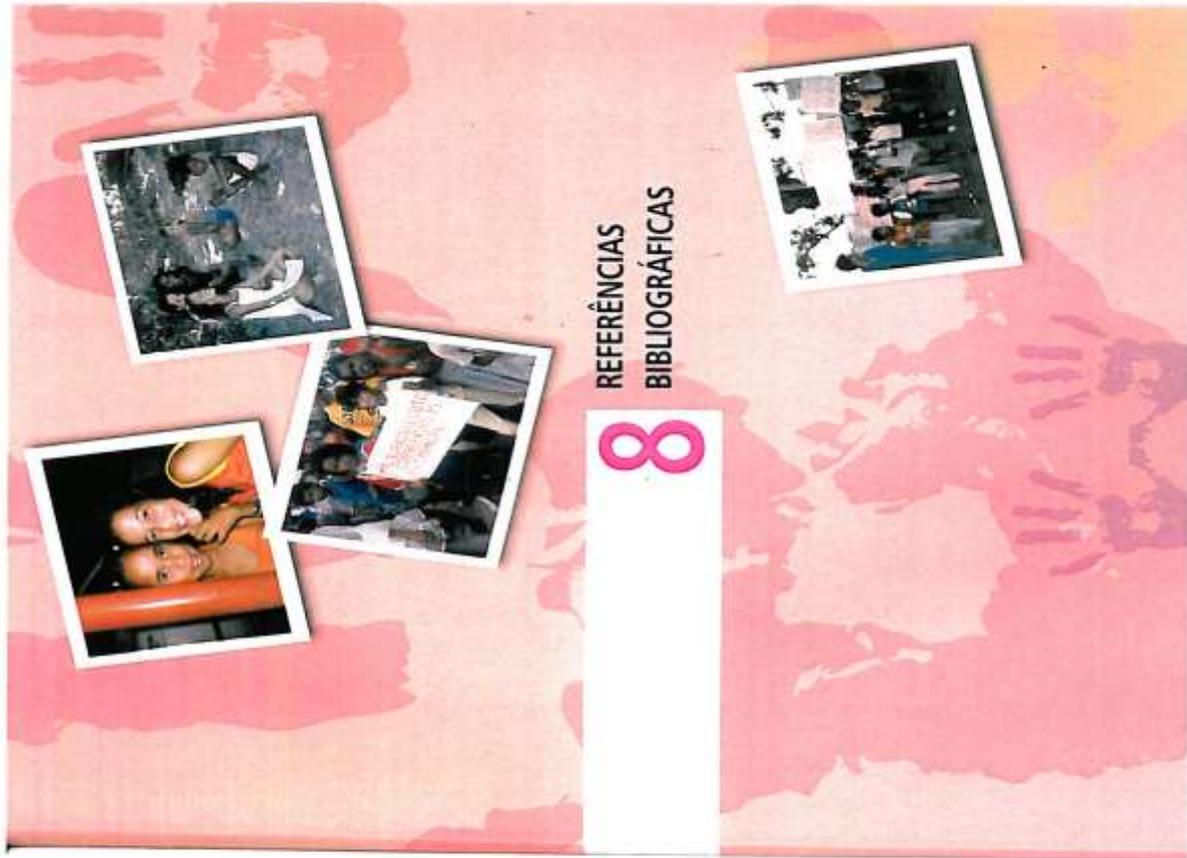
- Rede de Amigas(as) do IMC;
- Comunidades, Paróquias e Dioceses;
- Governos Municipais, Estaduais e Federal;

Agências Nacionais:

- CERIS – Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais – Rio de Janeiro/RJ;
- CESE – Coordenadoria Ecológica de Serviços – Salvador/BA

Agências Internacionais:

- AMA – Adresskommissie Missionaire Activiteiten – Holanda;
- Bilance – Holanda;
- BRODELIC DELLEN – Bélgica;
- DKA – Drediköngsaktion der Katholischen Jungschar – Áustria;
- Menos Unidas – Espanha
- MZF – Missionszentrale der Franziskaner – Alemanha
- PMK – Päpstliches Missionswerk der Kinder – Alemanha;
- Solidaridad – Holanda;
- SKN – Stichting Kinderpostzegels Nederland – Holanda;





- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069. Brasília, DF, 1990.
- BROWN, Guillermo. Jogos cooperativos: Teoria e Prática. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1984.
- CEDOP. Bricadeira é coisa séria. Centro de Documentação e Publicações Populares - CEDOP e acompanhantes do MAC. João Pessoa, 1980.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- LETE, Aloniso Horácio; VELOSO, Reginaldo. CD Sorrito de Menno. São Paulo: COMEP, 2002.
- MAC. Carta de Princípios do MAC, em: Reorientação do Projeto Político-Pedagógico do MAC, Documento Inicial. Recife, PE, 2000.
- MAC. Reorientação do Projeto Político-Pedagógico do MAC, Documento Inicial. Recife, 2000.
- MAC. Roteiro para o planejamento estratégico 2000-2002. MAC - Movimento de Adolescentes e Crianças. Recife, 2000.
- MIDADEN. Versão adaptada de Convicciones fundamentales del MIDADEN - su vision del niño, em: Movimento de Evangelização da Infância. Recife, 1986.
- PT. Uma Escola do Tamaritão do Brasil, Programa de Luz para a Educação. Educação Básica, Educação Infantil. Brasília, 2002.
- TAGORE, Rabindranath. Na praia, em: A lua crescente. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.
- VELOSO, Reginaldo. Um Movimento de Crianças. Recife, 1985.
- _____. Um Movimento de Adolescentes e Crianças -MAC-, em folder Recife, 1986.
- _____. Acompanhantes com-panheiros de caminhada das crianças em busca de um Reino que é delas! Texto nº 1. Recife, 1986.