

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XIX no 38 out. 2017

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IESIE/Universidad Autónoma de México - <http://iesie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 38 (2017) -

Ano XIX no 38 out. 2017

Quadrimestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XIX no 38 out. 2017
ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

Chanceler: Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

Reitor: Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacarias

Pró-Reitora Acadêmica: Profa. Dra. Romane Fortes Santos Bernardo

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Me. Antonio Wardison C. da Silva

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Ms. Nilson Leis

Secretário-Geral: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. José Adão Rodrigues da Silva

Comissão Editorial

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Bruno Pucc – UNIMEP/Piracicaba-SP – Brasil

Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia – UNIFESP/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Editor Responsável: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Organizada por: Profa Dra Renata Fernandes e Profa Dra Lívia Lima

Revisor de inglês: Prof. Ms. Wellington Aires da Cruz Pereira (aires.pereira@hotmail.com)

Revisor de espanhol: Lilian de Souza

Tradutora responsável pelas directrices para autores: Lilian de Souza (lilianfacions@gmail.com)

Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto

Menção a discente voluntário: Alana Rodrigues da Silva

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Sumário

Apresentação do Dossiê “Educação não formal: abordagens teórico-conceituais e práticas sociais e comunitárias”

LÍVIA MORAIS GARCIA LIMA E RENATA SIEIRO FERNANDES 11

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Os desempenhos acadêmicos no ensino secundário (médio): entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal

Academic performance in secondary (middle) education: between the center and the periphery, between the formal and the informal

Los desempeños académicos en la enseñanza secundaria (media): entre el centro y la periferia, entre lo formal y lo informal

JOSÉ AUGUSTO PALHARES 19

Formación de educadores sociales en Cataluña: reflexiones acerca de los grados de educación social ofrecidos por dos universidades de Barcelona

Formação de educadores sociais na Catalunha: reflexões acerca das graduações em Educação Social oferecidos por duas universidades de Barcelona

Training of social educators in Catalonia: reflections about the degrees of social education offered by two universities of Barcelona

MARINA MINUSSI FRANCO 45

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

A Big Band CMS/Conservatório Municipal de Socorro: a prática musical no campo da educação não formal

The Big Band CMS - Conservatório Municipal de Socorro: the musical practice on the field of non-formal education

La Big Band CMS - Conservatorio Municipal de Socorro: la práctica musical en el campo de la educación no formal

LÍVIA MORAIS GARCIA LIMA, KLESLEY BUENO BRANDÃO E

JOÃO CASIMIRO KAHIL COHON 67

Alguns aspectos da inserção de músicos na educação não formal

Some aspects of the inclusion of musicians in non-formal education

Algunos aspectos de la inserción de músicos en la educación no formal

JÚLIO CÉSAR AMSTALDEN 85

Diálogos em educação musical: estudo de uma práxis dialógica com crianças na perspectiva da educação não formal

Dialogues in Music education: study of a dialogical praxis with children from the perspective of non-formal education

Diálogos en Educación musical: estudio de una praxis dialógica con niños en la perspectiva de la educación no formal

JUSSARA DE PAULA JUSTINO E ILZA ZENKER LEME JOLY 107

Sobre educação formal, não formal e a participação da comunidade escolar durante o período de ocupação das escolas estaduais paulistas em 2015

On formal, non-formal education and participation of the school community during the period of occupation of state schools in São Paulo in 2015

Sobre educación formal, no formal y la participación de la comunidad escolar durante el período de ocupación de las escuelas estatales paulistas en 2015

JULIANA PEDRESCHI RODRIGUES E TATTANI RIBEIRO 133

Práticas socioeducativas e jovens no sul de Minas Gerais

Socio-educative practices and youth in the South of Minas Gerais, Brazil

Prácticas socioeducativas y jóvenes en el sur de Minas Gerais

LUIS ANTONIO GROPPA E LÍVIA SILVA MACEDO..... 155

Cidade, educação e ciência: possibilidades educativas dos espaços urbanos a partir das percepções de professores em formação

City, education and science: possibilities of the urban spaces from teachers in training perceptions

Ciudad, educación y ciencia: posibilidades educativas de los espacios urbanos a partir de las percepciones de profesores en formación

TÁRCIO MINTO FABRÍCIO E DENISE DE FREITAS..... 175

Educação libertária e a experiência das oficinas de linguagem audiovisual na Escuela Libre de Constitución

Libertarian education and the experience of the audiovisual language workshops at Escuela Libre de Constitución

Educación libertaria y la experiencia de los talleres de lenguaje audiovisual en la Escuela Libre de Constitución

MARINA MAYUMI BARTALINI 201

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

Cidade educativa e movimentos culturais: um ensaio da educação não formal no ensino superior

Educational city and cultural movements: an essay on non-formal education in higher education

Ciudad educativa y movimientos culturales: un ensayo de la educación no formal en la enseñanza superior

ROBERTO ANDRÉ POLEZI E EDUARDO AVANCCI DIONISIO 221

SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Programa Curumim: memórias, cotidiano
e representações

Curumim Program: memories, daily life
and representations

Programa Curumim: memorias,
cotidianidad y representaciones

FERNANDA FUGOLIN ARGENTIN 243

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

(In) Consciência Onírica

PRISCILLA SIOMARA GONÇALVES E LEONARDO FRANCISCO SCALISSE..... 251

SOBRE-O-TEMPO

LAURA HOURCADE REIS..... 257

Apresentação do Dossiê “Educação não formal: abordagens teórico-conceituais e práticas sociais e comunitárias”

LÍVIA MORAIS GARCIA LIMA
RENATA SIEIRO FERNANDES

O campo da educação não formal tem sido abordado desde os anos de 1960 e foi retomado a partir dos anos de 1990, com o fortalecimento do neoliberalismo e o acelerado e intenso surgimento das ONGs.

A educação não formal, portanto, campo não exatamente novo – anteriormente já chamado de educação ao longo da vida ou educação permanente –, encontra-se em absorção recente no universo acadêmico e de pesquisa, constituído por reflexões, processo e práticas que ocorrem em espaços ampliados de educação, de forma institucionalizada ou não, atendendo a diferentes públicos e em interface com diferentes áreas do conhecimento em interdisciplinaridade.

Especialmente a partir dos anos de 1990, o poder público vem se desresponsabilizando de suas funções sociais, atribuindo ao “terceiro setor” algumas ações educativas, o que passa a ser uma marca das ações não formais na atualidade. Entretanto, educação não formal não é sinônimo de ONGs e tampouco de “terceiro setor”, o qual também não é sinônimo de sociedade civil. No caso, a sociedade civil organizada é quem assume o termo “terceiro setor”, enquanto as ONGs, fundações, associações, entre outras, o compõem.

Entretanto, é importante destacar que não são apenas as instituições que formam e educam os sujeitos na educação não formal em uma perspectiva de educação permanente. Esses processos estão presentes

nas experiências de socialização e formação para além das instituições, nos movimentos sociais, nas manifestações públicas; assim, a cidade e o campo, o rural e o urbano, o centro e a periferia, o norte e o sul são onde essa multiplicidade de microações políticas e educativas acontecem e eclodem.

Educação e aprendizagens acontecem o tempo todo, em diferentes espaços e de várias formas. Apenas didaticamente, esses processos, institucionalizados ou não, podem ser denominados: educação formal, educação não formal e educação informal.

Alan Rogers, em seu livro “Non-formal education: flexible schooling or participatory education?”, de 2005, usa a imagem do iceberg ao falar desses contextos educacionais, explicando que a parte visível na superfície é a que se refere à educação formal; a outra parte, ainda visível, mas mais próximo à água, mais abrangente que a parte anterior, é a que se refere à educação não formal, e a parte invisível, submersa, de maior amplitude e base para as partes anteriores, é a que se refere à educação informal. Portanto, todas estão interligadas.

Tem havido uma produção teórica crescente por parte de acadêmicos, bem como dos próprios educadores desse campo, entretanto essas produções costumam focalizar ora nos sujeitos, ora nos contextos, ora nos percursos. Nota-se uma lacuna com relação a um conhecimento sistematizado sobre o campo de pesquisa em educação não formal.

Reconhece-se um referencial bibliográfico internacional e nacional envolvendo essa área, composto pelas produções de autores teóricos e teórico-práticos que pensam sobre/no campo da educação não formal, desde antes dos anos de 1970 nos Estados Unidos, nos anos de 1980 na Espanha e Portugal e, atualmente, no Brasil a partir dos anos de 1990.

Nesse sentido, este dossiê é organizado de modo a contemplar artigos que contribuam para avançar na reflexão da educação não formal, focalizando os referenciais teóricos e conceituais que embasam e sustentam a construção do campo, bem como as práticas sociais e comunitárias desenvolvidas na contemporaneidade que visam contribuir para a formação de sujeitos e de grupos sociais, evidenciando os projetos político-societários que delinham e os compromissos com a existência e resistência do mundo.

Os autores são pesquisadores e atores sociais, localizados em diversos espaços geográficos e ligados a diferentes instituições acadêmicas.

Suas produções aqui apresentadas são fruto de mestrado ou doutorado, bem como de ações extensionistas, de práticas educativas e de pesquisas desenvolvidas ao longo da carreira docente.

Na Seção Internacional, José Augusto Palhares apresenta o artigo “Os desempenhos acadêmicos no ensino secundário (médio): entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal”, no qual apresenta as interdependências entre o campo escolar e não escolar a partir de respostas a questionários por grupos de jovens de escolas portuguesas. Nesse texto, é possível perceber as estratégias familiares e de alunos que impactam os desempenhos escolares e que implicam possibilidades de educação e aprendizagem que acontecem entre o que o autor denomina centro (o oficial) e periferias (não formais e informais).

Na sequência, o segundo artigo internacional, “Formación de educadores sociales en Cataluña: reflexiones acerca de los grados de educación social ofrecidos por dos universidades de Barcelona”, é de Marina Minussi Franco e descreve os processos de formação profissional de educadores sociais no ensino superior na Comunidade Autônoma da Catalunha, na Espanha, aprofundando o debate sobre a profissão do educador social, suas competências e funções e, ao mesmo tempo, sobre a necessidade de repensar sua formação.

Na Seção Nacional, Livia Moraes Garcia Lima, Klesley Bueno Brandão e João Casimiro Kahil Cohon apresentam “A Big Band CMS/Conservatório Municipal de Socorro: a prática musical no campo da educação não formal”. Esse artigo aborda a problemática das práticas e processos educativos que acontecem no campo da educação não formal de música, apresentando e discutindo o coletivo musical Big Band CMS.

O artigo “Alguns aspectos da inserção de músicos na educação não formal”, de Julio César Amstalden, apresenta a problemática que envolve o campo de atuação dos músicos e a necessidade de inserção profissional nos espaços de educação não formal, o que acaba impulsionando a criação de espaços de prática dessa linguagem artística, especialmente focalizando o canto coral. Para tanto, vale-se da metodologia da história oral e da escuta de depoimentos de 13 músicos profissionais de música erudita e música popular, oriundos de realidades sociais mais pobres e da classe média.

O artigo de Jussara Aparecida de Paula Justino e Ilza Zenker Leme Joly também aborda a educação musical. Intitulado “Diálogos em educação musical: estudo de uma práxis dialógica com crianças na perspectiva

da educação não formal”, o texto apresenta a pesquisa desenvolvida no Programa Curumim na unidade do SESC, em Araraquara/SP, identificando possibilidades no desenvolvimento de processos educativos e musicais com crianças em uma perspectiva da educação não formal, valorizando uma práxis dialógica entre crianças e pesquisadora.

Juliana Pedreschi Rodrigues e Tatiani Ribeiro apresentam “Sobre educação formal, não formal e a participação da comunidade escolar durante o período de ocupação das escolas estaduais paulistas em 2015”. O artigo tem como intenção discutir o movimento de resistência que ficou conhecido popularmente como reorganização escolar, termo utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A partir do relato de líderes estudantis, apresentam-se dados sobre o processo de ocupação das escolas e como as atividades não formais de educação estiveram presentes durante o período de ocupação escolar.

O artigo “Práticas socioeducativas e jovens no sul de Minas Gerais”, de autoria de Luis Antonio Groppo e Livia Silva Macedo, apresenta o campo das práticas socioeducativas com jovens das camadas populares em um município mineiro, visando à intervenção social como forma de enfrentamento dos problemas que atingem essa parcela da população.

“Cidade, educação e ciência: possibilidades educativas dos espaços urbanos a partir das percepções de professores em formação” é o artigo de Tarcio Fabrício Minto e Denise de Freitas, no qual são apresentados os desafios na formação de alunos de licenciatura do curso de Ciências Biológicas quanto ao reconhecimento de possibilidades educativas localizadas para além dos muros escolares, pensando na ideia da cidade como espaço educativo.

E, finalizando a Seção Nacional, o texto “Educação libertária e a experiência das oficinas de linguagem audiovisual na Escuela Libre de Constitución”, de Marina Mayumi Bartalini, trata de práticas educativas artísticas em um espaço formativo de nível secundário e destinadas a jovens e adultos, criadas no âmbito de organizações sociais que se fortaleceram com a crise econômica e política argentina. O funcionamento e a organização se dão de maneira autônoma ao Estado, guiando-se pelos princípios da educação libertária.

Na seção Relato de Experiência, os autores Roberto André Polezi e Eduardo Avancchi Dionísio apresentam o artigo “Cidade educativa e movimentos culturais: um ensaio da educação não formal no ensino superior”,

apontando maneiras de pensar e praticar a educação não formal em um curso de graduação em Pedagogia a partir da experiência docente, focalizando exemplos contra-hegemônicos e de resistência de artistas da cidade de Americana/SP.

Na Seção Resenha, o texto “Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações”, de Fernanda Fugolin Argentin, apresenta a pesquisa feita pelas professoras Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes em virtude dos 25 anos de comemoração desse Programa, o qual é desenvolvido em algumas unidades do SESC, no interior, litoral, Grande São Paulo e capital, com educação não formal para crianças, e que foi sofrendo mudanças ao longo dos anos, mas mantendo características importantes em relação à valorização da infância e do brincar na contemporaneidade.

Na seção Educação dos Sentidos, Priscilla Siomara Gonçalves e Leonardo Francisco Scalisse apresentam um ensaio fotográfico seguido de uma narrativa poética, intitulados “(In) Consciência Onírica”.

E, fechando a seção e o dossiê, Laura Hourcade Reis nos apresenta cinco de seus poemas, de conteúdo existencialista e sensível.



Seção Internacional

Os desempenhos acadêmicos no ensino secundário (médio): entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal

JOSÉ AUGUSTO PALHARES¹

Resumo

Resultados de um inquérito por questionário a dois grupos de alunos (excelentes e não-excelentes) de quatro escolas portuguesas permitiram aceder às suas trajetórias e disposições, aos seus quotidianos pedagógicos e culturais. A análise dos dados revelou “ofícios de aluno” plurais, muito embora ancorados em radicais comuns ligados ao uso do tempo na escola e fora dela, na identificação de atividades não-escolares e na assimilação e descodificação de uma ética de trabalho subjacente ao arquétipo de sucesso escolar. O uso do tempo, na escola e fora dela, aparece sobredeterminado pelo core do currículo, não sendo, porém, independente das origens sociais e de género, assim como do tipo de atividades não-escolares que compõem as opções educativas dos alunos. Partindo de um modelo de análise que cruza dois eixos (centro e periferia e formal e informal) procuramos discutir o sentido atual da excelência na escola pública portuguesa, focalizando muito particularmente as relações e as interdependências entre o escolar e o não-escolar, ou por outras palavras, entre o centro e as periferias educativas habitadas pelos jovens enquanto alunos.

Palavras-chave: Desempenho escolar. Educação formal, não-formal e informal. Centro e periferia educativas.

Abstract

Results from a survey by questionnaire conducted with two groups of students (excellent and non-excellent) of four school allowed access to the multiple pathways and dispositions of students, as well as to their pedagogical and cultural everyday. Data analysis revealed plural “student’s craft”, although anchored in

common roots associated with the use of time in and out of school contexts, in the identification of non-school activities and in the assimilation and decoding of work ethic that underlies the archetype of school achievement. Use of time, in or outside school, appears over-determined by the core of the curriculum (without being, however, independent of gender and social origins) and by the non-school activities comprised among the student's educational choices. Beginning from a theoretical framework which crosses two axis (center and periphery and formal and informal) we try to discuss the current sense of excellence in the Portuguese state school, with a particular focus on the relations and inter-dependencies between school and non-school or, in other words, between the educational center and the peripheries inhabited by youngsters as students.

Keywords: School performance. Formal, non-formal and informal education. Educational center and periphery.

Resumen

Los resultados de una encuesta por cuestionario a dos grupos de alumnos (excelentes y no excelentes) de cuatro escuelas portuguesas permitieron acceder a sus trayectorias y disposiciones, a sus cotidianos pedagógicos y culturales. El análisis de los datos reveló “oficios de alumno” plurales, aunque anclados en radicales comunes ligados al uso del tiempo en la escuela y fuera de ella, en la identificación de actividades no escolares y en la asimilación y descodificación de una ética de trabajo subyacente al arquetipo de éxito escolar. El uso del tiempo, en la escuela y fuera de ella, aparece sobre determinado por el núcleo del currículo, no siendo, sin embargo, independiente de las orígenes sociales y de género, así como del tipo de actividades no escolares que componen las opciones educativas de los alumnos. A partir de un modelo de análisis que cruza dos ejes (centro y periferia y formal e informal) tratamos de discutir el sentido actual de la excelencia en la escuela pública portuguesa, enfocando muy particularmente las relaciones y las interdependencias entre el escolar y el no escolar, o por otras palabras, entre el centro y las periferias educativas habitadas por los jóvenes como alumnos.

Palabras clave: Desempeño escolar. Educación formal, no formal e informal. Centro y periferia educativas.

Introdução

Partindo de um ponto de vista sociológico ancorado na realidade educativa portuguesa, propomo-nos refletir neste texto sobre as relações que se tecem entre o escolar e o não-escolar, designadamente as complementaridades, as interceções e o estatuto que os modos de educação/

aprendizagem assumem na construção dos percursos de vida e na organização dos quotidianos juvenis. Para a concretização deste objetivo iremos convocar o espólio teórico e empírico construído no quadro de um projeto de investigação desenvolvido entre 2012-2015 e intitulado *Entre mais e melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*².

Uma das linhas desta pesquisa pôs a descoberto a adoção de práticas e rituais de distinção académica, uma tendência observada em cerca de 90% das escolas e/ou agrupamentos de escolas. Quer formalmente consagrados, quer efetivamente praticados, os diversos mecanismos de distinção adotados assentavam, sobretudo, na valorização do desempenho académico dos alunos, dando força ao diagnóstico do avanço da ideologia (neo)meritocrática na escola pública portuguesa (AFONSO, 2013). Muito embora as instituições escolares tivessem também consagrado nos respetivos projetos educativos e regulamentos internos mecanismos de distinção mais enquadráveis numa lógica democrática e cidadã (valorização dos valores e dos comportamentos) (TORRES; PALHARES; BORGES, 2015; PALHARES; TORRES, 2017), o certo é que a ênfase nos resultados obnubilou a “diversificação das formas de excelência” (COLLÈGE DE FRANCE, 1985) e tornou prioritária a visibilidade dos melhores. A premiação da excelência académica faz parte de uma agenda política simultaneamente mais ampla e subtil, pois convive bem com os parâmetros da nova gestão pública, com uma governação alavancada pelos números (GREK *et al.*, 2009; GREK; OZGA, 2010; LAWN, 2011/2012), com as lógicas da mercantilização da educação; o marketing educacional, cada vez mais adotado pelas escolas, fará eco dos sucessos e das mais-valias institucionais, trazendo para a ribalta os mais bem-sucedidos ao longo do ano escolar, as boas prestações dos seus alunos nos exames nacionais e a publicitação do número de ingressados nos cursos superiores socialmente mais prestigiados. Sendo inequívoco o facto de as escolas e/ou agrupamentos de escolas estarem mandata-dos constitucionalmente para o cumprimento da missão democrática e cidadã, porém, a interposição de outras agendas mais globais e difusas tem induzido a adoção de estratégias organizativas, pedagógicas e socializadoras conducentes à obtenção de indicadores de performatividade. Não sendo propriamente uma deriva da aludida missão, a busca de estes indicadores traduziu-se, no entanto, na incorporação de mais seletividade na equação educativa da escola pública, com repercussões evidentes nos

figurinos pedagógicos e organizacionais e introduzindo algumas incógnitas na dilemática conciliação entre mais escola (mandato democrático) e melhor escola (mandato meritocrático) (TORRES; PALHARES, 2014).

Recentrando o foco no objeto deste texto, impõe-se compreender quem são os melhores (e, por contraste, os menos melhores) e como estruturam o seu quotidiano. Seria demasiado ousado propor-se aqui mais do que pistas para interpretar as relações entre o desempenho académico e envolvimento dos jovens alunos em outros contextos e atividades de educação e aprendizagem. E neste processo de aproximações heurísticas e de experimentações estatísticas não raras vezes nos demos conta de que há percursos e projetos distintos no universo juvenil (compulsivamente alunos até ao final dos 12 anos de escolaridade ou à maioridade), sentindo-se o seu pulsar em múltiplas inscrições e envoltimentos nos vários sítios da cidade. Mais do que determinar relações de causalidade a nossa proposta é de natureza exploratória. Para tal, apoiar-nos-emos em resultados de um inquérito por questionário administrado a dois grupos de alunos (alunos excelentes e não-excelentes; ou se preferirmos os melhores e os menos melhores) de quatro escolas secundárias (ensino médio), a partir do qual foi possível aceder, de forma extensiva, a diversas trajetórias e disposições, aos seus quotidianos pedagógicos e culturais. Porque também realizamos entrevistas semiestruturadas e focus group a alunos com distintos desempenhos académicos, da adição e cruzamento destes dados revelaram-se ofícios de aluno plurais, muito embora ancorados em radicais comuns ligados ao uso do tempo na escola e fora dela. O uso do tempo, na escola e fora dela, sobredeterminado pelo core do currículo, emergiu como variável potencialmente explicativa para a compreensão do desempenho escolar, não obstante as origens sociais e o género, bem como o tipo de atividades não-escolares que compõem as opções educativas dos alunos, se prefigurarem com variáveis inequívocas nesta análise.

O centro e a periferia, o formal e o informal

Entre o centro e as periferias vão-se tecendo os ideários e as imaginações de uma educação integral. À tradicional representação social da importância da educação escolar para o futuro das crianças e dos jovens foram-se progressivamente aduzindo outros quadros representacionais fundados no almejado desenvolvimento integral (ou global) dos educandos. A “inflação

dos diplomas” (PASSERON, 1982; DURU-BELLAT, 2006) e a suposta crise da escola (AFONSO, 2001, 2003) fizeram emergir opções de valorização e de diferenciação sociais de bases não-formais e informais. O centro do programa educativo da contemporaneidade – ou o “escolocentrismo”, na proposta de Correia e Matos (2001) – continuou a fortalecer-se, ou pelo menos acalentou-se a ideia de que a hierarquia dos saberes ainda continua a gravitar em torno do seu eixo, muito embora o avanço da propalada sociedade do conhecimento tenha fomentado e gerado novas possibilidades, sítios e espaços de aprendizagem (PALHARES, 2008). Por sua vez, à medida que o centro supostamente se fortalecia, foram-se visibilizando e surgindo nas suas margens contextos e instituições promotoras de atividades e programas potencialmente educativos, ora interagindo e complementando o seu “programa institucional” (DUBET, 2002), ora multiplicando o leque de ofertas de aprendizagens indutoras de novos horizontes pessoais e profissionais, ora, mesmo, dando continuidade ao trabalho escolar fora da escola. Poder-se-á dizer que as alternativas educativas raramente se afirmaram autonomamente e ainda assim aquelas que o tentaram – como é o caso do ensino doméstico (RIBEIRO, 2015; RIBEIRO; PALHARES, 2017) – permaneceram reféns da matriz e das lógicas centripetas da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994). Estaremos, assim, em presença de dinâmicas educativas e de aprendizagens situadas na periferia, aqui entendida como metáfora da pluralidade de contextos e de possibilidades existentes na cidade, mas cuja tessitura se encontra ainda amarrada ao racional que consolida o centro, o sistema formal de educação.

As noções de centro e de periferia têm sido utilizadas amiúde nas ciências sociais, tendo mesmo ultrapassado a denotação espacial consagrada pela geografia e adaptadas, frequentemente, por autores de inspiração marxista para ilustrar as relações de dominação e dependência entre Estados. No espólio da sociologia sobressai a obra de Edward Shils (1992), na qual se compila uma série de ensaios sob o título “Centro e Periferia” e onde o autor discorre sobre o funcionamento da estrutura social sob a influência da corrente estrutural-funcionalista. Concebe as noções de “sistema central de valores” e “sistema institucional central”, que em conjunto com a “autoridade”, formariam o centro; os valores implícitos às decisões tomadas pelos dirigentes e a sua disseminação e controlo pelas instituições exerceriam a dominação por consenso ou de forma coercitiva junto de indivíduos, grupos ou classes, os quais formariam a periferia social. Mesmo admitindo que o centro que nós preconizamos seja um eixo em torno do qual gravitem uma

série de instituições, concepções e valores e inclusive representações de educação decalcadas da forma escolar, estamos em crer que as sociedades competitivas e individualizadoras dificilmente poderão sedimentar o consenso como via para a coesão social. A educação parece ainda gerar consensos sociais, não obstante a narrativa de futuro que a sustenta ter vindo a diluir-se analogamente à própria ideia de sociedade. Contudo, a existirem esses consensos sê-lo-ão frágeis ou de distinta natureza, pois é também a própria ideia de educação que tem vindo a ser questionada e a ser substituída pela noção de aprendizagem, tal como tem sido apontado por diversos autores (JARVIS, 2007; LIMA, 2007; BIESTA, 2009; COLLEY; HODKINSON; MALCOM, 2014; ROGERS, 2014). A aceitação de que vivemos numa sociedade de aprendizagem ao longo da vida equivale a admitir, segundo Jarvis (2007, p. 66-67), que esta não é responsabilidade do Estado, mas sim dos indivíduos; que estes devem estar preparados e adaptar-se às mudanças rápidas da sociedade; que os materiais de aprendizagem são produtos de consumo como qualquer outro produto; que os conhecimentos práticos irão adquirir cada vez mais significado; que a escola terá de mudar rapidamente para se adaptar ao mundo atual; que os conhecimentos adquiridos fora da escola devem ser reconhecidos e ser-lhes atribuído um valor idêntico ao saber escolar; que o aluno possa escolher os seus percursos em função das suas necessidades e ver posteriormente reconhecidas socialmente as suas opções; entre outros aspetos. Sob esta linha de argumentação, às lógicas mais individualizadas da educação do centro contrapor-se-iam dinâmicas mais coletivas e comunitárias características das periferias, ou no diagnóstico de Resnik (1987, p. 13) “Individual cognition in school versus shared cognition outsider”. Porém, há de admitir-se que num cenário de crescente individualização e de desvalorização dos diplomas escolares a procura de elementos diferenciadores no currículo pessoal se possa fazer cada vez mais pelo recurso ao não-formal e ao informal. Como tivemos oportunidade de refletir num trabalho anterior (PALHARES, 2014), o reconhecimento e a certificação da experiência adquirida em contexto associativo tem constituído uma reivindicação de muitas organizações e plataformas juvenis no espaço europeu, capitalizando-se assim nos currícula as tão badaladas soft skills que o mercado de trabalho supostamente valoriza.

Mais ajustadas à realidade educativa portuguesa, as noções de centro e de periferia foram igualmente convocadas por Lima (2004) para dar conta das relações de poder que se materializam no sistema educativo, nomea-

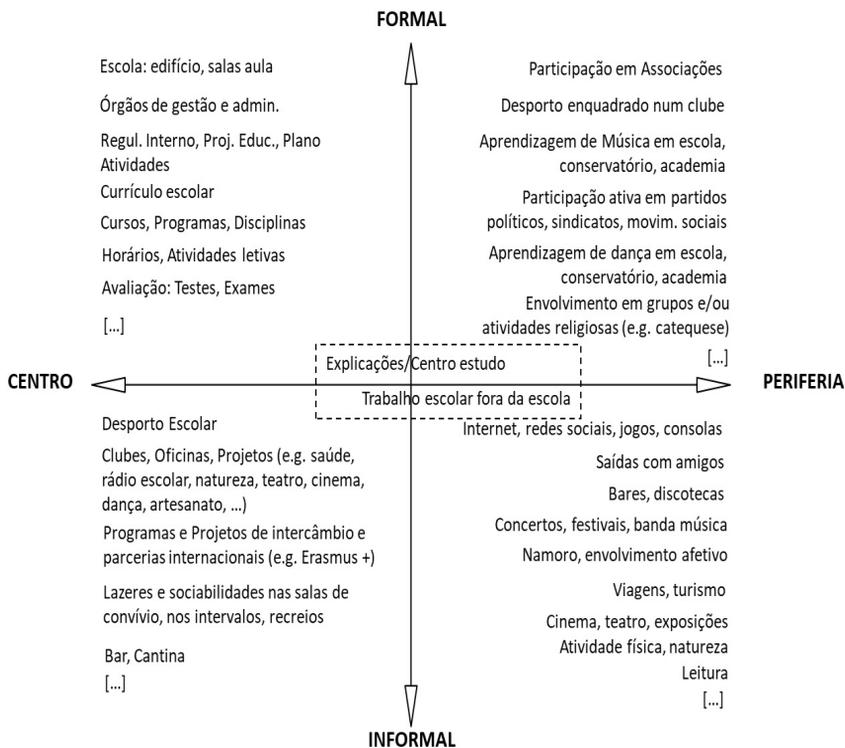
damente a propósito da reorganização substantiva da rede escolar (e.g. a criação de agrupamentos de escolas) no quadro de um sistema centralizado desconcentrado, onde o processo de tomada de decisão põe tradicionalmente em evidência “relações de subordinação e de dependência a que o centro submete as suas periferias” (p. 8). Cientes das especificidades do aludido sistema educativo, o nosso “olhar” desloca-se, no entanto, para uma escala de observação mais a jusante, surgindo agora o centro em convergência com a representação simbólica e as práticas em contexto de educação formal.

Se recuarmos à década de 1970, num prefácio a uma compilação por si editada sobre a educação não-formal, Paulston (1972) ao esboçar um modelo para uma eventual construção de sistema educativo global de um país (“nation’s total educational complex”) dispôs quatro círculos concêntricos correspondendo a componentes ou subsistemas, colocando no círculo central (“core”) a educação formal, imediatamente a seguir a educação não-formal (“or periphery”), sendo esta envolvida pela educação informal e subseqüentemente pela educação internacional. Tendo prestado pouca atenção às componentes informal e internacional, desse mapeamento bibliográfico resultou um exercício comparativo entre as características modais dos programas de educação não-formais e formais, tendo nesse prefácio posto em evidência o emergente sector não-formal e depositado expectativas positivas na definição do correlativo campo de pesquisa e o seu papel no desenvolvimento pessoal e social. Mesmo alinhando no diagnóstico da crise da escola, de que esta já não conseguia responder às necessidades das sociedades em modernização, tendo em seqüência admitido que “attention and inputs are beginning to shift from the formal core to the non-formal periphery” (PAULSTON, 1972, p. x), a sua proposta não deixa, no entanto, de chamar a atenção para o estudo e compreensão das periferias e desse modo capitalizar o seu papel e utilidade em relação aos programas de educação formal, assim como aos outros sectores educacionais.

A nossa proposta (cf. Figura 1) sugere a existência de um contínuo entre o centro e a periferia, a partir do qual seja possível descortinar uma multiplicidade de arranjos, parcerias, interações e continuidades educativas, não obstante pautadas pela intermitência, pelo desequilíbrio formal dos saberes e pela recomposição permanente dos percursos e transições de vida dos jovens e das suas famílias. É um entendimento de periferia menos restritivo e não apenas circunscrito ao “modo não-formal de educação” (LA BELLE, 1982), mais próximo da aceção de não-escolar (não-formal e informal)

preconizada por Afonso (1992). À medida que nos afastamos do “core” / centro perscrutamos outras possibilidades educativas e de aprendizagem porventura menos densas e complexas do ponto de vista institucional, estrutural e metodológico. Nesse movimento de periferização vamo-nos acercando dos diversos contextos que a cidade educativa disponibiliza, a maior parte obedecendo a lógicas de funcionamento autónomo e em articulação débil entre elas e entre a matriz que subjaz àquela conceção de cidade. Mesmo estando omnipresentes as agendas e as temporalidades do centro, admite-se, porém, que as periferias encerram propostas de aprendizagens significativas mais consistentes no desenvolvimento do sujeito, ou, se preferirmos, menos conservadoras que a gramática educativa e cidadã do centro.

Figura 1 - Entre o formal e o informal, o centro e a periferia: um esboço de análise.



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Apesar de uma configuração mais burocrática estruturada, ancorada no modelo instituído pelos modernos sistemas educativos, o centro assume também uma certa plasticidade educativa, gerando espaços e tempos extracurriculares (clubes, projetos, desporto escolar, expressões artísticas, entre outros), que, na maior parte das vezes, permite o descentramento do “core” do currículo, concretizando assim outras possibilidades de aprendizagem mais condizentes com a sua missão mais ampla e democrática. Ou seja, à medida que a escola se descentra da uniformidade curricular e dá espaço a outras iniciativas menos carregadas de intencionalidade programática e avaliativa mais se avança para a construção de diálogos e “outras formas” de habitar a instituição (corresponde ao deslocamento no outro continuum Formal – Informal, na esteira de Rogers, [2014]). Estas iniciativas, de adesão voluntária por parte dos alunos – contando frequentemente com a dinamização igualmente voluntária dos professores – têm permitido a captação de “talentos” e de habilidades entre os participantes (alunos), frequentemente obnubilados pelo currículo e encontram nestas iniciativas uma oportunidade para irromperem subjetivamente, como igualmente permitem impulsionar a recuperação do aluno para as disciplinas escolares. Institui-se, deste modo, na escola um diálogo profícuo entre o formal e o não-formal (e o informal, tecido nas relações interpessoais entre alunos e professores), no fundo, dando expressão à educação sem compartimentações e rótulos, mais funcionais às pretensões analíticas e técnicas. A coexistência dos três modos educacionais no contexto escolar é desde há muito um diagnóstico adquirido (LA BELLE, 1982), faltando, na maioria das situações, a sua interiorização no decurso das atividades letivas e mesmo a sua operacionalização nos desenhos dos vários projetos educativos de escola.

O cumprimento da missão democrática da escola seria mais efetivo se o descentramento do núcleo central do currículo fosse traduzível no aproveitamento das interseções e complementaridades dos três modos educativos. Se se reduzir a educação escolar às diretrizes centrais do currículo muitas crianças e jovens de classes mais desfavorecidas deixariam de ter a possibilidade de experienciar outras esferas indutoras de aprendizagens e de subjetivação. E este espectro de cerceamento da diversificação dos saberes e experiências em contexto escolar tem-se acentuado nos tempos mais recentes, sobremaneira pelo facto de esta instituição ter-se tornado refém dos resultados escolares, sobretudo daqueles que emer-

gem da realização dos exames nacionais estandardizados. A elaboração de rankings ordenados das escolas, baseados nas classificações dos exames; o correlativo desenvolvimento de um quase-mercado educacional por esses resultados escolares; o centramento de políticas educativas na eficácia das aprendizagens escolares; a obsessão comparativista com outros países no âmbito de projetos e programas internacionais (Programme for International Student Assessment – PISA, Trends in International Mathematics and Sciences Study – TIMSS; Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS; ...); entre outros aspetos, têm vindo a contribuir para a redução das oportunidades não-escolares em contexto escolar (ou extra-curriculares, na aceção de Trilla Bernet, [1998]) e com isso a diminuição de espaços e tempos lúdicos e culturais onde alunos possam aceder a conhecimentos e a saberes mais amplos e inacessíveis, para alguns estratos socioeconómicos, nos seus contextos sociais de pertença.

Entretanto, impõe-se alertar que este quadro que se vem tecendo se referencia ao sistema público de educação, estando aqui ausente a realidade observada nas escolas privadas, onde a “educação de herdeiros” (VIEIRA, 2003) se vem mantendo de acordo com os cânones de uma socialização mais elitista e distintiva. Num trabalho mais recente, Quaresma (2014) põe em evidência o papel dos colégios privados na promoção das atividades extracurriculares, seja interna ou externamente, em estreita articulação com a matriz educativa presente nos respetivos projetos educativos. Todas estas atividades convergem para a consecução de um ideal de educação (a propalada educação integral), muito embora este esteja circunscrito ao modo de ser e fazer das classes que compõem o topo da estrutura social.

Mas as periferias também são funcionais ao centro, não são alheias à sedimentação da narrativa da educação integral e contribuem, em alguns casos, para a manutenção da relação de forças e equilíbrio do sistema educativo. Alguns, inclusive, reforçam o modo de fazer pedagógico da escola, ao facultarem o reforço das aprendizagens curriculares, sobretudo aquelas que “contam” para a determinação das posições individuais no quadro competitivo da escola. Referimo-nos àquilo que em Portugal popularmente se denomina explicações (centro de estudos/apoio) – classes particulares no Brasil e que Trilla Bernet (1998) integra na categoria de atividades paraescolares –, cuja principal finalidade radica na reprodução, exercitação e treino dos conteúdos nucleares das disciplinas mais seleti-

vas do currículo escolar. A indefinição quanto à sua alocação no esquema que acima apresentamos, aparecendo na posição central/origem da figura, prende-se com o facto de a sua especificidade e prática em muito mimetizarem o contexto de sala de aula, os atores e o modelo pedagógico-didático. Estes contextos de reforço das aprendizagens revestem-se de um interesse sociológico particular, pois são lugares de continuidade escolar para além dos tempos da escola e absorvem, com mais tempo de estudo, uma parte considerável do tempo que seria destinado ao lazer e tempos livres (cf. COSTA; NETO-MENDES; VENTURA, 2008, 2013). Tendo distintos usos, são na maior parte dos casos contextos frequentados por alunos que veem neste recurso uma alavanca para a consolidação do seu bom desempenho escolar e objetivando horizontes educativos subsequentes de mais difícil acesso. A entrada num curso superior de prestígio (e.g. Medicina, algumas Engenharias, Arquitetura) prepara-se atempadamente nesta articulação entre o dentro e o fora, sendo este frequentemente mais intrusivo no dentro do que faria supor – o conhecimento das lógicas de funcionamento da escola e das disciplinas, o acervo de provas e exercícios num longo período temporal, a antecipação das lições, etc., tornam estes contextos omnipresentes no quotidiano das instituições escolares. Transformado num negócio (maioritariamente situado na economia informal), este fenómeno tornou-se funcional às escolas, na medida em que são estas as maiores beneficiárias (a seguir aos alunos) dos bons desempenhos académicos: em última instância, na contabilização dos resultados dos alunos nos exames nacionais, os mais bem-sucedidos são alunos das escolas e não deste ou daquele explicador/centro de estudos. A naturalização do papel destes contextos escolares fora das escolas, sustentados numa base de (não-) informalidade – ou já anteriormente designado “shadow education” (BRAY, 2007) – tende a constituir mais uma peça na estruturação da hegemonia do sistema formal de ensino, assegurando as lógicas reprodutivas e o papel essencialmente cognitivo da escola. Face ao sistema, ao centro, são unidades periféricas sem quaisquer laços e/ou parcerias, pois tendem a agir e a existir perante a velada indiferença das estruturas e das posições oficiais, não obstante gerarem, por vezes, olhares críticos por alguns autores educativos (diretores, professores, ...) por esvaziarem iniciativas das escolas criadas com os mesmos objetivos (apoios pedagógicos especializados, apoio ao estudo, apoio pedagógico diferenciado/acrescido, tutorias específicas, planos de melhoria, etc.).

O reforço do centro não se faz apenas por esta extensão dos tempos escolares para além do horário escolar. Outras instituições das periferias oferecem outros complementos para construção do sujeito. Seja a música, a dança, o desporto, entre outros, a sua frequência parece obedecer a um ideário tecido pelas famílias e pelos alunos que permita conceber um futuro mais sustentado em termos de competências e de conhecimentos. Porém, nesta hierarquia dos saberes, esta idealização de um ser integral suscita interrogações sobre o impacto dos investimentos realizados. Mesmo quando se procura promover articulações entre o formal e o não formal, se não houver o reconhecimento do papel de ambos na construção do sujeito, dificilmente não se observará mais do que uma justaposição de atividades e de agendas. A imutabilidade do “core” do currículo escolar e não permeabilidade deste a outros saberes impede que se conceba uma outra visão da educação. As lógicas de individualismo irão prevalecer sob a influência e a hegemonia do centro, mesmo que se apele a lógicas mais coletivas e comunitárias que geralmente se tendem a atribuir ao não-formal.

Mas nesta abordagem que encetamos a partir da pesquisa no ensino secundário (ensino médio), ao não-formal é sobretudo atribuída a função de complemento. Esta, para além das funções de suplemento e de alternativa (PAULSTON, 1972; SIMKINS, 1976; BRENNAN, 1997; TRILLA BERNET, 1998), tem vindo a assumir-se como fator diferenciador e distintivo nos percursos educativos e, em alguns casos, como mais-valia no próprio desempenho académico. Para além das aludidas explicações, a frequência de escolas/institutos de línguas (particularmente o inglês), o desenvolvimento de percursos paralelos de aprendizagem da música e da dança (ensino supletivo e ensino articulado) com equivalência ao grau escolar do secundário, ou mesmo a prática de um desporto competitivo (com futuros benefícios, ou condições de exceção, no acesso ao ensino superior), são um exemplo de como estes investimentos podem ser rentabilizados na construção de oportunidades e de diferenciações entre iguais.

Espaço social e disposições educativas no ensino secundário

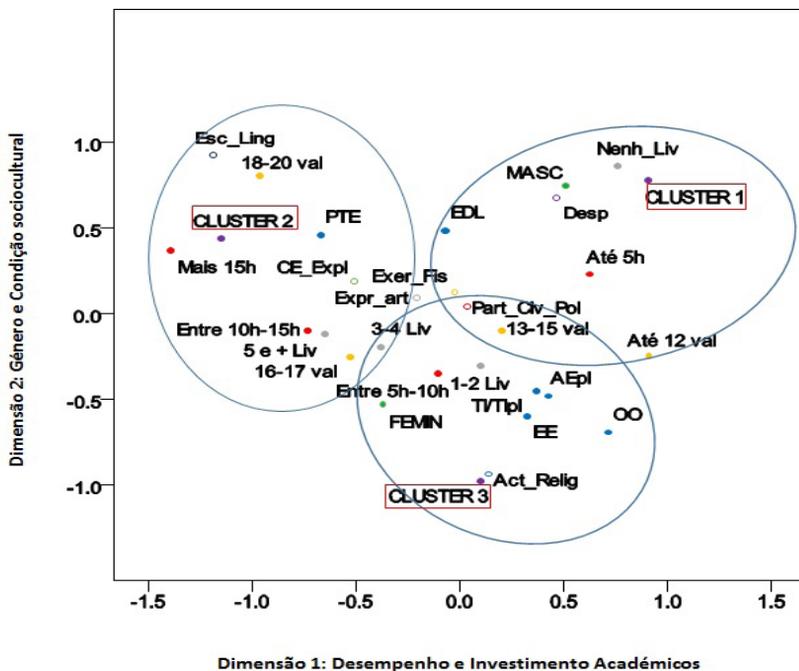
De cariz marcadamente empírico, esta secção procurará trazer ao debate as relações que se tecem nos quotidianos educativos de jovens portugueses que frequentam o ensino secundário (ensino médio no Brasil) em quatro escolas públicas portuguesas. Daremos prevalência a da-

dos recolhidos através de um inquérito por questionário administrado a duas amostras de alunos com perfis distintos no que ao desempenho académico diz respeito: alunos excelentes ($n=200$) e alunos não excelentes ($n=822$). Enquanto na primeira amostra recolhemos a totalidade dos alunos com classificações iguais ou superiores a 18 valores (escala de 0 a 20 valores), a segunda resultou de um processo amostral de natureza probabilística, estratificada e proporcional, junto do universo de alunos cujos resultados não atingiram aquele patamar classificativo. Os dados foram tratados e analisados usando o software IBM SPSS Statistics (versão 23.0), de cujo output selecionamos privilegiadamente a Figura 2. Esta resulta de uma análise de correspondências múltiplas, que teve como propósito simplificar a leitura de um conjunto de variáveis consideradas significativas, reduzir a quantidade de informação e obter uma projeção do espaço de relações entre o escolar e o não-escolar (aqui sobretudo não-formal). A projeção do plano (1×2) de duas dimensões pareceu-nos o mais elucidativo para a reflexão sobre o fenómeno em análise, não obstante termos trabalhado com base em três dimensões a partir das quais obtivemos subsequentemente três clusters – método k-means –, que serão objeto de discussão na procura de “grupos com perfis (tendencialmente) homogéneos” (CARVALHO, 2008, p. 31).

A Figura 2 pretende demonstrar como se dispõem no espaço factorial as variáveis associadas às práticas educativas em contextos não-formais, a sua relação com as variáveis independentes (indicador socioprofissional familiar de classe, género) e com as variáveis de desempenho e trabalho escolar para além da escola (respetivamente, média escolar no ensino secundário e tempo médio semanal de estudo). Neste exercício introduzimos também uma variável intermédia (número de livros lidos para além dos escolares, no último ano), procurando com ela encontrar pistas mais clarificadoras sobre o uso do tempo após a escola e que nos pudesse induzir a uma aproximação sobre os hábitos culturais dos estudantes com ligação à cultura escolar.

Sendo a dimensão 1, que designamos de “desempenho e investimento académicos”, indutora de maior capacidade explicativa nesta análise (inertía=0,398), é notória a oposição existente entre quem mais e menos estuda após a escola (mais de 15 horas versus até 5 horas) e a oposição gerada com base na classificação média (entre os alunos excelentes – 18 a 20 valores e os alunos cujos resultados não ultrapassaram os 12 valores).

Figura 2 – Desempenho escolar e o uso do tempo para além da escola.



Legenda: [●] Cluster Number of Case (Cluster 1, Cluster 2 e Cluster3). [●] Sexo dos Alunos (MASC – Masculino; FEMIN – Feminino). [●] Indicador Socioprofissional Familiar de Classe: EDL – Empresários, dirigentes e profissionais liberais; PTE – Profissionais técnicos e de enquadramento; TI/TIpl – Trabalhadores independentes e Trabalhadores independentes pluriactivos; EE – Empregados executantes; OO – Operários; AEpl – Assalariados executantes pluriactivos. [●] Classificações Médias no Ensino Secundário (Ensino Médio), numa escala de 0 a 20 valores: Até 12 valores; 13-15 valores; 16-17 valores; 18-20 valores. [●] Em média, quantas horas estudadas por semana para além das aulas? – Até 5 horas, entre 5 a 10 horas, entre 10 a 15 horas e mais de 15 horas. [●] Número de livros lidos durante o último ano, para além dos livros escolares (em média): Nenhum livro, 1-2 livros, 3-4 livros e 5 e mais livros. [●] Atividades de natureza religiosa; [●] Centro de Estudos / Explicações (classes particulares); [●] Desporto (Atividade enquadrada num clube); [●] Frequência de Institutos e Escolas de Línguas (Inglês, Francês, entre outras); [●] Prática de Exercício Físico regular, seja individualmente seja enquadrado numa academia, ginásio-fitness; [●] Expressões Artísticas (academias de dança, escolas de música); [●] Participação Cívico-Política (filiação em partido político; membro de ONG, escutismo, entre outras; voluntariado).

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Será, portanto, natural que se correlacionem os resultados escolares e o tempo de estudo semanalmente despendido. Esta polarização, observada no plano horizontal, associa também outras variáveis que conferem sentido à análise e contribuem para a compreensão dos quotidianos educativos dos jovens em estudo. Constatamos assim que no antagonismo das disposições face ao estudo se associam distintas práticas de leitura, algumas atividades não-formais (desporto versus escolas de línguas) e ainda, de forma pouco vincada, algumas diferenças de género.

Por sua vez, tomando agora o eixo vertical (dimensão 2, inércia=0,255), que designamos “género e condição sociocultural”, verificamos que emergem com algum poder discriminatório a variável género e o indicador socioprofissional familiar de classe – cuja tipologia ACM tem por base o trabalho de conceptualização de Costa, Machado e Almeida (1990), Costa (1999) e Almeida, Machado e Costa (2006). Sob este prisma, poderemos afirmar que entre o sexo masculino e o sexo feminino há diferenças nas disposições face ao estudo, à leitura e a determinadas atividades não-formais; quanto ao indicador de socioprofissional de classe, neste exercício apuraram-se posições opostas entre os detentores do capital cultural (PTE) e do capital económico (EDL), por um lado, e as restantes classes, nomeadamente assalariados (EE, OO), assalariados pluriactivos (TIpl, AEpl) e trabalhadores independentes (II), por outro lado.

Mas nesta primeira abordagem à Figura 2 o que sobressai de mais evidente e significativo para este estudo é o facto de a frequência de atividades não-formais não constituir, no seu conjunto, um fator muito diferenciador neste plano de análise, à exceção da frequência de escolas de línguas, do desporto e das atividades religiosas. Aliás, as variáveis expressões artísticas (música e dança), o exercício físico (ginásio e fitness) e a participação cívico-política (partido político, voluntariado, escutismo) foram consideradas variáveis suplementares neste plano por deterem um baixo score discriminatório (cf. CARVALHO, 2008). O output que acompanhou este exercício não foi suficientemente demonstrativo quanto a diferenças estatisticamente significativas entre o número de atividades frequentadas e o género, a classe social e o ser ou não um aluno excelente. O que se observou, de facto, é que em geral o envolvimento em atividades de natureza não-formal parece constituir uma peça importante na construção dos vários ideários educativos, variando apenas na quantidade, tipo e arranjos que é possível compor ao longo do tempo semanal disponível.

A realização da análise de clusters subsequente permitiu salientar, em complementaridade, algumas diferenças disposicionais entre os jovens alunos, em particular aquelas que sobressaem associadas aos perfis/agrupamentos gerados, a saber:

Cluster 1 (32,4%) – Alunos do sexo masculino, dedicam até 5 horas de estudo por semana, com um desempenho escolar distribuído entre os intervalos 13-15 valores e até 12 valores, muito embora o mais baixo patamar avaliativo esteja relativamente mais presente neste cluster (78% dos jovens incluídos neste grupo têm classificações nestes dois intervalos). Dizem não ter lido nenhum livro no último ano para além dos escolares e, em termos de atividades não-escolares, a prática de um desporto enquadrado num clube afigura-se como a atividade mais representativa, tal como, na mesma linha de preferências, as atividades de carácter físico (ginásio/fitness) aparecem associadas a 49% de jovens deste cluster. Não deixa de ser relevante que o estrato socioeconómico mais identitário deste grupo de alunos seja o dos empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL), justamente o mais favorecido do ponto de vista do capital económico, fazendo supor, numa atualização dos herdeiros de Bourdieu e Passeron (1964), que muitos destes alunos estarão a fundar o desinvestimento escolar na expectativa de que o suporte familiar, nas suas múltiplas dimensões, lhes assegure as posições sociais correspondentes ao seu estatuto de origem.

Cluster 2 (29,3%) – Neste agrupamento vamos encontrar os jovens alunos com mais alto desempenho académico (53%), aqueles cuja média escolar no ensino secundário se encontra no patamar superior da escala de avaliação (18-20 valores), fazendo igualmente parte deste cluster um número não despidendo de alunos cujas notas se situam entre os 16 e 17 valores (26%). A associação estatística entre o desempenho académico e o número de horas semanais dedicadas ao estudo parece significativa e consistente, com particular realce para as 15 ou mais horas semanais de trabalho escolar para além da escola, um “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995) pautado pelo estudo diário e mais comum entre os alunos excelentes. Se a distinção académica marca este cluster, realce-se também o número de atividades não-escolares (dois terços incluídos neste agrupamento estão envolvidos em duas ou mais atividades) e a sua especificidade, pois, ao notar-se aqui predominantemente a frequência de escolas/institutos de línguas e o recurso a centro de estudos/explicações (“aulas particulares”,

frequentadas por 61% dos alunos deste cluster), torna-se claro o reforço da agenda escolar e a sedimentação de estratégias e de percursos de natureza competitiva e individualizada. Mas também se observa que a prática da leitura está mais presente entre este grupo de alunos, tendo estes indicado 5 ou mais livros lidos no último ano. Além do mais, outras atividades não-escolares surgem ainda neste enquadramento com alguma expressão (exercício físico, expressões artísticas), não obstante não serem as mais típicas deste perfil. O género feminino predomina do ponto de vista absoluto e relativo neste cluster (mais de dois terços), sendo, porém, mais notório o seu peso no cluster seguinte. A pertença ao grupo socioprofissional mais dotado de capital cultural – isto é, famílias com níveis superiores de escolaridade –, os profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), é neste agrupamento um dado relevante, pois reforça a tese da reprodução do capital cultural e sublinha o papel das classes médias nas dinâmicas da escolarização e esta como recurso privilegiado de mobilidade social.

Cluster 3 (38,4%) – Agrupam-se aqui jovens alunos numa situação intermédia face aos outros dois clusters, sendo de realçar, sobretudo, as condições socioeconómicas e profissionais das famílias (assalariados executantes, operários e trabalhadores isolados/independentes com pequena empresa ou negócio). O seu desempenho académico situa-se predominantemente no intervalo 13-15 valores (42%), existindo subgrupos numerosos de alunos acima e abaixo deste intervalo mas mais incidentes no patamar inferior. As meninas (sexo feminino) representam 87% dos integrantes deste cluster. A participação em atividades religiosas parece constituir o tipo de atividade mais característica, sendo igualmente notada a sua presença em atividades de natureza cívico-política, em atividades de expressão artística e em centro de estudos/explicações. A leitura não parece estar arredada das suas práticas de tempos-livres, sendo aliás entre os integrantes deste grupo que se observa o menor número de alunos que disse não ter lido nenhum livro no último ano (6,3%).

Excelência académica, cultura escolar e uso do tempo

Deste exercício resulta, em síntese, a observação de diferentes posicionamentos face à escola e ao correlativo desenvolvimento do “ofício do aluno” (em termos de tempo dedicado ao estudo, à frequência com que o fazem e como o fazem), face à capacidade de organização dos tempos

semanais, o que permite, inclusive, que quem mais se destaca na escola também em mais atividades se envolve fora da escola. As disposições individuais e de classe não são alheias a este processo, tendo-se notado nesta análise como se vão vincando objetivos estratégicos dos alunos e famílias, organizando quotidianos e articulando as possibilidades de educação e aprendizagem que se tecem entre o centro e as periferias. O que emerge de mais significativo nesta abordagem é a constatação de lógicas de trabalho escolar de natureza intensiva e sempre que possível otimizadas com recursos “paraescolares” (as classes particulares) (TRILLA BERNET, 1998). Poderemos dizer que as diferenças em termos de desempenho académico se definem pela proximidade e/ou afastamento de uma cultura escolar que se materializa na seleção, transmissão e avaliação de conteúdos passíveis de serem reproduzidos em sala de aula e a sua conseqüente receção, assimilação e devolução por parte dos alunos, sem que neste trajeto haja desperdícios ou perdas significativas nos saberes em trânsito. Todo este processo pressupõe a descoberta das lógicas de funcionamento institucional e o progressivo ajustamento entre o programa de ação desta e as expectativas que os jovens alunos concebem com base na sua experiência escolar. A eficácia deste ajustamento – que poderemos traduzir no sucesso da socialização dos jovens na cultura escolar e particularmente na cultura organizacional e pedagógica da escola (TORRES, 2015) – refletido nos vários projetos individuais de vida torna possível desempenhos académicos de topo, mais a mais porque o arquétipo de aluno (excelente) na atual conjuntura educacional do ensino secundário é aquele que obtém a sua aura, essencialmente, pela vertente cognitiva. A memorização dos conteúdos (transmitidos nas aulas e pelos manuais e, em caso de dúvidas, esclarecidos pelo professor – Palhares, [2014]) e o treino intensivo de exercícios-modelo, face à prevalência de testes e exames padronizados, faz reforçar cada vez mais o ethos individual do ensino-aprendizagem escolar, pelo que, num clima de acentuada competitividade, o esforço, a dedicação e “a autossuperação” (tal como nos colégios particulares estudados por Quaresma, [2014]) são apanágio do sucesso académico, repetidamente veiculados no quotidiano das escolas e, por conseguinte, interiorizados na prática de quem exerce o “ofício do aluno” direcionado para a concretização de um projeto de vida bem-sucedido. Neste sentido, torna-se fulcral saber como organizar o trabalho escolar (na escola e fora dela) e sobretudo desenvolver a capacidade de gestão e uso do tempo. Como refere uma aluna entrevistada

Às vezes os pais têm aquela ideia – “Não podes andar nessa atividade porque tens a escola e assim!”. Eu acho que é um bocadinho ao contrário. Eu lembro-me de quando andava no atletismo, tinha que saber coordenar muito bem as duas coisas e por isso eu era muito empenhada nas duas e isso não me prejudicou em nada a escola. Se nós soubermos orientar o nosso tempo, eu acho que nós temos tempo para tudo e vamos conseguir ser bons em ambas as coisas. (Diana, aluna excelente, ensino secundário)

Este aspeto é indubitavelmente uma marca que caracteriza os alunos com melhores desempenhos escolares e que lhes permite desenvolver um programa educativo amplo e diversificado, carregado de intencionalidade e de aprendizagens no centro e nas periferias. Nestas é possível libertar a tensão provocada pelo trabalho escolar intensivo, surgindo as atividades não-formais e informais como uma forma de reestabelecer e preservar o equilíbrio físico e mental, afigurando-se estas, muitas vezes, como os tempos e os contextos onde se faz o que mais se gosta. Aliás parece ser este o sentido das respostas quando entrevistamos vários alunos com elevado desempenho académico sobre o uso do tempo:

Sim, tenho bastante tempo até para ver televisão. Eu pratico musculação cinco vezes por semana, toco guitarra. O tempo... [pausa] temos pouco tempo nestes 10.º e 11.º anos, são sobrecarregados estes anos, mas tenho conseguido organizar-me bem e ter tempo para tudo o que gosto (Carlos, aluno excelente, ensino secundário).

Durante o tempo de aulas tenho que ter duas vezes por semana para ir ao ginásio [bicicleta, zumba, ...] espairar a cabeça, porque cada um tem a sua maneira de aliviar o stress. Uns é com música, outros a ler... Eu gosto muito de fazer desporto. E ao domingo de manhã, como eu disse, tenho que ir dar uma corrida ou assim (Vanessa, aluna excelente, ensino secundário).

Como se consegue o equilíbrio? Através da organização. Arranjar sempre tempo não só para o estudo, para outras atividades que nós consigamos relaxar ao fazê-las. Conseguir tirar a escola da cabeça, um bocado. No meu caso é a música ou o exercício físico. Noutras pessoas serão outras

atividades. Arranjar tempo para desanuviar é tão importante como dormir ou estudar (Tiago, aluno excelente, ensino secundário).

Outro aspeto que sobressaiu no decurso da pesquisa e sublinhado pelos alunos entrevistados tem a ver com a capacidade de tomar decisões mesmo que tal implique abdicar do convívio e das sociabilidades com os pares. A fala refletida e expressiva de uma aluna excelente é sintomática deste tipo de tensão que se estabelece na hora de optar:

Faço opções, por exemplo, eu gosto muito de fazer desporto e portanto ao domingo de manhã costumo ter esse tempo para desporto. Se sábado à noite tenho uma festa, então no domingo de manhã já não vou fazer desporto e fico a estudar. Mais ou menos esse tipo de opções, mas por norma talvez optasse por não ir à festa e ficar a estudar, ou assim. Não que me incomode muito, porque obviamente fico, “eles estão-se a divertir e eu estou aqui em casa a estudar!” Mas é como eu digo, nós temos que ter um objetivo final e temos que lutar sempre por ele. Acho que é mesmo ter as ideias fixas... (Vanessa, aluna excelente, ensino secundário).

Notas finais

Por opção analítica não contemplamos na nossa análise empírica a vertente informal da educação e da aprendizagem, muito embora o projeto de investigação a que nos filiamos tenha sido pródigo em dados e matéria de reflexão. Tendo sido captadas diferenças nos indicadores produzidos quando cruzados com as variáveis sexo, desempenho académico, classe social, entre outras, porém, o seu impacto não é assinalável. As tendências mais robustas tendem, sim, a reforçar todo um estilo de viver o quotidiano inerente às culturas juvenis. Incidimos a nossa abordagem sobre um segmento populacional que vive a sua condição de jovem enquanto aluno, na sua diversidade de projetos, de ambições e de disposições face à instituição e cultura escolares. O lado informal da educação e da aprendizagem (de catalogação difícil e polémica – Rogers, [2004]) é, no quadro desta reflexão, integrante na aceção ampla de periferia (ver Figura 1), até porque há muito que reconhece a sua importância no próprio desempenho escolar dos alunos (ROGERS, 2014). Ao deixarmos mais vagos os contornos dos contextos e dos

processos educativos (ou de aprendizagem) sob as designações de centro e periferias, muito embora interligadas pelos dinamismos inerentes a um continuum, foi com o propósito de continuar a abrir brechas no artificialismo que se perpetua no modo como continuamos a usar as três noções clássicas do universo educativo, como já o fizemos anteriormente (PALHARES, 2014), e como aliás vem sendo proposto por outros autores, entre os quais Park e Fernandes (2005, p. 10), sob a proposta de “o ideal buscado [...] de educação desprovida de adjetivos” e, mais recentemente, Norqvist e Lefler (2017) ao problematizarem as fronteiras entre o formal e não formal na educação dos jovens. Por outro lado, o nosso posicionamento teórico pende mais para a noção de educação do que de aprendizagem, na medida em que a primeira comporta uma dimensão axiológica mais consentânea com a defesa da escola pública e com a sua missão mais democrática e cidadã. Assim, ao denotarmos um recentramento da instituição escolar nas dimensões formais do currículo e, conseqüentemente, ao enfraquecer outras possibilidades de educação e aprendizagem no seu seio, abre-se espaço para que no âmbito da ideologia da aprendizagem ao longo da vida se devolva aos indivíduos e às famílias a procura nas periferias de suplementos e complementos educativos suscetíveis de gerarem valor nos currículos pessoais.

Estando ainda perante indícios de relações promissoras entre o escolar e o não-escolar, o exercício que desenvolvemos neste texto pôs em evidência relações de subordinação do primeiro para o segundo, havendo para os alunos com mais elevadas performances escolares atividades conducentes ao reforço do trabalho escolar (explicações, aprendizagem de línguas) e para os outros atividades não diretamente relacionadas com o “ofício do aluno” (desporto, participação em atividades religiosas). O que parece estar presente neste estudo é a influência das origens sociais na construção do sentido do desempenho acadêmico, sobretudo daqueles cujos progenitores são maioritariamente detentores de capital cultural. Não será por isso de estranhar que entre os alunos excelentes encontremos quotidianos de trabalho escolar intenso, pautado por métodos de estudo eficazes, uma organização e uso do tempo que lhes permite encontrar nas periferias áreas de interesse (não-formais e informais) que supostamente são mais do seu agrado. Porém, importa interrogar que tipo e que meios do saber estão implícitos aos desempenhos escolares dos alunos, sobretudo aos do topo, pois torna-se possível ser excelente sem que isso implique cultivar o ato desinteressado da leitura.

Notas

1 Professor doutor. Investigador integrado no Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Faz parte do grupo de investigação “Políticas, Governação e Administração da Educação”. E-mail: jpalhares@ie.uminho.pt

2 Este projeto teve como investigadora responsável Leonor Lima Torres e foi financiado por Fundos Nacionais por meio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012, inscrito no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd), Portugal.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In: ESTEVES, António; STOER, Steve (Orgs.). **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1992. p. 81-96.

_____. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal**. Cenários da criação. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001, p. 29-38.

_____. A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. **Educação & Linguagem**, n. 8, p. 35-44, 2003.

_____. Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In: COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (Orgs.). **Xplica internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013. p. 167-188.

ALMEIDA, João Ferreira; MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino da. Social classes and values in Europe. **Portuguese Journal of Social Science**, v. 5, n. 2, p. 95-117, 2006.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. **Educational Assessment**, Evaluation and Accountability, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**. Les étudiants et la culture. Paris: Les Editions de Minuit, 1964.

BRAY, Mark. **Shadow education system**: Private tutoring and its implication for planners. 2. ed. Paris: UNESCO, 2007.

BRENNAN, Barrie. Reconceptualizing non-formal education. **International Journal of Lifelong Education**, v. 16, n. 3, p. 185-200, 1997.

CARVALHO, Helena. **Análise multivariada de dados qualitativos**: utilização da análise de correspondências múltiplas com o SPSS. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

COLLEGE DE FRANCE. **Propositions pour l'enseignement de l'avenir**. Paris: Collège de France, 1985.

COLLEY, Helen; HODKINSON, Phil; MALCOLM, Janice. European policies on “non-formal” learning: a genealogical review. In: EDWARDS, Richard; GALLACHER, Jim; WHITTAKER, Susan (Eds.). **Learning outside the academy**: international research perspectives on lifelong learning. London and New York: Routledge, 2014. p. 56-76.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à educação da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 91-117.

COSTA, António Firmino da. **Sociedade de bairro**: dinâmicas sociais da identidade cultural. Oeiras: Celta, 1999.

COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ALMEIDA, João Ferreira. Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 193-221, 1990.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. **Xplika**: Investigação sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

_____. **Xplika internacional**: panorâmica sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire**. Les désillusions de la méritocratie. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

GREK, Sotiria; OZGA, Jenny. Governing education through data: Scotland, England and the European educational policy space. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 6, p. 937-952, 2010.

GREK, Sotiria et al. National policy brokering and the construction of the European education space in England, Sweden, Finland and Scotland. **Comparative Education**, v. 45, n. 1, p. 5-21, 2009.

JARVIS, Peter. **Globalisation, lifelong learning and the learning society**: sociological perspectives. London and New York: Routledge, 2007.

LA BELLE, Thomas J. Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. **International Review of Education**, v. 28, n. 2, p. 159-175, 1982.

LAWN, Martin. “Voire” comme l'état: la gouvernance contemporaine de l'éducation en Angleterre. **Éducation et Société**, n. 28, p. 65-76, 2011/2012.

LIMA, Licínio. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 7-47, 2004.

_____. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

NORQVIST, Lars; LEFFLER, Eva. Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? **International Review of Education**, v. 63, n. 2, p. 235-256, 2017.

PALHARES, José Augusto. Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 27, p. 109-130, 2008.

_____. Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. **Investigar em Educação**, IIª série, n. 1, p. 51-73, 2014.

PALHARES, José Augusto; TORRES, Leonor Lima. L'expansion de la culture méritocratique et la formation des élites dans l'école publique portugaise. In: DEROUET, Jean Louis et al. (Orgs.). **La formation des élites en Chine et en France (XVIIe-XXIe siècles)**. Les apports de regards croisés: sociologie, histoire, philosophie politiques. Louvain-la-Neuve: Éditions Academia-L'Harmattan S.A., 2017.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp; Holambra: Editora Setembro, 2005.

PASSERON, Jean-Claude. L'inflation des diplômes. Remarque sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. **Revue Française de Sociologie**, v. 23, n. 4, p. 551-584, 1982.

PAULSTON, Rolland G. (Ed.). **Non-formal education**. An annotated international bibliography. New York/Washington/London: Praeger Publishers, 1972.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

QUARESMA, Maria Luísa. **Entre o herdado, o vivido e o projetado**. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes. Porto: Afrontamento, 2014.

RESNIK, Lauren B. The 1987 Presidential address: learning in school and out. **Educational Researcher**, v. 16, n. 9, p. 13-20+54, 1987.

RIBEIRO, Álvaro. **O ensino doméstico em Portugal: uma abordagem sobre novas epistemologias organizacionais da educação, das subjetividades e dos quotidianos familiares**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.

RIBEIRO, Álvaro; PALHARES, José Augusto. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 57-84, abr./ago. 2017.

ROGERS, Alan. **Non-formal education: flexible schooling or participatory education?** Hong Kong: The University of Hong Kong/Kluwer Academic Publishers, 2004.

_____. **The base of the iceberg: informal learning and its impact on formal and non-formal learning.** Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2014.

SHILS, Edward. **Centro e periferia.** Lisboa: Difel, 1992.

SIMKINS, Tim. **Non-formal education and development.** Some critical issues. Manchester: University of Manchester, 1976.

TORRES, Leonor Lima. Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1419-1438, dez. 2015

TORRES, Leonor; PALHARES, José (Orgs.). **Entre mais e melhor escola em democracia.** A inclusão e a excelência no sistema educativo português. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto; BORGES, Germano. Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: tendências normativas e concepções dominantes. In: CARVALHO, Maria João de; LOUREIRO, Armando; FERREIRA, Carlos Alberto (Orgs.). **Atas do XII Congresso da SPCE: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar.** Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. p. 482-496.

TRILLA BERNET, Jaume. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.** 3. ed. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1999.

VIEIRA, Maria Manuel. **Educar herdeiros.** Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur L'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy (Dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 11-48.

Formación de educadores sociales en Cataluña: reflexiones acerca de los grados de Educación Social ofrecidos por dos universidades de Barcelona

MARINA MINUSSI FRANCO¹

Resumen

Este artículo trata de describir dos procesos de formación profesional de educadores sociales en el ámbito de la educación universitaria en la Comunidad Autónoma de Cataluña, España. En los últimos años, a consecuencia del surgimiento de nuevas formas de exclusión social, del aumento de las desigualdades y de la creciente globalización, se verifica una intensificación del debate sobre la profesión del educador social, sus competencias, sus funciones y a la vez sobre la necesidad de repensar su formación. Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio acerca del tema y presenta una revisión bibliográfica basada en el contexto académico español, al lado de una descripción de las propuestas formativas de las carreras de Educación Social de dos universidades catalanas de importante reconocimiento internacional: Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona. Los resultados evidencian la importancia de la aproximación entre el proceso formativo que los educadores reciben en el ámbito universitario y las necesidades reales presentes en las instituciones socioeducativas.

Palabras clave: Educación social. Educador social. Formación profesional. Competencias.

Resumo

Este artigo trata de descrever os processos de formação profissional de educadores sociais no âmbito da educação universitária na Comunidade Autónoma da Catalunha, na Espanha. Nos últimos anos, devido ao surgimento de novas

formas de exclusão social, ao aumento das desigualdades e à crescente globalização, verifica-se um aprofundamento do debate sobre a profissão do educador social, suas competências e funções e, ao mesmo tempo, sobre a necessidade de repensar sua formação. Este trabalho faz parte de um projeto mais amplo sobre o assunto e apresenta uma revisão bibliográfica baseada no contexto acadêmico espanhol, com uma descrição das propostas formativas dos cursos de graduação de Educação Social de duas universidades catalãs de importante reconhecimento internacional: Universidade de Barcelona e Universidade Autônoma de Barcelona. Os resultados evidenciam a necessidade de uma maior aproximação entre o processo formativo que os educadores recebem no âmbito universitário e as necessidades reais presentes nas instituições socioeducativas.

Palavras-chave: Educação social. Educador social. Formação profissional. Competências.

Abstract

This article looks at the courses offered at two higher-education institutions for training social educators in the autonomous region of Catalonia, Spain. In recent years, due to new forms of social exclusion, the escalation of inequality and increasing globalization, there is a more intense debate on the profession of the social educator, their competences, roles and, at the same time, on the need to rethink their training. This work is part of a larger project on the subject and presents a bibliographical review based on the Spanish academic context, along with a description of the training proposals of the Social Education careers within two Catalan universities: University of Barcelona and Autonomous University of Barcelona. The results show the importance of combining the training process offered to social educators in the university context with the real needs of the socio-educational institutions where they will practice their profession.

Keywords: Social education. Social educator. Professional training. Competencies.

Introducción

Este texto pretende hacer una reflexión sobre procesos de formación profesional de educadores sociales en el ámbito de la educación universitaria en la comunidad autónoma de Cataluña, en España.

El primer apartado presenta el contexto de trabajo que el educador social² viene teniendo a lo largo del tiempo hasta se configurar en las condiciones actuales y las características que el educador social necesita tener para atender a las demandas de esta profesión. Empezamos por mencionar algunas obras que tratan del tema, presentamos un breve histórico de

la profesión del educador social en España y analizamos algunas características de su perfil, con base en las funciones y competencias esperadas en los días actuales.

El segundo apartado presenta las asignaturas y describe sucintamente los planes de estudios de los grados de Educación Social de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Finalmente, en el último apartado, presentamos una discusión acerca del contenido de los planes de estudio teniendo en cuenta los datos referentes a la investigación bibliográfica.

El estado de la cuestión: el educador social y su contexto de trabajo

Contexto de trabajo

El ámbito de trabajo del educador social proviene de dos campos del conocimiento: el campo social y el campo educativo. Académicamente y científicamente, ambos se confluyen en el eje disciplinar de la pedagogía social. A lo largo del tiempo, este campo se ha ido modificando según las realidades de la época y momentos históricos. Para Trilla (2003), la pedagogía o educación social sería aquella en la cual los procesos educativos se dirigen a individuos o grupos en situación de algún conflicto social, al desarrollo de la sociabilidad y acontecen en espacios educativos no-formales.

Conforme apuntan Petrus (1997) y Sáez Carreras (2011) la educación social es una rama del campo científico de la pedagogía social y esta ciencia está vinculada al surgimiento de la sociedad industrial y de los dilemas provenientes de ella como inmigración, marginación, paro, desigualdades sociales, etc.

En España, tres tipos de educación constituyen lo que hoy está denominado como educación social y colaboran para la creación de la nomenclatura educador y educadora social. Según Pereira Domínguez y Solé Blanch (2013) son ellas: la educación especializada; la educación permanente y de personas adultas; y la animación sociocultural.

En 1991, el Real Decreto (RD) 1420/1991 establece el título oficial de Diplomado en Educación Social y sus directrices y planes de estudios. Con ello se consolida la figura del educador social y a la vez su profesionalización, ya que su rol pasa a ser reconocido como necesario a la sociedad

(PETRUS, 1997). Dos otros decretos, del 2007 y 2010, vienen redefinir la profesión para adaptarla a las nuevas exigencias sociales repercutiendo en la formación universitaria de esta carrera (PEREIRA DOMÍNGUEZ; SOLÉ BLANCH, 2013).

Es importante reconocer el camino de evolución del concepto de la educación social en España, que parte de un inicio centrado en la asistencia y benevolencia hasta la mitad del siglo XX. Con el régimen franquista y la guerra civil, el asistencialismo se enfatiza. A finales de la década de los 70 e inicio de los 80, con el fin del franquismo y la transición democrática, llega a España el concepto empírico y actual de la educación social y unos educadores formados en Francia en educación especializada retornan a España y crean las primeras escuelas de formación. A partir de ello, la Pedagogía Social gana un carácter más científico. En 1991, se crea la Diplomatura en Educación Social.

Desde ahí hasta la actualidad, la pedagogía social española se fortalece como ciencia y empieza a producir inúmeros trabajos científicos, tesis, libros, artículos, etc. y a perfeccionar los procesos formativos de estos profesionales.

La Comunidad Autónoma de Cataluña posee una gran tradición y fuerza histórica en el campo de las organizaciones civiles, provenientes de finales del período dictatorial franquista, y hoy tiene un enfoque en el trabajo del educador social también con el intuito de conservar y difundir la identidad, la cultura y la lengua catalanas. Esta tradición hace con que la experiencia en el mundo educacional no escolar y no formal sea grande y que esa comunidad haya avanzado en las estructuras de los procesos formativos de sus educadores sociales/animadores sociales y monitores del tiempo libre.

Es importante resaltar que, dentro del ámbito de la educación no formal, existen diferentes términos utilizados para nombrar a la persona que lleva un grupo de niños, adolescentes, adultos, etc. Entre ellos, destacamos los tres principales y más utilizados en la literatura del área: educadores sociales, animadores socioculturales y monitores del tiempo libre. Para efectos de este trabajo, utilizaremos el término educadores sociales, considerándolo como más amplio y adecuado en este caso, así como para facilitar la comprensión de la investigación y la lectura del trabajo.

Sin embargo, es relevante decir que las diferencias conceptuales referentes a los términos mencionados son, muchas veces, sutiles y, en la práctica profesional, los perfiles y las funciones caminan lado a lado.

La Educación Social es el contexto que abarca la formación de estos profesionales, ya que todos ellos tienen tres puntos principales en común: son educadores, trabajan en el espacio social y realizan sus acciones socioeducativas en un ambiente menos formalizado que el de la enseñanza escolar. Para muchos autores (CARIDE GÓMEZ, 2005; ORTE SOCÍAS; MARCH CEDÁ, 2001; TRILLA, 1997) la Animación Sociocultural es un ámbito profesional propio dentro de la Educación Social, aún que no sea algo exclusivo de ella. Es decir, la mayoría de las veces, la formación del animador sociocultural ocurre dentro de la carrera de Educación Social.

De esta forma, podemos asumir que la Educación Social es un campo profesional donde existen ámbitos de actuación diferenciados en función de los individuos y sus contextos. Por ello, en este trabajo buscamos comprender los perfiles y las funciones del educador social teniendo en cuenta que otros profesionales también comparten del mismo entorno de trabajo y algunas veces las mismas funciones.

Sin embargo, es importante aclarar el perfil que un educador social tendría que tener, las funciones que tendría que ejecutar y las competencias que un educador social tendría que desarrollar a lo largo de su proceso formativo.

El educador social: perfil, funciones y competencias

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Cuando se trata de definir perfiles, funciones y competencias de un determinado profesional, debemos tener en cuenta sus posibles limitaciones. En el caso del educador social, la principal dificultad se refiere a la fuerte relación entre la pedagogía social y la educación social, ya que siendo esta una asignatura de la pedagogía recibe notables influencias de ella.

Así que, teniendo en cuenta lo expuesto, haremos una descripción de los perfiles, las funciones y las competencias de estos profesionales en

la actualidad, basados en la lectura de diferentes autores españoles como Ortega Esteban *et al.* (2007), Castillo y Bretones (2013), Guerrero y Calero (2013), Pereira Domínguez y Solé Blanch (2013). También nos apoyamos en la lectura de autores más clásicos del área y que han discutido este tema a lo largo de las últimas décadas, como Romans, Petrus y Trilla (2000) y Petrus (1993, 1997).

Perfil profesional

De acuerdo con el Libro Blanco sobre Pedagogía y Educación Social (2005), la figura del educador social es definida como siendo “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005).

El Libro define el perfil profesional del educador social como siendo:

- Formador de personas adultas y mayores;
- Especialista en atención educativa a la diversidad
- Educador ambiental
- Educador familiar y de desarrollo comunitario
- Educador de procesos de intervención social
- Mediador en procesos de intervención familiar y socio-educativa
- Animador y gestor socio-cultural
- Educador de tiempo libre y ocio
- Educador de instituciones de atención e inserción social
- Educador en procesos de acogida y adopción

Funciones

Considerando como base las lecturas de los autores descritos, las funciones de los educadores sociales se pueden agrupar básicamente en dos grandes apartados:

- Socio-educación, en el cual se incluyen las actividades de intervención directa con el grupo y animación grupal comunitaria, orientación individual o colectiva, prevención de conflictos sociales, reeducación y participación de la vida comunitaria.
- Gestión, en el cual se incluyen la detección de las carencias y problemáticas del grupo con el cual trabaja y de las necesidades de en-

caminar casos para otros servicios, el planeamiento de las actividades, el apoyo a la gestión o incluso la propia administración de la institución.

Son muchas las posibles funciones que un educador social puede tener y estas pueden cambiar de acuerdo al momento de trabajo en el que se encuentra, a la población con la cual está trabajando, a los recursos disponibles y a los objetivos que se pretende alcanzar.

Competencias

Entendemos competencia como siendo un conjunto de características, conocimientos o habilidades (innatas o adquiridas por medio de formación) que colaboran para la cualidad de la ejecución de un determinado trabajo; en el caso, del trabajo del educador social.

Desde el mundo de las organizaciones, se observa un número creciente de prácticas, modelos y listas de competencias, mientras que en el mundo académico existen numerosos estudios, teorías y micro-modelos que establecen relaciones entre las características de las personas y su desempeño en el trabajo (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2000, p. 125).

Teniendo en cuenta las funciones descritas, buscamos comprender los conocimientos, habilidades y cualidades que permiten definir las competencias necesarias a los educadores sociales.

Romans, Petrus y Trilla clasifican este proceso en tres ámbitos complementares y que pueden ser adquiridos y mejorados con formaciones y entrenamiento: los conocimientos, las capacidades y las aptitudes.

Los conocimientos generales y específicos

Los primeros hacen referencia a la formación básica que un educador recibe y que es definida por el gobierno o ministerio de la educación de cada país. En España, este conocimiento se adquiere con estudios universitarios como la Diplomatura de Educación Social. Los segundos son definidos por medio de formaciones continuadas realizadas a lo largo de sus carreras profesionales. Normalmente adquiridos por las entidades

contratantes o fundaciones u organizaciones dedicadas a complementar conocimientos acerca de temas relevantes ofreciendo cursos o workshops.

En términos generales, ambos tipos de conocimientos deben contener conocimientos del mundo educativo, social y psicológico y un constante perfeccionamiento para adecuarse a las nuevas demandas y cambios sociales. Conocimientos sobre el tipo de población y contextos de los grupos con los cuales trabaja (culturales, económicos, sociales, comunitarios, etc.). Conocimientos metodológicos, para intervenir de manera efectiva, planeada y consiente. Conocimientos de sus propias funciones y de las de sus compañeros de trabajo. Conocimiento de sus propias capacidades y limitaciones como individuo y en relación con el otro.

Las capacidades

De acuerdo con el mismo autor, esta palabra capacidades es muy utilizada refiriéndose a las cualidades innatas de uno para realizar determinada actividad. Sin embargo, estas cualidades también pueden haber sido aprendidas por su práctica y actuación profesional de manera intuitiva, por la reflexión y diálogo con compañeros de trabajo o por procesos formativos. Además, ese término nos posibilita orientar nuestra mirada en busca del potencial que cada uno tiene para ofrecer e invertir en ello.

Entre tantas capacidades deseables e incluso necesarias a la persona que ejerce el rol de educador social, destacamos la capacidad de comunicación, capacidad de relación (tanto con educandos como con el equipo de trabajo), capacidad de organización, capacidad de negociación, capacidad de reflexión.

Las aptitudes

Las aptitudes están relacionadas a la actuación de estos profesionales en sus actividades, es decir, cuales posturas el educador decide tomar en determinadas circunstancias. Algunas características mencionadas en el Perfil son aquí retomadas, como por ejemplo tener una visión optimista, estar abierto al nuevo y a nuevos conocimientos, ser dinámico y creativo, mediar situaciones de conflictos, analizar y reflexionar delante de los problemas cotidianos, tener sensibilidad, actuar con empatía, saber diferenciar y controlar sus emociones.

Diferencial de educador

Delante de ello, consideramos relevante reflexionar sobre el hecho de que no nos cabe, con todo eso, esperar un profesional que sea, tenga o haga todo lo mencionado anteriormente, porque los seres humanos estamos seres humanos en un constante proceso de aprendizaje. Sin embargo, sí que cabe una mirada hacia las características que consideramos como más importantes y globales en un educador social y, consecuentemente, a las que los procesos formativos tendrían que tocar.

El saber relacionarse es un punto clave y para ello se hace evidente la necesidad de conocer su propio mundo emocional para comprender sus maneras de actuar, tener mucha habilidad para comunicarse y a la vez tener sensibilidad y empatía. Otros puntos claves son la organización, para planear sus actividades, y la objetividad, para saber lo que pretende de sus actividades (retos) y como llegar a ellos (métodos).

Finalmente, el compromiso con las cuestiones sociales y con los individuos, grupos y comunidades con los cuales se dedica a trabajar. Todo ello colabora para la formación de un educador reflexivo pero activo a la vez y contribuye para garantizar una educación que se acerque de su rol transformador de realidades y contextos, sean ellos puntuales o más generales.

Los procesos formativos

El campo de intervención de la educación social es el espacio socio-comunitario, es decir, la educación social está determinada por su carácter pedagógico y por su ámbito social. Por ello, necesita siempre tener en cuenta las perspectivas teórica y práctica a la vez.

La educación social precisa de continuas reflexiones teórico-prácticas, necesita analizar cómo es y cómo debe ser su acción, pero nunca concebir la teoría y la práctica como una autonomía, como es habitual en otros campos de la pedagogía (PETRUS, 1997, p. 9).

De esta forma, la teoría y la práctica en la educación social son consideradas siempre como una misma realidad vista de diferentes puntos de vista, pero en constante diálogo.

Sin embargo, cuando pensamos en los procesos formativos de educadores sociales, sean ellos de nivel superior o intermedio, nos deparamos con la gran dificultad de hablar de un campo en constante movimiento, de acción experimental y experiencial y es inevitable cuestionarnos cómo hacerlo.

Cómo afrontar el encuentro entre el dinamismo, la versatilidad, la flexibilidad, la abertura, la implicación y la practicidad que son consubstanciales a la tarea de estos agentes, y las exigencias de las estructuras académicas de formación. Cómo conjugar la fluidez del campo de acción con la sistematización de la formación, la realidad de un saber muy experimental y todavía bastante deslavazado con la exigencia de fundamentación teórica y de rigor conceptual de lo académico, la imprescindible contextualización de las intervenciones con las inercias descontextualizadas de las instituciones de formaciónes (TRILLA, 1997, p. 7).

La formación de los educadores sociales viene ganando espacio de debate en los últimos años tanto en relación a los contenidos necesarios a este nuevo escenario de la profesión del educador social como en relación a los métodos de enseñanza-aprendizaje académicos y el diálogo teoría-práctica, visando una formación que atienda a las necesidades actuales de la sociedad (CARIDE GÓMEZ, 2007; PANTOJA VARGAS, 2012; SÁEZ CARRERAS, 2009).

Consideramos importante reflexionar acerca de las concepciones de formación para una mejor comprensión de las influencias que legitiman las formas de idealizar, implementar y evaluar las intervenciones formativas.

Tal y como nos propone Maggi (2009), la manera como concebimos la formación, o sea, las elecciones epistemológicas que hacemos, influencian las teorías, los métodos y las prácticas formativas, condicionando las formas del hacer educativo.

Para el autor, la formación es un sistema social “micro” integrado en un sistema social “macro” más amplio y complejo. Por ello, es imprescindible relacionar la formación con el contexto en el cual está involucrada y estar atento a las interfaces que se pueden establecer.

En este trabajo buscamos analizar los planes de estudios del grado de educación social de la Universidad de Barcelona (UB) y de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Para la descripción de las carreras de Educación Social de esas dos importantes universidades de Cataluña, hicimos una investigación en los sitios web de ambas universidades, buscando conocer sus historias y su relevancia actual, y profundizando en lo que proponen para la formación de los educadores sociales según sus planes de estudio.

Universidad de Barcelona (UB)

La UB se establece definitivamente en la ciudad de Barcelona en torno de 1842, aunque su primer estatuto solo se aprueba en 1933. Años después, la universidad pasa por un período difícil, marcado por mucha represión a raíz de la guerra civil y de la dictadura franquista. Con la redemocratización, a finales de los 70 e inicio de los 80, todo empieza a normalizarse y en 1985 se restablece la autonomía universitaria.

Actualmente, la UB está formada por dieciséis facultades y diversos institutos universitarios y centros asociados, que buscan contribuir a la comunidad científica con pensamiento crítico, respecto al pluralismo e inversión en la cultura de la libertad.

Desde el 2010, se consolida como primer campus de excelencia internacional del Ministerio de Educación por el proyecto Barcelona Knowledge Campus (BKC) y también por el proyecto Health Universitat de Barcelona Campus (HUBc).

La Facultad de Educación (inicialmente, Facultad de Formación de Profesores y Pedagogía) es la segunda facultad de la UB en número de estudiantes y profesores.

Actualmente, recibe aproximadamente mil quinientos estudiantes cada año académico y ofrece diferentes grados, masters universitarios y propios, doctorados y cursos de extensión. Entre los cursos de grado está la carrera de Educación Social, que ofrece aproximadamente en torno de 180 plazas.

La Tabla 1 ofrece un panorama del grado de Educación Social de la UB.

Tabla 1 – Universidad de Barcelona (UB).

Objetivo:	<p>Capacitar para el desarrollo profesional de los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, la interpretación, el análisis y la explicación de los fundamentos teóricos y prácticos de la educación social en diversos espacios y tiempos sociales.</p> <p>Proporcionar conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades orientadas al diseño, al desarrollo y la evaluación de recursos, planes, programas y proyectos socioeducativos que se enmarcan en diferentes contextos y colectivos sociales con una concepción integradora de la educación en la sociedad y de las prácticas educativas a lo largo de todo el ciclo vital y en los procesos de cambio y participación social.</p>	
Créditos (ECTS):	Formación básica	60
	Obligatoria	108
	Optativa	30
	Prácticas externas obligatorias	30
	Trabajo final de grado obligatorio	12
	CRÉDITOS TOTALES:	240
Perfil recomendable	<p>Habilidades comunicativas y analíticas, con capacidad crítica y de adaptación. Voluntad de formarse profesionalmente en los campos de la educación no formal, la formación de personas adultas o de la tercera edad, la inserción social de personas vulnerables socialmente, la animación sociocultural, la intervención socioeducativa y la mediación, entre otros.</p>	

Fonte: Da própria autora (2017).

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

En 1968 se promulga el decreto de creación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). A principio se crean las primeras cuatro facultades: Letras, Medicina, Ciencias y Ciencias Económicas. En los años posteriores, se crean la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias de la Información, y a lo largo del tiempo se han ido creando las otras facultades. La Facultad de Ciencias de la Educación se crea en 1992.

Actualmente, cuenta con 57 departamentos distribuidos entre los 16 centros docentes, siendo 12 facultades y 4 escuelas de grado. La Facultad de Ciencias de la Educación ofrece seis tipos de grados diferentes, entre ellos el grado de Educación Social, que recibe 80 alumnos cada año académico. Además, ofrece diversos masters universitarios y propios, doctorados y cursos de extensión.

Finalmente, la UAB se consolida entre las 200 mejores universidades del mundo en los principales ránquines de universidades y se sitúa entre las 10 universidades jóvenes con más proyección y prestigio mundial.

La Tabla 2 ofrece un panorama del grado de Educación Social de la UAB.

Tabla 2 – Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Objetivo:	Preparar buenos profesionales del ámbito socioeducativo con énfasis en tres grandes áreas de trabajo: la formación de personas adultas, el desarrollo sociocomunitario y la acción socioeducativa con los colectivos en situación de riesgo y de exclusión social. Ofrecer una formación multidisciplinar, incluyendo dos practicum obligatorios con estancias de prácticas en diferentes centros. Posibilitar la elección de tres itinerarios: Educación en niños y jóvenes; Educación de adultos y Educación sociocomunitaria y el plan de estudios se desarrolla creando sinergias con otros grados relacionados con la educación.	
Créditos (ECTS):	Formación Básica	60
	Obligatoria	90
	Prácticas externas obligatorias	30
	Trabajo final de grado obligatorio	6
	Optativa	54
	CREDITOS TOTALES	240
Perfil recomendable	El perfil del estudiante de esta titulación es el de una persona con las características siguientes: - Responsable. - Observador, intuitivo, creativo y flexible. - Organizado, metódico y crítico. - Capaz de comunicar. - Capaz de estar atento, de percibir y de entender. - Capaz de analizar y sintetizar. - Capaz de trabajar en equipo y de manera autónoma. - Capaz de resolver problemas y de adaptarse a nuevas situaciones. - Capaz de organizar y de planificar. Deberán tener, además, interés por los problemas sociales en general y por los socioeducativos en particular.	

Fonte: Da própria autora (2017).

La Tabla 3 combina los planes de estudios del grado de Educación Social de las dos universidades investigadas, permitiendo compararlos de manera objetiva.

Tabla 3 – Universidad de Barcelona (UB) X Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

	Universidad de Barcelona (UB)	Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)		
1º Curso 60 Créditos Formación Básica y Obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Educación social: Interrogantes y retos de Futuro; • Historia de la Educación Social; • Identidad y Desarrollo Profesional; • Políticas Sociales y Educativas; • Usos, Posibilidades y Límites de las Tecnologías de la Información y Comunicación; • Antropología Cultural • Derechos Humanos y Marcos Legales de la Educación Social; • Investigación y Evaluación en el Campo Socioeducativo; • Psicología Social de las Organizaciones; • Sociología de la Educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación y Contextos Educativos; • Comunicación e Interacción Educativa I y II; • Aspectos Biopsicológicos de la Persona; • Sociedad, Ciencia y Cultura; • Teorías e Historia de la Educación; • El Proceso de Enseñanza y Aprendizaje 		
2º Curso 60 Créditos Formación Básica y Obligatorios	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos Profesionales Actuales y Emergentes; • Desarrollo Comunitario; • Exclusión Social, Conflicto y Mediación; • Fundamentos Didácticos de la Acción Socioeducativa; • Teorías e Instituciones Educativas; • Acción Socioeducativa en Situaciones de Inclusión y Exclusión Social; • Animación Sociocultural y Educación en el Tiempo Libre; • Diseño e Innovación de la Acción Socioeducativa; • Educación de Personas Adultas; • Psicología del Desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología y Filosofía de la Educación; • Bases Sociopolíticas de la Educación; • La Organización y los Grupos; • Diseño, Seguimiento y Evaluación de Planes y Programas; • Investigar en Educación 		
3º Curso 60 Créditos Prácticas Obligatorias y Optativas	Asignaturas	ECTS	Asignaturas	ECTS
	• Prácticas Externas I	18	• Prácticum I	12
	• Pedagogía Social	6	• Pedagogía Social	6
	• Ética, Valores y Educación Social	6	• Educación de Niños y Jóvenes	6
	• Planificación y Evaluación de Servicios Socioeducativos	6	• Fundamentos de la Educación Sociocomunitaria	6
	• Análisis de las Relaciones Educativas	6	• Educación con las Personas Adultas	6
	• Comunicación Social e Interpersonal en el Ejercicio Profesional	6	• Gestión de Instituciones Socioeducativas	6
	• Dirección y Gestión de Servicios Socioeducativos	6	• Asignaturas optativas	18
	• Asignaturas optativas	6		

4º Curso 60 Créditos Prácticas Obliga- torias y Optativas	Asignaturas	ECTS	Asignaturas	ECTS
	• Prácticas Externas II	12	• Practicum II	18
	• Trabajo de Fin de Grado	12	• Trabajo de Fin de Grado	6
	• Investigación Socioeducativa	6	• Asignaturas Optativas	36
	• Arte y Cultura en la Educación Social	6		
• Asignaturas optativas	24			

Fonte: Da própria autora (2017).

La Tabla 3 indica que los dos cursos presentan mucha similitud: ambas universidades ofrecen el grado de Educación Social con duración de cuatro años y carga horaria de 240 créditos ECTS³. Sus planes de estudio están compuestos de asignaturas divididas en obligatorias (que incluyen el trabajo de fin de grado) y optativas, además de las prácticas. En los dos primeros años, ambas universidades ofrecen la mayor parte de las asignaturas obligatorias, que servirán de soporte teórico para el curso y corresponden a 120 créditos.

A lo largo de los cuatro años de la carrera, las asignaturas obligatorias suman un total de 156 créditos en la UAB y 180 créditos en la UB, de los 240 créditos totales del grado. Considerando que la primera ofrece 54 créditos de asignaturas optativas y la segunda 30 créditos para las mismas, restan apenas 30 créditos para las prácticas en ambas universidades, que son ofrecidas solamente en los dos últimos años, también por las dos.

En relación a los contenidos de los planes de estudio, se observa que la UB presenta un plan más variado, ofreciendo un amplio abanico de asignaturas obligatorias con temas más clásicos como Historia de la Educación Social, Sociología de la Educación, Psicología del Desarrollo, entre otros, pero también ofrece asignaturas con temáticas más actuales como: usos de la tecnología, derechos humanos y marcos legales, investigación en el campo socioeducativo, diseño e innovación de la acción socioeducativa, que garanten un primer contacto con los temas. Vale resaltar que cada una de ellas son de apenas 6 ECTS.

Las asignaturas ofrecidas por la UAB están más representadas por los temas clásicos, dejando los otros para las asignaturas optativas, las cuales los alumnos pueden elegir diversificar o profundizar en alguna te-

mática más específica de su interés. Podemos afirmar que en ambas las universidades el enfoque de la formación es más generalista y permite cierta especialización en las asignaturas optativas. Ambas también tienen sus planes en torno de las problemáticas sociales, categorías de población y ámbitos de intervención (MOYANO, 2012).

Discusión y consideraciones finales

Retomando los aspectos relativos al perfil, funciones y competencias del educador social y relacionándolos con los planes de estudios presentados, vale resaltar que esta carrera, cumpliendo su histórico de disciplina surgida de la pedagogía, sigue recibiendo muchas influencias de ella. Eso limita la construcción y afirmación de su propia identidad y, consecuentemente, la de sus profesionales.

Así que volvemos al debate acerca del perfil profesional y académico de esta titulación, cuestionando cual es la prioridad de definición. Si primero se debería definir las competencias del educador social para después delimitar sus perfiles y ámbitos de trabajo o al revés. Hay que tener mucho cuidado, porque la definición de los perfiles y ámbitos puede limitar el campo de actuación y el desarrollo de las funciones del educador social. (SÁNCHEZ-VALVERDE, 2011)

Según Romans, Petrus y Trilla (2000), para planear una formación que responda a las necesidades prácticas de los educadores, es necesario profundizar en las investigaciones acerca de su hacer cotidiano, sus relaciones, sus intervenciones, sus carencias. Eso significa que la formación tendría que organizarse y desarrollarse a partir de la práctica y para la práctica.

Es probable que salgan temas que no saldrían en una formación organizada a partir de la teoría como:

- 1) contacto y conocimiento con su propio mundo emocional, para comprender sus maneras de actuar y reaccionar;
- 2) sensibilidad y empatía para relacionarse con el otro;
- 3) comunicación;
- 4) el contacto real con las cuestiones sociales que darían mayor sentido a su compromiso social.

Esas habilidades difícilmente se aprenden en un aula, sino que actuando en las comunidades, observando, participando y a la vez reflexionando activamente sobre la práctica.

Siendo así, la educación social es una disciplina que precisa del conocimiento vivo de la realidad. Éste sería el principio que impulsa la construcción de nuevos conocimientos, propiciando un constante diálogo entre teoría y práctica, considerando la relación entre conocimiento e intervención y la retroalimentación entre reflexión y acción.

Dentro de toda la dimensión que abarca el rol de la educación social, diferentes trabajadores comparten el mismo ámbito profesional. Actualmente, los cursos de grado de las universidades suelen proporcionar formaciones de carácter más generalista, mientras que la formación más específica suele ocurrir en el ámbito de la práctica profesional cotidiana.

Por ello, si consideramos que el objeto de estudio de la educación social es el ser humano en su dimensión social, nos parece esencial que, al pensar en los planes de estudios del grado de educación social, se tenga en cuenta el prácticum como siendo tan importante como la teoría en número de créditos y en constancia a lo largo de los cuatro años de la carrera.

De esta manera, el educador podrá adquirir una mayor variedad de recursos para conseguir dar respuestas a las situaciones más improbables o complicadas que puedan surgir en su trayectoria profesional y con ello acercarse a su rol de sujeto transformador de realidades y contextos.

Recibido para publicação: em 01/07/2017

Aceito para publicação: em 30/09/2017

Notas

1 Doutoranda no Departamento de Teoría e História de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. E-mail: marminus@gmail.com

2 Para efectos de simplificación utilizaremos el termino educador social refiriéndose a ambos los géneros, así que, entiéndase educadora social y educador social.

3 Los créditos ECTS representan, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas. Traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal - en bibliotecas o en el domicilio - así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia.

Referencias

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. **Libro Blanco de las Titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social**. Madrid: ANECA: 2005. (Versión Adobe Digital Editions). Disponible en: <http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf>. Acceso en: 30 jun. 2017.

CARIDE GÓMEZ, José A. La Animación Sociocultural y el desarrollo comunitario como Educación Social. **Revista de Educación**, n. 336, p. 73-88, 2005.

_____. La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, n. 14, p. 11-31, mar. 2007. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135012681002.pdf>>. Acceso en: 30 jun. 2017.

CASTILLO, Miquel; BRETONES, Eva. Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC. **Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa**, n. 53, p. 39-52, 2013. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/263616/351104>>. Acceso en: 30 jun. 2017.

ESPAÑA. Real decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. **BOE**, n. 243, 10 oct. 1991, p. 32891-32892.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GUERRERO, Empar; CALERO, Joana. El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado en Educación Social. **Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa**, n. 53, p. 73-91, 2013. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/263618/368971>>. Acceso en: 30 jun. 2017.

MAGGI, Bruno. **El actuar organizativo: un punto de vista sobre el trabajo, el bienestar, el aprendizaje**. Madrid: Modus Laborandi, 2009.

MOYANO, Segundo. **Acción educativa y funciones de los educadores sociales**. Barcelona: UOC, 2012.

ORTE SOCÍAS, Carmen; MARCH CEDÁ, Martí. **Pedagogía de la inadaptación social**. Valencia: Nau, Llibres, 2001.

ORTEGA ESTEBAN, José et al. Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de “Educación Social” en Castilla y León. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, n. 14, p. 77-94, 2007. Disponible en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36926/20492>>. Acceso en: 30 jun. 2017.

PANTOJA VARGAS, Luis. Deontología y código deontológico del educador social. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, n. 19, p. 65-79, 2012. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474005.pdf>>. Acceso en: 30 jun. 2017.

PEREIRA DOMÍNGUEZ, Carmen; SOLÉ BLANCH, Jordi. La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, 21, p. 237-258, ene./jun. 2013. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029517011>>. Acceso en: 30 jun. 2017.

PETRUS, Antonio. Educación social y perfil del educador/a social. In: CARRERAS, Juan Sáez (Coord.). **El educador social**. Murcia: Universidad de Murcia, 1993. p. 165-213.

_____. Concepto de educación social. In: _____. (Coord.). **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997. p. 9-39.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antonio; TRILLA, Jaume. **De profesión: educador(a) social**. Barcelona: Paidós, 2000.

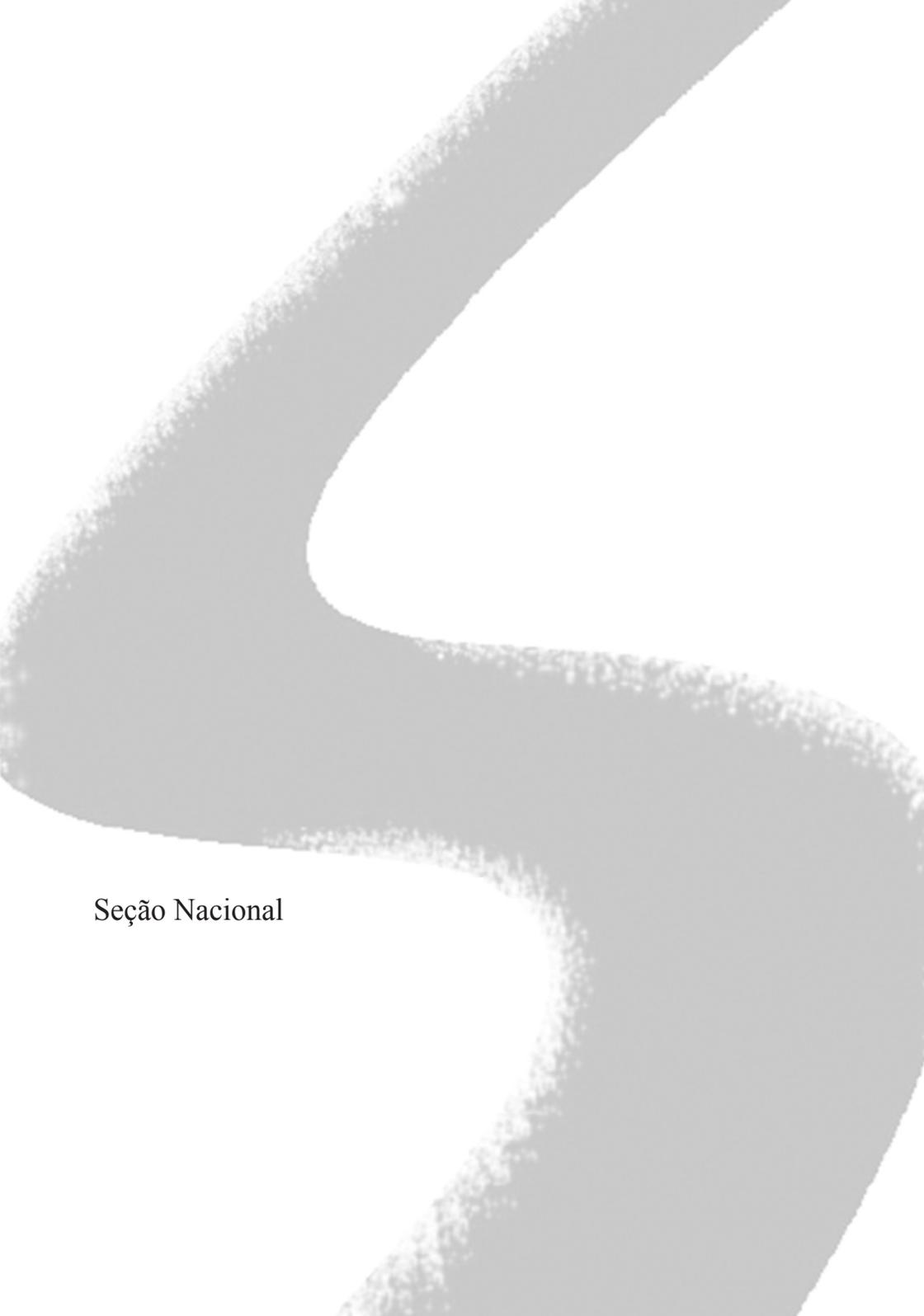
SÁEZ CARRERAS, Juan. El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, 16, p. 9-20, 2009. Disponible en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36946>>. Acceso en: 30 jun. 2017.

_____. Acción educativa y competencia cualificadora: los educadores sociales y las personas mayores. In: _____. (Coord.). **Educación y aprendizaje en las personas mayores**. Madrid: Dykinson, 2011. p. 17-32.

SÁNCHEZ-VALVERDE, Carlos. La gestación del título de grado, desde la mirada del colectivo profesional. **Revista de Educación Social**, n. 13, p. 1-12, 2011. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf>. Acceso en: 30 jun. 2017.

TRILLA, Jaume (Coord.). **Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos**. Barcelona: Ariel. 1997.

_____. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 2003.



Seção Nacional

A Big Band CMS/Conservatório Municipal de Socorro: a prática musical no campo da educação não formal

LÍVIA MORAIS GARCIA LIMA¹

KLESLEY BUENO BRANDÃO²

JOÃO CASIMIRO KAHIL COHON³

Resumo

Este artigo aborda a problemática das práticas e processos educativos que acontecem no campo da educação não formal de música. O objetivo é apresentar e discutir as práticas do coletivo musical Big Band CMS enquanto um espaço de formação de seus participantes, por meio de uma análise desenvolvida por membros da Big Band CMS que buscam uma reflexibilidade sobre sua própria prática de aprendizagem. Nesse sentido, a metodologia empregada é a pesquisa qualitativa realizada por meio da vivência de dois integrantes do grupo, de acordo com a análise de atividades educacionais que ocorrem nesse grupo/espaço. Assim, é também intenção do artigo destacar a relevância da criação e a manutenção de projetos, como a Big Band CMS, por iniciativa espontânea da população, que afirmam a importância de pesquisas no campo ampliado da educação, reforçando a identidade social e comunitária por intermédio da experiência coletiva de aprendizado.

Palavras-chave: Educação não formal. Aprendizagem. Banda de música. Música popular.

Abstract

This article approaches the problematic of educational practice and processes in the field of non-formal music education. The text main objective is to present and discuss the practices of the musical collective called Big Band CMS as a training ground for its participants, throughout an analysis developed by its own

members who seek a reflexivity of their own learning practice. Therefore, the methodology used is a qualitative research carried out through the experience of two members of the group, aiming to analyse the educational activities that occur in this group/space. Nevertheless, it is also the intention of the article to point out the relevance in the creation and maintenance of projects such as the Big Band CMS: a spontaneous initiative of the population, which affirm the importance of research in the broader field of education, strengthening social and community identity through collective learning experience.

Keywords: Non-formal education. Learning. Music band. Popular music.

Resumen

Este artículo aborda la problemática de las prácticas y procesos educativos que ocurren en el campo de la educación no formal de música. El objetivo es presentar y discutir las prácticas del colectivo musical Big Band CMS como un espacio de formación de sus participantes, a través de un análisis desarrollado por miembros de la Big Band CMS que buscan una reflexión sobre su propia práctica de aprendizaje. En ese sentido la metodología empleada se trata de una investigación cualitativa realizada a través de la vivencia de dos integrantes del grupo, a través del análisis de actividades educativas que ocurren en ese grupo / espacio. Así, es también la intención del artículo destacar la relevancia de la creación y mantenimiento de proyectos como la Big Band CMS, por iniciativa espontánea de la población, que afirman la importancia de investigaciones en el campo ampliado de la educación, reforzando la identidad social y comunitaria a través de la experiencia colectiva de aprendizaje.

Palabras clave: Educación no formal. Aprendizaje. Banda musical. Música popular.

Introdução

A proposta do presente artigo surgiu da necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a prática de aprendizagem de música na Big Band do Conservatório Municipal de Socorro (CMS) por parte de dois de seus professores, os quais também são integrantes dela. Ao longo de alguns anos de vivência como membros da Big Band, decidiu-se tentar entender melhor como se davam esses processos de trocas de experiência em um ambiente musical que não se enquadra nas definições da educação formal, mas que constrói um local de educação coletiva e comunitária e que é considerado um importante espaço de reflexão sobre o campo ampliado da educação.

Dessa forma, a partir dessa necessidade reflexiva, propõe-se como objetivo do artigo apresentar a Big Band CMS e, por meio de sua descrição, desenvolver a hipótese de compreendê-la como um espaço de educação não formal. Assim, serão descritos e analisados os processos de aprendizagem de música que ocorrem nesse grupo/espaço, no município de Socorro/SP. Para tanto, é feita uma pequena discussão acerca da compreensão de educação não formal, para, em seguida, analisar as práticas envolvidas nos ensaios e nas apresentações da Big Band CMS à luz das discussões teóricas já consolidadas sobre o tema.

É importante ressaltar que dois dos autores do presente artigo são professores do CMS desde 2011 e participam da Big Band CMS desde sua criação como músico-professor e regente/arranjador, respectivamente. Essa atuação na Big Band permite certo mapeamento e visibilidade das práticas de docência e de ação educativa descritas no presente artigo.

Buscando responder aos objetivos propostos pelo artigo ou mesmo suscitar outras problemáticas no contexto da educação, concorda-se com a ideia de Trilla (2011), ao afirmar que a educação é uma realidade complexa, dispersa, heterogênea e versátil, o que faz concluir que a educação envolve algo muito mais amplo do que pensar somente o espaço escolar.

La educación, desde el punto de vista de sus efectos, es un proceso holístico y sinérgico, un proceso cuya resultante no es la simple acumulación o suma de las distintas experiencias educativas que vive el sujeto, sino una combinación mucho más compleja en la que tales experiencias se influyen mutuamente (TRILLA, 2011, p. 188).

Deixa-se claro que, no presente artigo, não se está minimizando o papel da escola. Segundo Fernandes (2007, p. 28):

Em qualquer ambiente educativo, seja formal/escolar, não formal/não escolar ou informal/incidental, qualquer ponto serve como partida para uma tessitura de conhecimentos, experiências, vivências, aprendizagens que se projetam no tempo e no espaço e que se desenvolvem formando redes, teias, em que um ponto puxa e se liga, se conecta a outro.

Nesse sentido, a análise da Big Band CMS propõe descrever como se constrói uma dessas possibilidades de espaços educativos, mesmo sendo apenas um dos nós (ou pontos?) dessas redes de aprendizagem e troca.

Assim, para uma melhor compreensão sobre educação, Trilla (2011) ainda afirma que a escola é seguramente a instituição pedagógica mais importante que uma sociedade pode ter, mas, segundo o autor, apesar de sua indiscutível relevância, a escola é apenas um dos ambientes em que ocorre a educação e não está apta para qualquer tipo de objetivo educativo.

Assumimos como pressuposto orientador que a educação, na sua amplitude e complexidade, só é significativa quando ocorre em contextos significativos de ação, não sendo, por isso, apenas redutível aos espaços e tempos da instituição escolar [...]. Na ausência de estudos ou de indicadores precisos que contribuam para a caracterização do vasto campo educativo na sua amplitude sociológica, não custa admitir, porém, que se vem assistindo ao crescimento e a expansão de processos, contextos e formas de educação não escolares, tanto nas vertentes não formais como nas vertentes informais (PALHARES, 2008, p. 109).

Complementando esse conceito, Almerindo Janela Afonso (1989, p. 78) ressalta que:

A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

O campo da educação não formal encontra-se em processo de constituição, dependendo das ações colocadas em prática por diferentes profissionais e por instituições de diferentes origens: públicas, privadas ou do terceiro setor. Por suas próprias características, o campo da educação não formal não pode existir sozinha, precisando dialogar com outros campos e áreas do fazer e do saber para ir se construindo. Nesse movimento de construir sua identidade, o campo da educação não formal se vê com características de outras áreas, com aspectos que não são somente seus.

Dessa forma, ressalta-se o quão presente a educação formal se encontra em nossa sociedade, uniformizando os padrões sociais. O espaço da escola é marcado pela formalidade, regularidade e sequencialidade. São por esses motivos que, no presente artigo, será discutida a importância de variados processos e práticas educativas, como os espaços não escolares e as áreas de atuação da educação não formal, por meio da descrição das práticas musicais vivenciadas pelos autores na Big Band CMS.

O campo da educação não formal vem se construindo nesse emaranhado, nessas contradições, nesses entrelaçamentos, em especial com a área da educação, com a educação sociocomunitária, com a educação popular, com as ações de movimentos sociais, com a área da assistência social, com as ações e movimentos culturais e também com a música e a educação musical.

As práticas da Big Band CMS são então compreendidas nesta análise em um contexto significativo, que acontecem em uma temporalidade e espacialidade distinta da escola, mas que trazem processos relevantes de aprendizagem que podem contribuir muito para uma discussão mais ampla sobre educação não formal e para o crescimento da importância dada pela universidade a esse novo conceito de educação que ainda é pouco estudado.

A Big Band e o Conservatório Municipal de Socorro

No intuito de obter uma melhor compreensão desse objeto de estudo, é preciso entender primeiro quem são seus atores. Desde as primeiras jazz-bands formadas por brasileiros em meados de 1920, “era comum a execução de outros gêneros, inclusive brasileiros por meio de um formato orquestral – o jazz-band – de inspiração norte-americana” (CAMPOS, 2008, p. 21). Esse autor mostra que, após a consolidação desses grupos musicais, deu-se a continuidade do processo gradativo de ampliação, de modo semelhante às orquestras europeias, agregando um maior número de instrumento de sopros.

Como resultado, formam-se naipes⁴ com trompetes, trombones, e saxofones [...] trazendo-lhe novas funções, como a de harmonização, somada à ‘seção rítmica’⁵, [...] consolidando, ao longo do tempo, um novo formato orquestral: o das big bands (CAMPOS, 2008, p. 31).

A Big Band CMS é uma variação do modelo tradicional de Big Band que, segundo Lopes e Silveira (2015, p. 85), possui “originalmente 5 saxofones, 4 trompetes e 4 trombones, porém há muitas variações”. Desde sua criação, a Big Band CMS passou por diversas variações nessa instrumentação e hoje possui quatro saxofones, três trombones, duas trompetes, além de uma “seção rítmica” com baixo, bateria, guitarra, percussão e piano. Esse grupo foi criado no segundo semestre de 2011, com a intenção de se ter uma demanda de alunos de sopros e metais e como uma extensão das aulas do CMS Maestro Luíz Gonzaga Franco.

O CMS foi criado em 8 de julho de 2010 graças à iniciativa de alguns músicos de Socorro/SP, que estudaram no Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí/SP e retornaram para a cidade com o ideal de preencher uma lacuna de ensino de música na cidade. Conseguiram aprovar em 2009 um projeto no Programa Cultura Viva para se tornar Ponto de Cultura, garantindo a verba desse programa por dois anos. Hoje, no seu sétimo ano, é gerido pelo Instituto Cultura e Arte (ICA) e tem apoio da Prefeitura Municipal de Socorro, apoios privados, contando, atualmente, com mais de 200 alunos matriculados provenientes do município e da região.

Apesar do modelo de Conservatório de Música em geral ter vínculos com a cultura musical erudita europeia (ARROYO, 2001), o Conservatório de Socorro segue uma linha um pouco diferente, evidenciando a música popular, além dos tradicionais cursos ditos eruditos de piano e violino.

Assim, diferentemente dos conservatórios mais tradicionais do país, que, na ocasião de sua fundação, eram “tradicionalmente [...] frequentad(os) pelos filhos da elite da cidade, de origem europeia” (ARROYO, 2001, p. 62), o CMS, principalmente por ser uma iniciativa mais recente, é, desde seu surgimento, frequentado por estudantes de diversas classes sociais, variando a faixa etária, com alunos a partir de 4 anos até idosos provenientes de Socorro ou mesmo de cidades ao seu redor.

A cidade de Socorro é um município brasileiro do Estado de São Paulo fundado em 1829 e localizado a 135 km da capital paulista, na microrregião de Amparo, com população estimada em 2017 de 40.220 pessoas (IBGE, 2017). Apesar de ser uma cidade pequena, o cenário musical em Socorro é interessante do ponto de vista profissional. Por se tratar de uma região muito turística, a oferta de trabalho em hotéis parece suprir,

de certa forma, a demanda de músicos da região. Entretanto, faz-se importante salientar que, apesar das demandas musicais pontuadas, existe claramente uma falta de estrutura para o ensino de música na região.

Em Socorro, anteriormente ao surgimento do CMS, as mais tradicionais formas de aprender música se davam por meio da Banda Santa Cecília ou ainda da participação nos grupos de congada, catira e viola caipira. Nesse sentido, o CMS surgiu com o objetivo principal de suprir parte dessa lacuna em relação à educação musical na cidade.

Assim, desde o contexto de sua criação, o Conservatório de Socorro oferece aprendizado gratuito de música, o que possibilita uma variedade grande de alunos advindos de diferentes classes sociais e grupos étnicos, religiosos, profissionais, de variadas faixas etárias e gêneros. Evangélicos de diferentes igrejas, católicos, ateus, militares, alguns congadeiros, crianças, jovens, adultos, incluindo uma porcentagem expressiva de idosos, preenchem as vagas dos mais de dez cursos de música oferecidos pela instituição.

Em contraposição com o cenário mais diversificado do Conservatório, em relação à multiplicidade de alunos, a Big Band CMS possui um quadro com menor variedade socioeconômica e etária, pois seus integrantes têm uma idade mais elevada, com uma média de 40 anos e nível socioeconômico menos dispar, em média da classe C, seguindo os critérios do IBGE. Apesar disso, é um grupo musicalmente heterogêneo, no sentido que, entre seus integrantes, existem músicos amadores, profissionais atuantes no cenário musical da cidade e da região, alunos do CMS, e conta também com quatro professores do CMS, quais sejam: o baixista, um dos saxofonistas, o baterista e o regente/arranjador.

A Big Band no campo da educação não formal

A Big Band CMS é aqui apresentada como campo da educação não formal de música, com a premissa de possibilitar o aprendizado e desenvolvimento de habilidades musicais de seus integrantes por meio da própria atividade do fazer musical. Ao longo da narrativa a seguir, pretende-se, assim, demonstrar que esse espaço funciona como um lugar de troca de experiências e saberes musicais entre os envolvidos. Pontua-se então a importância da Big Band CMS como ambiente educacional, pois, nas palavras de Tosta (2012, p. 62), “a maioria das habilidades e conhecimentos de que dispõe o homem só se aprende socialmente”.

Para que esse ambiente musical e social funcionasse dessa forma, foi preciso criar uma metodologia específica para o grupo, o qual não segue um plano de educação preestabelecido nem parâmetros de base, podendo, assim, partir de um pressuposto de que esse espaço não é considerado campo da educação formal. Nesse sentido, a escolha de repertório, a confecção dos arranjos e as dinâmicas de ensaios constituem a metodologia.

A escolha de repertório, ao longo dos anos de existência do grupo, visa respeitar um recorte que procura apresentar composições de importantes músicos que perfazem a história da música popular brasileira, tais como: José Domingos de Moraes (Dominguinhos) (1941-2013), Angelino de Oliveira (Cartola) (1908-1980), Alfredo José da Silva (Johnny Alf) (1929-2010), Antônio Carlo Jobim (Tom Jobim) (1927-1994), Marcus Vinicius de Moraes (1913-1980), Luiz Gonzaga do Nascimento (1912-1989), Ary de Resende Barroso (Ary Barroso) (1903-1964), Milton Nascimento (1942), Gilberto Passos Gil Moreira (Gilberto Gil) (1942), entre outros.

No que tange ao ensino de música, outra importante ferramenta metodológica utilizada são os arranjos⁶ das músicas desses compositores citados, nos quais cada parte é escrita especificamente para cada proponente do grupo, e não apenas pensando em sua instrumentação⁷. No processo de confecção dos arranjos, são levadas em consideração as limitações técnico-instrumentistas de cada músico, com a inclusão de dificuldades de caráter musicais⁸ a serem trabalhadas e superadas ao longo do processo de ensaios.

Os arranjos são confeccionados com o propósito de atuarem como instrumento (psicológico) na acepção da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. Acerca do conceito de instrumento, Fichtner (2010, p. 16) pontua que:

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, construídos fora dele; sua função é provocar mudança nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas.

Para Vygotsky (2005, p. 3), “tudo que se desenvolve se desenvolve por necessidade”. Assim posto, o objetivo desses arranjos é contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem musical de cada integrante do grupo, pois neles os músicos se deparam com passagens musicais nas quais encontram as mais variadas dificuldades, que vão desde questões referentes a tocar individualmente as notas e os ritmos certos até no que tange a tocar junto. Portanto, para isso, é importante que exista uma negociação entre os instrumentistas acerca da forma como se darão as articulações de notas, de andamentos e também de dinâmica.

Essas dificuldades inseridas nos arranjos funcionam, para utilizar a nomenclatura vygotskyana, como obstáculos, com a finalidade de estimular os músicos a encontrar e a desenvolver estratégias de interpretação necessárias para superá-los

Vygotsky (2005, p. 5) explica que “a existência de obstáculos cria o ‘alvo’ para os atos psíquicos, ou seja, introduz no desenvolvimento da psíquica a perspectiva do futuro e a presença deste ‘alvo’ cria o estímulo para as tendências para compensação”. O autor descreve esse processo da seguinte forma:

1. a inadaptação [...] ao meio sócio-cultural cria fortes obstáculos no caminho do crescimento psíquico (princípio de condicionalidade social do desenvolvimento); 2. estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; tornam-se seu ponto de alvo e orientam todo o processo (princípio de perspectiva para o futuro); 3. a presença de obstáculos aumenta e obriga a função se aperfeiçoar e leva à superação destes obstáculos e isso significa à adaptação (princípio de Compensação) (VIGOTSKI, 2005, p. 5-6).

Sendo assim, o arranjador/regente atua nesse contexto também como educador, pois ele procura contribuir para o desenvolvimento da performance individual de cada integrante do grupo por intermédio da elucidação de elementos estruturais contidos nos arranjos, indicando a forma como devem soar. Ao se olhar para a Big Band CMS por essa perspectiva, pode-se então inferir o potencial pedagógico existente nesse grupo como um lugar de aprendizagem coletiva de música. A esse respeito, Schroeder (2009, p. 49) acrescenta:

As aulas em grupo permitem realizações musicais muito mais interessantes e bem acabadas. Alunos com pouquíssima desenvoltura instrumental podem, muitas vezes, tocar em grupo um repertório muito acima de suas possibilidades individuais. Entre outras vantagens, isso torna o grupo um excelente lugar onde é possível desenvolver uma percepção estrutural da música, a maneira pela qual o todo é constituído pelas partes de cada integrante, bem como a função de cada parte em relação à macroestrutura. Além disso [...] os grupos são os lugares por excelência do exercício do diálogo musical. É onde aprendemos a ouvir, saber a hora de “falar”, a hora de nos colocarmos em segundo plano, de ficar em silêncio, etc., onde vamos formando nossa individualidade musical, adquirindo nosso próprio “sotaque”.

Nesse ponto, os integrantes passam a compreender qual função desempenham em determinada parte da música executada, haja vista que o músico pode atuar como executante da melodia principal ou ainda como intérprete de uma melodia secundária, contracenando com a melodia principal, com a função de acompanhamento, que, no caso, precisa ser executado de forma mais discreta, para possibilitar o destaque da melodia principal.

Sobre essa temática, o educador musical Schafer (1991, p. 99) esclarece que a dinâmica musical, enquanto propriedade do som denominada intensidade, é fundamental como ferramenta composicional. O autor importa o conceito de perspectiva das artes plásticas, no qual a melodia principal é vista por analogia como a “figura”, e o acompanhamento, como “fundo”. Assim posto, compreender a função a ser desempenhada pelo performer em determinadas partes da música é crucial para a execução de um arranjo musical, pois irá influenciar, de maneira direta, a forma em que se dará a inteligibilidade da música.

As práticas musicais que permeiam os ensaios não são apenas voltadas à interpretação das melodias que perfazem os arranjos, pois existem também momentos nos arranjos que são destinados à improvisação idiomática, que, segundo Derek Bailey (1993, p. xii) “se preocupa principalmente com a expressão de um idioma – como o jazz, a música flamenca ou barroca – e tem sua identidade e motivação originada desses idiomas”. Nesses momentos, o músico atua como solista, criando no ato da performance suas próprias melodias, respeitando a estrutura do arranjo e interagindo com os músicos que o acompanham.

Para a prática desse tipo de improvisação, faz-se necessário o estudo de uma série de elementos musicais, tais como o da harmonia e percepção rítmica/melódica/harmônica⁹. De acordo com Guerzoni (2014, p. 60), encontram-se atuantes na improvisação, enquanto ferramentas para a criação de um solo, “as escalas, arpejos e fragmentos musicais. Tais fragmentos podem ser oriundos do vocabulário prévio do músico ou podem ser materiais retirados da própria música”.

A partir dessa explanação, afere-se que os arranjos musicais funcionam como elemento de organização que, nesse contexto, norteiam e servem de guia para estruturar os ensaios. O processo educacional que ocorre no ensaio, a partir do arranjo como instrumento metodológico para o desenvolvimento da musicalidade dos músicos, anteriormente descrito, pode ser averiguado na proposição de Bernardes e Asbahr (2007, p. 337), que pontuam que:

[...] o ensino organizado de forma consciente e intencional, que considera a dimensão ontológica da constituição do psiquismo humano e a dimensão histórica do próprio conhecimento, pode promover, em condições específicas, a apropriação do conhecimento teórico-científico. Tal apropriação possibilita que os indivíduos façam uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – relações interpessoais – quanto na sua manifestação interna – relações intrapessoais, promovendo mudanças qualitativas no psiquismo de quem ensina e de quem aprende por possibilitar que os indivíduos estabeleçam novas relações com o mundo.

A utilização desses recursos dos arranjos para o aprendizado, bem como essa horizontalidade proposta, na qual não há uma única fonte de conhecimento dentro do coletivo, reforça o caráter de educação não formal dentro da Big Band CMS, visto que fica claro essa via de mão dupla entre todos os músicos envolvidos, ou que, como diz Fernandes (2007), possibilita um processo de aprendizagem que não parte necessariamente de um ponto específico, mas que está presente em todas as vivências e experiências cotidianas.

Como já pontuado, o repertório do grupo é composto por músicas de importantes compositores da história da música popular brasileira, o que também possibilita momentos de explanação acerca dessa história. Essas

explicações aparecem na figura do regente/arranjador e professores, assim como na figura de um dos músicos da Big Band CMS, que acumula vasta experiência artística, tendo conhecido e trabalhado com várias figuras importantes dessa história, além de compartilhado seu conhecimento sobre vida e obra desses importantes músicos e também narrado contextos e cenários políticos no qual importantes obras musicais foram criadas.

Nesse sentido, no tocante ao processo de formação musical dos integrantes do grupo, é possível averiguar, em diversas outras ocasiões, que ela não ocorre apenas por intermédio das ponderações do regente acerca da forma como se espera que seja executado as partes de cada músico, mas, acima de tudo, da interação existente entre os próprios proponentes do grupo que trazem consigo diferentes experiências musicais. Essas diferenças musicais são pontos de partida que, segundo Fernandes (2007), projetam-se e trazem novas possibilidades de conhecimento, vivências e aprendizagens.

Assim, faz-se relevante pensar como Garcia (2015), quando afirma que o conceito de educação não formal, sob a óptica deleuziana, é um acontecimento que se dá em um plano de imanência. Todo conceito se constrói pelo pensamento e surge de problemas que advêm da complexidade das relações humanas. Nesse sentido, mesmo se tratando de uma perspectiva distinta, dialoga com o conceito de instrumento de Vygotsky (2005), o qual, na vivência da Big Band CMS, tem sua materialidade dissolvida nas diversas experiências dos integrantes do grupo em relação à música. Com isso, os conceitos são produzidos a partir de partes de outros conceitos, constituindo fronteiras mais ou menos porosas. Para a Garcia (2015, p. 22):

[...] “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É o acontecimento puro [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992. p. 33), percepção e compreensão consciente do pensamento, a vivência do pensamento. O conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é outro, diverso, e não diz do acontecimento da educação formal. Diz de outro acontecimento, que não é nem melhor, nem pior, mas que transita em outro plano. “Se um conceito é ‘melhor’ que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recorres insólitos, suscita um acontecimento que nos sobrevoa” (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Como mencionado anteriormente, na Big Band atuam também alguns professores do CMS. Alguns deles com ampla experiência no que diz respeito a tocar em grupos com as mais diferentes formações instrumentais de música popular. A função desempenhada por eles no processo de formação musical dos indivíduos do grupo é de suma importância, porém trata-se de uma via de mão dupla. Ao se depararem com situações em que percebem que o colega está enfrentando dificuldades em executar determinado trecho musical, os professores aprendem, com o próprio colega e com o fato de terem que verbalizar o que sabem fazer na prática, achar soluções para ajudá-lo a sanar suas próprias dificuldades. Isso remete diretamente ao conceito de *obutchenie* descrito por Prestes (2012, p. 65):

[...] *obutchenie* significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento.

Essa interação ocorre também entre os integrantes com menos experiência musical, pois, por se tratar de uma formação musical que possibilita pensar em naipes para a elaboração dos arranjos, muitas das vezes mais de um músico do grupo se depara com os mesmos problemas e dificuldades no arranjo. Ao perceber que um companheiro de naipe se encontra com dificuldades que esse mesmo indivíduo, que acabara de resolver esse problema em sua performance, ajuda o colega compartilhando as estratégias por ele mesmo desenvolvidas.

Segundo o autor Mestrinel (2015, p. 8), a ação de ensinar faz surgir outra relação do músico com seu fazer musical, o que propicia “uma consciência mais ampla, além de um domínio mecânico e técnico de seu instrumento”.

Nesse processo, os integrantes da Big Band acabam descobrindo que o grupo funciona como um lugar de troca, que culmina no desenvolvimento musical dos indivíduos e do próprio grupo. Dessa maneira, pode-se inferir que, ao longo do processo de qualquer espécie de aprendizagem, faz-se imprescindível a intervenção do “outro” (TOSTA, 2012, p. 64).

Para além do desenvolvimento musical, os ensaios, que são abertos ao público, e mesmo o encontro do grupo em si funcionam como um

ambiente de encontro entre músicos que interagem socialmente, o que proporciona uma experiência significativa, visto que a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade” (ARROYO, 2001, p. 19). Nesse sentido, a aprendizagem dentro da Big Band CMS alcança amplitude e complexidade, pois está inserida em um contexto significativo de ação, como explica Palhares (2008), contribuindo para a expansão de formas de educação não formais.

Reforçando isso, além dos ensaios abertos, a Big Band CMS realiza apresentações em festivais da cidade, sendo também convidada a participar de eventos esporádicos em outros municípios, o que possibilita aos músicos amadores, que participam do grupo, a vivência de tocar no palco para as mais distintas plateias, dando ainda mais sentido para suas práticas.

De acordo com Cuervo e Maffiolette (2009), a partir da capacidade de geração de sentido musical entende-se musicalidade, a qual é desenvolvida mediante o fazer musical. Para essas autoras (2009, p. 35), o “repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais são fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade”. É possível dizer, dessa forma, que a Big Band CMS pode ser compreendida como um espaço de educação não formal com a finalidade de aprendizado da musicalidade de seus proponentes e estudantes.

Considerações finais

A educação não formal é entendida como um campo conceitual e como possibilidades práticas e reflexivas de formação de sujeitos e de grupos humanos, bem como de processos diferenciados de socialização que acontecem nas inter-relações e nos espaços-tempos não institucionais e institucionalizados, como no caso da Big Band CMS em relação à educação musical.

É nesse sentido que se vê como extremamente relevante a compreensão, a partir de uma perspectiva dos processos de aprendizagem e trocas, do espaço da Big Band CMS como campo da educação não formal, com importância significativa para todos que constroem esse espaço e que possuem objetivos educativos.

Trilla (2011) ainda ressalta que a educação não formal não possui um método específico e é realizada por meio de procedimentos, opondo-se aos que são próprios da escolarização convencional. No caso da Big Band CMS, foi possível ver que foram criados diversos mecanismos para reforçar o aprendizado, alguns de forma induzida, como no caso dos arranjos, e outras de forma natural, como no caso das trocas de experiências, que, no entanto, vão surgindo a partir do cotidiano de interação e das problemáticas decorrentes de toda relação social.

A organização Big Band CMS de fato diverge da educação formal, pois não tem como finalidade uma certificação, e sim a construção de uma musicalidade e de um cidadão completo por meio do ensino libertador das artes, que talvez, por si só, já tenha um papel de questionamento de tempos e locais previamente fixados por convenções educacionais.

A educação não formal pode assumir, a partir de sua ocorrência no campo prático e reflexivo, uma dimensão social e comunitária, como um projeto coletivo e social que serve para atender às necessidades e desejos dos grupos em suas comunidades (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003) ou lugares de origem e/ou pertencimento. Portanto, ela passa pela via da participação e do engajamento.

A vivência e as experiências nos lugares são subjetivas à medida que se atribui significado e criam-se sentidos para aquilo que se dá o nome de lugar em que se vive e habita. Esses sentidos subjetivos são passíveis de ser compartilhados nas relações cotidianas e nos grupos humanos de pertencimento, vindo a constituir uma experiência coletiva e uma formação de identidade socializada.

Dessa forma, a intenção do artigo foi apresentar a abrangência e criação do campo da educação não formal com características e propriedades que lhe são particulares e visa servir de apoio teórico para os interessados em conhecer e/ou se aprofundar nas questões referentes à temática. A criação de instituições, como o CMS, e a manutenção de um grupo, como a Big Band CMS, por iniciativa espontânea da população mostram como realmente é importante pesquisas no campo ampliado da educação, as quais reforçam essa identidade social e comunitária por meio da experiência coletiva de aprendizado.

Recebido em: 27/06/2017

Revisado pelos autores em: 31/08/2017

Aceito para publicação em: 27/09/2017

Notas

- 1 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: liviamglima@gmail.com
- 2 Mestrando em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: buenobrandao@trp@yahoo.com
- 3 Graduando em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: joaojazz@gmail.com
- 4 Naipes são as famílias ou agrupamentos de instrumentos semelhantes dentro de um grupo diverso.
- 5 Por seção rítmica entendem-se os instrumentos que são tradicionalmente responsáveis pelo pulso da música.
- 6 Arranjo é a reelaboração ou adaptação de uma composição musical, normalmente para uma combinação sonora diferente da original.
- 7 Instrumentação é um termo aqui utilizado para se referir ao processo de escolha de instrumentos musicais durante a confecção de um arranjo, pensando-se em quais funções esses instrumentos exercerão em determinados momentos da música.
- 8 Principalmente o uso de rítmicas complexas, distribuição de melodias entre os integrantes do grupo que funcionam como pergunta e resposta, presença de acordes com sonoridades dissonantes que exigem uma atenção especial no que tange à afinação dos instrumentos etc.
- 9 Ritmo diz respeito à organização das durações dos sons em uma música; melodia são sons tocados sucessivamente, e harmonia, sons tocados simultaneamente.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não formal: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António; STOER, Stephen. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista ABEM**, v. 9, n. 6, p. 59-67, 2001. Disponível em: <http://abemeducao musical.com.br/revista_abem/ed6/artigo_6.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BAILEY, Derek. **Improvisation, its nature and practice in music**. England Ashbourne: Da Capo Press, 1993.

BERNARDES, Maria Eliza; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342, jul./dez. 2007.

CAMPOS, Cláudio Henrique Altieri de. **Subindo a Serra**: Banda Mantiqueira. 2008. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2008.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 35-43, mar. 2009.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens como indicadores ambientais. **Paisagens em Debate**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 24-45, dez. 2007.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SW-F/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2017.

GARCIA, Valéria Aroeira. **Educação não formal como acontecimento**. Holambra: Editora Setembro, 2015.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUERZONI, Felipe Boabaid. **A arte da improvisação de Nelson Faria**: influências na pedagogia da música popular brasileira. 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Socorro**. IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/socorro/panorama>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LOPES, Denis Rodrigo Garce; SILVEIRA, Marco Antônio Pereira. Troca de informação e ações conjuntas desenvolvidas pelo grupo de Big Bands Movimento Elefantes. **Revista Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 84-98, jan./mar. 2015.

MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. A batucada como experiência significativa: a Bateria Alcalina. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015.

PALHARES, José. Os sítios de educação e socialização juvenis: experiências e representações num contexto não-escolar. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 27, p. 109-130, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia Ltda, 2012. v. 1, p. 57-71.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 44-52, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/235/167>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Editorial Ariel Educación, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, jan./dez. 2005.

Alguns aspectos da inserção de músicos na educação não formal

JÚLIO CÉSAR AMSTALDEN¹

Resumo

Este artigo considera a inserção de músicos na área da educação não formal a partir do lugar social dessa categoria profissional. Por se tratar de sujeitos submetidos à necessidade de manter atividades simultâneas e longas jornadas de trabalho a fim de conseguir subsistência, bem como por sua carreira estar sujeita a muitos riscos e competitividade acirrada, músicos buscam alternativas que lhes possam garantir alguma segurança e estabilidade. Dessa forma, adentram o campo da educação e, em busca de maior liberdade e realização, inserem-se na educação não formal. Nesse sentido, o artigo traz como exemplo as atividades desenvolvidas por músicos profissionais em coros comunitários, de maneira a focalizar as interações internas e externas a esses grupos e a identificá-las como típicas da educação não formal. Palavras-chave: História oral. Educação não formal. Música.

Abstract

This article considers the insertion of musicians in the area of non formal education, considering the social place of this professional category as a background. Because they need to maintain simultaneous activities and long working hours in order to obtain subsistence, as well as their career being threatened by many risks and fierce competition, musicians are looking for alternatives that can guarantee them some security and stability. In this way, they enter the field of Education and, in search of greater freedom and fulfillment, they turn themselves to the non-formal education. In this sense, the article brings as an example the activities developed by professional musicians with community choirs, focusing the internal and external interactions of these groups and identifying them as typical of non formal education. Keywords: Oral history. Non formal education. Music.

Resumen

Este artículo considera la inserción de músicos en el área de la educación no formal desde el lugar social de esa categoría profesional. Por tratarse de sujetos sometidos a la necesidad de mantener actividades simultáneas y largas jornadas de trabajo a fin de conseguir subsistencia, así como por su carrera estar sujeta a muchos riesgos y competitividad acertada, músicos buscan alternativas que les puedan garantizar cierta seguridad y estabilidad. De esta forma, adentra el campo de la Educación y, en busca de mayor libertad y realización, se insertan en la educación no formal. En este sentido, el artículo trae como ejemplo las actividades desarrolladas por músicos profesionales junto a coros comunitarios, de manera a focalizar las interacciones internas y externas a esos grupos ya identificarlas como típicas de la educación no formal.

Palabras clave: Historia oral. Educación no formal. Música.

Introdução

Esta pesquisa faz parte de um contexto maior, no qual se procurou, a partir do lugar social dado aos músicos na realidade urbana brasileira, entender suas inserções na educação não formal em suas variadas possibilidades. Os cenários da pesquisa foram então aqueles em que se processam interações educativas entre músicos e grupos de pessoas, interações estas que podem ser classificadas como pertencentes ao âmbito da educação não formal – entendida como um processo que se define e se recria à medida que é praticado (GARCIA, 2009) – ou ainda da educação informal. A pesquisa utilizou-se da sociologia configuracional de Norbert Elias (1993-1994, 1995, 2001), de Norbert Elias e John Scotson (2000) e das diferenciações entre labor e trabalho (ARENDDT, 1981), bem como das considerações da sociologia do trabalho provenientes da escola anglo-saxã (FREIDSON, 1994; LARSON, 1977; RODRIGUES, 2002). Foram consideradas ainda reflexões advindas da sociologia das profissões artísticas (MENGER, 2005).

Assim, foram visitadas duas organizações não governamentais (ONGs) da cidade de Campinas/SP, dedicadas aos cuidados da infância e da juventude, bem como três universidades paulistas que possuem atividades musicais paralelas aos cursos oferecidos: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Igualmente, foram objeto de estudo espaços dedicados a práticas musicais em Campinas/SP,

Mariana/MG e São João del Rey/MG, que envolvem a comunidade local ou grupos que estão de passagem, como os turistas na região histórica mineira.

Foi utilizada a metodologia da história oral como ferramenta de pesquisa. Uma vez que nem mesmo os próprios músicos têm muita clareza a respeito do lugar que ocupam na sociedade, a história oral mostrou-se útil por seu potencial de esclarecer “relações coletivas entre indivíduos num grupo, numa camada social, num contexto profissional, noutras épocas e também agora” (QUEIROZ, 2008, p. 64), bem como por seu potencial de:

Recolher a maior quantidade possível de testemunhos sobre formas de vida para as quais não existam senão poucos registros; saber como agiam os “silenciosos”, aqueles que pouco aparecem na documentação escrita, [...] saber como encaram sua existência diante das modificações velozes em curso [...]. Revela[r] o cotidiano, o tipo de relacionamento entre os indivíduos, as opiniões e valores e, através dos dados assim obtidos, [ser] possível construir um primeiro diagnóstico dos processos em curso (QUEIROZ, 2008, p. 63-65).

Os sujeitos da pesquisa foram músicos de diferentes práticas, idades, origens sociais, formações e posições profissionais, nenhum deles integrante de corporações, como bandas e orquestras, mantidas por alguma forma de associação, poder público ou particular. Foram escolhidos de acordo com o tipo de intermediação que eles mantinham com a coletividade em suas atividades profissionais, de modo que se foi ao seu encontro em ONGs, em universidades e em setores da Igreja Católica. Foram escolhidos ainda músicos que, apesar de desenvolverem atividades autônomas, beneficiavam-se da cessão de espaços ou oportunidades oferecidas pela Igreja. Assim, foram ouvidos 13 músicos profissionais, atuantes tanto na música erudita quanto na música popular, oriundos de realidades sociais mais pobres e da classe média. Suas escolaridades eram também diversificadas, de modo a abranger tanto indivíduos com formações autodidatas em música quanto indivíduos com formações em grandes centros brasileiros ou europeus. A faixa etária dos depoentes variou dos 30 aos 60 anos. Entre eles, dez eram homens e três eram mulheres. A maioria de homens comprovou aquilo que Segnini e Souza (2007) já tinham observado: o campo da música é predominantemente masculino.

Músicos e a educação não formal

O lugar social dos músicos é definido por representações acerca de sua atividade, bem como pela remuneração insuficiente (ou mesmo inexistente) por aquilo que produzem. As representações sobre sua atividade dizem respeito à não compreensão do que fazem como um trabalho; assim, no senso comum, músicos seriam sujeitos descomprometidos com a realidade, desprovidos de seriedade e interessados apenas na fruição do momento e na diversão. No entanto, a realidade concreta é que, por serem mal remunerados, músicos se veem forçados a exercer múltiplas atividades a fim de conseguir sobrevivência (SEGNINI; SOUZA, 2007; SEGNINI, 2011), de modo que acabam desenvolvendo longas e pesadas jornadas de trabalho, não raramente em cidades distintas. Além disso, a carreira dos músicos, como a de todo artista, é caracterizada pelo risco e pela competitividade acirrada (MENGER, 2005). A concorrência é proporcional à defasagem entre a oferta de trabalho em música e a procura por ele, ou seja, há muito mais músicos no mercado do que a capacidade deste em absorver seus serviços (MENGER, 2005).

Outro fator relevante é que a disposição para exercer múltiplas atividades, enfrentar longas jornadas de trabalho e deslocar-se entre diferentes cidades para ganhar o sustento tocando decresce proporcionalmente ao aumento da idade. Os depoentes ouvidos se referiram a isso como um fator de preocupação, uma vez que demonstraram consciência a respeito do declínio de seu próprio vigor físico à medida que envelhecem, de modo a reconhecer a necessidade de uma segurança financeira proporcional ao acúmulo de anos, principalmente na velhice, fase em que se deseja mais estabilidade e em que são necessários maiores cuidados com a saúde. Reconhecem ainda que o grande número de atividades que acabam por desempenhar é um fator que lhes priva de suas vidas pessoais e da convivência familiar. Dessa forma, músicos se lançam em busca de alternativas que possam representar algum tipo de segurança financeira e estabilidade.

Muitas das formas de sustento buscadas pelos músicos são representadas por tocar em festas, casamentos, eventos sociais, casas noturnas, bares e restaurantes. No entanto, essas atividades, se podem salvaguardar-lhes o bolso, são reconhecidas por eles como não realizadoras, pois, em seu exercício, tornam-se invisíveis e, paradoxalmente, também inaudíveis. Em outras palavras, inserem-se em contextos em que a música é um ele-

mento coadjuvante e ao qual, muitas vezes, poucos prestam atenção, ou mesmo ninguém. Além disso, são obrigados a tocar repertórios com os quais não têm identificação para agradar o gosto dos presentes e, assim, conseguir pagamento.

O campo da educação, com toda a sua amplitude, tem sido uma alternativa recorrente aos músicos. Assim, lecionar a domicílio é uma das formas de trabalho exercida por eles. No entanto, tal forma é afetada pelas flutuações do número de alunos e condicionada pela disponibilidade destes em remunerar adequadamente as horas de trabalho docente, de modo que se configura também como atividade insegura. Lecionar em escolas especializadas tem sido igualmente uma possibilidade, mas dificultada pelo fato de tais estabelecimentos serem pequenos empreendimentos de músicos que, ao agenciarem colegas para trabalhar, repassam-lhes valores irrisórios relativos à hora-aula.

A escola passou a ser uma opção de trabalho bastante procurada por músicos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, que, devido a uma redação um tanto vaga, foi interpretada como a restauradora do ensino musical no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, essa LDB apenas previa a música como uma das possibilidades possíveis dentro do currículo de artes no ensino escolar (SOBREIRA, 2012). Além disso, tem sido possível constatar que, no âmbito escolar, o ensino das artes e da música geralmente é praticado como passatempo, recreação, recurso terapêutico, comemoração de datas festivas, controle e suporte para o aprendizado de conteúdos tidos como “mais importantes” (FONTERRADA, 2003; FUCCI-AMATO 2012; SOBREIRA 2012). Sobreira (2012) cita ainda outros pesquisadores que se debruçam sobre a mesma questão, como Figueiredo (2005), Spavanello e Belocchio (2005), Cunha *et al.* (2009), Diniz e Dalben (2006) e Andraus (2008). Especificamente Sobreira (2012) discute a questão da disciplinarização da música, ou seja, sua inserção como disciplina na grade curricular escolar, uma vez que reconhece que os currículos fazem diferença entre o que seria disciplina e o que seria atividade. Assim, disciplina seria o *status* dos saberes considerados importantes (português, matemática, física etc.), enquanto atividades seriam aquelas cuja posição nos currículos estaria mais à margem (artes, educação física etc.).

Ao lado disso, existe o fato de que, na prática escolar, todas as formas de expressão artística têm sido ensinadas juntas, dentro de um

currículo demasiadamente amplo e complexo, impossível de ser ministrado por apenas um professor. Pelo menos nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, os concursos públicos para professores de arte são ainda elaborados tendo como modelo o professor polivalente. O pouco valor conferido a certos saberes nos currículos escolares foi evidenciado pela sanção, em 16 de fevereiro de 2017, da medida provisória que desobriga o ensino das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia no Ensino Médio.

A maneira como o ensino das artes tem sido praticado nas escolas se torna compreensível ao se entender a escola como a instituição que reproduz e reafirma valores socialmente difundidos, bem como a que prepara para o mundo do trabalho. Assim, se as representações sociais a respeito da música não a consideram como uma possibilidade de trabalho, a escola vai lhe dar um lugar mais à margem e destituído de importância. Dessa maneira, apesar de ser para o músico uma segurança quanto à sobrevivência, o ambiente escolar é, tal como a prestação de serviços em música, considerado como não realizador.

Finalmente, outra possibilidade de inserção profissional dos músicos tem sido os espaços de educação não formal. Embora bastante associados às práticas educativas do terceiro setor, tal como aquelas que ocorrem nas ONGs, os processos de educação não formal podem também ser observados em contextos que envolvem transmissão de conhecimentos e interações comunitárias de diferentes tipos, como aqueles presentes em centros comunitários, igrejas, museus e agremiações de diferentes naturezas. Dessa forma, a busca por trabalho e por reconhecimento impele os músicos a se inserirem em contextos em que a educação não formal é praticada, bem como também os impulsiona a criar espaços em que possam praticar a sua arte, de modo que, para tal, necessitam formar e manter um público. Nesse sentido, lançam mão de mediações educativas e, assim, planejam suas ações de maneira a caracterizá-las como educação não formal. No entanto, se o trabalho de músicos como oficineiros em ONGs é imediatamente reconhecido como educação não formal, nem sempre tal identificação ocorre quando se focalizam as mediações entre músicos e determinado público. Dessa maneira, este texto apresenta tais mediações como pertencentes ao âmbito da educação não formal.

Embora essas inserções dos músicos na educação não formal possam ser de várias formas e ocorrer em diferentes cenários, este artigo,

por questões delimitativas, irá considerar os grupos dedicados ao canto coral. Assim, serão apresentadas quatro realidades distintas: os corais universitários da UNIMEP, o Coral Cantate Domino da Paróquia Santa Isabel do distrito campineiro de Barão Geraldo, o Coral Açucena (integrado apenas por mulheres) também de Barão Geraldo e o Coro da Sé de Mariana/MG.

Coros como espaços de educação não formal

A seguir, os grupos corais são apresentados, expondo diferentes ângulos de cada um. Os recortes foram dados mediante o depoimento de seus regentes, com exceção do primeiro deles, cujos depoentes foram seus antigos e atuais coralistas.

Corais universitários da UNIMEP²

A UNIMEP, de origem norte-americana, desde seus primórdios manteve espaços dedicados à prática coletiva da música. Tal característica foi um legado cultural dos missionários estrangeiros que aqui se estabeleceram no final do século XIX. A música, em outras épocas, foi uma ferramenta para a conversão de jovens ao metodismo (PEREIRA, 2008).

A instituição, reconhecida como universidade em 1975, viveu diferentes fases em seus mais de 50 anos de existência. Especificamente entre fins da década de 1970 e início da década de 2000, a UNIMEP teve forte ênfase progressista em seu projeto político-pedagógico, com clara adesão à teologia da libertação. Foi nesse período em que foi estruturado um grupo coral, idealizado pelo músico metodista Umberto Cantoni, oriundo de São Paulo. Nessa fase, converter estudantes já não era uma preocupação, de modo que a música deixou de ser usada como uma ferramenta para tal. Assim, o grupo coral então existente, chamado de Coral Universitário, participava da vida cultural da instituição e inseria-se nas muitas manifestações promovidas pelos centros acadêmicos e pela pastoral universitária, sempre pontuando posicionamentos progressistas por meio da música. Depoimentos colhidos de ex-integrantes do coro na década de 1980 apontam para o fato de que o grupo tinha uma atuação coerente com as posturas políticas e ideológicas prevalecentes na universidade e na Igreja Metodista de então:

O Cantoni trazia peças muito legais pra gente cantar, Missa da Terra Sem Males³, a gente estava ainda na fase da ditadura, quer dizer, tava saindo da ditadura na verdade. O Brasil estava começando a redemocratização, mas ainda tinha muita desigualdade social, muitos problemas, ainda havia uma censura. E a gente usava a música como um canal de comunicação para falar disso, tinha uma música que a gente criticava o FMI (Fundo Monetário Internacional). É, a gente fez passeata uma vez cantando Cio da Terra⁴ com o Adolfo Perez⁵ que era prêmio Nobel da Paz, a gente foi cantando Cio da Terra no meio da cidade de Piracicaba. É, então tenho memórias muito vivas, muito bacanas mesmo, coisas muito legais (RA, ex-coralista da década de 1980).

A UNIMEP cresceu e se firmou no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990. Nesse período, grandes investimentos foram feitos na área da música, com a criação de mais três coros universitários (e a respectiva contratação de mais regentes), compra de instrumentos musicais muito caros (como um órgão de tubos e um piano de concerto), construção de um teatro, organização de concertos com músicos brasileiros e estrangeiros, conjuntos camerísticos e grandes orquestras. Os coros passaram a cultivar repertórios variados, que abrangiam desde música folclórica brasileira e erudita a arranjos diversificados de MPB, e viajavam por cidades paulistas e de outros Estados para se apresentar. As saídas dos coros incluíram também algumas idas ao exterior. Todo esse grande movimento musical na universidade passou a arrefecer na década de 2000, quando uma grave crise econômica se abateu sobre a instituição, também como reflexo de tensões mal resolvidas no interior da Igreja Metodista. Coros foram extintos e as atividades de concerto foram suspensas.

Os depoimentos colhidos de ex-coralistas são unânimes em apontar que, enquanto ainda atuantes, os corais da UNIMEP foram espaços em que procedimentos educativos eram largamente praticados. Os repertórios eram decididos a partir daquilo que era entendido como uma “necessidade”, seja do público, seja dos próprios integrantes. Os coros foram agremiações que ensinaram também pela oportunidade oferecida aos estudantes de viajar e de ter contato com um panorama largo e variado da cultura musical nacional e estrangeira, restrita não somente à contemporaneidade. Ensinaram ainda pela possibilidade de contato com outros idiomas e outras formas de cultura. Os depoimentos reconhecem também

as diferentes contribuições dos coros para a vida profissional de seus integrantes, como exemplificou a hoje psicóloga clínica que admitiu ter desenvolvido uma sensibilidade especial às inflexões da fala⁶ de seus pacientes a partir de sua experiência com a música em um dos corais universitários. Os depoentes reconheceram ainda que, por meio dos coros, aprenderam a tolerância, a disciplina e o respeito para com o outro.

Assim, por não terem sido parte integrante dos currículos dos cursos superiores nem terem passado por nenhuma forma de regulação externa, os corais universitários podem ser entendidos certamente como espaços de educação não formal em música. Os depoimentos unanimemente reconhecem que, apesar de todos os conteúdos educativos existentes nos coros, estes não eram bem entendidos pela comunidade universitária como um todo, a qual tendia a interpretá-los como um adorno para as cerimônias acadêmicas ou veículo de propaganda para o nome da instituição, de maneira a minimizar a sua significação enquanto ferramentas de ensino.

Um fator que tem de ser considerado em relação aos corais universitários da UNIMEP é que eles foram incentivos para a profissionalização em música de vários de seus membros, estudantes de outras áreas do conhecimento, que não música. Isso se deu de várias formas e foi um fato recorrente. É o caso do estudante de arquitetura que se tornou cantor lírico, de modo a ganhar bolsa de estudos nos Estados Unidos e ter atuado profissionalmente naquele país e na Alemanha. Outro caso é o do publicitário que se tornou cantor popular, bem como da psicóloga que abriu uma escola de música. Ou ainda da jornalista que buscou uma formação acadêmica em regência, tendo redirecionado sua profissão para essa área.

Os depoimentos presentes permitem entender os corais universitários da UNIMEP como espaços propiciadores de sociabilização, onde foi possível construir laços de amizade que, em alguns casos, sobrevivem há décadas. Mostram ainda que os corais universitários contribuíram de modo significativo para a formação profissional dos depoentes, mesmo não estando, na maior parte dos casos, diretamente relacionados às suas áreas específicas de atuação.

Coral Cantate Domino

O Coral Cantate Domino pertence à Matriz de Santa Isabel, do distrito campineiro de Barão Geraldo e onde está sediada a UNICAMP, uni-

versidade que exerceu grande influência no cenário do local, no que diz respeito aos tipos humanos que lá se encontram e à sua estruturação física.

Barão Geraldo retrata em um microcosmo muito do que é a realidade da sociedade brasileira nas cidades de grande porte. O distrito é atravessado pela Rodovia SP-332, denominada Prof. Zeferino Vaz, que liga Campinas a Paulínia. A leste da rodovia concentram-se os bairros mais antigos do distrito, ligados à sua formação, assim como a Cidade Universitária, onde está instalada a UNICAMP. Trata-se de uma região com alta concentração de renda, com casas de padrão elevado e onde residem profissionais especializados ao lado de uma população mais antiga, que nasceu no distrito. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Campinas, essa região concentra grande quantidade de jovens em torno do início da juventude, e predominam-se os indivíduos brancos.

A renda média concentra-se entre cinco a dez salários mínimos, mas, de modo ligeiramente maior, existe também uma parcela que recebe entre um a dois salários mínimos. No cruzamento da Rodovia Zeferino Vaz com a Rodovia D. Pedro I, situam-se alguns bairros mais pobres, onde, ao lado de casas mais modestas, existem também favelas. Nessa região, residem trabalhadores não especializados, migrantes do interior de outros Estados brasileiros que vieram a Campinas procurando melhorias de condições de vida. Dados do Censo de 2010 mostram que a renda, nessa região, concentra-se entre meio e um salário mínimo e que a população se divide entre brancos e pardos (CAMPINAS, 2010). As cercanias da UNICAMP concentram, além de profissionais altamente qualificados, uma população significativa de estudantes e professores universitários, originalmente não nascidos em Campinas e provenientes de outras cidades, muitos vindos de grandes capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba e Porto Alegre.

O Coral Cantate Domino foi criado por um músico natural de Itamogi/MG, o qual foi a Campinas para estudar canto erudito no Instituto de Artes da UNICAMP em 2004. Por residir em Barão, esse músico frequentava as missas na Matriz de Santa Isabel, na região central do distrito. Ele percebia que as pessoas da comunidade religiosa gostavam de cantar, participando ativamente nos cantos das liturgias. Devido a isso, ainda em 2004, seu primeiro ano de faculdade, propôs ao pároco da Matriz a formação de um coral com os paroquianos. Seu trabalho como regente seria totalmente voluntário. O pároco acatou a ideia e divulgou a notícia aos

paroquianos. No primeiro encontro, estiveram presentes aproximadamente 30 pessoas e iniciaram os ensaios regularmente, preparando uma peça longa para ser apresentada em dezembro, alusiva ao Natal, de modo que a primeira atuação do grupo ocorreu em 22 de dezembro de 2004.

O regente afirmou que, desde o início, o coro teve orientação de técnica vocal. No ano de 2006, foi iniciado um trabalho de iniciação musical com seus integrantes, constituída de dinâmicas e jogos que envolviam as propriedades do som⁷, mas sem rigores acadêmicos, o que aconteceu aproximadamente ao longo de três meses. Segundo ele, os coristas tiveram contato com partituras desde o início do grupo, embora muitos não estivessem habituados a isso, como também a maioria não dominava a leitura musical. A prática da leitura musical veio posteriormente ao trabalho de iniciação musical, pois o regente dedicava uma hora dos ensaios (que aconteciam uma vez por semana) ao ensino de teoria.

O Cantate Domino é formado por pessoas de diferentes faixas etárias. Na época da sua fundação, a coralista mais jovem tinha 14 anos, enquanto a mais idosa tinha 76. As escolaridades eram também muito diferentes entre si: com cantores que pouco tinham ido à escola, havia outros com doutorado e mesmo pós-doutorado. As profissões variavam, bem como as faixas de renda: diaristas, balconistas, cabeleireiros, donas de casa, estudantes universitários, engenheiro, professores universitários e funcionários dos altos escalões da UNICAMP. As proveniências dos cantores variavam segundo os diferentes bairros de Barão Geraldo (Guará, Real Parque⁸, Fazenda Santa Genebra, Vila Santa Isabel e Cidade Universitária), assim como moradores dos condomínios de alto padrão do distrito. Dessa forma, tal como as escolaridades, as experiências musicais dos integrantes mostravam grande heterogeneidade. O coro tinha bastante rotatividade de cantores.

Entre os jovens que participam estão estudantes da UNICAMP, que, segundo o regente, levam para suas cidades de origem os aprendizados que tiveram no coro da Matriz de Santa Isabel. Em 2010, esses estudantes eram das áreas de engenharia, biologia, matemática e sociologia. À época da pesquisa, eram dessas duas últimas áreas os únicos negros que participavam: jovens angolanos em intercâmbio no Brasil. Segundo o regente, em informação anotada no diário de campo, todos os negros que já participaram do grupo eram estrangeiros, desde o início.

De acordo com o regente do Cantate Domino, os paroquianos da Matriz Santa Isabel acolheram muito bem a ideia do coro e apreciavam muito essa forma musical, o que, para alguns, foi uma novidade completa, de modo que não sabiam que existia tal possibilidade. Ele percebeu o grupo também como um espaço de sociabilização.

A presença do coro na comunidade de Santa Isabel é um estímulo para o canto de todos os presentes durante as celebrações das missas. Objetivando a continuidade dos trabalhos, o regente formou também um coro de crianças na paróquia. Em função disso, foi cursar, como disciplinas na graduação, pedagogia e didática musical. O coro infantil era igualmente heterogêneo quanto à origem socioeconômica das crianças, provenientes tanto das escolas públicas quanto das particulares do distrito. O coro infantil cantava em uníssono ou a duas vozes iguais, assim como eventualmente integrava-se também ao coro adulto.

O trabalho voluntário do regente em Barão Geraldo criou-lhe oportunidade para poder propor a criação de uma escola de música litúrgica ao bispo diocesano de Campinas, ideia que foi acolhida e levada adiante. Dessa maneira, esse músico exerce hoje a função de diretor e coordenador dessa escola, obtendo boa parte de seus proventos nessa função.

Coral Açucena

O “Açucena” é um coro feminino sediado também no distrito campineiro de Barão Geraldo. Foi criado por uma musicista natural de Taquaritinga/SP, que foi a Campinas para estudar regência no Instituto de Artes da UNICAMP, onde se formou em 1994. Após longa e tortuosa busca de afirmação como profissional, teve a iniciativa de formar um grupo coral independente em Barão Geraldo. A ideia era que cada membro pudesse pagar uma quantia mensal, de modo a ser possível remunerar a regente. Após divulgar o seu projeto, conseguiu formar um pequeno coro, desprovido, entretanto, de vozes masculinas. Desistiu, assim, da ideia de se formar um coral tradicional e abraçou a ideia de formar um coro feminino. Dessa forma, anunciou por correio eletrônico a existência de um coro feminino na Cia. do Sarau e surpreendeu-se com a quantidade de mulheres que se inscreveram para participar.

Esse coro feminino foi batizado de “Açucena”, e as participantes são, em maioria, todas profissionais com formação universitária, gradua-

das e pós-graduadas. São 26 mulheres, em sua maioria entre 40 e 50 anos: pedagogas, médicas, fonoaudiólogas e nutricionistas. São provenientes principalmente da Cidade Universitária⁹, mas também do Guanabara e do Cambuí¹⁰. A regente citou duas exceções nesse perfil: a funcionária da Galeria de Arte da UNICAMP e a faxineira do espaço onde ensaiam, que também trabalha como balconista de loja. Ela relaciona a participação dessas duas mulheres ao fato de elas trabalharem em locais onde a arte é muito presente e constante.

Na ocasião da entrevista com a regente (junho de 2010), o “Açucena” havia realizado recentemente uma apresentação, ocorrida em uma escola pública do Guará¹¹, em um curso de EJA noturno na EMEF Dulce Bento Nascimento. Ana disse que as coralistas se emocionaram e afirmou ter sido essa uma das melhores experiências do grupo. A apresentação fez parte das comemorações de 20 anos do curso, e o coro foi convidado por um professor. A regente disse que o grupo aceitou sem saber como poderia ser a reação dos alunos, principalmente dos jovens. Tratava-se de um público que trabalhava o dia todo e estudava à noite.

Ao chegar à escola, depararam-se com seus ouvintes: muitos jovens de boné ou capuz na cabeça e fone de ouvidos. O grupo foi percebendo que, a cada música cantada, os ouvintes se envolviam cada vez mais. A regente explicou-lhes como um coro se estrutura e funciona. Após a apresentação, o professor que as havia convidado enviou-lhes as impressões dos alunos por escrito, de modo que muitos comentaram que nunca haviam tido contato com um coro e o descreveram de maneira poética.

Eu, Ivete, gostei muito do Coral Açucena, pois foi a primeira vez que vi de tão perto um coral e fiquei muito feliz. Quando cantava a música que falava Cajuína de Teresina, foi maravilhoso, pois lembrei da minha terra natal... que saudades. Eu quero parabenizar todas essas mulheres lindas, obrigado. Que Deus abençoe a todas!

Eu, Rodrigo, gostei muito desse evento. Curti muito, muito mesmo ver as moças soltando a voz. Eu nunca tinha visto um coral antes na vida real, só em televisão, novelas. É isso que deixa a gente contente nas horas que estamos entediados, sem nada pra fazer. Ah! É bom ter isso na escola uma vez por semana e ter também músicas que nós sabemos cantar. Vocês estão de parabéns!

Venho por estas poucas linhas agradecer ao Coral Açucena pela apresentação. Eu achei muito legal, foi muito emocionante! Eu nunca assisti uma apresentação assim, ao vivo. Gostei muito. Tenho muito que agradecer à regente e a todo grupo que dispôs do seu tempo para mostrar pra nós. [...] Agradeço pela chance que tive. Agradeço também à nossa escola e a todos (Erenildes).

O repertório apresentado teve caráter abrangente, incluindo uma variedade de estilos, indo da Renascença à MPB, passando pela música étnica e folclórica. Em outras palavras, um repertório muito rico de informações. Os depoimentos dos alunos deixam entrever sua memória afetiva e a surpresa de serem tocados pelo novo, de estarem presenciando ao vivo e a cores uma forma musical mais distante de sua realidade, bem como um repertório que de outra maneira não seria possível conhecer, uma vez que não é veiculado pela mídia.

Coral da Sé de Mariana/MG

A Catedral da Sé de Mariana é uma construção com mais de 300 anos de história. Abriga um órgão de tubos construído na Alemanha na primeira década do século XVIII. Esse instrumento foi restaurado graças à iniciativa de um empresário de Belo Horizonte na década de 1980, fato que gerou um movimento de concertos oferecidos aos turistas que circulam pela região histórica mineira. Era pouco usado nas atividades litúrgicas da Catedral, que, ao contrário dos concertos, reúnem a população local. Em 2009, o bispo de Mariana, D. Geraldo Lyrio Rocha, criou o cargo de organista da Catedral da Sé como trabalho formal (com registro em carteira) e ofereceu-o a uma organista paulista¹², cuja formação se dera em Hamburgo, Alemanha. Nessa função, essa organista criou um coro misto com as pessoas do local.

Os coralistas que a organista possui na Catedral da Sé são pessoas da comunidade. Ela afirma que todos eles são, em geral, pessoas provenientes de vilarejos muito pequenos e pobres, para os quais Mariana é um centro mais importante e desenvolvido. Dessa forma, percebe que todos seus coralistas têm uma matriz de muita carência, bem como tiveram acesso a poucas coisas na vida. Acha muito bonito o processo que eles vivenciam nos coros, pois, em suas palavras, as pessoas ali “florescem” a partir do pouco que ela pode lhes oferecer.

Percebe que tal florescimento não é apenas musical, mas estende-se para outras áreas da vida. Dessa forma, sentem-se especiais porque sua regente viaja para a Alemanha e lhes traz bombons como lembranças, de modo que não apenas a novidade do presente os surpreende, mas também o fato é mote para aprenderem a respeito do país de procedência da iguaria. Especiais são também as situações novas, como cantar em um concerto e serem admirados por isso, bem como depois serem convidados a jantar em uma pizzaria, pois, na realidade de Mariana, há pessoas que, pela pobreza, nunca fizeram uma refeição em um restaurante. Os coros ainda oferecem a essas pessoas a oportunidade de viajar, coisa inimaginável para eles. O Coro da Catedral de Mariana esteve em Campinas em 2013 para cantar na Basílica Nossa Senhora do Carmo, viagem que muito os marcou.

Em sua atividade com os coros, a organista busca conscientizar os integrantes sobre a principal característica do canto coral, que é a de trabalho em equipe e de divisão das responsabilidades: deve haver um espírito de soma, e não de individualização. Ela percebe que as pessoas de Mariana têm uma referência sonora característica do ambiente em que vivem e das experiências musicais que tiveram.

A regente afirma que fazer seus coros cantarem a mais de uma voz é um desafio considerável, uma vez que a vivência musical de seus coralistas restringiu-se quase toda a cantar em uníssono, e nem sempre afinado. Entende que o trabalho está progredindo quando, além de fazê-los cantar a vozes, consegue ainda fazê-los conscientemente realizar mudanças na qualidade da fonação. Cobra de seus coralistas um crescimento constante e alerta-os para o perigo da regressão, caso deixem de se esforçar e acomodem-se nos progressos obtidos. Assim, mantém viva neles a ideia de que o esforço e o ensaio são sempre necessários.

Seu depoimento aponta para valores caros à prática da música em conjunto: comprometimento, esforço e abertura para o novo. O comprometimento é uma qualidade que está intimamente relacionada à consciência de que o trabalho de um coro é uma prática coletiva, na qual é essencial que todos contribuam com uma parcela de esforço em nome da construção de um resultado que interessa a todos, de modo a ser necessárias disciplina e constância. Tem-se, assim, que a educação para o canto coral em muito se aproxima da educação para a cidadania. A organista enxerga como desafio a necessidade de fazer os coros entenderem que não existe apenas diversão na música, uma vez que o esforço é essencial. Percebe que

o Coro da Catedral foi mudando de atitude e que, quando pressionados por uma agenda intensa, todos se dispõem com vontade para os ensaios, de modo que chegam mesmo a solicitar ensaios extras.

Ela percebe envolvimento e interesse em seus cantores e se recorda de que, principalmente no início do coro, a qualidade era muito aquém do que desejava, mas percebia que o retorno dado pela comunidade era muito positivo, de maneira que entendeu que o nível geral da música praticada anteriormente na Catedral era tão baixo, que aquilo que o coro podia oferecer, incipiente que ainda fosse, era uma mudança considerável.

O trabalho da organista na Sé de Mariana tem se caracterizado por seu esforço de agregar à vida da comunidade uma prática musical que, para eles, é uma novidade, sem deixar de acolher a contribuição deles próprios, de modo a aproximar o órgão restaurado, um patrimônio cultural, à vida das pessoas comuns da cidade e, assim, construir sentidos.

Considerações finais

A ideia de trabalho concreto está associada à ideia de durabilidade no mundo, relacionada aos processos de transformação ou criação, de modo a fazer surgir utilidades necessárias à vida humana. Assim, nessa concepção, os frutos do trabalho seriam duráveis, o qual pode ser entendido como o meio pelo qual são criados pontos de estabilidade que contrabalançam a efemeridade da vida do homem.

O trabalho em si se reproduz em determinadas condições sociais e pode ser não assalariado, não remunerado, não mercantil e informal. O trabalho concreto comporta os projetos pessoais e a produção de saberes, em que a humanidade de cada um pode ser realizada. Diz-se, então, que o trabalho concreto é aquele que é realizador. Especificamente no caso dos músicos, o trabalho seria do tipo imaterial, ou seja, produz sentimentos, afetos e emoções.

No entanto, o trabalho na sociedade capitalista é transformado em mercadoria – o trabalho abstrato, associado à ideia de labor, ou seja, atividades necessárias à manutenção da vida, como esforço contínuo e sem fim. Os produtos do labor servem ao consumo imediato, de modo que, em uma sociedade consumista, o labor é promovido a trabalho. Assim, a força para o trabalho (entendido como labor) pode ser vendida como uma

mercadoria. Dessa maneira, o trabalho abstrato promove a despersonalização do trabalhador e seus fazeres, pois tudo se torna mercadoria.

Se a sociedade não reconhece o fazer dos músicos como trabalho, é porque as representações construídas sobre sua atividade não a consideram como trabalho abstrato. Ou, em outras palavras, a sociedade entende a atividade do músico como algo de pouco valor, pois o consumo dela é prescindível. A música até pode ser usada como uma ferramenta na fomentação do consumo, mas está longe de ser um elemento de primeira grandeza nessa esfera, dado que é um produto imaterial e considerado dispensável na lida do dia a dia.

O universo dos músicos é amplo e muito variado. A situação considerada como ideal por eles seria aquela na qual poderiam atuar como fabricantes ou criadores da cultura, como artefato humano. Na verdade, são poucos os que conseguem um reconhecimento amplo e suficiente para isso, assim a maioria dos músicos, em nome da subsistência, torna-se laborante. Dessa forma, vendem sua força de trabalho a outros e se tornam assalariados ou atuam por conta própria, de modo a viver de cachês (tocando em eventos e bares), de passar o chapéu, de editais e outras formas. No entanto, a recusa em serem somente laborantes persiste em todos, pois desejam também ser fabricantes da cultura.

Em geral, as condições de trabalho dos músicos são bem precárias e se traduzem pela instabilidade dos empregos, pelas alternâncias entre emprego e desemprego, pelas longas jornadas de atividades, pelas múltiplas atividades e pela competição acirrada. Poder-se-ia dizer que essa precariedade é o resultado da falta de reconhecimento social do trabalho do músico como qualificado, qualificação essa construída pela experiência e pela formação.

A escola é uma alternativa atraente, uma vez que traz a vantagem de remuneração regular e fixa. O professor, apesar de todas as mazelas atuais, goza de um lugar social mais claro e definido do que o músico. No entanto, a escola é a instituição que reproduz os valores da sociedade de seu tempo, de modo que, ao educar para o trabalho, em seu sentido abstrato, confere um lugar mais à margem aos saberes artísticos, caracterizando-os como de menor valor em relação aos conhecimentos tidos como importantes para a reprodução do capital. Em outras palavras, se o conceito de trabalho concreto (aquele que cria e transforma, desejado pelos artistas) é subjacente aos saberes artísticos, estes podem representar uma resistência

à tendência do *status quo* em transformar tudo em mercadoria – resistência à banalização de coisas e pessoas a partir do momento em que são transformadas em mercadorias.

Como toda resistência gera uma ameaça, a subalternização dos saberes artísticos no ambiente escolar pode ser interpretada como uma forma de minimizar seu potencial ameaçador, uma vez que a educação no capitalismo procura direcionar o conhecimento no sentido de fomentar o trabalho abstrato (aquele pensado como mercadoria). Por definir aquilo que é legítimo ou não de ser ensinado e aprendido nos espaços educacionais, em especial os escolares, o currículo é uma relação de poder. Assim, o ambiente escolar se revela como estreito ou mesmo inadequado para o músico exercer sua atividade, no sentido de trabalho concreto e realizador, como fabricante ou criador de cultura. Dessa maneira, o esforço de resistir vai se manifestar na inserção em – e mesmo na construção de – espaços não escolares, onde possam ser difundidos conhecimentos que a escola não legitimiza.

Um coro tradicional é um grupo constituído de quatro subgrupos, dois femininos e dois masculinos. Cada um dos subgrupos entoa uma linha melódica diferente, de modo que a superposição dessas linhas forma o que em música se denomina harmonia, fisicamente entendida como interação de diferentes frequências vibratórias, cujo resultado produz efeitos que marcam a percepção humana. Trata-se de uma forma bastante elaborada de se praticar música e que exige um treinamento específico para acontecer, pois o cérebro de cada membro do grupo precisa processar muitas informações simultâneas para poder coordenar ações individuais. Assim, grupos corais necessitam do encontro regular e constante para a prática conjunta do canto, sem o qual, tal como no esporte, os resultados não são atingidos.

Dessa forma, cada grupo coral desenvolve uma dinâmica própria de ensaios, em muito configurada pela experiência, maturidade e escolaridade do regente. De qualquer modo, coros são espaços por onde circula uma gama muito grande e variada de conhecimentos, desde aqueles estritamente musicais até aqueles que extrapolam os limites da música. Assim, como os repertórios em geral fazem uso de textos, há, por exemplo, a questão do uso da língua, seja vernácula, seja estrangeira. Os repertórios trazem consigo também o contexto histórico, político e social da época e do lugar onde foram criados.

Além desses fatores, há ainda o aspecto da sociabilização, pois os coros promovem o encontro de pessoas, seja no que concerne aos coralistas entre si, seja no que se refere à relação entre coro e público. E, tal como visto nos exemplos apresentados, coros favorecem ainda o convívio de diferentes classes sociais e de pessoas com diferentes graus de escolaridade. Pela necessidade da prática constante, os coralistas acabam por conviver mais entre si e, por isso, passam a se conhecer melhor e a desenvolver relacionamentos diversos, desde amizades até namoros e casamentos. No entanto, o processo de aprendizado dos repertórios traz muitas dificuldades, que devem ser vencidas como uma equipe, e, assim, sua superação alimenta a autoconfiança e a autoestima, tanto individualmente quanto coletivamente.

Pelo que foi aqui apresentado, fica claro o aspecto educativo que perpassa os coros, bem como os vários elementos que permitem identificá-los como espaços de educação não formal, pois, além do que já foi exposto, ainda é necessário se dizer que frequentar um coro é um gesto espontâneo: vai-se porque se quer e se deseja. Assim, identificar e explorar essa característica de modo eficiente vai, em muito, depender da consciência e da percepção de quem lidera o coro, o regente, o qual poderia ser identificado com um educador.

Outra percepção trazida pelas observações é que organizações musicais comunitárias, surgidas por meio de processos de inserção de músicos em espaços culturais alternativos, podem ter caráter promocional, embora isso se configure mais como uma decorrência natural de uma caminhada em conjunto do que um fim em si. Esse é o caso, por exemplo, dos coros organizados em comunidades pobres: a aquisição de certas habilidades e a afirmação em sua coletividade podem conduzir os integrantes a ganhos em sua autoestima e reforços em sua identidade, de maneira a sentirem-se socialmente valorizados. Nesse sentido, são essas corporações que oportunizam certas experiências pequeno-burguesas, como viajar e comer em restaurantes, a grupos que normalmente são delas excluídos em seu cotidiano.

Os muitos cenários contidos no âmbito da educação não formal oferecem outras possibilidades aos músicos. Plasmados pelas características intrínsecas desse campo educacional, tais cenários têm a vantagem de poder oferecer mais flexibilidade e liberdade, de maneira que seja possível, ainda que laborando, aproximar-se da realidade do trabalho concreto – criador e produ-

tor de cultura. A maneira como cada músico se insere na educação não formal, bem como a qualidade do que desenvolve nesse âmbito, aqui entendido como campo de múltiplas possibilidades, está bastante relacionada com as origens de cada um e com as trajetórias determinadas por tais origens.

A educação não formal apresenta muitas portas de entrada. Algumas delas foram criadas por outrem e associadas a necessidades que vão além da música de per si. Tem-se, assim, que os espaços de educação não formal em música, embora também portadores de imperfeições e deficiências, são terrenos mais propícios para que os músicos possam empregar sua força de trabalho como criadores ou fabricantes de cultura. São espaços onde a música pode ocorrer de maneira diferente daquela que ocorre no mercado, uma vez que a música de mercado não precisa do apoio da comunidade para poder existir: existe porque o mercado permite e se interessa, ou porque grandes instituições a financiam e a apoiam pela possibilidade de agregar capital. Dessa forma, por meio da educação não formal, a música favorece a vida comunitária, possibilita aquisições variadas e propicia aceitação e afirmação social.

Recebido em: 16/07/2017

Aceito para publicação em: 30/09/2017

Notas

1 Doutor em Educação. Docente na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) no curso de Música (Licenciatura). E-mail: julio.amstalden@gmail.com

2 A decisão de ouvir os coralistas foi tomada em função do fato de o pesquisador ter, no passado, trabalhado como regente de um dos coros da instituição. Por questões de ética, um bolsista de iniciação científica foi treinado na metodologia da história oral para que os depoimentos pudessem ser colhidos.

3 Obra emblemática da teologia da libertação, a “Missa da Terra sem Males” possui texto de D. Pedro Casaldaliga e Pedro Tierra, música de Martín Coplas. Em linhas gerais, versa sobre a opressão dos povos indígenas pelos brancos. Outro fato a ser apontado é que se tratava de uma forma musical católica sendo montada por uma instituição protestante.

4 Cio da Terra, de Chico Buarque (1944).

5 Adolfo Pérez Esquivel é arquiteto, escultor e ativista de direitos humanos. Em 1974, Pérez coordenou o Servicio Paz y Justicia em América Latina (SERPAJ-AL), com bispos, teólogos, militantes, líderes comunitários e sindicalistas. O SERPAJ-AL dedicou-se a defender os direitos humanos e a difundir a não violência como forma de transformar o

mundo e enfrentamento dos crimes de tortura praticado pelas ditaduras militares vigentes em toda a América Latina.

6 Fato considerado importante pela Psicologia, dadas as ligações entre a fala e o inconsciente.

7 A saber: altura, timbre, intensidade e duração. O conceito de ritmo está contido nesta última.

8 O Real Parque situa-se na região mais pobre do distrito.

9 Bairro onde se situa a UNICAMP, caracterizado pelo alto nível socioeconômico de seus moradores.

10 Bairros de Campinas que concentram moradores de alto poder aquisitivo.

11 Bairro situado atrás da UNICAMP, contíguo à Cidade Universitária.

12 Esta organista já residia em Mariana/MG, para onde havia se dirigido para trabalhar na série de concertos destinada aos turistas como empregada de uma pequena agência de produção cultural.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

CAMPINAS. **População residente de 10 anos ou mais de idade, por faixas de rendimento nominal mensal**. 2010. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/populacao_residente_10_anos_ou_mais_por_faixa_rendimentos_mensal.php>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ELIAS, Norberto. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993-1994. 2 vol.

_____. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIDSON, Eliot. Why art cannot be a profession. In: MENGER, Pierre-Michel; PASSERON, Jean-Claude (Orgs.). **L'art de la recherche**. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin. Paris: La Documentation Française, 1994.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2012.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não formal como acontecimento**. Campinas, 2009. 456p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

LARSON, Magali. **The rise of Professionalism: a sociological analysis**. Berkeley: University of California Press, 1977.

MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo**. Lisboa: Roma Editora, 2005.

PEREIRA, Helen Luce. **Trançando os fios: educação, cultura e metodismo – o movimento artístico na Unimep (1970 a 1985)**. 2008. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Cecília Toledo et al. (Orgs.). **Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. São Paulo: Humanitas, 2008. cap. 2, p. 35-77.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta Editora, 2002.

SEGNINI, Liliana. À procura de trabalho intermitente no campo da música. **Estudos Sociológicos**, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011.

SEGNINI, Liliana; SOUZA, Aparecida. **Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos**. Campinas, UNICAMP, 2007. (Relatório final para projeto temático FAPESP, cap. I e II).

SOBREIRA, Sílvia Garcia. **Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei no. 11.769/2008**. 2012. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

Diálogos em educação musical: estudo de uma práxis dialógica com crianças na perspectiva da educação não formal

JUSSARA APARECIDA DE PAULA JUSTINO¹

ILZA ZENKER LEME JOLY²

Resumo

O artigo aborda a pesquisa desenvolvida no Programa Curumim na unidade do SESC-SP, na cidade de Araraquara/SP, que atende crianças de 7 a 12 anos de idade, filhos de servidores do comércio de bens, serviços e turismo. O programa visa ao desenvolvimento integral da criança por meio de atividades culturais, artísticas e esportivas que priorizem o lúdico e a qualidade de vida. O objetivo foi identificar possibilidades no desenvolvimento de processos educativos e musicais com crianças em uma perspectiva da educação não formal, valorizando uma práxis dialógica entre crianças e pesquisadora. Tem por base autores da área de educação musical e da educação não formal, como Gohn (2007, 2008), Garcia (2015), Park e Fernandes (2005, 2015) etc. A pesquisa ainda contou, principalmente, com o pensamento de Freire (2014a, b, c) para entender a troca entre saberes e a práxis dialógica. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, com reflexões baseadas em alguns dos conceitos da fenomenologia. Os resultados analisados contribuem para a produção do conhecimento sobre música na educação com crianças, mostrando a importância do diálogo como meio para construção de uma leitura de mundo autônoma e como elemento motivador para a construção de proposições conjuntas entre crianças e educadores. Palavras-chave: Processos educativos. Educação musical. Educação como humanização. Educação não formal.

Abstract

The article deals with the research developed in the Curumim Program in the unit of SESC-SP in the city of Araraquara / SP, which serves children from 7 to

12 years of age, children of servers of the goods, services and tourism trade. The program aims at the integral development of the child through cultural, artistic and sports activities that prioritize the playfulness and quality of life. The general objective was to identify possibilities in the development of educational and musical processes with children from a non formal education perspective, valuing a dialogical praxis between children and researcher. It is based on authors of music education and non-formal education such as Gohn (2007, 2008), Garcia (2015), Park and Fernandes (2005, 2015). The research still relied mainly on the thinking of Freire (2014a, b, c) to understand the exchange between knowledge and dialogical praxis. The methodology had a qualitative approach, with reflections based on some of the concepts of Phenomenology. The results analyzed contribute to the production of knowledge about music in education with children. Showing the importance of dialogue as a means to construct an autonomous world reading, and as a motivating element for the construction of joint propositions between children and educators.

Keywords: Educational processes. Musical education. Education as humanizing. Non-formal education.

Resumen

El artículo aborda la investigación desarrollada en el Programa Curumim en la unidad del SESC-SP en la ciudad de Araraquara / SP, que atiende a niños de 7 a 12 años de edad, hijos de servidores del comercio de bienes, servicios y turismo. El programa busca el desarrollo integral del niño a través de actividades culturales, artísticas y deportivas que prioricen el lúdico y la calidad de vida. El objetivo general fue identificar posibilidades en el desarrollo de procesos educativos y musicales con niños en una perspectiva de la educación no formal, valorizando una praxis dialógica entre niños e investigadora. Se basa en autores del área de educación musical y de la educación no formal como Gohn (2007, 2008), García (2015), Park y Fernandes (2005, 2015), etc. La investigación aún contó principalmente con el pensamiento de Freire (2014a, b, c) para entender el intercambio entre saberes y la praxis dialógica. La metodología tuvo un enfoque cualitativo, con reflexiones basadas en algunos de los conceptos de la Fenomenología. Los resultados analizados aportan contribuciones a la producción del conocimiento sobre la música en la educación con niños. La importancia del diálogo como medio para la construcción de una lectura de mundo autónoma, y como elemento motivador para la construcción de proposiciones conjuntas entre niños y educadores.

Palabras clave: Procesos educativos. Educación musical. Educación como humanización. Educación no formal.

Introdução

Este artigo é fruto de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa Curumim, na unidade do SESC-SP, na cidade de Araraquara/SP, que atende crianças de 7 a 12 anos de idade e que se assume como educação não formal.

Os aportes que referenciam o conceito de educação não formal apoiam-se em um grupo de autoras brasileiras, as quais se dedicam à pesquisa e colaboram na construção desse campo de estudos e práticas, desse modo de ser, partindo de um contexto nacional com características e especificidades próprias, como campo autônomo e independente.

O termo, ainda em construção epistemológica:

Diz respeito às instituições, associações, organizações e fundações que trabalham com a educação como mediadora nos processos de construção do conhecimento, independente do público, objetivo, conteúdo, durabilidade, espaço e lugar em que se desenvolve a proposta (GARCIA, 2015, p. 64).

Outra definição para o termo parte das ideias de Gohn (2008, p. 7), que caracteriza a educação não formal como um campo novo estruturado nessa conjuntura e que:

Aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa via conselhos colegiados etc.

A maior característica da educação não formal como modalidade de educação – talvez a mais visível – é que as práticas acontecem fora do ambiente escolar, o que reforça, mais uma vez, que a educação escolar é a maior referência de educação formal.

Essa modalidade formal é caracterizada por Libâneo (2010, p. 88) como “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sis-

temática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal”. Porém, não se pretende trabalhar com a educação não formal enquanto modalidade nem especificidade de educação, mas sim apresentar a educação não formal como campo conceitual, sem perder o foco em sua autonomia e independência, pois a escola não constitui centralidade, sendo somente mais um ponto, um outro modo de representação e fazer educativo no todo que compõe a experiência de aprendizagem.

O ponto de partida para as práticas aqui descritas e analisadas parte de pontos de ancoragem, os quais podem perpassar pelo brincar, pela corporeidade, pelo lúdico e pela expressividade infantil, sempre com vistas a uma formação integral e permanente, o que, conseqüentemente, traz à baila as especificidades que compõem esses processos educativos, aspectos que nem sempre estão em consonância com a maioria das realidades educacionais.

De acordo com Brembeck (1978), na perspectiva da educação formal, a estrutura do que é desenvolvido e os programas que são planejados possuem um caráter acadêmico, teórico, com um sistema sequencial co-ordenado, orientado para um tempo futuro, visível e fixado em um local. No modo de ser da educação não formal, os objetivos se relacionam com a vida prática, com vistas a um retorno de curto prazo, que se oriente para o tempo presente. Uma educação que pode ocorrer em quase todos os lugares. Compromete-se com formação e socialização em diferentes graus de intencionalidade.

Por sua vez, Libâneo (2010, p. 89) caracteriza a educação não formal como sendo “aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”.

Gohn (2008, p. 13) trabalha com uma perspectiva que aborda a educação como instância promotora de mecanismos de inclusão social, que buscam promover o acesso aos direitos de cidadania, mediante concepção ampliada que alarga os domínios da educação para além dos muros escolares e que resgata ideais. A mesma autora (2007, p. 14) aponta que essa formação da educação não formal não pensa só a inclusão social, mas envolve tanto a aprendizagem de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas como a aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., buscando capacitar os participantes para o desenvolvimento de uma atividade de criação.

Existem diferenças na organização e no planejamento dos temas que são desenvolvidos na educação não formal e mesmo na maneira como são mediados. Não se trabalham somente saberes já considerados consagrados e com reconhecimento, mas busca-se relevância na forma de priorizar o público de atendimento.

Nessa perspectiva, os saberes cotidianos são reforçados com mais ênfase que os saberes considerados institucionalizados, e essa dinâmica permite uma atenção maior para as singularidades, pois abarca outra lógica de ciência e aquisição do conhecimento, procurando não o fragmentar.

Um saber que, segundo Garcia (2015, p. 29), por se encontrar em ambiente não escolar, por vezes é considerado ingênuo por ser fundamentado na observação, na tradição, na oralidade, no senso comum e ser sensível aos argumentos da ciência comprobatória de verdades. Ou que, por vezes, simplesmente é reduzido e denominado como uma prática não escolar, levando em conta somente o contexto físico de realização, sem dar margem para as especificidades que constituem essa prática.

Ao levantar dados e materiais sobre a trajetória dessa modalidade e prática educativa no Brasil, é possível encontrar uma grande referência de caráter mundial que mostra sua ação prática já anterior ao trabalho teórico e conceitual que vem sendo desenvolvido na comunidade acadêmica brasileira a partir das experiências postas com resultados positivos e pontos para reflexão, as quais também colaboram nesse processo de formação do conceito e linha de pensamento, gerando registros e aportes teóricos.

Optou-se por trabalhar somente com um recorte teórico-conceitual brasileiro, a fim de melhor caracterizar e contextualizar a instituição que é o lócus da pesquisa e que abriga o Programa Curumim e as práticas de educação musical nele desenvolvidas, já que traz elementos específicos da cultura e realidade brasileira.

A educação não formal no Brasil, de acordo com Gohn (2008), surge em uma conjuntura em que a educação, de maneira em geral, é tomada como uma das áreas-chave para enfrentar os desafios gerados pelos avanços da ciência e da tecnologia, assim como amplia o campo, não o restringindo aos processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas e outras entidades formais. A autora apresenta outro viés da educação não formal, dando uma ênfase maior ao seu caráter político e social que abrange a atuação das organizações não governamentais (ONGs), dos movimentos sociais e sindicais, setores que se fortaleceram e fomentaram

um grande engajamento nas mudanças políticas do país, principalmente a partir da década de 1980. Não se aterá a esses aspectos, mas ressalta-se sua importância, pois aí reside parte do histórico de construção do conceito de educação não formal.

Durante esse período de solidificação da educação não formal no Brasil, houve momento de reducionismos no entendimento de suas ações, tais como o olhar que dá parâmetros tomando como referência a educação escolar formal, inclusive reproduzindo suas práticas, mesmo que em outros contextos, por exemplo, as iniciativas de alfabetização de adultos, ou mesmo o lugar destinado como um conjunto de sistemas que auxiliavam em tirar as crianças e jovens das ruas, como uma forma de ocupar o tempo livre.

Salvas exceções de iniciativas que foram marcos nessa trajetória, mesmo que ainda não fossem classificadas como sendo educação não formal, foram atividades consideradas de menor importância, sem levar em conta a construção do homem social que se dá nas entrelinhas desses processos educativos.

Pensando nessa trajetória, algumas autoras (GARCIA 2015; GOHN 2007, 2008; PARK; FERNANDES, 2005, 2015) explicam que o conceito, por não ser universal, pode e cabe ser explicado de acordo com a situação e ocasião em que acontece, mediando a experiência dos envolvidos em seus contextos. Isso converge com a realidade, pois se acredita que a instituição focalizada tem uma maneira particular de ver sua prática educativa e, assim como aponta a educação não formal na perspectiva que se defende, não precisa se apoiar em modelos nem formas para condução de suas ações.

Procura-se entender uma concepção na organização metodológica, a qual se prefere não chamar de métodos, mas talvez de modos, maneiras, um plano de intenções para os processos educativos na educação musical com crianças, de uma jeito que se possa pensar a música por um viés não só de formação técnica ou de utilidade em momentos pontuais do calendário, nem mesmo como atividade livre, embora se saiba e se reconheça a importância do tempo livre e da liberdade na música como possibilidade e espaço para criação. De muitas maneiras esse pensar se dá em função do caráter contextual que se aborda e se apresenta, pois trata-se de ações educativas em que se priorizam o tempo das individualidades, o tempo de maturação das experiências pessoais, os saberes adquiridos, o efeito multiplicador na comunidade envolvida.

A educação não formal não tem o intuito de desmerecer o papel fundamental da educação formal, pois reconhece seu lugar na formação humana, mas busca dialogar e servir de instrumento de reflexão para outras especificidades.

Nas palavras de Garcia (2015, p. 41):

A autonomia e a especificidade de um conceito não o isolam de relações, tanto positivas quanto negativas, como uma área mais ampla que contemple o mesmo campo teórico e nem com outras áreas mais distantes do seu campo teórico. Apenas lhe dão garantia de pertencer a um plano que lhe é próprio, com suas características e referenciais, denominando e dizendo o que é específico do conceito em discussão.

As práticas educativas e as nuances que formam a experiência de aprendizagem se lançam por caminhos que se conversam, mas cada uma tem seu território próprio de pensamento, o que não cabe tomar instrumentais específicos de uma na compreensão de outra. Retomando o pensamento de Garcia (2015, p. 44): “É necessário criar outros caracteres para análise e estudo desse novo conceito que circula sobre outro plano”.

Esses caracteres podem advir e ser alimentados de variadas fontes, filosóficas, políticas, outras estratégias de ação e formas de abordagem, suscitando diferentes leituras de mundo, conseqüentemente outras lógicas de ciência, de arte, de aprendizagem.

Começa-se a conhecer mais sobre a educação não formal no Brasil, até mesmo o início de sua reflexão conceitual, a partir da década de 1980, por meio de variadas propostas oriundas da sociedade civil, como as ONGs, instituições religiosas, particulares, programas públicos, entre outras parcerias mistas, para diferentes públicos, com relações educacionais em conexão com outras áreas na mediação dos objetivos propostos – estes em âmbitos humanitários, ecológicos, socioafetivo –, em um momento em que o mundo está aprendendo a lidar e a se adaptar aos processos e efeitos da globalização.

Esses efeitos que pressupõem identidades e que abarcam a diversidade se tornam aspecto estimulante para o campo educacional e contribuem para a composição de diferentes bagagens culturais.

Para Garcia (2015), os envolvidos na educação não formal acabam tendo maiores chances de permitir a criatividade e mesmo uma condução mais dialógica de suas ações, possibilitando melhores condições de lidar com a diferença, privilegiando a diversidade, permitindo e valorizando o diálogo, assumindo outras maneiras e outros jeitos de encarar o fenômeno educacional e os processos de aprendizagem. Garcia (2015, p. 54) salienta: “Esse diálogo com o outro, com o que é diferente, com aquele que muitas vezes é encarado inicialmente como opositor, faz parte do processo de criação da filosofia e é relevante para a criação de conceitos”.

Esta pesquisa tem no diálogo seu principal elemento de destaque, quando apresenta e analisa possibilidades de uma educação musical humanizadora, acreditando que a flexibilidade na intencionalidade das propostas desenvolvidas na educação não formal é preponderante nesse processo de construção, como afirma a autora:

As ações no campo da educação não formal podem abrir essa possibilidade e esse espaço em suas relações educacionais, incorporando o diálogo como algo que lhe é inerente e no qual é mais importante ouvir a ideia do outro do que defender a própria, porque é por meio das contribuições do outro que pode haver a recriação. É nesse processo, nessa relação, que se efetiva a criação do pensamento (GARCIA, 2015, p. 55).

Essa abertura para o diálogo colabora com a transformação precognizada na base da educação não formal, mas demanda que todos os envolvidos possam vivenciar esse processo criativo e reflexivo. Os educandos e os educadores necessitam dessa compreensão na prática e também dessa vivência nos espaços de trabalho para que possam efetivamente expressar as atitudes condizentes com essa perspectiva, essa preocupação que espera ser considerada nas instituições e nas propostas de atuação com crianças, jovens, adultos e idosos no campo da educação não formal.

Em conexão com o pensamento de Paulo Freire (2014a, b, c) no que concerne à pedagogia dialógica, outra base teórica de orientação, busca-se uma relação com o diálogo e com a educação de forma não bancária, ou uma ferramenta de imposição de saberes de uns em detrimento de outros, tal como coloca Garcia (2015, p. 56): “O diálogo não é compreendido como tentativa de convencimento do outro, mas pelo debate, pois é por meio dele que há a criação de conceitos”.

Todos esses saberes do cotidiano possibilitam propostas de educação inovadoras, pois fazem emergir bases para a construção de seres humanos completos, assim como apontam a perspectiva freireana do “ser mais” que, a partir de sua colaboração nos processos, pode caminhar ao encontro de uma maior representatividade e fortalecimento, pois o exercício de liberdade e reconhecimento dá acesso à crítica e à conscientização de ser parte de um todo maior e global.

Acredita-se, assim como Garcia (2015), que quanto mais acesso e contato as pessoas tiverem com essas experiências diversificadas, diferentes propostas educacionais, maior acesso e possibilidade elas podem ter em sua maneira de conceber e compreender o mundo em suas relações, o que fornece outras formas de elaboração, comparação, análises e escolhas.

SESC-SP e o Programa Curumim

As ações educativas do SESC-SP procuram reforçar saberes e comportamentos não restritos ao universo escolar, pois se orientam e se organizam a partir de outras perspectivas, tais como o lazer, a qualidade de vida, as práticas de saúde, o contato com as linguagens artísticas, o cuidado odontológico, o turismo sustentável, o cuidado com o meio ambiente, as relações intergeracionais (SESC, 2012).

Busca-se, em todas as ações educativas institucionais, um processo de educação permanente que reconheça outros tempos de aprendizagem e que abarque as invenções coletivas que nascem do desejo de partilha, de convivência, de viver com o outro. Em consonância com esse pensamento, descreve-se o Programa Curumim desenvolvido no SESC-SP a partir de Oieno e Ferreira (2015, p. 23):

O Curumim é um programa de educação não formal que visa, num ambiente de cooperação e de respeito mútuo, garantir espaços e tempos de brincar, criar e conviver. Seu objetivo é de proporcionar aos participantes a construção e a vivência de um conjunto de valores e de ações lúdicas e integradas, voltadas para a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Um dos principais objetivos do Programa Curumim é oferecer às crianças participantes oportunidades, espaços e tempo para brincar, ao propor suas ações educativas, mas o que não limita a participação das crianças somente em atividades de recreação.

A organização dos grupos nos momentos coletivos se dá sempre em rodas. É na roda, seja no início, seja no fim do dia, que acontece a síntese dos acontecimentos, que se fala e que se escuta, que se cantam os “parabéns”, que se apresentam os talentos, que são dados os recados, que são feitos os combinados de grupo.

De origem tupi, o termo “curumim” significa criança ou menino e foi escolhido para nomear o Programa educativo com crianças no SESC-SP, apresentando uma concepção da criança como um curumim na cidade, segundo Park e Fernandes (2015).

O Programa é desenvolvido com liberdade em relação aos seus conteúdos na diversa rede de unidades do SESC, no Estado de São Paulo, de acordo com o perfil das crianças, das famílias e comunidade do entorno, bem como características do espaço arquitetônico das unidades e equipe de educadores/as. Mas, segundo Oieno e Ferreira (2015, p. 23): “Há também a grande preocupação de preservar a identidade do Programa, mantendo os objetivos e as diretrizes que orientam suas ações”.

Especificamente, na cidade de Araraquara, o Programa possui um histórico de 15 anos e está implantado desde a inauguração da unidade no ano de 2000. As equipes de educadores apresentam variadas formações acadêmicas, de acordo com o contexto de cada unidade.

No caso de Araraquara, a equipe conta com quatro educadores, sendo um profissional da educação física, uma psicopedagoga, uma profissional de letras e uma arte/educadora e musicista. A equipe é auxiliada e intermediada por uma coordenação, representada por um profissional também com formação em educação física.

Sobre educação musical

A cultura, nas suas mais variadas formas, é um dos eixos de maior destaque nas ações da educação não formal. Entre as diversas manifestações e linguagens artísticas que são desenvolvidas nessas práticas, a música se faz presente em grande parte desses momentos, pois se acredita que a lingua-

gem musical possa ser um caminho de produção de identidades culturais, em que as pessoas se agrupam socialmente por meio das práticas musicais.

Ao apresentar a música em uma ação da educação não formal, Souza e Fernandes (2013) colocam que aquela pode ser pensada como linguagem, como uma forma de comunicação, como expressão, ou seja, música como cultura, música como educação ou mesmo educação com a música ou pela música; ou ainda, ao se ousar, educação como música. Buscando outras compreensões da música como cultura e das formas como se relaciona com ela, Swanwick (2003, p. 33) diz que:

Na música, os ritmos contrastantes, densamente organizados, são poderosos, porque existem conflitos de vitalidade e de ritmos, precisamente porque as pessoas são afetadas e se comovem. Quando as pessoas participam de uma situação musical, elas mediam o conflito, e sua presença direta dá poder a uma forma pessoal; então, elas têm a possibilidade de se relacionar com ela.

Essa perspectiva de educação musical necessita desenvolver e pensar em uma música viva, que parta da experiência pessoal dos envolvidos, que esteja atrelada ao seu modo de ser. Ela necessita valorizar os saberes próprios, para, assim, manter a memória e a cultura como se espera. Não dá para contar somente com referências que evidenciam uma só identidade, homogênea, representante de uma só manifestação étnica, nacional ou regional, fortalecendo estereótipos, guetos e posições fundamentalistas do que seja cultura, do que seja arte, do que seja música. Acredita-se que a educação não formal possibilite essa ideia de se pensar e trabalhar a música como cultura e educação em função da flexibilidade e possibilidade de organizar o tempo das experiências com um pouco mais de liberdade e identidade, já que não trabalha com estruturas fechadas. Essas ideias diferentes de música podem suscitar caminhos singulares para se trabalhar o sensível e o potencial criador, objetivos da música na educação.

No Programa Curumim, também existem momentos de práticas musicais, nas quais se procuram caminhos que desenvolvam uma prática musical que pense a cultura por intermédio da música e de suas manifestações nesse viés emergente do mundo contemporâneo, buscando explorar meios que não negligencie as questões estéticas singulares que formam nossa identidade, seja nacional, seja regional.

A educação não formal não trabalha com currículos fechados. As ações e estratégias são organizadas com flexibilidade para acolher, para se adaptarem de acordo com a emergência do grupo ou mesmo de situações individuais específicas que possam surgir, porém essas ações e estratégias são organizadas e motivadas por determinados fatores, em que é levado em conta o contexto envolvendo os participantes, seus familiares, a comunidade do entorno, as histórias pessoais com as experiências dos envolvidos, portanto, em vez de currículo, nomeia-se de plano de intenções.

Almeja-se uma educação musical mais prática e dialógica, que esteja em consonância com a vida cotidiana dos sujeitos participantes, mas entende-se a necessidade de uma postura crítica e reflexiva do educador, para que possa qualificar sua prática, dar novos significados para a teoria musical, de forma que seja inclusiva e significativa, como elemento de um mundo real.

Faz parte da pesquisa um exercício de investigação que envolve identificar essas possibilidades a partir da troca de saberes entre participantes envolvidos nas práticas musicais, permeadas por leituras de mundo singulares, que refletem a experiência de crianças em relação ao ambiente do SESC-SP, em conexão com os seus contextos próprios, consigo, com o outro e com a educadora.

Outro esforço diz respeito à compreensão das possíveis contribuições e ideias que as práticas em questão podem trazer para o ensino de música com crianças, a partir de concepções que possam agregar ou mesmo desconstruir paradigmas vigentes, guiados por rupturas sutis que possam levar os envolvidos à reflexão, a um reconhecimento de si, em meio a uma musicalidade que já lhes pertence culturalmente e como humanos.

As reflexões de Freire (2014a, b, c) sobre a noção de diálogo são fundamentais para a sustentação teórica e prática desta pesquisa. Exercitar uma escuta ativa (atenta ou participativa) da criança e fazer com que ela participe da organização das práticas educativas podem ser formas de dar voz e liberdade a ela, pois a criança passa a se sentir como parte do processo, de modo a significar valores e obter autonomia.

Em entrevista para a “Revista E”, Joly alerta para a importância de as instituições utilizarem a musicalização como método de educação humana e conclui: “A música socializa e ajuda no desenvolvimento motor, na percepção sonora e espacial, E cumpre ainda uma função social de comunicar-se e levar cultura a outras pessoas” (SESC, 2010, s/p).

Assim, buscam-se compartilhar, de forma prática e dinâmica com as crianças, todas as proposições pedagógicas e permitir que haja espaço para a criação e reflexão do grupo a partir de seus contextos, para o desenvolvimento de uma expressão musical que integre, sem reduzir, sem dicotomizar, dividindo ações da mente das ações do corpo, e essa permissão não com o sentido de autorização, mas de estar aberto.

Joly e Severino (2016) concordam com importância de um ensino de música que transcenda conteúdos e que seja encarado como “o legado que a humanidade nos oferece como parte da cultura, da vida”.

Pode-se tomar a convivência, a coletividade e a função social que a música permite também como um caminho de organização pedagógica, pois essas ações fazem pensar em si mesmo, no outro e no ambiente.

Interessa saber quais especificidades a educação musical que é realizada na educação não formal carrega e também identificar, nas perspectivas das crianças e educador participante, as singularidades que podem advir dessas práticas por meio de seus processos educativos, bem como os significados que são atribuídos quando as crianças, sujeitos primordiais nessa ação, contribuem com as suas ideias e com a sua forma de ler o mundo na organização das propostas.

A busca pela compreensão desses processos educativos desvelados nas práticas sociais e musicais do Programa Curumim pede uma reflexão sobre a música enquanto prática educativa libertadora, que se oriente por parâmetros que permitam a crítica, os questionamentos e a criação. Ao considerar a proposta de Freire (2014a, b, c), entende-se como aquela que está ligada a uma prática para a conscientização.

Metodologia

A pesquisa foi dividida em três momentos principais. Em primeiro lugar, foram feitas uma revisão e fundamentação teórica que desse suporte ao tema proposto para a pesquisa. Em segundo lugar, foi construído um plano de intervenção no qual a pesquisadora desenvolveu um programa de educação musical, com 15 encontros e com observações e registros para análise posterior.

O terceiro momento constou da análise aprofundada em diário de campo, das falas e ações das crianças, dos seus desenhos, de alguns registros em fotos. Sempre foi priorizada a escuta daquilo que as crianças

falavam e faziam nas suas ações musicais. Mais do que “dar voz” ao grupo de crianças colaboradoras, pode-se dizer que “se deu ouvidos” àquilo que elas manifestaram.

Na pesquisa de inspiração fenomenológica, busca-se o lugar do outro na investigação e, entre as indagações de pesquisa, encontra-se o exercício de pensar o quanto a experiência do pesquisador permite a experiência do outrem.

Questiona-se em busca da compreensão, e, a partir dessas experiências, o pesquisador descreve essas situações que perpassam por interpretações subjetivas e descrições individuais, o que pede um exercício de suspensão, desconsiderando pressupostos e juízos antecipados.

Ao se observarem as crianças, houve um cuidado em não atribuir juízos de valores e uma preocupação da pesquisadora em balizar essa observação sem se deixar levar por um olhar viciado, impregnado de expressões que até então são familiares em certo limite; outro cuidado diz respeito a não ignorar que a pesquisadora também é sujeito nesta pesquisa, portanto suas impressões, experiência e leitura de mundo também refletem nos resultados.

Foram escolhidos, para esta pesquisa, encontros em formato de oficinas com crianças, pensadas previamente com algumas intenções específicas dentro da oferta de atividades que são propostas no Programa Curumim do SESC-SP de Araraquara, porém com flexibilidade para agregar a contribuição do grupo.

As crianças entre 7 e 12 anos frequentam o Curumim de duas a cinco vezes na semana, de acordo com cada unidade. No caso de Araraquara, são oferecidas 100 vagas, e as atividades acontecem de terça a sexta-feira somente no período da tarde, das 14h às 17h30, dentro do horário de atendimento de programação da unidade.

Todas as atividades são gratuitas, integradas e acompanhadas por uma equipe de educadores/as com formações e experiências distintas, que planejam, discutem e constroem o percurso educativo com as crianças participantes do Programa.

Entre as atividades que são propostas pelos/as educadores/as todos os dias, há um momento em que, nas perspectivas do Programa, é destinado ao livre brincar, para as crianças escolherem o que estão com vontade de fazer. Nesses momentos, na unidade de Araraquara, também são oferecidas algumas oficinas, não obrigatórias, para quem quiser participar, tais como música, teatro e plantio.

Nesta pesquisa, colaboraram como sujeitos diretos 18 crianças que participaram da oficina de música, mais a educadora proponente da atividade, que também ocupa o lugar de pesquisadora.

A atividade aconteceu no horário livre, às quintas-feiras, das 15h30 às 16h30, e durante o período de inserção. Os encontros aconteceram às terças e quintas-feiras para que pudessem contemplar o calendário proposto no cronograma da pesquisa. Das 18 crianças participantes, 15 eram meninas, e 3, meninos. Entre as meninas, quatro delas tinham outras referências de aprendizagem musical, pois possuíam aula na escola, e uma delas fazia aula particular de teclado em uma escola de música.

O objetivo principal da oficina nessa etapa de construção dos dados foi o de construir um processo dialógico na aprendizagem das crianças, em que elas pudessem expressar e contribuir a partir da sua leitura de mundo, com a organização dos processos educativos que foram construídos.

Nos 15 encontros com as crianças, foram desenvolvidas dez oficinas. Foram descritas e analisadas sete das dez oficinas, consideradas as mais significativas ou com resultados pertinentes.

Os encontros se deram em espaços variados do ambiente do SESC-SP, como a sala e o espaço externo de convivência, ambiente que traz características de um quintal, com a possibilidade de atividades ao ar livre.

Foram utilizados como recursos materiais uma sala ampla com chão de madeira, pois também foi utilizado como elemento sonoro, materiais gráficos (papéis e revistas) lápis de colorir, canetinhas, materiais para recorte (cola e tesouras), aparelho de som com CD e mp3, instrumentos musicais diversos, como os percussivos, teclado, flautas doces, um jogo de copos e livros de histórias infantis.

Resultados e Discussão

Encontro 1: rolê sonoro

Nesse primeiro encontro, foi conversado brevemente com as crianças sobre música. Procurou-se saber o que gostavam de ouvir, como ouviam e a partir de que mídias, se tocavam algum instrumento etc. Todas responderam que gostavam de música, e os estilos escutados variaram: funk, música coreana, temas da Malhação³, música sertaneja e outros nomes.

Escutavam música por vários meios, como no computador, no celular, nos aparelhos tradicionais, no carro, na televisão, no videogame.

A conversa partiu de uma pergunta geradora, que foi: “Onde elas achavam que a música poderia estar?”. Com base nos aportes teóricos utilizados e com atenção ao olhar das crianças, acredita-se ser de fundamental importância ouvir e saber qual ideia ou definição que elas têm de música e, ao mesmo tempo, ir construindo conjuntamente a ideia de música que se busca e acredita.

A escuta mais atenta da educadora direcionou a conversa no sentido de ativar também a escuta das crianças, pois a atividade seguinte sugerida teve como objetivo observar e refletir sobre o que e como as crianças percebiam os sons ao redor dos ambientes onde elas estão inseridas.

As respostas das crianças foram diversas, mas apontaram indícios importantes da leitura que elas faziam da música, do ambiente e dos estímulos sonoros a que estavam expostas. Esse território foi conceituado como “paisagem sonora”, que consiste em um termo criado para designar o campo sonoro total dentro do qual é possível se encontrar.

No caso do ambiente do SESC-SP e, principalmente, no local onde foram realizadas as atividades, os estímulos sonoros são múltiplos, contínuos e misturados com ruídos externos que apresentam uma gama complexa de timbres.

No ambiente em que se estava, a começar pela sala onde era realizada a atividade, existia som do público passando e conversando, música ambiente, som das chamadas no painel de senhas do atendimento; ouviam-se também sons que vinham de outros ambientes próximos, tais como o ginásio e o parque aquático. Em alguns momentos, havia ruídos da rua em frente. Com toda essa pluralidade sonora, o ambiente estava passando por uma montagem de exposição, o que também trazia sons específicos de ferramentas e outros materiais.

As respostas das crianças e a maneira como conduziram a dinâmica, uma complementando a opinião da outra com as proposições apresentadas, geraram uma segunda pergunta: “Do que elas acreditavam que a música era feita?”. E outra vez as respostas das crianças sugeriram que elas tinham uma ideia ampla da materialidade da música, que não se limitava aos instrumentos musicais. Essa amplitude apresentava traços da imaginação e da fantasia delas, fortes elementos subjetivos que abriram caminhos para as intenções que foram propostas e como base para a leitura e o diálogo proposto.

As crianças anunciavam aspectos interessantes sobre a espacialidade que a música ocupava: notas, instrumentos, salas etc. Esses anúncios das crianças apresentavam os saberes e a noção que elas tinham de música, já anteriormente à ocasião da oficina, e podiam demonstrar também que possuíam visão e ideia mais flexíveis em relação à música. Elas mantinham a referência aos instrumentos e às notas musicais, porém eram capazes de considerar como musicais outros aspectos que, usualmente, não o são, apresentando, dessa maneira, um pouco sobre esse saber já adquirido que elas demonstravam sobre o universo sonoro e musical.

Nessa primeira atividade de “rolê sonoro” pelo espaço da unidade, a proposta foi que as crianças pudessem realizar exercícios de escuta em ambientes variados, para perceberem a paisagem sonora que compunha cada um deles. Esses sons foram anotados ou desenhados pelas crianças para uma conversa posterior. A opção pelo desenho, a princípio, tinha como intenção colaborar com as crianças que ainda não escreviam.

Essa atitude, além de ser mais uma alternativa para as crianças, também trouxe aspectos importantes da leitura delas, que são expressas nos detalhes de seus traços. Esses aspectos apresentam também maneiras criativas e imaginativas de representação dos sons por elas, o que pode sugerir, na perspectiva das autoras, outras maneiras de representação musical que não a notação tradicional já utilizada.

Nos desenhos, apareceram o ventilador, os passos, o passarinho, o ônibus, a chuva, os sons delicados que por vezes passam despercebidos, porém o exercício de escuta das crianças ativou também a atenção delas no sentido de perceberem esses sons, imaginarem e criarem uma escrita para representá-los. Esse processo de perceber, imaginar e criar são aspectos considerados humanizadores e uma extensão que transcende a prática musical na oficina, pois as crianças podem utilizar dessas potencialidades em outros momentos da vida cotidiana.

Esperava-se com essa atividade aguçar a percepção e atenção das crianças para as sonoridades que formam os ambientes, quais as fontes e qualidades desses sons.

A partir dessa dinâmica, foi possível explorar com as crianças, de maneira lúdica, características musicais específicas nos diferentes timbres, alturas, intensidades e durações do som. Foram imitados alguns sons com a boca e com outras partes do corpo, tais como palmas e pisadas, além da realização de uma roda de apresentação dos desenhos.

Após a realização da atividade, houve a dinâmica de relaxamento, em que a proposta foi somente fechar os olhos e escutar os sons ao redor.

Para encerrar o encontro, fez-se uma roda de conversa em que as crianças apresentaram e falaram sobre os sons ouvidos e percebidos no “rolê” e também sobre as sensações que sentiram quando fecharam os olhos para escutar. Todos os momentos se fizeram abertos para colaboração e sugestão das crianças.

Encontro 2: mapeamento sonoro dos ambientes

Nesse encontro, foi realizada uma recepção com as crianças no sentido de integrá-las, por meio de uma cantiga e um jogo de mãos, o odotecá. Foi uma oportunidade para contextualizar as propostas e ouvir sugestões com contribuições das crianças. Na sequência, foram cantadas músicas da cultura popular indicadas pela educadora e pelas crianças.

As crianças foram convidadas a organizar mapas sonoros em que puderam registrar e retratar as paisagens sonoras que foram exploradas. Esses registros foram realizados por meio de desenhos, feitos coletivamente por grupos de crianças ou individualmente, em que cada uma pôde expressar a sua escuta e sua percepção.

Para essa dinâmica, foram utilizados sulfites A4 e materiais diversos para desenho: lápis, giz de cera, canetinhas, carvão, giz pastel.



MAPA DE SOMS

- 1- ah: Crianças gritando
- 2- tum: fofinho
- 3- zzz: ventilador
- 4- thua: lua
- 5- thm: bebedeira
- 6- thm: privada
- 7- thm: pia
- 8- prim prim e telefone

MAPAMENTO SONORO DO AMBIENTE

Giovanna
Costa

Encontro 3: elaboração de fichas que contenham as propriedades do som

Na atividade de recepção e integração desse encontro, foi realizado um exercício de escuta para clarificar propriedades do som, como: as alturas (grave e agudo), as intensidades (forte e fraco) e outras características que puderam ser exploradas.

A cada etapa do processo com as crianças, foram sendo desenvolvidas maneiras para que elas se conscientizassem sobre as sonoridades ao redor, seja na percepção, seja na discriminação ou mesmo na identificação. Esse processo confere sentidos e significados também para perceber e discriminar uma escuta que seja do outro, do mundo e de si mesmos.

Esse exercício foi realizado por meio de uma gravação que continha sonoridades variadas e também por meio da exploração de instrumentos e outros objetos.

As crianças imitaram alguns animais, tentaram reproduzir alguns sons com a boca etc. Era importante que elas tentassem reconhecer essas propriedades de grave, agudo, forte e fraco em sua própria voz, seu próprio corpo.

Após esse momento, foram dispostos materiais para recortes, como revistas usadas, e outros materiais, como cola e tesoura, para que fossem confeccionadas fichas que apresentassem fontes para as propriedades sonoras em questão. Sugeriu-se um número de três figuras para cada propriedade para não se tornar uma atividade longa nem exaustiva para as crianças. Apresentou-se um cartaz pronto, com as divisórias, para que as crianças preenchessem com os recortes.



Encontro 4: percepção de sons da natureza e criação de histórias

A recepção das crianças nesse encontro foi com uma dinâmica para brincar com som e silêncio. Primeiro, o jogo foi realizado com som e, após algumas rodadas, a proposta foi que o jogo acontecesse em silêncio. Para tanto, as crianças deveriam cantar a melodia somente na imaginação.

Na segunda parte da atividade, fez-se a criação de uma história, cujos personagens foram extraídos de um exercício de escuta que as crianças realizaram antes.

Para esse exercício, foi utilizado um CD com várias faixas de sons da natureza, tais como sons de animais diversos, chuva, vento, cachoeira, mar etc., já utilizado em outra ocasião da oficina, portanto de conhecimento

prévio das crianças. A princípio, as crianças ouviram algumas faixas pré-selecionadas de acordo com um tempo e anotaram os sons identificados.

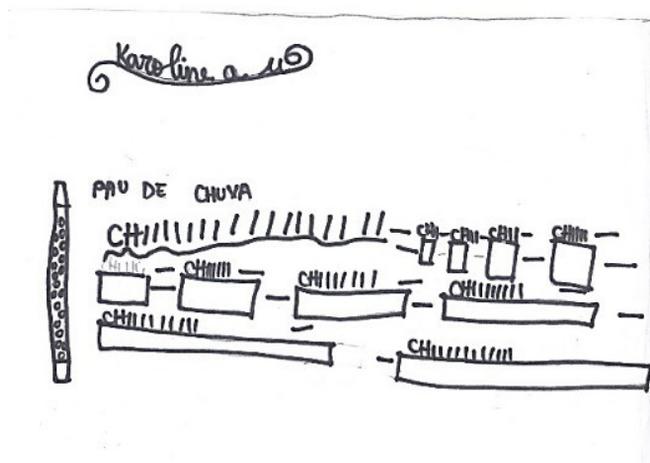
Na etapa seguinte, elas criaram uma história em que tinham que fazer parte os personagens e os elementos sonoros identificados.

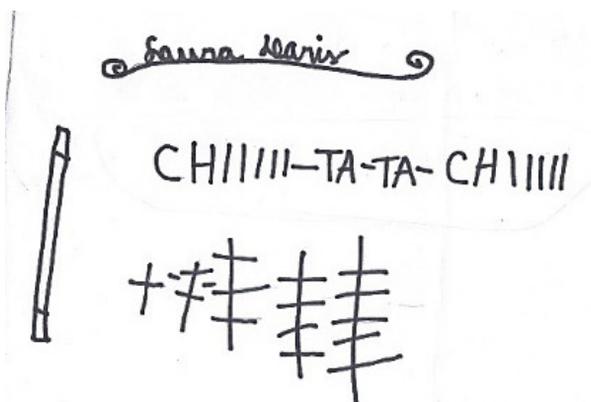
Encontro 5: registros sonoros (da partitura tradicional à criação de novas simbologias)

Nesse encontro, a ideia foi apresentar para as crianças partituras com notações musicais tradicionais de diferentes tipos e, após a exploração do material, criar novas possibilidades de escrita e registro. Os registros podem ser uma maneira de fixar as ideias e também uma forma de preservação do material produzido.

Foram utilizadas fontes sonoras diversas para que as crianças criassem suas músicas e seus registros (partituras). A atividade foi proposta em duplas ou em trios e, após a criação do material, cada grupo apresentou e executou sua criação para os demais.

Mesmo com várias opções de sonoridades para as crianças registrarem, elas se fixaram em um único instrumento ou som como referência para suas escritas. Os registros se fixaram no pau de chuva e, inclusive, foram registradas maneiras diferenciadas para sua utilização, que não somente a utilização comum, que geralmente é virá-lo para que se obtenha o som de uma chuva.





Oficinas 6 e 7: releitura e avaliação

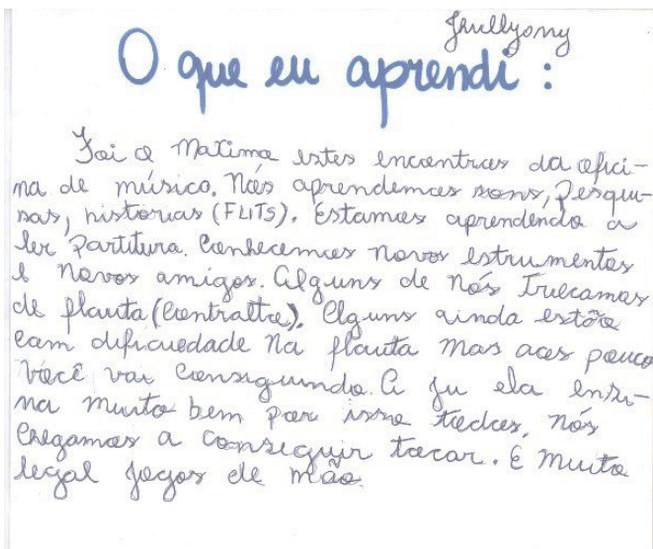
Nos dois últimos encontros, esperou-se refazer o percurso das dinâmicas realizadas na semana de integração com as crianças, mas agora apreendendo delas outras reflexões sobre a prática que pudessem sinalizar o repertório que foi possível agregar com a experiência dos encontros.

Para tanto, foram criadas oportunidades para que elas pudessem rever as atividades sugeridas. Foi realizada uma roda com as crianças e conversou-se sobre o processo todo. Antes da roda, foram revistas algumas das brincadeiras, como os jogos de mãos. Houve uma apreciação e um momento de manuseio de alguns instrumentos para as crianças os conhecerem, o que resultou em uma dinâmica espontânea de improviso com os sons. Por último, foi pedido para que as crianças relatassem uma autoavaliação sobre o que elas aprenderam.

Victoria

O que eu aprendi :

A gente ouvi os sons que tem no sese, a gente viu
 ne e sem vinha do lado de cima de baixo etc..., a gente
 aprendeu jogos de copos e de mãos, a gente fez pesquisas sobre
 história dos (FLISTS), troca de flauta, aprendemos músicas
 novas, amizades novas, aprendemos sem somençar, aprendeu sobre
 história da música, aprendemos a ler partitura, aprendemos a
 fazer clave de sol, vimos munitoras, a gente tocou teclado.



Considerações finais

Buscando compreender o diálogo entre educadores e crianças nas práticas de educação musical em uma perspectiva humanizadora, teve-se como meta traçar uma trajetória que pudesse suscitar elementos que se agregassem nos processos de leitura de mundo das crianças envolvidas nessas práticas.

Acredita-se em poder contribuir para a reflexão acerca de uma educação musical que forme crianças mais participativas, inteiradas, contextualizadas e críticas, porém sem perder a essência lúdica do ser criança, assim como estabelecer todas as conexões nessa experiência de aprendizagem, cuidando das especificidades dessas práticas sociais e dos contextos que fazem parte da composição do grupo.

No mesmo sentido, busca-se anunciar e solicitar uma reflexão sobre o papel do educador/a, o qual não é somente quem educa, mas aquele que também será educado, permitindo a si ser flexível e aberto a uma escuta das crianças que seja ativa e acolhedora.

Almeja-se que essas trocas possam gerar novos caminhos que venham contribuir para a educação musical, suscitando novos olhares na pesquisa com as crianças e agregando saberes e ações ao percurso da educação não formal enquanto campo de estudo, além de buscar uma consolidação da

base epistêmica e metodológica em que se inspira, qual seja, os aspectos da fenomenologia na pesquisa qualitativa, na qual se tem a consciência de que ainda necessita um maior tempo de maturação e embasamento.

Durante esse período, a escuta e as vozes dialogaram com crianças. Estas foram mostrando sua forma de ler essa experiência, a partir de traços sutis de seus desenhos, de suas falas, de suas manifestações corporais e da interação entre o grupo (entre as próprias crianças e com a educadora).

Além de identificar esses caminhos para a educação musical, percebe-se o quanto ela suscita saberes que apresentam características consideradas humanizadoras, ao estimular e potencializar qualidades que se dão na convivência, na colaboração, nos laços de amizade, na criatividade e nas emoções de um modo geral.

Seguindo por esse caminho, acredita-se que a reflexão desta pesquisa possa colaborar com as áreas da educação não formal, da música e, de maneira geral, também com a área de educação, trazendo novos subsídios para trabalhos de educação musical com crianças. O foco é na arte enquanto parte da vida cotidiana dos/as envolvidos/as, considerando que todos/as são capazes de ter acesso a ela, sem manter a ideia de que arte ou música são apenas para algumas pessoas que tem “talento”.

Assim como a música, este trabalho permanece em um processo contínuo de construção e pretende adentrar por esses caminhos cumprindo com cada parte em seu tempo, permitindo a experiência de todos/as que dele vierem fazer parte e dialogando com todas as referências em que possa se fortalecer.

Recebido em: 04/07/2017

Aceito para publicação em: 30/09/2017

Notas

1 Mestre em Educação. Educadora no Programa Curumim do SESC-SP de Araraquara. Integra o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Fenomenologia em Educação Física (NEFEF) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: justinomusik@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (<http://pspeindex.blogspot.com.br/>). E-mail: ilzazenker@gmail.com.

3 *Malhação* é uma série de televisão brasileira do estilo soap opera, voltada para o público adolescente.

Referências

BREMBECK, Cole. **Formal education, non-formal education, and expanded conceptions of development.** Occasional papers non formal education. Michigan: Institute for International Studies in Education, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

GARCIA, Valéria Aroeira. **Educação não formal como acontecimento.** Holambra: Ed. Setembro, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Não fronteiras: universos da educação não formal.** São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

_____. **Educação não formal: cultura e política.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JOLY, Ilza; SEVERINO, Natália (Orgs.). **Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora, pesquisas em educação musical.** Curitiba: CRV, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

OIENO, Maria Alice; FERREIRA, Henrique Barcelos. Curumim: reflexões coletivas sobre um mesmo programa. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidianos e representações.** São Paulo: Sesc Edições, 2015.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos.** Holambra: Ed. Setembro, 2005.

_____. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações.** São Paulo: SESC Edições, 2015.

SESC - Serviço Social do Comércio. Musicalização infantil. **Revista E**, São Paulo, n. 155, abr. 2010.

_____. **Realizações 2012**. São Paulo: SESC, 2012. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/img/o-que-fazemos/Realizaes_2012_Baixa.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

SOUZA, Eduardo; FERNANDES, Renata Sieiro. Introdução. In: SOUZA, Eduardo (Org.). **De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

Sobre educação formal, não formal e a participação da comunidade escolar durante o período de ocupação das escolas estaduais paulistas em 2015

JULIANA PEDRESCHI RODRIGUES¹

TATIANI RIBEIRO²

Resumo

O presente artigo teve como intenção discutir o movimento de resistência ao que ficou conhecido popularmente como reorganização escolar, termo utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e enfatizado pela imprensa, de maneira perspicaz, para substituir o objetivo de fechamento de escolas e, em especial, para combater a resistência e luta dos estudantes das escolas estaduais contrários ao fechamento de suas escolas. A partir do relato de líderes estudantis, apresentam-se dados sobre o processo de ocupação das escolas e como as atividades não formais de educação estiveram presentes durante todo o período de ocupação escolar, de modo a valorizar o processo de participação da comunidade via participação espontânea. Para o desenvolvimento da pesquisa exploratória de caráter qualitativo, foram feitos um levantamento bibliográfico e uma intervenção em campo para realização de entrevista com três líderes estudantis que protagonizaram as ocupações e que foram os responsáveis pelo processo de difusão das informações para a mídia alternativa e pela organização e difusão de atividades culturais dentro e fora da escola. Em considerações finais, propõe-se uma reflexão sobre a experiência das ocupações e sobre a necessidade de aprofundamento do diálogo entre os saberes da escola formal, com as práticas não formais e comunidade.

Palavras-chave: Ocupação. Gestão administrativa escolar. Participação da comunidade.

Abstract

The present article intends to discuss the resistance movement to what has become popularly known as school reorganization, a term used by the State of São Paulo Education Department and emphasized by the press in an insightful way to replace the school closure objective and, in particular, to combat the resistance and struggle of state school students opposed to the closure of their schools. From the reports of student leaders, data are presented on the occupation process of schools and how non-formal education activities were present during the entire period of school occupation in order to value the process of community participation through spontaneous participation. For the development of exploratory research of a qualitative nature, a bibliographical survey and field intervention was carried out to conduct an interview with three student leaders who carried out the occupations and who were responsible for the process of dissemination of information to the alternative media and for the organization and Dissemination of cultural activities in and out of school. In final considerations we propose a reflection on the experience of occupations and the need to deepen the dialogue between the formal school knowledge, non-formal practices and community.

Keywords: Occupations. School management. Community participation.

Resumen

O presente artículo tiene como intención discutir el movimiento de resistencia a lo que se conoce popularmente como reorganización escolar, el término utilizado por la Secretaria de Educación del Estado de Sao Paulo y enfatizado por la prensa de moda perspicaz para substituir el objetivo de encerrar las escuelas y, en especial, para combatir la resistencia y la lucha contra los estudiantes de las escuelas estaduais contra el cierre de sus escuelas. A partir del relato de las autoridades estudiantiles se presentan los datos sobre el proceso de ocupación de las escuelas y como las actividades no forman parte de la educación durante el período de ocupación escolar. Para el desarrollo de la investigación exploratoria de carácter cualitativo, la realización de un levantamiento bibliográfico y el desarrollo del campo de ejecución de la entrevista con tres líderes estudiantiles que protagonizaron la ocupación, los responsables por el proceso de difusión de las informaciones para los medios de comunicación alternativos y por la organización y difusión de actividades culturales dentro y fuera de la escuela. En consideraciones finales se propone una reflexión sobre una experiencia de las ocupaciones y una necesidad de profundizar el diálogo entre los saberes de la escuela formal, con las prácticas no formales y la comunidad.

Palabras-clave: Ocupaciones. Gestión escolar. Participación de la comunidad.

Introdução

[...] a aprendizagem se inscreve em uma extensa teia de relações, sendo um processo contínuo de formação humana que só termina com a morte e que possui a amplitude das instâncias afetiva, cognitiva, social, moral, intelectual e todas as demais que perfazem o que identificamos como dimensão humana da existência (MARINGONI, 2007, p. 63).

O governo do Estado de São Paulo, por meio do artigo publicado no site da Secretaria de Educação, apresentou, em 29 de setembro de 2015, um indicativo para o que se nomeou de “reorganização paulista e o novo modelo de escola” (VOORWALD, 2015). Nesse documento, foi anunciada a reorganização do ensino público com o objetivo de fazer com que as escolas estaduais de diferentes regiões atendessem a apenas um ciclo escolar: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Na proposta, tais medidas deveriam ser aplicadas, sem o necessário debate público, a partir do início do ano letivo de 2016.

A argumentação utilizada pela Secretaria de Educação do Estado foi a de que, naquele momento, havia uma queda de 1,3% ao ano de matrículas nas escolas estaduais e, com a separação por ciclos, o ensino se tornaria mais eficiente e adequado às necessidades de cada etapa de ensino. Entretanto, pesquisadores que investigam a qualidade do ensino na escola pública chamaram a atenção para o fato de que:

É necessário ressaltar que, em determinadas situações, elas (medidas destinadas à reorganização escolar) adquirem apenas o caráter de melhorar as estatísticas e não de oferecer uma qualidade de ensino que garanta a permanência e a aprendizagem dos alunos (JACOMINI, 2002, p. 30).

Sobre a reorganização dos ciclos, Jacomini (2002, p. 20) afirmou que:

O sentido da organização em ciclos e da promoção automática não pode ficar restrito apenas a um mecanismo burocrático de promoção, mas deve significar, principalmente, a real possibilidade de aprender, de promover o desenvolvimento e incrementar as potencialidades individual e coletiva dos alunos.

Apesar da existência de estudos da década passada sobre esse tema, o então secretário de educação do Estado de São Paulo, Sr. Herman Voo-dwald, ignorando a opinião de especialistas e pesquisas sobre o tema, justificou seu ato afirmando que a rede estadual paulista de ensino teria capacidade para “absorver” os estudantes que seriam obrigados a mudar de escolas após a reorganização e que tal medida afetaria 311 mil estudantes e atingiria 74 mil professores, os quais deveriam se realocar em outras escolas (PINHO, 2015).

No ano de 2015, de acordo com o processo de reorganização, várias escolas em todo o Estado de São Paulo teriam seus prédios “disponibilizados” pela Secretaria de Educação para outros fins educacionais: ou ficariam à disposição de outras redes, ou transformar-se-iam em escolas técnicas ou creches, ou os seus terrenos seriam destinados a outros fins de acordo com as necessidades do Estado – leia-se a especulação imobiliária. Trocando em miúdos, significa dizer que a Secretaria de Estado da educação fecharia 94 escolas e ficaria com 94 prédios à disposição para seus interesses não definidos ou explicitados para a sociedade e comunidade escolar.

A revelia de debates, em 28 de outubro de 2015, a Secretaria Estadual de Educação anunciou a lista com as escolas que seriam “disponibilizadas” (SÃO PAULO, 2015). Entretanto, não existiu nenhum estudo que evidenciasse a melhoria do ensino a partir dessa ação; somente justificou-se a necessidade de divisão escolar por ciclos.

Ao contrário da decisão dos gestores estaduais, pesquisas recentes sobre esse tema revelam que:

[...] esse recorte é altamente questionável sob vários ângulos: seja pelo efeito financeiro (os custos do Ensino Fundamental ficariam com os municípios), seja pelo efeito pedagógico (há contraprovas de escolas com ciclos não exclusivos e de bom desempenho nas avaliações), seja, enfim, pelo efeito administrativo (sem clareza democrática sobre o modo como as comunidades seriam envolvidas na “reorganização” e como se realizariam os projetos educativos). A intenção de dividir as escolas por ciclos baseia-se em uma justificativa que, no limite, é falaciosa. Em vez de pensar em estratégias de reforma na rede escolar, providenciam-se mudanças “escola por escola”, atomizadas e pressionadas por medidas de mérito e metas, algumas delas passariam

a seguir a regra mercantil das vantagens comparativas, extraindo da competição o melhor possível e deixando às demais os bagaços do orçamento (CARA, 2016, p. 50).

A “reorganização escolar”, termo cunhado e utilizado pela Secretaria Estadual de Educação e enfatizado pela imprensa de maneira perspicaz para substituir o termo “fechamento das escolas” – real objetivo da operação –, esbarra em outros problemas antigos da rede de ensino: a desvalorização docente e a superlotação das salas de aulas (G1, 2015; MARCHETTI, 2015; TOLEDO; SALDANHA; VIEIRA, 2015).

Apesar de São Paulo configurar-se como a maior capital do país, com 11.253.503 milhões de habitantes, e, conseqüentemente, um dos Estados com maior arrecadação de impostos do país, essa característica não garantiu investimentos em prol da qualidade da educação pública (IBGE, 2010).

A superlotação nas salas de aula, a ausência de condições de trabalho e a desvalorização do profissional da educação são elementos que interferiram nos últimos 30 anos, diretamente, na qualidade do ensino. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o último ano em que o Estado conseguiu atingir as metas estipuladas para os 8º e 9º anos e no Ensino Médio foi em 2011. Usando os mesmos anos observados pelo IDEB, na comparação com os outros Estados, São Paulo ficou atrás de outros Estados com menor renda *per capita*, como Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Pernambuco e Piauí, na avaliação de 2011 (IDEB, 2016).

Infelizmente, nesse contexto, a educação pública do Estado de São Paulo conseguiu somente promover um:

[...] ensino de baixa qualidade acaba por reforçar e reproduzir situações de desigualdades e exclusões. O capital cultural, científico e tecnológico ainda não está acessível à maioria da população brasileira, especialmente às novas gerações, considerando que esses saberes são imprescindíveis para o exercício integral de cidadania (RIBEIRO, 2011, p. 39).

E foi nesse contexto educacional bastante desfavorável e incerto, em relação ao futuro e manutenção de suas escolas, que os estudantes se mobilizaram e decidiram ocupar as escolas como forma de defendê-las e também de pressionar o governo. Essa atitude teve como objetivo estimu-

lar o diálogo entre a comunidade escolar e a Secretaria de Educação e impedir a implantação das medidas de reorganização do ensino da maneira como estavam sendo propostas: autoritárias.

Essas ações só foram concretizadas pelos estudantes a partir da consciência de seus direitos e da possibilidade de mudança por meio de seus atos. Sobre a atitude dos estudantes de resistir ao processo de reorganização, Eliane Ribeiro (2011, p. 26) afirma que: “a geração de hoje é, inegavelmente, mais escolarizada que as anteriores e que nunca antes uma geração alcançou níveis de escolaridade tão elevados”.

Assim sendo, a partir da mobilização e da ocupação das escolas públicas estaduais, protestos públicos, quase diários, surgiram como forma de mostrar para o país como os estudantes gostariam que a escola fosse (ou se tornasse) e que eles deveriam e desejavam participar de tais mudanças. Para Chauí (2016), esse esforço surge como:

Uma ação coletiva de afirmação de princípios coletivos e sociais. Os dois grandes princípios foram, primeiro, o princípio republicano da educação – a educação é pública; segundo, o princípio democrático de educação – a educação é um direito.

Assim, iniciaram-se no interior das escolas estaduais estratégias por meio das quais professores de escolas municipais, de universidades, convidados de diferentes áreas do conhecimento e outros interessados poderiam promover, nas escolas ocupadas e em praças das imediações das escolas, atividades não formais, como oficinas manuais, shows de música, teatro, circo, esporte, jogos, saraus, debates e até mesmo a organização de intervenções visando a melhorias para a escola.

E foi nesse contexto que:

Cerca de duzentas escolas, em menos de um mês, foram ocupadas e receberam o apoio de pais, entidades civis e do movimento estudantil secundarista e universitário, de artistas, intelectuais, que passaram a proferir palestras e a dar aula no tempo livre dos alunos dentro dessas escolas (MODELLI, 2016).

Essas ações, em seu conjunto, contribuíram para o aprendizado dos educandos de maneira não formal, mas não menos significativa, e quebraram

alguns estigmas que rondam a educação formal, na qual, muitas vezes, o ensino é visto pelos estudantes como algo tedioso, obrigatório e pouco estimulante.

A partir dessa perspectiva, os estudantes refletiram porque a escola formal, muitas vezes, possui o estigma de um lugar onde os professores não são vistos, muitas vezes, como facilitadores ou mediadores no processo de aprendizagem. Para os estudantes, essa situação acontece, principalmente, devido às precárias condições dos prédios escolares, à falta de estímulo, à desvalorização do magistério, à ausência de uma política permanente de valorização da educação pública, ao sistema de ensino que engessa as ações dos professores que tentam inovar e construir uma escola diferente, entre tantos outros fatores, como destacou Eliane Ribeiro (2011, p. 33):

[...] o Ensino Médio ainda está marcado por ser uma escola precária, sem equipamentos físicos de ponta – bibliotecas e laboratórios – sem professor de distintas disciplinas e, sobretudo, sem diálogo com as novas práticas culturais dos jovens.

Experiências recentes em escolas de ensino fundamental no município de São Paulo demonstram bons resultados com a mudança didático-pedagógica. Duas escolas municipais da cidade de São Paulo, a Desembargador Amorim Lima, no Butantã, e a Campos Salles, em Heliópolis, apostaram em uma pedagogia diferenciada, inspiradas no modelo da Escola da Ponte, localizada na região norte de Portugal. Basicamente as duas escolas apostaram na autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem e na participação de professores, funcionários e toda a comunidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nessas experiências, os estudantes aprendem por meio da interdisciplinaridade com roteiros entregues aos educandos e dando protagonismo aos estudantes. Outro diferencial dessas escolas é o caráter democrático-participativo adotado: “esses ambientes de ensino colocam os alunos como os atores centrais do processo educacional, ao engajar estudantes em cada aspecto das operações da escola, incluindo aprendizagem, ensino e liderança” (TOSTO, 2011, s/p).

Nas manifestações protagonizadas pelos estudantes, para além do diálogo e do respeito com a comunidade escolar, colocou-se em questão o papel da escola na participação da construção de cidadãos críticos que ousaram questionar a estrutura consolidada no atual sistema.

A partir do final de setembro de 2015, a primeira escola a se manifestar contra o processo de “reorganização escolar” foi a Escola Estadual Padre Sabóia de Medeiros, na zona sul de São Paulo. Em seguida, em 6 de outubro de 2015, um coletivo de estudantes organizou um ato unificado das escolas de São Paulo em frente ao MASP, na Avenida Paulista. Sabe-se que até o fim das negociações com a Secretaria de Educação foram realizados sete atos. A partir disso, os estudantes da Escola Estadual Fernão Dias Paes, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, passaram a se reunir em frente à escola, em atos programados, para manifestar contra o fechamento das escolas. Aos poucos, outras escolas do bairro, da cidade e do Estado de São Paulo foram aderindo a essas manifestações e ocupando as suas escolas.

Após os primeiros atos de organização, eles decidiram seguir até a Diretoria de Ensino e/ou Secretaria de Educação para tentar dialogar sobre a proposta de reorganização. Entretanto, apesar de insistirem, a Secretaria de Educação não os recebeu e não houve diálogo. Nesse ínterim, os estudantes pesquisaram sobre movimento estudantil, assistiram ao documentário chileno “A revolta dos pinguins” e então, fortalecidos, chegaram à conclusão de que ocupar a escola seria a única forma para que suas reivindicações pudessem ter alguma visibilidade na mídia nacional e no comando do governo estadual. Em um primeiro momento, a ocupação da Escola Estadual Fernão Dias Paes contou com apoio de estudantes vindos de outras escolas também.

Nas semanas seguintes, outras escolas foram ocupadas, como o CEFAM de Diadema, no dia 9 de novembro, entretanto os estudantes da Escola Estadual Fernão Dias não tinham conhecimento dessa ação. Para divulgar o que estava acontecendo dentro das escolas e legitimar o movimento, uma das estratégias das ocupações foi buscar meios alternativos de divulgação por meio de mídias independentes que não estavam vinculadas aos grandes meios de comunicação.

Nessa ação, outro veículo de comunicação muito usado foi a internet e as redes sociais, como o Facebook, que se tornou uma ferramenta bastante importante para a divulgação das ações durante a ocupação. Por questões de segurança, algumas ações realizadas pelos estudantes, como o fechamento de ruas, chamados por eles de “travamento de vias”, não eram divulgadas antecipadamente aos estudantes; apenas os grandes atos eram abertos e divulgados via Facebook, principalmente.

Para os estudantes, a mídia alternativa foi de fundamental importância para garantir o reconhecimento do movimento, pois os grandes meios de comunicação, de maneira geral, mostravam apenas a perspectiva do Estado e demonstravam a clara intenção de desmoralizar as ocupações que, em seu início, foram nomeadas por eles como “invasões”.

Nesse período, a comunicação digital teve como premissa organizar o movimento e burlar o cerco da polícia para garantir alguma segurança aos estudantes nas escolas e nas manifestações, visto que as ações da Polícia Militar no confronto com os estudantes manifestantes eram quase sempre muito agressivas.

Dessa maneira, a organização dos estudantes dependeu, consideravelmente, dos meios de divulgação digitais alternativos, e talvez tenha sido exatamente por esse meio que as ocupações conseguiram transmitir os motivos da mobilização para um número grande de pessoas e, por isso, passaram a ser mais aceitas e a receber o apoio de grande parcela da população.

Isso pôde ser notado nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar e em seu entorno por meio do desenvolvimento de atividades não formais de educação, no período de ausência das aulas regulares nas escolas, como durante a realização de rodas de conversa, de debates com representantes da comunidade local, artistas, professores universitários, formadores de opinião, que tentavam, cada um à sua maneira, apoiar e incentivar o movimento de resistência a reorganização.

Muitas vezes, por meio de oficinas culturais variadas, apresentações teatrais e musicais na escola e em praças da imediação, torneios esportivos, palestras e orientação para a organização da alimentação, limpeza e conservação da escola, o processo de construção de conhecimento foi garantido nos dias de ocupação das escolas.

Educação não formal no âmbito das ocupações escolares

Antes de iniciarem as reflexões sobre as práticas não formais desenvolvidas durante as ocupações escolares, fez-se necessário buscar as possíveis relações entre a educação formal e a não formal para aclarar tais conceitos.

Maria da Glória Gohn (2010), em seu livro “Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais”, aponta as várias nomenclaturas com as quais a educação não formal ou já

foi confundida, ou se mistura com ela, ou lhe tem sido atribuída: educação extraescolar, educação não escolar, educação alternativa, educação de adultos, educação popular, educação social, educação comunitária, educação sociocomunitária, educação permanente ou educação para a vida, educação integral, educação continuada, educação social.

Ainda segundo Gohn (2010, p. 33), a educação não formal pode ser entendida como:

[...] um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

E sobre o potencial da educação não formal, a autora ainda afirma que ela tem como finalidade:

[...] abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo iterativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades do que participam. A transmissão de informação e transformação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2010, p. 19).

Já para Jaume Trilla (2008), o conceito de educação não formal está também relacionado com a questão estrutural. O autor afirma que educação não formal não se reduz a um método ou a uma metodologia, mas que ela se situa fora do sistema educacional considerado tradicional, regrado e, por isso, possui uma série de características particulares. Para ele, a educação não formal é:

O conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado (TRILLA, 2008, p. 42).

Corroborando os autores anteriormente citados, Garcia (2009) faz uma análise ampla sobre a origem do conceito de educação não formal e afirma que:

[...] o termo diz respeito a associações, instituições, associações, organizações, fundações (quando consideramos os espaços nos quais ocorrem à prática de educação não formal) que trabalham tendo a educação como mediadora nos processos de construção conhecimento, independente do público, objetivo, conteúdo, durabilidade, espaço e lugar onde se desenvolve a proposta. Em um outro aspecto, engloba todas as ações que são elaboradas intencionalmente e interferem educacionalmente na formação dos indivíduos (GARCIA, 2009, p. 44).

Por sua vez, Moacir Gadotti (2005, p. 2), tal qual os outros autores, concebe a educação não formal como uma educação “menos hierárquica e burocrática e mais difusa em relação à educação formal por ele entendida como a educação institucionalizada e obrigatória”. Para o autor, ela se desenvolve a partir dos anseios do cidadão que busca enriquecimento pessoal, seja por meio de cursos de capacitação profissional, seja pelo desenvolvimento de habilidades ou aprofundamento de conhecimento de interesse pessoal, enfim, depende do interesse particular do indivíduo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação não formal possui um caráter espontâneo, não obrigatório, visto que a iniciativa deve partir dos próprios participantes. Assim sendo, retornamos a Gohn (2010, p. 16), que entende a educação não formal como “aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos”. A autora também, ao discernir a educação não formal da educação informal, afirma que ela:

Não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado (GOHN, 2010, p. 16).

Com isso, entende-se que, nesse processo de aprendizagem, faz-se necessária a participação comunitária na elaboração de uma educação não formal, o que provoca em seus participantes uma relação prazerosa com o

que está sendo aprendido, visto que o participante, muitas vezes, contribui com a criação dos programas e mesmo na elaboração dos conteúdos que serão aprendidos. Em geral, as propostas de educação não formal configuram-se como experiências de valorização da cultura, pois está intimamente ligada à realidade do local, permitindo o diálogo e buscando alinhar-se aos desejos dos envolvidos.

No caso específico das ocupações das escolas estaduais de São Paulo, a presença do diálogo com as práticas não formais de educação se tornou muito evidente, pois os próprios estudantes relataram, como se verá adiante, que as atividades desenvolvidas no interior da escola poderiam, de uma forma ou de outra, dialogar e até mesmo complementar o ensino formal durante os dias de ocupação das escolas.

Observando as ocupações, pode-se afirmar que a educação não formal carrega em si a capacidade de transformação tanto pessoal como coletiva, pois possibilita a escolha individual, experiências de aprendizagens que podem ser criadas e compartilhadas com o coletivo que, em geral, participa ativa e espontaneamente de todo o processo. Nesse contexto, a participação ocorre por interesse pessoal, e não por imposição de um currículo previamente estabelecido.

Apresentação e análise dos dados

Investigando o diálogo entre a educação não formal e a educação formal

Para o desenvolvimento desta pesquisa de caráter qualitativo (MINAYO, 1993), a primeira coleta de dados foi realizada com o recurso de entrevista composta por questionário com questões abertas dirigidas, estrategicamente, a três estudantes, líderes do movimento de ocupação das escolas, que participaram da ocupação na Escola Estadual Fernão Dias Paes, que, por questões de segurança, identificaram-se por codinomes e que, na etapa de apresentação dos dados, serão nomeados como entrevistado 1, 2 e 3. As entrevistas foram realizadas em abril de 2016, nas imediações da escola, sob a condição de que a identidade de cada um dos entrevistados fosse resguardada.

Além das entrevistas, foram feitas pesquisas bibliográficas, levantamento de sites e de notícias on-line, de mídia impressa com temas es-

pecíficos sobre as ocupações. Para a coleta de dados, o questionário privilegiou quatro questões: 1) Como surgiu a ideia de ocupar as escolas?; 2) Após a ocupação, como foram definidas as atividades e estratégias manutenção do movimento e da escola?; 3) Como se dava a relação com outras escolas e estudantes e a organização das assembleias?; 4) Como percebiam a educação antes e durante a ocupação e quais comparações poderiam fazer?

Relatos das lideranças estudantis

Após o início das ocupações das escolas, os estudantes começaram a se questionar sobre o que fazer com o tempo ocioso dentro da escola durante o processo de ocupação³. Assim eles organizaram algumas atividades a fim de compensar os conteúdos de aprendizagem que não estavam sendo estudados nesse período. Essas oficinas aconteceram por meio da disposição de educadores, voluntários, ex-alunos e artistas que se dispuseram a “dar aula” nas escolas ocupadas. Segundo relato do entrevistado 1:

[...] no caso específico da escola Fernão, a oferta de oficinas aconteceu principalmente através da página do Facebook da escola de luta Fernão Dias⁴ e, mais intensamente, pelo oferecimento das atividades diretamente na escola. A partir de então, os estudantes faziam uma lista do que havia sido oferecido para que elegessem as atividades da semana ou dos próximos dias. As decisões eram feitas em assembleias e aquelas que fossem mais votadas seriam desenvolvidas na escola, contudo os estudantes tentavam organizar os horários para que todas as atividades ofertadas acontecessem na escola.

Quanto às assembleias, elas aconteciam diariamente para deliberar as decisões a serem tomadas. Segundo o entrevistado, essas decisões versavam desde a escolha das oficinas até a divisão do trabalho para a manutenção da escola, além de combater a já mencionada implantação da reorganização escolar. Os estudantes tentavam também quebrar alguns paradigmas, pois o “estabelecimento de novas relações culmina em uma gestão coletiva e participativa nas diferentes instâncias deliberativas, sendo dada uma ênfase particular às assembleias de classe” (OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Em uma entrevista à Revista Caros Amigos, uma das estudantes afirmou que eles faziam questão de “colocar os homens na cozinha e as mulheres na segurança”, buscando quebrar os paradigmas sexistas que estabelecem, de antemão, as funções sociais do homem e da mulher.

Assim, no contexto das ocupações, muitas propostas de oficinas foram feitas por ex-alunos da escola. Seguindo a ideia de um dos estudantes, o entrevistado 2: “[...] abrimos a escola para a comunidade com a ideia de chamar as pessoas para o que estava acontecendo do lado de dentro e para que elas participassem do convívio escolar”.

Ainda segundo o entrevistado 2: “[...] a ideia sempre foi de que as pessoas participassem do processo. Nesse sentido, houve momentos, durante a ocupação, em que aconteciam até duas atividades simultaneamente na escola”.

Durante as ocupações, um chamamento público foi feito para que as pessoas que se prontificassem a oferecer algum tipo de aula ou oficina. Já segundo o entrevistado 1: “[...] os estudantes faziam a atividade unicamente por simpatizarem com o ideal dos estudantes e não recebiam nenhum tipo de benefício ou ajuda financeira para tal”.

Uma das principais contribuições, segundo os entrevistados, foi o modo pelo qual os conteúdos foram expostos, pois fizeram com que os estudantes se interessassem mais pelo assunto, pela aprendizagem e fossem capazes de fazer relações.

Os estudantes também mencionaram durante as entrevistas que, para eles, nem sempre a relação entre o conteúdo estudado e os objetivos de aprendizagem estava clara no ensino da escola formal. Segundo um dos entrevistados, o que acontece na escola formal, fora do período de ocupação, não é o fato de a disciplina em si ser desinteressante, mas a sensação de que não era elaborada para aprender/ensinar realmente. Segundo o entrevistado 2: “[...] parece que a aula é feita apenas para cumprir um cronograma”.

Outro aspecto notado na fala dos estudantes foi a consciência da posição que ocupam na sociedade, sobre seu papel de questionar e reivindicar seus direitos, além da contestação da estrutura da escola, que também foi bastante questionada. Mas, para o entrevistado 3, “[...] “a ocupação foi uma ocupação diferente para cada um dos estudantes”, ou seja, cada estudante absorveu algo diferente no período de ocupação. “A aprendizagem coletiva foi tão significativa quanto a vivência individual”.

E essa constatação persistiu quando questionados sobre como seria uma escola diferente da que eles sempre conheceram. Todos os estudantes entrevistados a imaginavam muito semelhantemente à ocupação, mas o entrevistado 2 revelou que “[...] A partir do momento em que a escola está aberta às pessoas, a escola fica mais rica de conhecimento” e que “[...] existe entre nós, hoje, a ideia de que a escola é nossa, e não é apenas um lugar aonde é obrigado a ir”.

Os estudantes também apontaram o motivo pelo qual acreditam que a escola formal deve ser estruturada dessa maneira, abrindo-se para a comunidade. Segundo o entrevistado 1, atualmente a escola:

[...] resume-se em um espaço para formar mão de obra e que ela deveria perder o caráter de alienação que impõe aos estudantes, como, por exemplo, a condição de sempre estar pronto para servir a alguém, só ensina a obedecer.

Assim como relatado em recente reportagem da Revista Carta Capital (FREITAS, 2016, s/p), percebe-se que os estudantes “mostram que a escola, para ser significativa, precisa ser mais porosa, dialogar com o que acontece fora dos muros”.

Como afirma Saviani Filho (2016, p. 23, grifo do autor), em um dossiê sobre educação publicado na Revista Cult:

Os caminhos da história mostraram que os humanos podem regredir ou estacionar no movimento de humanização, continuando apenas a hominização. É precisamente esse risco que conduz ao núcleo do tema entre educação e cultura, pois *ou* a educação configura-se como prática efetivamente cultural, *ou* ela se reduz a uma transmissão de aspectos do patrimônio intelectual objetivo, deixando minuar o senso de responsabilidade de indivíduos e grupos na construção da existência.

Pode-se afirmar que os estudantes que participaram das ocupações vivenciaram um novo modo de fazer educação, no qual a participação de cada um se tornou relevante, significativa e construtiva. Para eles, a ideia inicial era lutar pela manutenção de suas escolas e por uma educação de qualidade, mas eles relataram que saíram das ocupações ainda mais despertos para o papel de cidadão que ocupam.

Considerações finais

As entrevistas realizadas e a bibliografia consultada permitem afirmar que as atividades desenvolvidas durante o período de ocupação seguiram algumas premissas da educação não formal: a participação voluntária dos estudantes, a flexibilidade do tempo e dos conteúdos, a valorização da cultura e da condição histórica dos estudantes, a relação direta entre conteúdos das oficinas e o momento vivido e a relação prazerosa com o que estava sendo aprendido/ensinado. Isso deve ser considerado no que se refere à aprendizagem dos estudantes quando eles afirmam que aprenderam mais nesse período dentro da escola durante as ocupações do que durante os últimos anos nas aulas em período regular.

Ficou latente, em todos os relatos, não a existência de uma percepção de diferença entre os conteúdos, mas sim a maneira como foram abordados durante as atividades no período de ocupação.

No entanto, percebeu-se que a intenção deles nunca foi a de negar a escola e o ensino regular. Os estudantes tentaram evidenciar que outro tipo de educação pode ser viável na escola formal, ou ainda, foram capazes de mostrar que outro modelo de ensino é possível e desejado por eles: um modelo no qual o método utilizado considere a participação da comunidade e dos estudantes como participantes do processo de aprendizagem, pois comportar-se apenas como expectador não se mostrou como o papel mais confortável para eles.

Tal desejo se alinha com a afirmação de Gohn (2010, p. 16-17) de que “na educação não formal, há a figura do educador social, mas o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. Ser percebido de fato talvez seja um dos maiores fatores que tenha feito a diferença para esses estudantes.

Como citado anteriormente por um dos entrevistados, as oficinas contribuíram para a formação dos estudantes “como cidadãos”, visto que, após a ocupação, eles relataram que passaram a se sentir mais seguros e mais conscientes de seus direitos e do modo como lutaram por eles. Os estudantes “mostram que a escola, para ser significativa, precisa ser mais porosa, dialogar com o que acontece fora dos muros”, como afirmou a socióloga Maria Virgínia de Freitas (FREITAS, 2016, s/p).

Esse foi um momento, para não dizer o primeiro, em que a juventude experimentou a relação com a comunidade e outra forma de educação

dentro dos espaços formais. E é nesse caminho que a educação formal e a não formal deveriam convergir para o mesmo objetivo e ter pontos de diálogo entre si. Paulo Freire (2011) já destacava décadas atrás que o aluno não chega como uma tábua rasa e que os educadores devem considerar os conhecimentos *a priori* dos educandos. Entretanto, após tantos anos da publicação de suas obras, foi possível testemunhar ainda os jovens questionando exatamente a nulidade do saber dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem das escolas formais.

Apesar desse questionamento feito pelos estudantes, após a análise das ocupações nas escolas estaduais em 2015, a impressão que permanece é a de que “a relação com a escola foi fortalecida, há uma noção maior de que a escola é sua e não apenas uma obrigação” (FREITAS, 2016, s/p). Em outras palavras, os estudantes criaram vínculos afetivos e relações de pertencimento com o espaço escolar. E o mais interessante talvez seja mencionar que saíram da zona de conforto para criar esse vínculo mais concreto com um local que frequentam diariamente há alguns anos.

Este estudo ressalta as atividades de educação não formal que aconteceram fora e dentro das escolas durante o período das ocupações, assim como o anseio e o comprometimento dos estudantes e suas formações. Entende-se que a educação não formal foi experimentada menos como uma alternativa única e mais como um complemento da educação formal e que a “escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário, deveria incorporá-las” (GOHN, 2010, p. 23).

Durante a pesquisa, ficou também muito evidente a força presente na educação não formal para mobilizar os indivíduos na busca do conhecimento de si e do mundo. Percebe-se também que a constatação de dirigentes escolares, alguns professores e críticos da escola de que os estudantes não se “interessam por nada” ou “não buscam conhecimento” é uma grande falácia.

Pode-se afirmar que a escola pública formal, dos direitos sociais adquiridos em nosso país até esse momento, é dos direitos o mais presente na sociedade e que apenas precisa ser repensada no que se refere ao diálogo com a realidade na qual está inserida e com a sua comunidade em todos os âmbitos possíveis.

E na busca dessa escola mais aberta e democrática, um bom início seria a própria escola questionar a sua estrutura forjada desde a época da ditadura militar nos anos de 1960, pois se sabe que:

[...] mesmo após a democratização vinda com a LDB 9.394/96, ficaram mantidas as mesmas estruturas (da ditadura) administrativas e as dinâmicas de distribuição, de origem da formação e de remuneração de docentes, assim como a organização do tempo escolar em hora/aula. Desaparece a discussão sobre a necessidade da escola pública para todos e se naturaliza o princípio de que a escola privada deve ocupar fundamental posição nos processos de socialização da infância e da juventude (TOLEDO, 2016, p. 30).

Por fim, o desafio que se impõe para o momento e para a educação formal e comunidade escolar, após as ocupações, talvez seja a proposta de criar caminhos que dialoguem com a realidade dos estudantes, com outras experiências de aprendizagem, troca e construção de saberes que superem e/ou transformem o que sempre se experimentou nas salas de aulas das escolas públicas estaduais que, salvo poucas exceções, ainda reconhecem e valorizam o modelo tradicional de educação como possibilidade exclusiva de partilha e produção de conhecimento.

Recebido em: 01/07/2017

Aceito para publicação em: 30/09/2017

Notas

1 Doutora em Educação. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Docente do Programa de Pós-Graduação Mudança Social e Participação Política da USP e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Não Formal, Social e Animação Sociocultural (GEPENFAS) da EACH-USP. E-mail: julianaprodrigues@usp.br

2 Bacharel em Lazer e Turismo. Licenciada em Letras e estudante especial do Programa de Mestrado Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (USP). Professora da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo. E-mail: mandeparatati@gmail.com

3 Durante as ocupações, os estudantes permaneciam 24 horas no recinto da escola, organizados em grupos, para garantir a manutenção da escola e suas atividades, como limpeza, segurança, alimentação e atividades culturais e atividades que contemplassem os conteúdos curriculares.

4 Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaFerno/?fref=ts>>.

Referências

CARA, Daniel. Razão mercantil e mediocridade na educação. **Revista CULT**, São Paulo, n. 209, p. 42-50, fev. 2016.

CHAUÍ, Marilena. Entrevista. **Revista CULT**, São Paulo, n° 209, p. 8-17, fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Virgínia de. “Ocupar é dizer ‘eu ocupo porque também é meu’”. Entrevista concedida a Ingrid Matuoka. **Revista Carta Capital**, 25 maio. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ocupar-e-dizer-eu-ocupo-porque-tambem-e-meu>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

G1. Professores de SP denunciam superlotação em escolas estaduais. São Paulo, 2 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/02/professores-de-sp-denunciam-superlotacao-em-escolas-estaduais.html>>. Acesso em: 21 set. 2017.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion: Institut International des Droit de L'Enfant/Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não formal como acontecimento**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Paulo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355030>>. Acesso em: 21 set. 2017.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Resultados e Metas**. Atualizado em 5 set. 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos da rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2002.

MARCHETTI, Karen. TCE aponta superlotação, precarização e despreparo no ensino estadual de SP. **ABCD Maior**, 16 out. 2015. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/10/tce-aponta-superlotacao-precarizacao-e-despreparo-no-ensino-estadual-de-sp-6479.html>>. Acesso em: 21 set. 2017.

MARINGONI, Regina. Aprendizagem, conhecimento e saber. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sicleiro; CARNICEL. Amarelo. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra/SP: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007. p. 63-64.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MODELLI, Laís. Garotas em luta. **Revista Caros Amigos**, n. 226, 2016. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/component/content/article?id=5873:garotas-em-luta>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marina Rodrigues. **Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares**. 2012. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

PINHO, Marcio. Reorganização atinge 311 mil alunos e ‘disponibiliza’ 94 escolas de SP. **G1**, São Paulo, 27 out. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>>. Acesso em: 21 set. 2017.

RIBEIRO, Eliane. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (Orgs.) **Juventude em pauta, políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **94 escolas estaduais em São Paulo terão outra atividade educacional em 2016**. São Paulo, 28 out. 2015. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/noticias/94-escolas-estaduais-em-sao-paulo-terao-outra-atividade-educacional-em-2016>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SAVIANI FILHO, Juvenal. Educação e cultura. **Revista CULT**, São Paulo, jul. 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/educacao-e-cultura/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A nova reforma do Ensino Médio e o debate sobre suas finalidades. **Revista CULT**, São Paulo, n. 209, p. 27-30, fev. 2016.

TOLEDO, Luiz Fernando; SALDANHA, Paulo; VIEIRA, Víctor. Rede estadual de SP tem 15% de escolas com sala lotada. **O Estado de São Paulo**, 14 nov. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,rede-estadual-de-sp-tem-15-de-escolas-com-sala-lotada,10000001967>>. Acesso em: 21 set. 2017.

TOSTO, Rosanei. Escolas democráticas: utopia ou realidade. **Revista Pandora Brasil**, n. 3, ed. esp., 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/rosanei.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não formal: pontos e contrapon-tos**. São Paulo: Summus, 2008.

VOORWALD, Herman. **A reorganização paulista e o novo modelo de escola**. São Paulo, 29 set. 2015. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/noticias/a-reorganizacao-paulista-e-o-novo-modelo-de-escola>. Acesso em: 21 set. 2017.

Práticas socioeducativas e jovens no sul de Minas Gerais

LUÍS ANTONIO GROPPPO¹

LÍVIA SILVA MACEDO²

Resumo

O campo das práticas socioeducativas, combinando o educativo com objetivos que visam à intervenção social, tem crescido no Brasil nos últimos anos, desenvolvendo-se a partir da educação popular e da educação não formal, vindo a predominar nele o paradigma da “inclusão social” dos “excluídos”. O artigo caracteriza as práticas socioeducativas para adolescentes e jovens em um município do sul de Minas Gerais, por meio de levantamento de dados e entrevistas, e também as concepções de jovem e juventude, segundo as gestoras de cinco dessas práticas. Reiteram-se características do campo encontradas em outros locais pesquisados, incluindo concepções estereotipadas sobre a juventude. Contudo, práticas heterodoxas vindas de movimentos sociais e da universidade pública indicam possibilidades criativas nesse campo, incluindo uma noção de jovem mais consistente, na qual ele é tido como um sujeito social.

Palavras-chave: Juventude. Educação não formal. Movimentos sociais.

Abstract

The field of socio-educative practices, combining education with goals aimed at social intervention has grown in Brazil in recent years, developing from the popular education and non-formal education, coming to dominate it the paradigm of “social inclusion”. The article characterizes the socio-educative practices for adolescents and young people in a city in the South of Minas Gerais, Brazil, through data collection and interviews. Also, young concepts and youth under the managers of five of these practices. They reiterate to field characteris-

tics found in other areas surveyed, including stereotyped conceptions of youth. However, heterodox practices coming from social movements and public university indicate creative possibilities in this field, including a sense of youth more consistent, in which the young is regarded as a social subject.

Keywords: Youth. Non-formal education. Social movements.

Resumen

El campo de las prácticas socioeducativas, combinando el educativo con objetivos que apuntan a la intervención social, ha crecido en Brasil en los últimos años, desarrollándose a partir de la educación popular y de la educación no formal, venido a predominar en él el paradigma de la “inclusión social” De los “excluidos”. El artículo caracteriza las prácticas socioeducativas para adolescentes y jóvenes en un municipio del sur de Minas Gerais, por medio de la encuesta de datos y entrevistas. También, las concepciones de joven y juventud según las gestoras de 5 de estas prácticas. Se reiteran características del campo encontradas en otros lugares investigados, incluyendo concepciones estereotipadas sobre la juventud. Sin embargo, prácticas heterodoxas provenientes de movimientos sociales y de la universidad pública indican posibilidades creativas en este campo, incluyendo una noción de joven más consistente, en la cual es considerado un sujeto social.

Palabras clave: Juventud. Educación no formal. Movimientos sociales.

Introdução

No Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, passou a chamar muito a atenção um crescente conjunto de ações educacionais que se considerava distinto das escolares, em geral ligado ao assim chamado terceiro setor, e que, por vezes, anuncia-se como a solução de inúmeras mazelas sociais. Desde então, esse conjunto de práticas que vinculam o “social” ao “educacional” não parou de crescer e se complexificar. Este artigo tem a intenção de colaborar na compreensão dos sentidos dessas ações, aqui denominadas como práticas socioeducativas, e suas possibilidades emancipatórias.

Trata de pesquisa que, ao focar um município da porção sul do Estado de Minas Gerais, busca dar continuidade a investigações semelhantes feitas na Região Metropolitana de Campinas-SP, como parte da pesquisa com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) “Juventudes e Educação So-

ciocomunitária: os jovens das camadas populares e as relações educacionais sociocomunitárias e não formais na Região Metropolitana de Campinas”.

A pesquisa tinha como tema a participação das juventudes nas práticas socioeducativas e/ou de caráter não formal na Região Metropolitana de Campinas e no sul de Minas Gerais. Seu objetivo era realizar o levantamento inicial e a caracterização das principais ações educacionais de caráter não formal e práticas socioeducativas que envolvem as juventudes das camadas populares nessas regiões. Como metodologia, foram realizados levantamento de dados, investigações em campo de casos considerados como de grande relevância, especialmente por meio de entrevistas com seus gestores, e observação de atividades de caráter socioeducativo com jovens.

Este texto apresenta os principais resultados da pesquisa em um município do sul de Minas Gerais. Ele só foi possível pela colaboração de diversos estudantes de graduação, matriculados em disciplinas que o autor ofereceu ou orientados em iniciações científicas, quando aceitaram o convite para participar de investigações em campo que contribuíram para coletar quase todos os dados que são aqui analisados. Antes de apresentar esses resultados, considera-se que é necessário tratar de algumas definições preliminares.

As práticas socioeducativas são aqui definidas como as ações de caráter educativo cuja intenção é intervir em problemas sociais vividos por seus educandos. São ações que costumam acontecer fora dos muros escolares, para além dos sistemas formais de ensino (GROPPO *et al.*, 2013). Essas práticas têm adquirido no Brasil, nos últimos anos, os contornos de um “campo social” (BOURDIEU, 1989). O campo social é um:

[...] espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o lócus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1983, p. 19).

Entre as origens do campo das práticas socioeducativas no Brasil, devem ser citadas a educação popular e a educação nos movimentos sociais dos anos de 1960, que se mantiveram ou se recriaram nos anos seguintes e tiveram grande importância na resistência ao regime militar. Elas constituíram diversas ações de caráter educativo não escolar para populações que estavam à parte do mundo escolar, ações que buscavam,

sobretudo, intervir nos problemas sociais enfrentados pelas camadas trabalhadoras urbanas e rurais. Em seu horizonte, havia a vontade de transformar profundamente as próprias estruturas sociais, injustas e opressoras (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009).

Outra fonte importante desse campo se desenvolveu a partir dos anos de 1990: a educação não formal. Boa parte da educação não formal foi sustentada, no Brasil, por um crescente “mercado social” composto de organizações não governamentais e fundações empresariais. Então, o termo “educação não formal” parecia adequado para nomear tais intervenções educativas não escolares que primavam pela criatividade dos educadores, pela livre escolha dos educandos e pela flexibilidade de métodos e conteúdos (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

Com a crescente institucionalização desse “mercado social” e a própria formalização de suas práticas educacionais outrora “não formais”, por meio de intensa produção de legislações e regulamentações pelo Estado, a educação não formal parece ter perdido a hegemonia nesse campo em constituição. Ao mesmo tempo, a concepção dominante no campo das práticas socioeducativas tem sido mais bem definida pela pedagogia social, cuja versão mais recente (SILVA, 2010) tende a adotar o paradigma da “inclusão social”.

O sentido do “social” aqui é diverso daquele da educação popular, pois se trata menos de transformar as estruturas sociais injustas e desiguais e mais de educar o indivíduo ou o grupo “excluído” (ou “em situação de risco”, ou “vulnerável”) para que ele tenha recursos ou condições (ou “capacitações”, ou “liberdades”, ou “capital social e humano”) que o permitam ser “incluído” na sociedade vigente, a qual é vista como dada, “natural”, pouco questionada mesmo em sua versão neoliberal contemporânea.

Práticas socioeducativas no sul de Minas

Em 2014 e 2015, por meio de práticas investigativas de estudantes de graduação em disciplinas dos cursos de ciências sociais, pedagogia e história, bem como em atividades de iniciação científica, na Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL) – onde um dos autores, Luís Antonio Groppo, atua como docente –, uma série de instituições, organizações, projetos ou ações de cunho socioeducativo foi identificada no município do sul de Minas escolhido para ser pesquisado.

Contribuiu para o presente trabalho os resultados da pesquisa de iniciação científica orientada pelo autor, amparadas com bolsa PIBIC-CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Nela, as bolsistas acompanharam os estudantes a campo nas disciplinas e contribuíram com a realização das entrevistas – entre as bolsistas, a coautora deste artigo, Livia Silva Macedo

As práticas socioeducativas identificadas no município pesquisado no sul de Minas Gerais foram distribuídas nos Quadros 1 e 2. Eles são exaustivos, especialmente o primeiro, que traz aquelas ações educativas voltadas apenas a crianças – as ações para as faixas etárias distintas da adolescência e juventude não eram o foco da pesquisa. Também, refletem dados momentos dessas práticas, que, por natureza, são voláteis, frágeis e descontínuas.

Quadro 1 – Caracterização das instituições e dos projetos com práticas socioeducativas apenas para crianças no município pesquisado.

1. Fundação empresarial ligada a uma indústria do município, que oferece atividades socioeducativas para crianças de famílias de “baixa renda” de todo o município.
2. Associação beneficente: organização da sociedade civil vinculada à rede socioassistencial do município, com atividades socioeducativas para crianças de famílias “carentes” de um bairro periférico.
3. Projeto com crianças: ação de caráter socioeducativo para crianças, mantido por igreja presbiteriana.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Trata-se, portanto, de 16 atividades no total. A maioria das ações, projetos ou instituições tem cunho socioassistencial, ou seja, ações de caráter socioeducativo voltadas à inclusão social de populações consideradas “excluídas” em suas diferentes terminologias, como “vulneráveis”, em “situação de risco”, de “baixa renda”, “pobres”, “periféricas” etc. (são as três atividades do Quadro 1 e as ações 1, 2 e 3 do Quadro 2). Há também ações voltadas a esportes e/ou lazer que têm uma intencionalidade fortemente socioassistencial, ainda que não estejam ligadas à rede socioassistencial do município (são as atividades 4 e 12 do Quadro 2).

Das oito ações de caráter socioassistencial, quatro são geridas diretamente pelo governo municipal: três pela Secretaria de Ação Social (atividades 1 a 4 do Quadro 2) e uma pela Secretaria de Educação e Cultura (atividade 5 do Quadro 2). As outras quatro podem ser classificadas como projetos da

“sociedade civil”, das quais apenas a atividade 2 do Quadro 1 faz parte da rede socioassistencial do município. A atividade 1 do Quadro 1 é uma fundação empresarial, favorecida por deduções no imposto de renda da empresa que a mantém. As atividades 3 do Quadro 1 e 12 do Quadro 2 não recebem subsídios públicos e ambas têm ligação direta ou indireta com igrejas.

Quadro 2 – Caracterização das instituições e projetos com práticas socioeducativas que envolvem adolescentes e jovens no município pesquisado.

1. CRAS 1 (Centro de Referência da Assistência Social): instituição gerida pela Secretaria Municipal de Ação Social, com práticas para sujeitos em situação de “vulnerabilidade social”, incluindo adolescentes de famílias que recebem benefícios sociais.
2. CRAS 2: igual ao CRAS 1.
3. CREAS (Centro de Referência Especial da Assistência Social) do município: instituição gerida pela Secretaria Municipal de Ação Social, com práticas para sujeitos e grupos com situações de “risco social” de média e alta complexidade.
4. Projeto esportivo: voltado a práticas esportivas e mantido pela Secretaria Municipal de Educação, com diversas unidades pelo município. Foi pesquisada uma unidade em um bairro periférico, o “Núcleo”.
5. Centro profissionalizante: organização da sociedade civil apoiada pela Prefeitura Municipal e que oferece práticas socioeducativas para crianças e cursos a distância em caráter não escolar de cunho profissionalizante para adolescentes e adultos.
6. Centro de Convivência: mantido pela Prefeitura Municipal, com práticas socioeducativas para portadores de sofrimento mental encaminhados pelo CAPS (Centro de Apoio Psicossocial) e por outros.
7. APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional do município): organização da sociedade civil que atende 150 estudantes com deficiência intelectual em práticas socioeducativas e terapêuticas.
8. Cursinho popular: núcleo de rede de cursinhos populares, oferecidos gratuitamente a jovens estudantes das camadas trabalhadoras.
9. Curso de formação política: projeto de extensão realizado entre 2013 e 2015 por uma universidade pública, com atividades socioeducativas de formação política voltadas a militantes de movimentos sociais no sul de Minas Gerais.
10. Projeto de formação musical: projeto de extensão realizado por uma universidade pública, com práticas não formais de educação musical para adolescentes e jovens do município, não necessariamente estudantes da universidade.
11. Movimento negro: entre as diversas atividades culturais do grupo, incluem-se atividades educativas não formais de artes marciais e danças para adolescentes e jovens.
12. Projeto educativo: atividades educativas não formais de artes marciais e danças para adolescentes e jovens de regiões periféricas do município, cujos coordenadores são ligados a uma igreja evangélica.
13. Escola dominical: atividades não formais de educação religiosa oferecida por uma igreja pentecostal para adolescentes e adultos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todas essas atividades têm se enquadrado no que chamamos de paradigma hegemônico no campo das práticas socioeducativas, que visa a “inclusão social” dos “excluídos”. É o caso também das duas ações relacionadas à saúde mental e à inclusão de deficientes, a 6 (Centro de Convivência) e a 7 (APAE) do Quadro 2.

Quanto às demais, seis atividades identificadas, todas do Quadro 2, permitem vislumbrar certa diversificação do campo das práticas socioeducativas, ao lado de outras possibilidades, que não se enquadram estritamente no paradigma hegemônico.

Esse é o caso, principalmente, das ações 8 e 9, as mais heterodoxas em relação ao paradigma hegemônico da “inclusão dos excluídos”: o cursinho popular e o curso de formação política. Ambos têm trazido ou mantido muito da concepção da educação popular que, outrora, concebia os objetivos de uma educação que intervinha socialmente de modo diverso ao da “inclusão dos excluídos”. O “social” era, há um tempo, a consciência sobre as desigualdades socioeconômicas vigentes e a mobilização sociopolítica em prol da transformação dessa sociedade injusta.

Apesar de serem identificadas duas atividades ligadas a esportes e cultura que tinham objetivos mais propriamente voltados à “inclusão dos excluídos”, há outras duas ações que não se vinculam direta e estritamente ao paradigma da inclusão social: as ações 10 e 11 do Quadro 2.

A ação 10, o projeto de formação musical, é, assim como o curso de formação política, uma ação extensionista da universidade pública que não atinge apenas estudantes universitários, que será tratada novamente adiante. A ação 11, o movimento negro, segundo relatos, tem transitado de uma concepção mais assistencialista para uma concepção mais politizada e voltada à luta pela ampliação dos direitos da população negra.

Há ainda duas ações do Quadro 2 que não se vinculam facilmente ao paradigma da inclusão social e ao modelo socioassistencial dominante no campo das práticas socioeducativas: a 5 (centro profissionalizante) e a 12 (escola dominical).

A análise dessas listagens permite concluir que, nesse local, assim como observado na pesquisa de campo na região de Campinas-SP (GROPPO *et al.* 2013; GROPPO, 2015), o campo das práticas socioeducativas tem adquirido um contorno típico.

Primeiro: o predomínio das ações de caráter socioassistencial, mas com distinção entre o município mineiro e a região de Campinas. Na se-

gunda, há um maior avanço na institucionalização da sua rede socioassistencial. Nos municípios pesquisados da região de Campinas, a grande maioria das práticas socioeducativas de caráter socioassistencial é oferecida por instituições da sociedade civil que recebem recursos públicos, vinculando-se às redes municipais de assistência. No município do sul de Minas, cinco ações são geridas diretamente pelo poder público municipal. As outras quatro, vindas da sociedade civil, não se vinculam à rede, portanto não recebendo recursos públicos.

Segundo: o predomínio de concepções socioeducativas orientadas pelo paradigma hegemônico da “inclusão dos excluídos”. Esse predomínio é patente nas ações geridas pelo poder público, mas também é forte nas ações vindas de organizações da sociedade civil, demonstrando a penetração e hegemonia do paradigma.

Terceiro: a diversidade dos tipos de ação e das organizações que as abrigam. Essa diversidade ilustra a própria colagem de camadas históricas, no que se refere às práticas socioeducativas no Brasil. Há práticas ligadas à caridade cristã tradicional, à filantropia, às concepções socioassistenciais mais recentes. Quanto aos esportes e à cultura, as intervenções podem simplesmente fazer uso delas como recurso para outro fim, que não o próprio rendimento esportivo ou fruição cultural, em especial a “inclusão social”. Mas pode haver práticas que concebem o esporte e a cultura como fins em si mesmos, preocupados, acima de tudo, com o rendimento de seus educandos, como o projeto de formação musical; ou, então, como forma de valorizar o adolescente e o jovem afro-brasileiro, por exemplo, o movimento negro.

Quarto: o predomínio de práticas socioeducativas voltadas à faixa etária adolescente da juventude (15 a 17 anos), normalmente em instituições ou projetos não exclusivos, em que adolescentes e crianças são contemplados. Isso é mais típico das organizações e práticas de cunho socioassistencial. Indicam a dificuldade de o campo proporcionar práticas socioeducativas específicas aos jovens, principalmente àqueles com 18 anos ou mais, e também de distinguir efetivamente entre si educandos crianças e jovens.

Enfim, há a possibilidade de práticas contra-hegemônicas. Nos três municípios pesquisados na região de Campinas, a contra-hegemonia foi apenas latente. No sul de Minas, em contrapartida, essas práticas contra-hegemônicas tiveram presença significativa. Ambas as práticas, o cursi-

nho popular e o curso de formação política, tiveram a universidade pública como importante base de apoio institucional e a principal fonte de seus integrantes. Isso já indica a importância de instituições, como as universidades públicas, para abrigar a criatividade e a inovação. Não foi à toa que, nos municípios investigados na região de Campinas, não havia universidades públicas.

As entrevistas e as entrevistadas

Após o levantamento de dados, foram realizadas por estudantes de graduação, como trabalho de disciplinas ou em iniciações científicas, entrevistas com gestores de cinco dessas práticas socioeducativas. O roteiro utilizado para as entrevistas focava as concepções de jovem e juventude segundo o entrevistado, principal aspecto aqui analisado, mas também trazia questões que permitiram identificar melhor as ações, seus educandos e educadores, relevantes também neste texto (Quadro 3).

Quadro 3 – Práticas socioeducativas que tiveram gestora entrevistada.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) CRAS 1 (Centro de Referência da Assistência Social) 1 – entrevistada: assistente social e coordenadora, que há dois anos trabalha nesse CRAS.b) Projeto esportivo – entrevistada: psicóloga e coordenadora geral do projeto há três anos.c) Núcleo ligado ao projeto esportivo – entrevistada: pedagoga e coordenadora, que há dois anos trabalha no Núcleo.d) Projeto de formação musical – entrevistada: coordenadora do projeto e professora da universidade pública.e) Cursinho popular – entrevistada: estudante de pedagogia e coordenadora pedagógica do cursinho no sul de Minas Gerais. |
|---|

Fonte: Elaborado pelos autores.

Chama a atenção o fato de que todas as gestoras entrevistadas são mulheres. As quatro primeiras são profissionais já com formação universitária completa. Apenas a coordenadora pedagógica do cursinho popular é uma estudante universitária, como quase todos os militantes dessa organização. De forma semelhante à região de Campinas, bem como a outras áreas do país em que o campo das práticas socioeducativas mais se institucionalizou, trata-se de um setor do mercado de trabalho importante para mulheres profissionais formadas em assistência social, psicologia e pedagogia, entre outras áreas. Ao mesmo tempo, é um campo profissional

em que é muito ampla a presença de voluntários e estagiários. Menos comum é a atuação destes que se identificam como militantes, como é o caso do cursinho popular. No caso do projeto de formação musical (projeto de extensão universitária), há a presença importante de estudantes bolsistas.

As práticas socioeducativas observadas

O CRAS 1 é uma unidade pública estatal, gerida pela administração municipal, mantida, principalmente, com recursos federais, previstos pela legislação nacional da assistência social. Tal como outros CRAS em todo o país, deve localizar-se em áreas ditas de vulnerabilidade social, atuando com famílias e indivíduos com a finalidade de “[...] prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida” (BRASIL, 2009, p. 6). Entre as atividades oferecidas, estão aquelas ligadas ao serviço de fortalecimento de vínculo, estruturadas em grupos normalmente divididos por faixas etárias, incluindo os adolescentes nas faixas de 6 a 15 anos e adolescentes e jovens de 15 a 17 anos. Os adolescentes e jovens são encaminhados pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, em sua maioria de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

O projeto esportivo, por sua vez, foi criado em 2013, a partir de projeto anterior que, na verdade, pouco foi modificado. Ele é gerido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e composto por seis núcleos. Ele atendia cerca de 3.200 pessoas, em sua maioria crianças das creches e escolas municipais, mas também adolescentes. Havia dois educadores voluntários e cerca de 30 educadores contratados para atividades relacionadas ao esporte e à cultura.

A coordenadora geral do projeto esportivo afirma que o principal objetivo do projeto é ocupar as crianças e os jovens, “tirá-los da rua”, onde a droga e o crime estão presentes, e oferecer a eles uma “nova visão de mundo”. Afirma, enfim, que “o projeto é um projeto de inclusão social. É mais do que isso, a gente quer levar oportunidades para essas crianças, muitas vezes são as únicas oportunidades que elas têm” (Entrevista concedida pela coordenadora geral do projeto).

O Núcleo oferece especificamente atividades recreativas e oficinas de futebol, dança e xadrez para crianças e adolescentes. De modo semelhante à coordenadora geral do projeto esportivo, em seu relato a coorde-

nadora do Núcleo afirmou que os principais objetivos da ação são: “Tirar os meninos das ruas e tentar ajudar a diminuir a evasão escolar, porque para participar aqui tem que estar na escola” (Entrevista concedida pela coordenadora do Núcleo).

O projeto de formação musical é um projeto de extensão universitária da universidade pública, criado em 2009 com a intenção de ser um espaço para que alguns músicos eruditos dessem continuidade a um projeto de música de câmara outrora mantido pela administração municipal. Mas a ideia evoluiu para o objetivo de que o projeto fosse tempo e lugar para educação musical, tanto para músicos iniciantes quanto para qualquer um interessado em aprender um instrumento. Em 2015, o projeto envolvia cerca de 30 pessoas, de dentro e fora da universidade, incluídos na categoria músicos aprendizes, músicos colaboradores e músicos monitores.

A rede de cursinhos apresenta-se como um movimento social de cursinhos populares que tem como foco de atuação o acesso à universidade e à educação pública de qualidade. Atuando em diversos núcleos em alguns Estados do país, como no sul de Minas, os cursinhos buscam preparar os jovens do ensino médio não apenas para os vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também para a vida universitária. Também, problematizam as condições simbólicas e materiais de permanência na educação superior e defendem a universalização dela.

As atividades dos cursinhos populares dessa rede costumam se dividir em três momentos: as aulas das disciplinas, o tempo livre e o círculo. Os dois últimos, tidos como os diferenciais desse cursinho, são considerados como espaços imprescindíveis para a formação do jovem educando. O tempo livre é destinado ao descanso, à interação e às atividades culturais e de lazer. O círculo toma por base a concepção de Paulo Freire (2004) de círculo de cultura, quando se propõem um diálogo e uma reflexão sobre temas sociais e políticos contemporâneos ou para realizar assembleias. Nesse sentido, a rede de cursinhos populares advoga ser também um espaço de formação política.

Concepções de jovem e juventude

Busca-se fazer uso aqui das mesmas tipologias sobre as imagens e concepções de juventude aplicadas outrora, para tratar dos gestores das práticas socioeducativas na região de Campinas (GROPPO, 2015). Essas

tipologias se baseiam nos trabalhos de pesquisadores brasileiros da juventude, especialmente Juarez Dayrell (2002, 2003), inspirado em sociólogos franceses como Alain Touraine e François Dubet – ver também Geber (2010).

O Quadro 4 trata das imagens de jovens mais presentes no senso comum e nas políticas públicas. Segundo Dayrell (2003), os itens “a”, “b” e “c” costumam ser generalizadores e descontextualizados, portanto limitados no que se refere à compreensão da diversidade dos modos de viver a condição juvenil. Com base em Touraine (1998), é proposta, como contrapartida, a concepção do jovem como “sujeito social”.

Quadro 4 – Tipologia das imagens de juventude.

- a) Juventude como transição: imagem que tem o risco de negar o presente e as condições atuais dos jovens, focando a sua futura condição como adultos.
- b) Visão romântica da juventude: risco de reduzir a condição juvenil ao campo do lazer e da cultura.
- c) Juventude como crise e conflito: risco de naturalizar questões psicológicas que também têm condicionamentos sociais e históricos.
- d) Juventude como naturalmente “militante”: risco de desconsiderar os limites da atuação social e política dos jovens e culpabilizá-los pelo “fracasso” em mudar a sociedade.
- e) Vinculação do jovem à violência: criação de estereótipos, especialmente contra o jovem pobre e negro, bem como desconsideração dos dados que indicam que são justamente esses jovens as maiores vítimas da violência.
- f) Jovem como sujeito social: imagem que valoriza a possibilidade de ação autônoma do jovem na busca de resolver seus problemas e construir projetos de vida, mas que demanda que sociedade e Estado fomentem recursos e habilidades que contribuam para essa atuação social da juventude.

Fonte: Dayrell (2003) e Geber (2010).

Também é interessante trazer a tipologia criada por Furiati (2010). Ele apresenta nove formulações conceituais de juventude em torno de três matrizes discursivas, expostas no Quadro 5, que ajudam a complementar o Quadro 4.

É importante citar que as noções de jovem e juventude propostas por sociólogos da juventude, como Dayrell, costumam articular a ideia do jovem como sujeito social às formulações discursivas 3 (transições plurais) e 9 (cidadania ativa) citadas no Quadro V.

Quadro 5 – Matrizes discursivas e formulações conceituais de juventude.

I) Matriz Juventude como condição transitória:

1. Transição para a vida adulta (valorização do futuro e da condição adulta).
2. Culturas juvenis (foco nos modos de viver e nas formas culturais próprias criadas pelos jovens, mas que têm caráter transitório).
3. Transições plurais (reconhecimento de que a passagem para a idade adulta se tornou mais difícil no capitalismo flexível atual e de que a passagem pode se dar em um aspecto antes de outros e pode ser reversível).

II) Matriz Juventude como problema e ameaça social:

4. Problema da modernidade (transgressão das normas sociais por meio de grupos juvenis desviantes).
5. Mudança social (jovem geração como motor da transformação social).
6. Vulnerabilidade e risco social (perigo de os jovens pobres sofrerem processos de exclusão social).

III) Matriz Juventude como solução social:

7. Formulação etária (juventude como oportunidade demográfica: na atualidade, tem-se um grande contingente de jovens, em idade ativa ou produtiva, enquanto o futuro terá mais idosos e o século XX teve mais crianças).
8. Empoderamento juvenil (concepções do jovem como agente estratégico de desenvolvimento e do protagonismo juvenil, entre outros).
9. Cidadania ativa (jovem como sujeito de direitos).

Fonte: Furiati (2010).

A questão mais reveladora sobre as concepções de juventude nas entrevistas feitas é, justamente, “O que é ser jovem para você?”. Em relação a esse questionamento, as respostas foram as seguintes:

Ser jovem é querer conhecer as coisas, ter ambição e curiosidade sobre o mundo, querer descobrir. No entanto, ser jovem também é ser displicente, ser muito afoito; isto leva o jovem a andar por caminhos errados. Acabam se descontrolando e entrando para o mundo das drogas, da criminalidade ou tendo problemas com a sexualidade (Coordenadora do CRAS 1).

Ser jovem é estar em plenitude, é o início de uma vida mais consciente, desfrutando-a com toda vitalidade. É a melhor fase da vida, quando se tem saúde, consciência, e tudo é belo e maravilhoso, sendo o jovem um ser iluminado (Coordenadora do projeto esportivo).

Ser jovem para eles [ela destacou que responderia o que é ser jovem para os “meninos do projeto”] é estar na moda, poder estar onde gostam, fazer as atividades que gostam. Normalmente eles agem em conjunto, são conduzidos pela “febre do momento”. Se um aparece com uma pulseirinha, todos começam a fazer e dali a pouco estão todos usando, trocando ou competindo para ver quem tem a mais bonita (Coordenadora do Núcleo).

Acho que é viver com toda a potencialidade da idade, é ter energia e esbanjar criatividade. É a essência da vida, viver e fazer acontecer as coisas (Coordenadora do projeto de formação musical).

Nossa! Não sabia que ia ser difícil assim... Ser jovem... gente! Nossa, isso para mim tem relação com muita coisa. Porque eu estou em um movimento da juventude, mas eu já estive em outros movimentos, como de religião, e é muito complicado porque, nos outros grupos em que eu participei, ser jovem é ter responsabilidade e tal. É ser reprimido o tempo todo... Mas, eu não sei. Acho que ser jovem é... estar no caminho... Para mim é como se fosse uma fase, uma ponte, sabe? Você está aprendendo, decidindo as coisas. Tem, sim, muita responsabilidade. Eu acho que é uma fase muito difícil, mas eu a vejo como um caminho. Uma fase de escolha, de decisão. Acho que é isso (Coordenadora pedagógica do cursinho popular).

Percebe-se que as respostas ativam uma série das imagens ou concepções de juventude descritas nos Quadros 4 e 5. Ao se fazer a leitura dos dados de acordo com as concepções de Dayrell, preocupa-se com a presença pequena da noção de juventude como sujeito social. Abundam, sim, as imagens mais limitadas e limitadoras de juventude. Destaca-se a noção romântica e romantizadora da juventude, especialmente quando as quatro primeiras entrevistadas relacionam os jovens à moda, “fazer o que se gosta”, “vitalidade”, “iluminação” e “energia”. Também é típico o recurso retórico de, depois de elencar os aspectos supostamente positivos da juventude – justamente, a imagem romantizada dela –, tratar de aspectos ditos negativos, quando se convoca a imagem do jovem como problema. Isso é marcante na fala da gestora do CRAS, que elenca os três “perigos” da juventude: a criminalidade, as drogas e os problemas com a sexualidade.

O cultivo de imagens limitadoras sobre a juventude não explica por si só as limitações das práticas socioeducativas para jovens. Em outras palavras, o cultivo dessa retórica, que vai da imagem romântica da juventude à concepção do jovem como problema social, não leva automaticamente a prática ou a instituição à adoção do paradigma da “inclusão social”. É que, nesses quatro casos, há pelo menos uma exceção: o projeto de formação musical.

Contudo, a tendência de que essas imagens de juventude e o paradigma da “inclusão social” se complementem é forte, como indica também a pesquisa na região de Campinas. O paradigma da inclusão social tende a considerar que as causas disso estão nas fragilidades socioculturais dessas populações e que devem ser superadas especialmente por um trabalho socioeducativo que lhes forneceria capacitações, habilidades e competências. Essas aquisições tornariam possível a passagem da situação de “exclusão” para a de “inclusão”. Nesse sentido, soma-se às imagens estereotipadas sobre os jovens, que pouco ajudam a compreender os jovens reais, uma noção de inclusão social que focaliza apenas as supostas carências, faltas e falhas das populações ditas excluídas e que transforma o trabalho educativo e assistencial em uma “missão civilizatória”.

Quanto à imagem do jovem como sujeito social, ela aparece praticamente apenas no último relato, a da jovem coordenadora pedagógica. A imagem do jovem como sujeito social aparece ali não tanto pela definição que ela titubeia em dar – a juventude como transição –, mas pelo fato de que ela busca definir a condição juvenil a partir de sua experiência em coletivos juvenis. No entanto, o modo como vem a definir juventude como transição, pela sua própria indecisão e o jogo de imagens, indica que se trata antes da noção de “transições plurais” (formulação 3 do Quadro 5). Isso se reforça pelo reconhecimento de que essa fase é também de dificuldades. Os jovens passam, portanto, por diferentes grupos, pertencimentos, ensaiam a adoção de diversas “responsabilidades”, têm de aprender e decidir enquanto estão “no caminho”, atravessando a “ponte”. Como anunciado, essa concepção de transições plurais (PAIS, 2012) tem sido apresentada ao lado da noção do jovem como sujeito social, como seu complemento, já que se advoga que são os próprios jovens que devem tomar a iniciativa de dar coerência às suas diversas experiências sociais e buscar interferir nos processos que têm levado (ou dificultado) a transição para a vida adulta.

Nesse sentido, é possível dizer que, para além do aparente titubeio e indecisão, a jovem gestora é aquela que, entre as entrevistadas, pela sua própria condição juvenil, melhor faz a leitura dos modos de “ser jovem” na atualidade. Não é a primeira vez que os jovens, movimentos e grupos juvenis têm sido, por meio de suas ações, discursos e protestos, os portadores do novo, da crítica e da ruptura (SOUSA, 2008).

Esse discurso diferenciador não deve ser atribuído apenas ao fato de a entrevistada ser jovem, mas também por ser militante de um movimento social. Não é, portanto, o fator idade que, por si só, explica o caráter supostamente progressista ou conservador de um sujeito (MANNHEIM, 1968), mas também outros condicionantes sociais e experiências políticas e culturais. Tanto quanto as lições aprendidas no movimento social, contou para essa jovem coordenadora o fato de relacionar a condição juvenil com o pertencimento a coletivos juvenis.

Considerações finais

Em debates com colegas pesquisadores, alguns se demonstraram incomodados com a recorrência, nas práticas educativas não formais, de imagens estereotipadas da juventude, como a do jovem como “problema” e a noção romântica de juventude. Afirmaram que seriam necessários outros modos de se perguntar o que era, afinal, ser jovem. Os discursos tendiam a incidir nas imagens recorrentes, mas talvez não revelassem a riqueza das práticas educativas no cotidiano.

A provocação dos colegas ajudou a trazer outro olhar sobre as respostas – na verdade, sobre a resposta da jovem coordenadora pedagógica do cursinho popular. O olhar incidiu, sobretudo, sobre o modo como se fez o dito, não apenas seu conteúdo. Buscou-se transcrever o espanto da jovem com a pergunta, assim como a indecisão e, afinal, o uso de metáforas como “caminho” e “ponte”. Metáforas que ilustram não uma transição linear a uma condição adulta clara e segura, mas, antes, um trajeto difícil, instável e incerto a uma maturidade de contornos que são pouco nítidos. O relato, ao falar por metáforas, ao conseguir expressar sentimentos, trouxe mais do que pré-noções sobre a condição juvenil que pouco dizem realmente dos jovens atuais.

A singularidade desse relato e as virtualidades contidas nele vieram por trazer novos elementos e possibilidades para a análise das práticas

socioeducativas com jovens. Na verdade, entre as cinco práticas discutidas mais a fundo, duas parecem destoar do que tem sido encontrado predominantemente: o projeto de educação musical e o cursinho popular.

Em primeiro lugar, essas duas práticas indicam a importância da universidade pública, dos movimentos sociais e dos partidos políticos de índole progressista para diversificar, politizar e trazer ou recuperar heterodoxias no campo das práticas socioeducativas. Há vários exemplos históricos em que os movimentos sociais e as organizações políticas progressistas promoveram a renovação de campos da educação e do serviço social, como as campanhas de educação popular no início dos anos de 1960 e o movimento de “reconceituação” no serviço social nos anos de 1970 e 1980.

Em segundo lugar, essas duas práticas indicam a possibilidade do estreitamento do vínculo da universidade pública em relação ao campo das práticas socioeducativas, mas em sentidos distintos daquele que defende simplesmente a “inclusão social”. Poderiam ser fomentadas, por um lado, ações mais politizadoras e, por outro, ações preocupadas com o cultivo do lazer, esportes e cultura como “fins em si mesmos” e/ou direitos de cidadania, não apenas como meios para certos objetivos, tais como a pacificação social.

Em terceiro lugar, há de se cultivar a autoconsciência pelos movimentos sociais sobre a importância dessa sua presença nesse campo, atuando, diretamente, com suas próprias práticas ou influenciando educadores e instituições para que se atentem mais à formação política, para além do lema “tirar os jovens das ruas”. Aliás, a rua pode e deve ser também lugar a ser recuperado para o exercício da cidadania, lazer, esportes, cultura etc.

As próprias práticas socioeducativas, especialmente quando lidam com os jovens, podem, ao contrário de “proteger” os educandos na redoma da instituição, apresentar a eles os recursos e as riquezas culturais da cidade (FERNANDES, 2012).

Enfim, as singularidades, especialmente o cursinho popular, indicam a possibilidade e a necessidade do cultivo de práticas de real participação de jovens na proposição, planejamento e execução da educação não formal, para além das limitações da ideologia e prática do “protagonismo juvenil”, as quais tendem a ser meras técnicas de absorção dos jovens em projetos, objetivos e ações já definidas *a priori* por gestores adultos (SOUZA, 2009). A participação efetiva e democrática parece

tão grande entre os jovens educadores e militantes do cursinho popular, que este se aproxima mesmo da configuração de um grupo autogerido de jovens.

O cursinho popular oferece, para concluir, a imagem de práticas socioeducativas voltadas a adolescentes e jovens que não são apenas oferecidas por jovens educadores, mas também concebidas, planejadas e recriadas por eles. A lição contida nas práticas autogeridas por jovens educadores talvez seja a mais importante para os jovens educandos, raiz de heterodoxias criativas e necessárias no campo das práticas socioeducativas.

Recebido em: 15/05/2017

Revisado pelos autores em: 20/08/2017

Aceito para publicação em: 14/09/2017

Notas

1 Doutor em Ciências Sociais. Docente da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia, História e Teoria Social da UNIFAL. E-mail: luis.grosso@unifal-mg.edu.br

2 Licenciada em Ciências Sociais. Integra o Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia, História e Teoria Social da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL). E-mail: liviamacedo240@gmail.com

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Documento base – fichas de serviços. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/legislacao/Tipificacao_servicos_socioassistenciais.pdf/at_download/file>. Acesso em: 19 fev. 2015.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 117-136, jan./jul. 2002.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 40-52, set./dez. 2003.

FERNANDES, Renata Sieiro. Formação de educadores e o trabalho na educação não formal: juventude, cidade e tempo livre. **Comunicações**, ano 19, n. 1, p. 57-70, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FURIATI, Nídia Maria de Ávila. **Juventude e Estado no Brasil: a lógica constituinte do Conselho Nacional da Juventude no Governo Lula**. 2010. 360f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UnB, Brasília, 2010.

GEBER, Saulo. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. O jovem educando e o jovem voluntário, segundo gestores de práticas socioeducativas em dois municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3474.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

GROPPO, Luís Antonio et al. **Sociologia da Educação Sociocomunitária: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal**. Holambra: Setembro, 2013.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da juventude**. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69-93.

ORTIZ, Renato. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. (Org.). **Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 5-30. (Coleção Os Grandes cientistas Sociais).

PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, p. 267-280, 2012.

SILVA, Roberto da (Org.). III Congresso de Pedagogia social. **Revista de Ciências da Educação**, ano XII, n. 22, p. 167-387, 1º sem. 2010.

SIMSON, Olga Rodrigues von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/CMU, 2001.

SOUSA, Janice. Os jovens contemporâneos e a política contra o instituído. In: GROPPPO, Luis Antonio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luis (Orgs.). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 117-156.

SOUZA, Regina. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>>. Acesso em: 2 jul.2014.

TOURAINÉ, Alain. Juventud y democracia en Chile. **Última Década**, Viña del Mar, v. 8, n. 1, p. 71-87, mar. 1998.

Cidade, educação e ciência: possibilidades educativas dos espaços urbanos a partir das percepções de professores em formação

TÁRCIO MINTO FABRÍCIO¹

DENISE DE FREITAS²

Resumo

O objetivo desta investigação foi identificar e caracterizar os espaços reconhecidos pelos professores em formação como espaços educativos e compreender os sentidos atribuídos por esses professores a tais espaços. Utilizamos, para tanto, documentos produzidos pelos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) durante uma disciplina ofertada no segundo semestre de 2014, submetidos aos procedimentos da análise textual discursiva e interpretados à luz dos referenciais das cidades educadoras. Os resultados obtidos revelam certa dificuldade dos futuros professores em identificar as diversas possibilidades educativas localizadas para além dos muros escolares, reforçando a necessidade de uma incorporação mais incisiva dessa perspectiva nas orientações curriculares tanto do Ensino Básico quanto das próprias universidades, especialmente em relação aos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Cidade educativa. Educação não formal. Ensino de ciências. Formação de professores.

Abstract

The research aimed to identify and characterize spaces recognized by teachers in training as educational spaces and to understand the meanings given by these teachers to those spaces. Therefore, we've used documents produced by students at the Licentiate in Biological Sciences course at the Federal University of São Carlos during a class offered through the second semester of 2014. The docu-

ments were submitted to Discursive Textual Analysis procedures and interpreted in the light of the Educating Cities references. Our results reveal a certain difficulty among future teachers in identifying different educational possibilities beyond school walls, reinforcing the need for a more incisive incorporation of this perspective into the curricular guidelines of both Basic Education and the universities themselves, especially concerning teacher training.

Keywords: Educative city. Non-formal education. Science teaching. Teacher training.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar y caracterizar los espacios reconocidos por los profesores en formación como espacios educativos y comprender los sentidos atribuidos por esos profesores a tales espacios. Utilizamos, para ello, documentos producidos por los alumnos del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) durante una asignatura ofrecida en el segundo semestre de 2014, sometidos a los procedimientos del Análise Textual Discursiva e interpretados a la luz de los referentes de las Ciudades Educadoras. Los resultados obtenidos revelan cierta dificultad de los futuros profesores en identificar las diversas posibilidades educativas localizadas más allá de los muros escolares, reforzando la necesidad de una incorporación incisiva de esa perspectiva en las orientaciones curriculares tanto de la Enseñanza Básica y de las propias Universidades, especialmente en relación a los cursos de formación inicial de profesores.

Palabras clave: Ciudad educativa. Educación no formal. Enseñanza de las ciencias. Formación de profesores.

Introdução

Vive-se em um momento no qual os processos educativos e o acesso ao conhecimento não podem mais se concretizar apenas na restrição imposta pelas instituições escolares. Para além dos muros dessas instituições, uma miríade de conhecimentos e saberes é produzida e partilhada não apenas pelos especialistas – cientistas, técnicos e professores –, mas também por pessoas comuns que, na sua relação cotidiana com o mundo e, especialmente, com o outro, aprendem e ensinam também mais do que possibilidades restritas do ambiente escolar. Nesse sentido, as práticas não formais de educação podem, especialmente da sua articulação com a escola, permitir a aurora de uma nova perspectiva de aprender-ensinar. Entretanto, para que essa nova educação tome forma, é preciso ir além da

esfera discursiva, adotando e experienciando a prática de perspectivas educativas concretamente emancipadoras e progressistas, como parecem ser as apontadas pela Educação CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) e pelas Cidades Educadoras. Embora se tenha lançado ao desafio de aproximar essas perspectivas na tese da qual se extraiu parte dos resultados e reflexões apresentados neste trabalho (FABRÍCIO, 2016), aprofundar-se-á aqui apenas na fundamentação das perspectivas formativas das Cidades Educadoras em relação aos futuros professores de ciências.

Essa abordagem parece essencial diante da importância crescente alcançada pelas questões urbanas, intensificadas pelo intenso inchaço populacional e pela ascensão da lógica neoliberal, como apontam Harvey *et al.* (2013), contribuindo para o surgimento de demandas diretamente relacionadas à garantia de uma cidadania plena, como segurança pública, mobilidade urbana, apropriação e fruição dos espaços públicos, direito à moradia, meio ambiente, entre outras. Apesar de algumas dessas demandas apresentarem-se como comuns, outras tantas não são compartilhadas devido a um quadro crescente de desigualdade. Assim, cidades e suas próprias demandas apresentam-se, por vezes, fragmentadas, impedindo uma compreensão ampliada de tais fenômenos, necessária para a ação/atuação política característica de sociedades efetivamente democráticas.

Além disso, como reflete Carrano (2003, p. 20), vive-se esse momento no qual os processos educativos e o acesso ao conhecimento não mais podem se concretizar apenas na restrição imposta pelas instituições escolares e, portanto, “torna-se de interesse vital e estratégico que o campo educacional amplie suas reflexões sobre o amplo leque de possibilidades educativas que se abre nos múltiplos contextos, reais e virtuais, da cidade”.

Como resposta a essa consideração, as perspectivas das Cidades Educadoras apontam para a emergência de uma cidadania ativa, ao colocarem os educandos diante das questões da própria cidade, seja pelos seus meios educativos, seja pelos seus ricos contextos de aprendizagem ou pelo diálogo e confronto de conhecimentos e saberes comuns à vida cidadina (ALDEROQUI, 2002, 2003; GADOTTI; PADILLA; CABEZUDO, 2004; TRILLA, 2005a, 2005b). Apesar disso, as possibilidades educativas da cidade, especialmente em referência às concepções das Cidades Educadoras, ainda são majoritariamente discutidas no Brasil a partir de um viés teórico e conceitual. Apenas os trabalhos de Romanini (2006), Fernandes (2009), Lobato, Mendonça e Morais (2014) e Versieux (2014) relatam apli-

cações práticas dessa perspectiva, e somente o último deles é relacionado à formação de professores de ciências. Diante disso, é possível identificar uma lacuna nesse campo de pesquisa no que diz respeito ao papel direto dos professores – em formação ou em exercício – no processo de concretização de práticas e abordagens educativas pautadas pelos pressupostos colocados em discussão pelas Cidades Educadoras, questionamento também apontado por Santos e Soares (2009).

Diante de tais questões, o objetivo desta investigação foi identificar e caracterizar os espaços reconhecidos pelos professores em formação como espaços educativos e compreender os sentidos atribuídos por esses professores a tais espaços.

Aprender e ensinar além dos muros da escola

A relação entre educação e cidade, de certa forma, está fundada na própria gênese desses dois fenômenos, tão característicos e definidores da humanidade. Obviamente, o que hoje se concebe e se entende como cidade e como educação difere muito dos primeiros núcleos urbanos e dos primeiros processos educativos. Entretanto, apesar de todas as rupturas, revoluções, adaptações e reformas a que foi submetida, a relação de interdependência entre educação e cidade – muitas vezes não aparente a olhos menos cuidadosos – continua – como se acredita – e se intensificará neste século, uma vez que 50% da população mundial vive atualmente em áreas urbanas (HOBSBAWN, 2009).

Alderoqui (2003) lembra que, dentro de um quadro de globalização e ampliação das tecnologias de informação, que traziam consigo uma possibilidade de dissolução da importância das cidades – especialmente em seu papel educador – no alvorecer do século XX, estas passaram por um efeito inverso, renascendo como espaços de construção e manutenção das identidades e de estímulo à cidadania. Dentro desse contexto, começa a tomar forma a ideia de Cidade Educadora, que vai além da Cidade Educativa idealizada no Relatório Faure na década de 1970, propondo que as instituições, os espaços, os equipamentos, as políticas e os próprios moradores se assumam como agentes ativos nos processos educativos. As bases conceituais de tal abordagem, de acordo com Trilla (1993) e Gadotti (2005), foram lançadas em Barcelona, durante os trabalhos do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em 1990. Como

resultado desse evento, foi fundada a Associação Internacional de Cidades Educadoras e tomou forma a Carta das Cidades Educadoras, documento amparado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Declaração Mundial da Educação para Todos, na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (FIGUERAS, 2007).

A carta de princípios que regem o conceito de Cidade Educadora foi revista em duas ocasiões: durante o III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha no ano de 1994, e no VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Gênova em 2004. Em seu preâmbulo, a carta afirma que:

Hoje mais do que nunca, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem estar igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p. 156).

Para Rodríguez (2007), o momento atual exige que a cidade volte a exercer o papel formador que assumia na Antiguidade, apostando nos núcleos urbanos como ambientes de aprendizagem por excelência. Essa visão também é compartilhada por Fernandes, Sarmiento e Ferreira (2007), que reconhecem que, historicamente, as cidades ocupam um papel central na educação de seus moradores, conformando-se como polos geográficos irradiadores de cultura e conhecimento. Para a efetivação desses espaços, no entanto, eles refletem que é necessária uma reformulação dos atuais sistemas educativos e, especialmente, de seus conteúdos, aspectos contemplados pela perspectiva das Cidades Educadoras. Nessa perspectiva, Brandão (2008) também reconhece a importância desse tipo de abordagem educativa, pois, em sua interpretação, a educação cidadã se concretiza nas reflexões, articulações e embates ocorridos na esfera local e, portanto, conhecer o território e refletir sobre ele intensifica a circulação de conhecimento e a interação entre diversos saberes.

Embora as práticas de educação não formal e informal assumam maior relevância nas perspectivas das Cidades Educadoras, de forma alguma isso deve diminuir a importância do ensino formal. Pelo contrário, as escolas – incluindo seus professores e toda a comunidade escolar – devem assumir, para além de suas funções tradicionais, o papel de mediação nessa complexa rede educativa que toma forma no tecido urbano (ALDEROQUI, 2002), de maneira a fornecer oportunidades únicas de reflexão diante dos desafios impostos pela sociedade atual na concretização de uma formação efetiva em esferas de democracia plena e participativa. Faz-se importante destacar que a mudança de função da instituição escolar nessa nova concepção de processo educativo não torna menos relevante seu papel formativo; pelo contrário, apresenta uma perspectiva de ampliação de tal potencial. Como lembra Trilla (2008), é importante estabelecer uma diferenciação entre “educação” e “escolarização”, processos que passaram a ser entendidos como sinônimos, dado o papel de exclusividade que as escolas alçaram nas políticas pedagógicas dos séculos XIX e XX. Como acredita Villar (2007), a escola deve reencontrar sua função educativa a partir da perspectiva das cidades educadoras, ou seja, no estreitamento de sua relação com o território onde se vê inserida.

Para tanto, a cidade deve ter seu caráter pedagógico reconhecido a partir de suas três dimensões (TRILLA, 1999; ALDEROQUI; 2003): Aprender na Cidade, Aprender da Cidade e, por fim, Aprender a Cidade. Tais dimensões, discutidas por esses autores, são entendidas como:

- Aprender na Cidade: assume o espaço urbano como um meio, a partir de sua rede de equipamentos e serviços, suas escolas, universidades, museus e outras instituições.
- Aprender da Cidade: a cidade atua como um agente, portador vivo da diversidade de informações e cultura, fomentando os encontros e aprendizados informais.
- Aprender a Cidade: a cidade é considerada como o próprio conteúdo de aprendizagem.

Embora a primeira das dimensões apontadas pelos autores seja mais direcionada às instâncias institucionalizadas de educação, as outras duas dimensões também devem estar na pauta de discussão dos educadores. Nesse sentido, Aranguren (2000) reforça a necessidade de tais questões serem incluídas nos conteúdos curriculares desde a educação básica, objetivando,

de tal feita, introduzir os alunos no espaço e no tempo da vida social, buscando estimular a consciência crítica por meio do despertar dos sentidos de pertencimento e de convivência. Além disso, Rodríguez (2008) considera que a própria cidade preserva em si um currículo oculto, riquíssimo em saberes e culturas que, antes da própria escola, garantia a formação de seus habitantes. A existência dessa complexa rede de inter-relação entre saberes, conhecimentos e culturas distintas reforça a necessidade de assumir a cidade como território efetivo da educação. Apesar de passadas mais de duas décadas desde que o conceito de Cidade Educadora começou a tomar forma, ainda nos parece que muito pouco se avançou no sentido de sua adoção e consolidação. Como lembra Trilla (2005a), isso, em parte, resulta da percepção imediatista de educação como também das próprias dificuldades inerentes ao processo de estabelecimento desse modelo de educação. Na mesma publicação, o autor também coloca como primeiro passo de tal processo a necessidade da realização de mapeamentos dos potenciais educativos de cada cidade, seja no ponto de vista estrutural, seja de suas políticas públicas.

Assumir a intencionalidade pedagógica dos espaços urbanos, como acredita Moll (2004), depende diretamente do diálogo entre seus mais diversos atores e da explicitação dos projetos educativos presentes nas ações de tais autores. Tal aspecto reforça a importância da formação de professores para que possam atuar como mediadores desse diálogo, articulando os universos formais e não formais de educação e buscando, para além do desenvolvimento de conteúdos específicos, como aponta Veglia (2012) em relação ao ensino de ciências, responder às necessidades e demandas sociais no sentido de evitar uma desconexão entre o que é ensinado e o que faz parte da realidade cotidiana dos alunos.

Nesse sentido, vale lembrar que Freire (2002) apontava a necessidade de colocar em pauta, na prática educativa, uma discussão profunda da relação entre o contexto social real dos estudantes e os conteúdos ensinados, indagando:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2002, p. 33).

A cidade, além de oferecer os meios de aprendizagem – Aprender da Cidade – e a possibilidade de encontros e trocas de saberes e conhecimentos – Aprender na Cidade –, constitui-se também como um conteúdo – Aprender a Cidade –, por entender que ela guarda em si um currículo próprio, que deve ser compreendido, antes de tudo, pelos futuros educadores a partir de um olhar crítico, no sentido de desvendar as orientações mercantis e voltadas ao consumo da sociedade contemporânea, como acreditam Cerveró e Martínez Bonafé (2012).

Metodologia

A abordagem utilizada nesta pesquisa configura-se como qualitativa, uma vez que se tenta compreender a questão de pesquisa de forma integrada ao contexto em que a investigação se desenvolveu, buscando, nas representações, sentidos e pensamentos dos sujeitos participantes, o material para uma ampliação do entendimento sobre o fenômeno que se propôs a investigar (GODOY, 1995; MINAYO, 2007). De acordo com Rheinheimer e Guerra (2009), as abordagens qualitativas têm se revelado de extrema utilidade na pesquisa em educação por permitir a compreensão de fenômenos multidimensionais, por capturar variados significados das experiências vividas e por contribuir para a pesquisa em termos criativos e críticos.

A opção por essa abordagem também auxiliou na determinação da intervenção na disciplina “Práticas e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas – III (PPECB – III)”, destinada aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos no segundo semestre de 2014, considerada como campo da investigação realizada a partir de uma perspectiva participativa. A proposta utilizada, tanto em termos dos conteúdos abordados como em relação às atividades realizadas, foi desenvolvida e aperfeiçoada a partir de outra oferta da disciplina, realizada no segundo semestre de 2013 e que contou com a mesma temática, “Cidade, Ciência e Educação”, conciliando discussões teóricas – tendo como eixos norteadores: Educação CTS; Ensino de Ciências; Cidades Educadoras; Currículo de Ciências e Biologia; Educação em Espaços Não Formais; e, por fim, Teorias da Cidade – com as práticas desenvolvidas pelos alunos.

As atividades da disciplina foram desenvolvidas em São Carlos, município com cerca de 241 mil habitantes, localizado na região central do Estado de São Paulo e reconhecido pelo seu vigor acadêmico e tecnológico. Os participantes da pesquisa, em sua maioria no quarto semestre do curso, tinham uma média de idade de 20 anos. A turma, iniciada com 24 alunos, teve duas desistências já em seu início e duas ao longo do curso. Assim, para esta investigação, foram consideradas apenas as atividades desenvolvidas pelos 20 estudantes que participaram da disciplina até o seu final. Para garantir o sigilo dos alunos no presente trabalho, seus nomes foram substituídos aleatoriamente pelos números de 1 a 20, sendo sempre precedidos no texto pela letra A – abreviação de aluno. O *corpus* de análise da investigação foi constituído por um conjunto de trabalhos produzidos pelos alunos ao longo da disciplina denominada “Mapeamento dos espaços educativos da cidade”, nos quais os alunos deveriam indicar, no mínimo, cinco locais não escolares do município para o desenvolvimento de atividades educativas, justificando suas escolhas e apontando características educativas de tais espaços. O conjunto apresentou um total de 39 documentos produzidos, sendo 19 deles relatos do mapeamento e justificativas das escolhas dos pontos e 20 apresentações de slides utilizadas nas apresentações e discussões realizadas na disciplina. Todos esses documentos foram entregues em formato digital ao professor/investigador.

A abordagem utilizada na análise dos documentos produzidos pelos estudantes amparou-se na análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). Essa abordagem de análise localiza-se entre duas linhas consagradas nas metodologias qualitativas, a análise de conteúdo e a análise do discurso, e se concretiza a partir de um processo de desconstrução e reconstrução do conjunto de materiais linguísticos e discursivos, possibilitando a emergência de novos sentidos atribuídos às questões investigadas. Após a leitura aprofundada dos documentos buscando os sentidos manifestos e explícitos e também aqueles latentes e implícitos, sempre interpretados pelo olhar da perspectiva teórica da investigação, determinou-se o conjunto de categorias relacionado às interpretações referentes ao papel educativo dos espaços da cidade, tendo como aporte teórico os trabalhos de Trilla (1999) e Alderoqui (2003), já abordados anteriormente. Contudo, ao longo da análise, uma de suas categorias foi reformatada em relação às dimensões originais apontadas pelos referidos autores, como será discutido nos resultados.

Resultados e Discussão

Como apontado anteriormente, as categorias de análise utilizadas foram as dimensões pedagógicas das cidades, discutidas no referencial: Aprender na Cidade, Aprender da Cidade e Aprender a Cidade.

Os sentidos atribuídos a tais dimensões, respectivamente, reconhecem o espaço urbano como: meio de aprendizagem, agente de aprendizagem e conteúdo de aprendizagem. A partir do processo de estabelecimento de relações, no entanto, seguiu-se uma reelaboração dos significados atribuídos a tais dimensões. Esse movimento deu-se no sentido de uma nova atribuição à dimensão Aprender na Cidade.

Em um primeiro momento, apenas questões relacionadas à oferta de atividades educativas foram atribuídas aos sentidos presentes nos documentos dos alunos. No entanto, ao longo da análise, pôde-se observar que não apenas as atividades, mas também os conteúdos curriculares presentes em tais espaços os identificavam como um meio de aprendizagem. Diante de tal movimento de reelaboração, foram obtidas as categorias descritas a seguir:

- Aprender na Cidade: os sentidos atribuídos aos espaços pelos alunos são relacionados à estrutura e à oferta de serviços, ou, ainda, aos conteúdos curriculares presentes nos espaços. Os exemplos de percepções identificadas nesta categoria são identificados a seguir:

- Estrutura e oferta de serviços:

O local para visitação é composto pelo “Jardim de Percepção”, “Jardim do Céu na Terra”, “Espaço Vivo de Biologia” e o “Espaço de Física”. Há também materiais para empréstimo e os monitores auxiliam o trabalho do professor (A16).

- Conteúdo curricular:

[...] utilizando esse espaço é possível aprender os movimentos da terra em torno de si mesma; fases da lua; ciclos de vida de uma estrela; conceito de orbitas; características de um planeta; constelações; funcionamento de um telescópio (A8).

- Aprender da Cidade: os sentidos atribuídos relacionam-se à possibilidade de aprendizados informais, a partir do encontro e do diálogo com os diversos atores sociais presentes nas cidades, como explicitado no exemplo a seguir:

É um espaço importante, pois oferece várias atividades e serve como ponto de encontro aos movimentos sociais envolvidos com a questão. As discussões conduzidas pelos integrantes desses grupos têm muito a oferecer em termos de aprendizado e de política (A18).

- Aprender a Cidade: os sentidos atribuídos relacionam-se com a compreensão da própria cidade como currículo, possibilitando um aprendizado a partir de suas diversas dimensões sociais, econômicas, históricas, ambientais, entre outras, conforme aponta o exemplo a seguir:

O bairro todo pode servir como exemplo da ocupação urbana desorganizada da periferia de São Carlos. Embora ele tenha melhorado em alguns aspectos, ainda apresenta vários problemas ambientais e sociais (A17).

É importante destacar que tais categorias não são excludentes; ao contrário disso, na percepção dos autores, é desejável que as concepções associadas a essas três dimensões se apresentem conjuntamente, uma vez que esse conjunto guarda em si a potência educativa dos espaços urbanos, muitas vezes colocada em segundo plano. Cada uma dessas dimensões apresenta algumas especificidades, como já abordado no referencial e também na descrição apresentada anteriormente. Entretanto, enquanto entendidas isoladamente, não dão conta de responder à complexidade educativa das cidades. Portanto, a perspectiva educativa que se defende ao longo desta investigação deve contemplar essas três percepções de forma conjunta. Considerar a proposta de utilização das cidades apenas a partir da concepção de Aprender na Cidade desconsidera os aspectos educativos que, no entendimento destes autores, apresentam-se como centrais em processos de formação democráticos e cidadãos: as pessoas com sua diversidade de práticas, interpretações, experiências e saberes, de um lado, e a própria dinâmica das cidades, seus problemas, demandas e contradições, do outro lado. De tal

sorte, a compreensão da cidade e de seu papel educativo deve contemplar conjuntamente as três dimensões no sentido de retirá-la de seu estado de passividade. Em outras palavras, abandona-se seu papel de espaço e assume-se sua verdadeira vocação de lugar (GONÇALVES, 2007).

O mapeamento realizado pelos alunos elencou 49 espaços identificados como educativos, que são listados a seguir: Aterro Sanitário Municipal; Balneário do Broa; Biblioteca Comunitária (UFSCar); Biblioteca Municipal “Amadeu Amaral”; Bosque Cambuí; Bosque das Cerejeiras; Bosque de Pinus (UFSCar); Bosque do Buracão; Bosque Santa Marta; Cachoeira da Babilônia; Campo do Rui (Fundação Educacional de São Carlos – FESC); Centro Cultural (USP); Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP); Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”; Cerrado (UFSCar); Cine São Carlos; Córrego Santa Maria do Leme; Embrapa Instrumentação; Embrapa Pecuária Sudeste; Espaço Braile; Estação de Tratamento de Esgoto; Estação Meteorológica (UFSCar); Estância Ecológica Vale do Quilombo; Fazenda do Pinhal; Fazenda Santa Maria do Monjolinho; Global Pet Reciclagem; Horto Florestal Municipal “Navarro de Andrade”; Hospital Universitário; Indústria Faber Castell; Instituto Internacional de Ecologia; Jardim Gonzaga (bairro); Laboratório de Microscopia (UFSCar); Lago (UFSCar); Mercado Municipal “Antônio Massi”; Microbacia do Gregório e Monjolinho; Museu da Ciência “Prof. Mário Tolentino”; Museu TAM; Nascente do Monjolinho; Observatório (USP); Parque do Bicão; Parque Ecológico “Dr. Antônio Teixeira Vianna”; Pista da Saúde (UFSCar); Praça XV; Quartel Central do Corpo de Bombeiros; Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE); SESC-São Carlos; Sítio São João; Teatro Municipal “Dr. Alderico Vieira Perdigão”; Terminal Rodoviário “Paulo Egidio Martins”.

Do total de espaços apontados, 78% foram caracterizados como públicos, 18%, como privados, e 4%, como terceiro setor. Desses espaços, 55% oferecem algum tipo de atividade educativa regular. Os espaços mapeados também foram caracterizados quanto às suas atividades fim, como: educação, 23%; lazer e cultura, 29%; indústria e comércio, 6%; serviço público, 14%; conservação ambiental, 12%; pesquisa, 10%; e, por fim, território (atribuído a espaços mais amplos, como trechos de cursos d’água e bairros), 6%. Para cada um dos espaços mapeados pelos alunos, foram atribuídos sentidos relacionados à escolha desses locais, utilizando, para tanto, as justificativas apontadas por eles para as escolhas e as enquadrando em relação às categorias de análise.

A atribuição de sentidos a cada um dos espaços educadores identificados com a categoria Aprender na Cidade amparou-se em suas duas possibilidades, como apontado anteriormente. A primeira delas concebe tais espaços como educadores devido à sua estrutura e à realização de atividades monitoradas. Já a segunda justificativa aponta tais locais a partir dos conteúdos curriculares apresentados em tais espaços, permitindo sua exploração por professores e alunos. Um dos espaços em que a primeira das justificativas de escolha se mostra claramente é o Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP). O papel educativo desse espaço se dá pela sua estrutura, como mostram os textos a seguir:

A1: O CDCC tem monitores e oferece vários cursos, palestras e atividades para o ensino de ciências. Isso permite que as escolas agendem visitas.

A16: O local para visitação é composto pelo “Jardim de Percepção”, “Jardim do Céu na Terra”, “Espaço Vivo de Biologia” e o “Espaço de Física”. Há também materiais para empréstimo e os monitores auxiliam o trabalho do professor.

Essa mesma percepção também é atribuída, por exemplo, ao Museu da TAM:

A7: [...] o Museu TAM pode funcionar como um espaço educativo em São Carlos, porque realiza visitas monitoradas às aeronaves que ali foram depositadas, contando um pouco da história de cada uma, além de um acervo sobre a história da empresa.

Embora esse tipo de percepção seja mais evidente em relação aos espaços que apresentam a educação como atividade-fim, ela também se faz presente nos sentidos atribuídos a outros locais, como a Embrapa Instrumentação, apontada como um espaço de aprendizagem:

A9: Conta com um grande número de laboratórios e linhas de pesquisa científicas voltadas para a agricultura e permite a visita agendada de algumas escolas, apresentando o ambiente científico e permitindo compreender como são realizadas tais pesquisas e até mesmo criar curiosidade sobre diversos temas científicos que ali são abordados.

Alguns dos espaços caracterizados de acordo com a percepção quanto à estrutura e à oferta de atividades monitoradas também foram enquadrados na categoria Aprender na Cidade a partir da oferta dos conteúdos curriculares, como o Observatório Astronômico (USP):

A4: Esse local permite ensinar astronomia de uma maneira mais didática para os alunos, pois nesse local podem participar de minicursos, observações do céu noturno ou do sol e palestras. Assim nem todo o conhecimento é transmitido somente a partir do professor.

A16: No observatório, ocorrem minicursos sobre astronomia, observações do céu noturno, palestras com temas astronômicos, filmes, documentários e animações com temas astronômicos e observações do sol.

Enquanto para A4 e A16 as questões estrutural e curricular aparecem de maneira associada, para A8 a escolha se deu apenas pelos conteúdos:

A8: [...] utilizando esse espaço é possível aprender os movimentos da terra em torno de si mesma; fases da lua; ciclos de vida de uma estrela; conceito de orbitas; características de um planeta; constelações; funcionamento de um telescópio.

A relação direta dos conteúdos curriculares com os espaços também aparece como determinante em outros espaços educativos da cidade, consolidados como espaços com atividade-fim educativa, em especial relacionada ao ensino de ciências e biologia, como nos caso dos Parque Ecológico “Dr. Antônio Teixeira Vianna” (A1 e A5), e do Museu da Ciência “Prof. Mário Tolentino” (A10).

A1: Permite estudar os diversos grupos de animais e as diferenças entre eles, conhecer a fauna nativa do Brasil e conscientizar sobre o processo de extinção causado pela caça e pelo desmatamento.

A5: No Parque, podem ser estudados a fauna ali presente, principalmente a brasileira, a preservação e a importância desses espécimes, o Reino Animalia.

A10: [...] esse espaço é ideal para desenvolver temas, como paleontologia, pois possui uma exposição de fósseis.

Todos os alunos apresentaram sentidos referentes à concepção do Aprender na Cidade em relação aos espaços educativos mapeados. Os espaços identificados com essa perspectiva foram 35: Observatório Astronômico (USP); Parque Ecológico “Dr. Antônio Teixeira Viana”; Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP); Cerrado (UFSCar); Museu da Ciência “Prof. Mário Tolentino”; Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE); Museu TAM; Pista da Saúde (UFSCar); Aterro Sanitário Municipal; Biblioteca Comunitária (UFSCar); Embrapa Instrumentação; Embrapa Pecuária Sudeste; Fazenda Conde do Pinhal; Praça XV; Balneário do Broa; Bosque Santa Marta; Fazenda Santa Maria do Monjolinho; Horto Florestal Municipal “Navarro de Andrade”; Hospital Universitário; Indústria Faber Castell; SESC-São Carlos; Biblioteca Municipal “Amadeu Amaral”; Bosque das Cerejeiras; Bosque do Buracão; Cachoeira da Babilônia; Campo do Rui (Fundação Educacional de São Carlos – FESC); Espaço Braille; Estação Meteorológica (UFSCar); Instituto Internacional de Ecologia (IIE); Laboratório de Microscopia (UFSCar); Parque do Bicão; Quartel Central do Corpo de Bombeiros; Sítio São João; Teatro Municipal “Dr. Alderico Vieira Perdigão”; Terminal Rodoviário “Paulo Egídio Martins”.

A categoria Aprender da Cidade foi a mais discreta nas representações dos espaços educativos mapeados pelos alunos. Nessa dimensão, o ato educativo ocorre nos espaços não pela sua estrutura, intencionalidade ou pelos conteúdos curriculares disponibilizados, mas sim pela possibilidade de encontros e aprendizagens informais. Tal sentido se fez presente, por exemplo, na percepção sobre o Centro Cultural (USP), apontado por A16, e o Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”, por A18.

A16: [...] como oferece muitas atividades culturais, sempre tem gente diferente falando sobre questões que não vemos na escola.

A18: É um espaço importante, pois oferece várias atividades e serve como ponto de encontro aos movimentos sociais envolvidos com a questão. As discussões conduzidas pelos integrantes desses grupos têm muito a oferecer em termos de aprendizado e de política.

Embora as percepções descritas anteriormente façam referência a espaços com finalidade educativa, tal representação também ocorre em relação a locais com outros fins, como no sentido atribuído ao Bosque Cambuí por A17.

A17: Acho que mais importante que os conteúdos biológicos que podem ser abordados no bosque é a mobilização e a participação dos moradores do bairro que recuperaram essa área. Com eles é possível aprender as questões técnicas envolvidas, mas também a questão política e a força da mobilização coletiva.

É interessante observar que, apesar de alguns dos espaços identificados nessa categoria terem como atividade-fim a educação, nenhum deles é dedicado diretamente ao ensino de temas científicos. Também vale ressaltar o caráter de estímulo à participação apresentado por tais locais, como observado no texto de A12 e, especialmente, nos textos de A18 e A17, em referência ao Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos” e ao Bosque do Cambuí, respectivamente. Os espaços identificados nessa categoria foram nove: Cine São Carlos; Balneário do Broa; Bosque Cambuí; Bosque Santa Marta; Centro Cultural (USP); Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”; Praça da XV; SESC-São Carlos; Teatro Municipal “Dr. Alderico Vieira Perdigão”. Os sentidos relacionados à perspectiva do Aprender da Cidade nos pontos apresentados foram atribuídos por A7, A11-A14 e A16-A19.

Na categoria Aprender a Cidade, a importância dos espaços educativos se dá no sentido de permitir ao aluno compreender os aspectos e problemas relacionados à própria cidade e à sua dinâmica. Tal percepção foi observada, por exemplo, nos textos de A19 em relação à Fazenda do Pinhal e ao Aterro Sanitário Municipal.

A19: A fazenda se mistura a história da própria cidade, permitindo aos alunos um entendimento sobre como ela se desenvolveu economicamente e sobre as mudanças tecnológicas que melhoraram a produção agrícola.
[...] uma visita ao local permite compreender como funciona o tratamento de resíduos orgânicos na cidade, a poluição e o impacto ambiental causados pelo descarte inadequado, e os problemas relacionados à ocupação urbana em São Carlos e seus impactos.

Os problemas locais relacionados à questão dos resíduos sólidos também se fizeram presentes em relação a outro espaço, Global Pet, no sentido atribuído ao local por A14:

A14: Um dos espaços responsáveis pela coleta seletiva de lixo em São Carlos, com potencial educativo sobre a conscientização sobre os problemas do lixo no município, onde podemos abordar questões, como o descarte, a reciclagem, o que podemos reutilizar, como devemos descartar certos produtos, a poluição ambiental, dos solos e rios da cidade.

É interessante observar que, em tal categoria, foi enquadrada a totalidade dos espaços caracterizados anteriormente como território, onde as questões relacionadas aos aspectos administrativos, burocráticos e políticos da cidade se expressam. Um exemplo dessa relação foi expresso por A17, em referência ao Jardim Gonzaga:

A17: O bairro todo pode servir como exemplo da ocupação urbana desorganizada da periferia de São Carlos. Embora ele tenha melhorado em alguns aspectos, ainda apresenta vários problemas ambientais e sociais.

Essa percepção também foi identificada em relação às Microbacias do Gregório e do Monjolinho, como mostram os textos dos alunos A1 e A19:

A1: [...] sempre que passo pela calçada da marginal do córrego, sinto um mau cheiro de despejo de esgoto e vejo muito lixo carregado pelo rio. Levaria os alunos até lá para verem o descaso da cidade com o meio ambiente.

A19: O encontro do Gregório e do Monjolinho fica na rotatória perto do shopping e sempre tem enchentes depois das chuvas. Utilizaria aquele lugar para discutir a questão do lixo irregular e da urbanização irregular da cidade.

Os espaços elencados na categoria Aprender a Cidade foram 22: Cerrado (UFSCar); Lago (UFSCar); Microbacia do Gregório e do Monjolinho; Estância Ecológica Vale do Quilombo; Fazenda do Pinhal; Fazenda Santa Maria do Monjolinho; Aterro Sanitário Municipal; Bosque de Pinus (UFSCar); Bosque do Buracão; Centro de Divulgação Científica e Cultural

(CDCC-USP); Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”; Córrego Santa Maria do Leme; Espaço Braile; Estação de Tratamento de Esgoto “Monjolinho” (ETE); Global Pet; Jardim Gonzaga; Mercado Municipal “Antônio Massei”; Nascente do Monjolinho; Parque Ecológico “Dr. Antônio Teixeira Vianna”; Praça da XV; Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE); Terminal Rodoviário “Paulo Egídio Martins”. Os alunos que tiveram sentidos atribuídos aos espaços a partir dessa categoria foram: A1, A3-A5, A7-A14 e A16-A20.

Embora alguns espaços se relacionem nitidamente com apenas uma das categorias, outros têm sentidos atribuídos para todas elas, como: a Praça da XV, relacionada à categoria Aprender na Cidade, como explicita o texto de A3; Aprender da Cidade, observada no texto de A13; e, por fim, Aprender a Cidade, como revela o texto de A14.

A3: Penso que esse espaço oferece a possibilidade de trabalhar alguns temas, como botânica e também relacionados à avifauna urbana.

A13: A praça é um lugar de encontro. Sempre tem gente por lá lendo, batendo papo e acho que isso pode ensinar muito.

A14: A praça possui boa área verde e espaço para uma grande quantidade de alunos. No centro da praça, pode-se fazer uma roda de discussões sobre a qualidade das praças de São Carlos, a temperatura ali e nas casas ao redor e como plantar uma árvore pode ser vantajoso para vários aspectos da cidade: nós, as aves, a qualidade do ar, a temperatura.

Também é importante destacar que alguns espaços apresentam sentidos diferentes para um mesmo aluno e, portanto, tendo suas representações enquadradas em mais de uma das categorias. Como exemplo disso, destacam-se o Parque Ecológico “Dr. Antônio Teixeira Vianna”, no texto de A13, e o Cerrado (UFSCar), apontado pelo texto de A20.

A13: O parque ecológico permite ao professor abordar temas, como aves, mamíferos, répteis, biomas, taxonomia, educação ambiental. Também possibilita tratar de questões, como ética e história dos zoológicos, e discutir sua importância na cidade, pois é um local muito visitado por escolas e famílias.

A20: [...] os conteúdos que podem ser trabalhados no local são: adaptação da vegetação ao fogo; os diferentes tipos de vegetação, como o cerrado e a mata perto do curso d'água; os impactos ambientais da ação do homem. A questão da importância desse fragmento em São Carlos também precisa ser discutida com os alunos, pois sua retirada causaria muitos impactos para o ambiente da cidade.

Ambos os espaços, Parque Ecológico “Dr. Antônio Teixeira Viana” e Cerrado (UFSCar), foram categorizados a partir dos textos apresentados como Aprender na Cidade e Aprender a Cidade, de A13 e A20, respectivamente.

Os resultados obtidos a partir da caracterização dos espaços educativos apontados pelos alunos revelam, em grande medida, a perda do papel educativo das cidades ao longo do tempo diante das instituições formais de ensino. Tal fato se reflete na baixa diversidade de espaços apontados como educativos a partir do olhar dos alunos, uma vez que, dado o tamanho da turma e as possibilidades apresentadas por uma cidade de porte médio e com uma tradição na oferta de atividades educativas como São Carlos, um maior número de espaços era esperado.

Em outro trabalho realizado com os alunos da disciplina, detectou-se, entre outros, um perfil de alunos que apresentava pouca familiaridade com os espaços da cidade e, especialmente, em relação às questões ligadas aos seus aspectos políticos, administrativos, econômicos, sociais, ambientais etc., pelo fato de residirem há pouco tempo no município, ou ainda pelos seus modos de vida (FONOLLEDA; FABRÍCIO; FREITAS, 2014), o que ajuda a compreender a baixa diversidade de espaços encontrada nos mapeamentos.

No entanto, é importante destacar a predominância de espaços públicos, apontando para a possibilidade de uma reapropriação da cidade como espaço de vivência e aprendizagem a partir da utilização de seus espaços comuns, serviços e equipamentos. Vale lembrar que, como afirmam Borja e Muxí (2000), quanto maior o acesso e a fruição dos espaços públicos, maior é a garantia do estabelecimento de relações e aprendizados pautados na cidadania.

Um fato que parece interessante destacar diz respeito à maior referência a espaços de cultura e lazer como educativos, mostrando uma ampliação dos sentidos atribuídos à educação. Também merecem destaque

os lugares caracterizados como territórios que, embora representem uma pequena parcela dos espaços mapeados, oferecem a possibilidade de um olhar ampliado a respeito das questões e dos problemas locais. Não é à toa que tais espaços tiveram sentidos exclusivamente atribuídos à categoria Aprender a Cidade, que, como já apontado, refere-se ao olhar a cidade como próprio currículo de aprendizagem.

Outro fato que deve ser destacado em relação à categorização dos espaços diz respeito à oferta regular de práticas ou atividades educativas. Embora tais locais tenham sido identificados em menor número em relação aos espaços que não oferecem essas atividades, quando observados a partir das escolhas individuais dos alunos, eles passam a ser predominantes.

Essa questão se relaciona aos sentidos atribuídos diretamente às categorias de análise. Na categoria Aprender na Cidade, como apontado anteriormente, foram alocadas as representações que reconhecem os espaços tanto pela sua estrutura quanto pelos conteúdos curriculares oferecidos. Essa visão, presente nos mapeamentos da totalidade dos alunos em relação a alguns dos espaços mapeados, embora pareça essencial na concretização das concepções das Cidades Educadoras, isoladamente não dá conta de todas as questões levantadas em relação a essa abordagem como nova possibilidade de ensinar ciências, voltada à formação crítica, participativa e, portanto, efetivamente cidadã.

Situação semelhante foi apontada por Versieux (2014), que relata a dificuldade de seus alunos – professores em formação também de um curso de ciências biológicas – em atribuir outros sentidos aos espaços da cidade para além de conteúdos curriculares. Também é importante destacar que os espaços que apresentaram seus sentidos majoritariamente relacionados ao Aprender na Cidade são locais com finalidade educativa e consolidados na cidade quanto a tal objetivo. Limitar a utilização desses espaços apenas aos seus serviços e ao seu conteúdo curricular desconsidera os aspectos relacionados às ricas possibilidades educativas que emergem da articulação entre a escola e a educação não formal e informal, como já discutido brevemente no referencial teórico, atribuindo a esses espaços apenas o papel de substituição das instâncias formais de ensino (TRILLA, 2009).

Ao contrário disso, os espaços que tiveram seus sentidos atribuídos à categoria Aprender da Cidade – o menor número de ocorrências – contemplam todos os aspectos mencionados da relação entre ensino

formal, não formal e informal, destacando, especialmente, sua perspectiva de contradição, uma vez que tal fenômeno se revela a partir do contato e do diálogo com o outro: outro conhecimento, outro saber, outra visão de mundo. De tal feita, os sentidos atribuídos a esses locais por alguns dos alunos apontam as possibilidades educativas de tais espaços por um olhar aproximado à concepção humanista da pedagogia freireana.

Essa aproximação também é reconhecida em relação à categoria Aprender a Cidade, na qual os espaços apresentam-se como a realidade próxima, enquanto o contexto social revela, para além de conteúdos curriculares, as contradições entre os conhecimentos e as suas aplicações. Como apresentado nos resultados, alguns desses espaços são identificados com sentidos diferentes, como no caso da Praça XV, presente nas três categorias de análise.

Tal questão parece corriqueira pelo fato de esse local ser um ponto de referência na cidade, apresentando uma grande diversidade de atividades e, portanto, uma grande quantidade de interações, o que se reflete também na diversidade de sentidos a ela atribuídos. No entanto, alguns espaços apresentam vários sentidos para o mesmo indivíduo, como no caso exemplificado em relação ao Parque Ecológico “Dr. Antônio Teixeira Vianna”. Tal fato vincula-se à familiaridade direta com o espaço que, a partir de inúmeros episódios de interação e imersão, aos poucos proporcione outras possibilidades de leitura, desvelando, assim, outros sentidos.

Em uma perspectiva ideal de utilização dos espaços da cidade para o ensino – neste caso, pensando mais especificamente no ensino de ciências –, o reconhecimento desses locais a partir da integração das dimensões do Aprender na Cidade, Aprender da Cidade e Aprender a Cidade deveria nortear as preocupações dos futuros docentes. Como mostrado nos resultados, alguns dos alunos apontam seu olhar para essas três dimensões, mesmo que para espaços distintos.

Considerações finais

Conforme discutido ao longo deste trabalho, a adoção de novas abordagens de ensino com maior destaque à formação cidadã – nas quais, como se acredita e se defende, enquadram-se as propostas das Cidades Educadoras –, ainda se apresenta obstaculizada por diversas questões que merecem um olhar mais acurado de pesquisadores e educadores atentos às

demandas que, cada vez mais, são impostas pela sociedade aos processos educativos. Como apontado brevemente no referencial teórico, as concepções das Cidades Educadoras podem apresentar oportunidades riquíssimas de estabelecer novos rumos aos processos educativos, tão necessários e urgentes, especialmente no contexto atual da educação no Brasil. Para tanto, faz-se necessário discutir a adoção dessa perspectiva em todos os níveis de ensino e estimular a presença de suas abordagens nas diretrizes curriculares.

Entretanto, ainda mais urgente deve ser o encaminhamento de tais questões no que diz respeito à formação de professores, uma vez que, nessa nova configuração de educação em que se acredita, tais profissionais devem assumir um papel central na mediação entre escola e cidade, entre conhecimentos escolares e saberes do mundo, fomentando, de tal feita, a concretização de processos de ensino-aprendizagem pautados na participação e na cidadania. Nesse sentido, também se acredita ser necessária e urgente a inclusão dessa perspectiva nos currículos das universidades, especialmente dos cursos voltados à formação de professores.

Como em toda investigação, ao longo do processo de análise e discussão dos resultados, algumas questões foram levantadas. Considera-se importante sua explicitação no sentido de subsidiar novos estudos relacionados ao tema abordado. A primeira dessas questões que parece importante diz respeito à futura prática docente dos alunos participantes da disciplina que serviu como campo. As abordagens das Cidades Educadoras serão realmente adotadas em suas práticas? E de que maneira se dará essa incorporação?

Também parece interessante replicar esta investigação em outros grupos de professores em formação inicial, contemplando uma quantidade maior de áreas do ensino de ciências, como as licenciaturas em química e física. Não menos importante também se devem observar tais questões com os professores em exercício, no sentido de compreender como esses profissionais entendem e utilizam as abordagens discutidas aqui. Por fim, acredita-se ser importante avaliar a utilização dessas abordagens diretamente com os alunos da educação básica, no sentido de encontrar novas possibilidades ou ainda limitações de tal utilização.

Recebido em: 30/06/2017

Aceito para publicação em: 28/09/2017

Notas

1 Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Integra o grupo de pesquisa “EmTeia: Formação de Professores, Ambientalização Curricular e Educação em Ciências”. E-mail: tarciofabricio@gmail.com

2 Doutora em Educação. Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (DME-UFSCar). Líder do grupo de pesquisa “EmTeia: Formação de Professores, Ambientalização Curricular e Educação em Ciências”. E-mail: dfreitas@ufscar.br

Referências

ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad. In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pomp (Orgs.). **Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano**. Buenos Aires: Paidós 2002. p. 33-66.

_____. La ciudad: um territorio que educa. **Caderno CRH**, n. 38, p. 153-176, 2003.

ARANGUREN, Carmen R. La ciudad como objeto de conocimiento y enseñanza em las ciencias sociales. **Fermentum**, v. 10, n. 29, p. 539-550, 2000.

BORJA, Jordi; MUXÍ, Zaida. **El espacio público, ciudad y ciudadanía**. Barcelona: Ed. Electa, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CARRANO, Paulo César. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERVERÓ, Mar Estrela; MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva. **Revista Educación Física y Deporte**, n. 31, p. 905-911, 2012.

FABRÍCIO, Tércio Minto. **A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação**. 2016. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2016.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Edu-**

cação, v. 3, n. 1, p. 58-74, 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/30>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FERNANDES, Antonio; SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando. Cidade educadora: novas perspectivas das políticas educativas. **Cadernos Anpae**, n. 9, p. 1-9, 2007.

FIGUERAS, Pilar. Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. **CEE Participación Educativa**, n. 6, p. 22-27, 2007.

FONOLLEDA, Marta; FABRÍCIO, Tarcio Minto; FREITAS, Denise de. La escuela y la ciudad em conexão: um análise de la perspectiva escalar com professores em formação. **Interacções**, v. 10, n. 31, p. 198-218, 2014.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora, 2004.

_____. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion: Institut International des Droit de L'Enfant/Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Teresinha. **Cidade poética**: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

HARVEY, David et al. (Eds.). **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo Ediotrial, 2013.

HOBSBAWN, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LOBATO, Iolene; MENDONÇA, Mercês; MORAIS, Carlla. Espaços educativos na perspectiva da educação integral. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 119-127, 2014.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: TOLEDO, Lesli; FLORES, Maria Luisa; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004. p. 39-46.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n. 1, p. 156-161, 2006.

RHEINHEIMER, Cristine; GUERRA, Teresinha. Processo grupal, Pesquisa-ação-participativa e educação ambiental: uma parceria que deu certo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, p. 417-438, 2009.

RODRÍGUEZ, Jahir R. Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. **Urbano**, v. 10, n. 16, p. 29-49, 2007.

_____. La participación como um acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 45/2, p. 1-22, 2008.

ROMANINI, Rosane. **O lúdico nos espaços e tempos da infância**: escola e cidade - articulações educadoras. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

SANTOS, Fernando; SOARES, Maria Lúcia. Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea. **QUAESTIO**, v. 11, n. 2, p. 177-194, 2009.

TRILLA, Jaume. **Otras educaciones**: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993.

_____. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino**, n. 24, p. 199-222, 1999.

_____. La ciudad educadora: municipio y educación. In: PEIRÓ I GREGÒRI, Salvador (Org.). **Nuevos espacios y nuevos entornos de educación**. San Vicente: Editorial Club Universitario, 2005a. p. 19-42.

_____. La idea de ciudad educadora y escuela. **Revista Educación y Ciudad**, n. 7, p. 75-106, 2005b.

_____. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

_____. La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. In: ABRIL, Teresa et al. (Orgs.). **Escuela y territorio: experiencias desde los centros y desde la comunidad**. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 2009. p. 15-24.

VEGLIA, Silvia Marcela. **Ciencias naturales y aprendizaje significativo: claves para la reflexión y la planificación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.

VERSIEUX, Daniela. Educar em Formosa, GO: a cidade e seus múltiplos espaços educativos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 4., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET, 2014.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. 2. ed. Lisboa: Intituto Piaget, 2007.

Educação libertária e a experiência das oficinas de linguagem audiovisual na Escuela Libre de Constitución

MARINA MAYUMI BARTALINI¹

Resumo

A Escuela Libre de Constitución está localizada na cidade de Buenos Aires, Argentina. Funciona e se organiza de maneira autônoma ao Estado, guiando-se pelos princípios da educação libertária. A escola busca, por meio da autogestão, manter seu espaço físico e diluir hierarquias entre estudantes e educadoras/es por meio da tomada de decisões via assembleias. O presente artigo traz reflexões a partir de algumas experiências vivenciadas pela autora como educadora na oficina de Linguagem Audiovisual entre 2013 e 2015. Essas oficinas, que acontecem até os dias de hoje, trabalham com temas advindos das problemáticas do bairro Constitución e sua relação com as/os estudantes da escola. A partir de atividades disparadoras de ideias para a produção de vídeos, foram feitos mapeamentos do bairro, saídas fotográficas e rodas de conversas sobre nossas vivências para, assim, produzir vídeos coletivos.

Palavras-chave: Classes sociais. Educação. Comunidade. Ensino audiovisual. Educação de jovens e adultos.

Abstract

The Free School of Constitution is located in the city of Buenos Aires, Argentina. It functions and organizes itself autonomously to the State guided by the principles of Libertarian Education. The school seeks, through self-management, to maintain its physical space and dilute as hierarchizations between students and teachers through decision-making through assemblies. The present article brings some experiences that the author developed as an educator in the Audiovisual Language workshop between 2013 and 2015. These workshops, which happen to

this day, work on issues arising from the problems of the neighborhood Constitution and its relation with the School students. From activities triggering ideas for the production of furnace and made of mapping of the neighborhood, photographic outputs and wheels of conversations about our experiences to watch the production of collectives.

Keywords: Social classes. Education. Community. Audiovisual teaching. Education of young people and adults.

Resumen

La Escuela Libre de Constitución está ubicada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Funciona y se organiza de manera autónoma al Estado guiándose por los principios de la Educación Libertaria. La escuela busca, por medio de la autogestión, mantener su espacio físico y diluir jerarquías entre estudiantes y educadoras a través de la toma de decisiones por medio de asambleas. El presente artículo trae reflexiones a partir de algunas experiencias vivenciadas por la autora como educadora en el taller de Lengua Audiovisual entre 2013 y 2015. Estos talleres, que se desarrollan hasta los días de hoy, trabajan en temas provenientes de las problemáticas del barrio Constitución y su relación con las Los estudiantes de la escuela. A partir de actividades disparadoras de ideas para la producción de videos se hicieron mapeos del barrio, salidas fotográficas y ruedas de conversaciones sobre nuestras vivencias para así producir vídeos colectivos.

Palabras clave: Clases sociales. Educación. Comunidad. Enseñanza audiovisual. Educación de jóvenes y adultos.

Introdução

Para introduzir e situar as reflexões a partir das experiências da autora na Escuela Libre de Constitución (ELCt), faz-se necessário um breve sobrevoo sobre a conjuntura política nacional atual que reverbera o campo da educação e sobre a importância de difundir outras maneiras de educar para além daquela já instituída pelo Estado, para que assim seja possível tomar fôlego diante dos acontecimentos políticos que têm o claro intuito de normatizar os corpos e cercear o pensamento crítico.

No Brasil, vive-se hoje, mais do que nunca, o fortalecimento de políticas neoliberais que objetivam a manutenção de poder de iniciativas privadas em detrimento das instituições estatais.

Vive-se um momento em que ideologias conservadoras ganham força a ponto de destituir governos legítimos escolhidos democrática-

mente. Dentro dessa perspectiva, o campo da educação sofre um grande retrocesso e, aos poucos, perde a garantia de que seja gratuita, laica, que reconheça e permita a heterogeneidade de religiões, diversidade sexual e livre pensamento.

Então, surgiu o Programa Escola Sem Partido, inspirado em um projeto de lei de 2004². A lei consiste em mudar as atribuições de professores da rede pública e privada, os quais, nesse caso, não teriam mais a função de educar, mas somente de instruir. Caberia à família e à igreja a educação de crianças e jovens. Esse movimento alega que é contra a doutrinação política dentro da escola, proibindo a discussão de gênero, discussões de cunho político e participação de estudantes em passeatas estudantis, prevendo que as/os professoras/es, ao atreverem-se a discutir política em sala de aula, sejam denunciados pelas/os próprias/os estudantes e sofram punições previstas na lei.

Em 2015, houve ocupações de escolas públicas em todo o país em que estudantes secundaristas reivindicaram melhorias na educação e o não fechamento de suas escolas. O Programa Escola Sem Partido busca evitar esse tipo de confronto e, com o apoio de parte da população de orientação conservadora, hoje é um projeto de lei que está para ser votado na Câmara e no Senado brasileiro.

Na Argentina, vê-se um cenário parecido, em que existe um interesse do governo federal em “desideologizar” programas educativos de governos anteriores, fechando canais públicos de televisão, restringindo a compra de materiais educativos, acabando com programas de inclusão digital e enfraquecendo o ensino das universidades públicas por meio de cortes significativos no financiamento público dessas instituições.

Feitas essas aproximações, este artigo visa valorizar, conhecer e visibilizar uma das possíveis alternativas para a educação, tendo em vista o momento crítico que se atravessa em escala global, que se distancia da construção coletiva, popular e participativa, estreitando cada vez mais a atuação de estudantes e a capacidade de intervenção política de educadoras/es de formas diretas e indiretas: com salários baixos, cerceamento político por meio de repressão policial quando tomam as ruas para reivindicar melhores salários, terceirização, alteração na obrigatoriedade de matérias das ciências humanas nos currículos.

Como podem ser construídos outros espaços de socialização de saberes capazes de criar suas próprias pedagogias, livres de diretrizes estatais

governamentais? Como se podem construir maneiras de educar e aprender a partir do cotidiano escolar e da relação com a comunidade local onde se situa a escola? Como se dá a relação de compartilhamento de saberes entre educadoras/es e estudantes? Já sabemos que esses espaços existem, e, neste artigo, buscam-se desenvolver essas questões a partir da participação e da observação de experiências que se fazem no processo, durante a caminhada e que resistem cotidianamente às margens de um sistema educativo que carece de novas maneiras de fazer, habitar, existir e resistir.

Educação libertária

Para introduzir a apresentação da ELCT e sua história que se inicia quando se organizam os primeiros *bachilleratos* populares na Argentina, discorre-se, inicialmente, sobre alguns aspectos históricos da educação libertária para que se possa conhecê-la e situá-la na contemporaneidade e entender, assim, como ela se dá na prática da escola em questão.

A educação libertária está conectada diretamente com o anarquismo. Tendo em vista a existência de diversas correntes anarquistas, cabe aqui discorrer brevemente sobre seus princípios básicos que acabam por atravessar as práticas de educação libertária: autogestão, autonomia individual e ação direta.

A autogestão é uma maneira de organização possível para a transformação de qualquer sistema de dominação catalisada por autoridades e estruturas hierárquicas de qualquer espécie. Para tanto, esse sistema organizativo conta com a participação de todos os indivíduos de determinado grupo social, em processos decisórios de determinada comunidade sempre construída coletivamente por meio do apoio mútuo e de redes de solidariedade entre seus membros. A autonomia individual configura que cada indivíduo tenha direitos e deveres assumidos voluntariamente, nos quais cada uma/um é parte de uma construção coletiva de sociedade cuja base fundamental é o respeito às maneiras de ser e pensar para a manutenção do convívio grupal. A ação direta é uma tática de luta que não necessita de intermediários que representem os membros de determinada sociedade, como acontece na democracia representativa. A democracia no anarquismo é direta, e são os próprios indivíduos que constroem os destinos políticos de sua comunidade. Para tanto, a ação direta constrói-se no presente e pode ser aplicada em diversos âmbitos por meio de atitudes

transformadoras, por exemplo, no campo da educação, em que escolas de educação libertária funcionam independentemente ao Estado, como forma de realizar com as “próprias mãos” a educação que se almeja para despertar a consciência para uma sociedade mais igualitária.

A educação é uma pauta fundamental do anarquismo. A ideia de educação libertária se dá no combate da manutenção de uma estrutura de dominação e exploração. Nesse sentido, as escolas de ensino formal têm então o papel de reproduzir ideologias que direcionam os indivíduos a lugares sociais predeterminados e, assim, manter interesses de pequenos grupos e a manutenção de seus poderes por meio do acúmulo de capital. Afirma Ferrer y Guardia (2014, p. 71), criador da Escola Moderna surgida no início do século XX: “Os governos sempre se preocuparam em dirigir a educação do povo e sabem melhor que ninguém que seu poder está totalmente baseado na escola e por isso a monopolizam cada vez mais com maior empenho”.

As experiências advindas de espaços de educação libertária visam educar para a liberdade “num processo de desconstrução paulatina da autoridade”, como aponta Gallo (2007). A liberdade não seria um ponto de partida, e sim um ponto de chegada, assim como sinaliza Lenoir (2014, p. 16): “a educação libertária é, para dizer de outra maneira, uma educação racionalista e crítica que se propõe a permitir a espíritos livres formar-se e exprimir-se (até mesmo rejeitá-la) em liberdade”.

Diferentemente do Programa Escola Sem Partido, assume-se que um espaço que funcione dentro de uma perspectiva de educação libertária não seja neutro politicamente, ou seja, assume-se que não existe escola sem ideologia e posicionamento político. Esse espaço libertário é claramente guiado por um engajamento na desconstrução de padrões do sistema capitalista, como aponta novamente Gallo (2007, p. 25, grifo do autor): “Trata-se, em outras palavras, de criar um indivíduo ‘desajustado’ para os padrões sociais capitalistas. A educação libertária constitui-se assim, numa educação *contra o Estado*, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino”.

A educação libertária se caracteriza basicamente por trazer aos espaços uma discussão reflexiva sobre a possibilidade de uma educação anti-autoritária, em que a metodologia de ensino é construída coletivamente a partir da própria realidade social que atravessa os processos educativos, sempre preservando a diversidade de pensamento, heterogeneidade de culturas e maneiras de ser.

Muitas foram as experiências históricas concretas que passaram a se enquadrar como parte da educação libertária. Toma-se como exemplo o orfanato de Cempuis, na França, dirigido pelo educador Paul Robin entre os anos de 1880 e 1884. A escola propunha uma educação integral que consistia na união entre as práticas manuais e intelectuais, ou seja, saber e fazer, teoria e prática caminhavam juntas. Assim, eram comuns saídas para passeios botânicos, visita a artesãos, e mesmo no orfanato as “crianças, meninos e meninas, vivem na maior parte do tempo a ar livre, nos jardins ou no campo. Praticam todos os tipos de esportes, da natação na piscina do orfanato, à equitação e à dança” (LIPIANSKY, 2007, p. 45). O orfanato era uma espécie de escola-oficina onde, além de teoria, aprendiam-se ofícios.

Na Espanha, Francisco Ferrer y Guardia, inspirado nas experiências de Robin, criou a Escola Moderna entre os anos 1901 e 1906. Ferrer y Guardia propôs, em sua época, novas maneiras de educar bastante combatidas pela igreja católica que, naquele momento, dominava ideologicamente as instituições escolares. A coeducação de ambos os sexos, a coeducação das classes sociais, a educação laica e a supressão de provas foram algumas das inovações de Ferrer. O educador tinha para a escola uma proposta racionalista de educação, tendo em vista o combate à educação religiosa que prevalecia em todo o ensino espanhol e a defesa de que o conhecimento científico era restrito aos homens de poder e que, portanto, a escola seria o lugar onde a ciência poderia ser acessada por todas/os. Para tanto, havia na escola um forte apelo ao ensino das ciências naturais, bastante defendido também pelo geógrafo anarquista Elisée Reclus, contemporâneo de Ferrer.

Reclus, embora não seja um autor relacionado às práticas de educação libertária, levantou polêmicas quanto ao ensino da geografia no início do século XX, já que problematizava a aprendizagem por meio de livros e mapas, defendendo a observação do entorno, da natureza e da experiência do caminhar como fundamentais para a configuração de um pensamento geográfico que levasse em conta a natureza como mediadora na relação entre professoras/es e estudantes. “O homem é a natureza adquirindo consciência de si mesma” (RECLUS, 2011, p. 12) é uma famosa frase proferida pelo autor, deflagrando, assim, sua visão de mundo onde as conexões entre tudo que existe se dão mutuamente. Sendo assim, não haveria como hierarquizar os estudos sociais humanos e o estudo sobre as ciências naturais. Ambos se inter-relacionam, e a educação nada mais é que a observação dessas relações.

Kropotkin e Reclus defendiam uma noção de espaço que levasse em conta os aspectos humanos e naturais dos lugares e, para tanto, fazia um apelo de “volta à natureza” (KROPOTKIN; RECLUS, 2014). Essa volta apostava na experiência da observação das paisagens e, para tanto, alegava que, “ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se acha à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação” (KROPOTKIN; RECLUS, 2014, p. 15). Cabe aqui ressaltar que a educação libertária consiste em educar a partir do repertório da/o educanda/o; sendo assim, Kropotkin e Reclus, no ensino da geografia, propuseram uma educação que partisse das especificidades locais onde viviam as/os estudantes e onde se dava a experiência educativa:

Em relação à geografia, o estudo é facilitado observando com frequência o aspecto da natureza, sobretudo nas localidades favorecidas onde se pode ver como se estende o mar imenso e como se alça ao horizonte o perfil das rochas e das montanhas. O jovem estudante passeará com seus pais, com seus companheiros ou com seus professores; verá praias e escarpas, ilhas e penínsulas, grutas, costas, rios, barrancos, vales, e, quando escutar o relato de alguma viagem, compará-la-á em seu pensamento às suas próprias (KROPOTKIN; RECLUS, 2014, p. 30).

Esse breve panorama sobre alguns aspectos históricos da educação libertária ressaltados por práticas de educadores que propuseram inovações ousadas para a época à qual pertenceram dá alguns subsídios para entender as práticas educativas nos *bachilleratos* populares e mais especificamente na ELCT.

Os *bachilleratos* populares e a Escuela Libre de Constitución

Os *bachilleratos* populares são escolas que funcionam de maneira autônoma ao Estado. São de nível secundário e destinadas a jovens e adultos, criadas no âmbito de organizações sociais que se fortaleceram com a crise econômica e política de dezembro de 2001, na Argentina. Durante a crise, houve uma impactante redução do Estado que, pelo viés neoliberal, passou para a sociedade civil e a rede privada o dever de educar, reduzindo, assim, seus custos. Segundo Areal e Terzibachian (2012, p. 521):

El Estado post burocrático, que puede caracterizarse como neoliberal, plantea una relación socio-céntrica y la nueva forma de coordinación social se organiza en torno al mercado. Esta propuesta se apoya en los principios de ordenamiento social autorregulado y se propone, entonces, eliminar toda interferencia política. [...] Los derechos no son naturales sino adquiridos, a partir de una lógica meritocrática e individualista.

Ao Estado cabia apenas a função de supervisão de escolas públicas e privadas, deixando de arcar com a responsabilidade integral de garantir educação gratuita como um direito social de todas/os cidadãs/ãos argentinas/os. A educação deixou de ser um direito social para ser um direito individual e cabia aos pais escolher livremente o tipo de educação adequado as/aos suas/seus filhas/os.

A crise econômica, política e social de 2001, na Argentina, consistiu na falência do modelo neoliberal, o qual teve seu ápice com a imposição do Corralito, que restringia a extração de dinheiro de correntistas de bancos. No mês de dezembro desse mesmo ano, o presidente em exercício, Fernando de la Rúa, declarou estado de sítio para conter a grande onda de passeatas que tomaram às ruas e foram reprimidas violentamente, culminando na morte de 39 pessoas e a posterior renúncia do presidente.

Esse conturbado período histórico fez com que a sociedade civil se organizasse por conta da necessidade de construir outros modelos educativos, já que o Estado estava totalmente desmantelado, e as instituições, enfraquecidas. Foi nesse cenário que surgiram os primeiros *bachilleratos* populares, primeiramente dentro de fábricas recuperadas, depois em espaços comunitários organizados por assembleias de vizinhos de bairros, principalmente da cidade de Buenos Aires. Os *bachilleratos* supriam, então, um buraco deixado pelo Estado, incapaz naquele momento de gerir e garantir a educação gratuita e de qualidade.

Mais tarde, houve o crescimento significativo do número de *bachilleratos* que foram se espalhando pela cidade de Buenos Aires e começou-se a discutir sobre a necessidade de que essas escolas outorgassem certificados oficiais de ensino secundário. Em seu momento, foi um tema de intensas discussões nessas escolas que se mantinham sem interferência governamental e que recebiam que, ao outorgarem certificados oficiais, poderiam

perder sua autonomia. Depois de diversos debates, os *bachilleratos* passaram a ser reconhecidos pelo Ministério da Educação e a emitir certificados de conclusão de nível secundário às/aos estudantes, mantendo o acordo de não interferir no funcionamento das escolas.

Sendo assim, nos primeiros anos de existência dessas escolas, a procura de pessoas interessadas em terminar seus estudos cresceu, já que muitas/os estudantes dependiam/dependem do diploma para poderem entrar na universidade e/ou adentrar o mercado de trabalho. Dessa forma, as escolas não se eximiram da responsabilidade de lidar com as necessidades do sistema que atravessam as realidades sociais, assumindo, assim, uma participação do Estado na emissão dos certificados, mas, ao mesmo tempo, preservando como princípio sua autonomia em tudo o que diz respeito ao funcionamento, ensino, organização e mantimento de seu espaço físico.

Hoje, existem apenas 15 *bachilleratos* oficializados pelo Ministério, e não é possível oficializar novas escolas, já que, no momento anterior de crise e instabilidade, era interessante para o Estado manter iniciativas da sociedade civil no campo da educação e, assim, reduzir seus custos. Agora, existem iniciativas³ (ainda que mantidas em estado de precarização pelo governo federal atual) do Ministério da Educação para as populações antes atendidas pelos *bachilleratos*, outorgando-lhes certificados para que finalizem seus estudos de educação primária e secundária. Areal e Terzibachian (2012, p. 521) contam sobre os objetivos dos *bachilleratos*:

El objetivo de los bachilleratos es formar sujetos políticos, conscientes de las desigualdades del sistema capitalista, con elementos para desnaturalizar la realidad que los rodea. Se trata de brindarles a los alumnos un armazón para su acción libre, estimulando nuevas formas de participación.

As autoras também indicam que é uma característica dos *bachilleratos* o reconhecimento de uma variedade de saberes de cada sujeito. Educadoras/es e estudantes constroem conhecimento de maneira dialógica e isso seria, então, uma grande diferença que se apresenta em relação ao ensino formal escolar, o qual, muitas vezes, acaba por colocar professores como detentores dos saberes, incumbindo-lhes a tarefa de transmitir conteúdos preestabelecidos por um currículo comum nacional.

Pablo Pérez (2014), professor da matéria “Desenvolvimento comunitário” na ELCT e autor de um artigo sobre a história da escola, afirma

que há uma dificuldade de fixar definições sobre os *bachilleratos* populares, já que cada um deles funciona de maneira distinta, criando suas próprias metodologias educativas. Afirma que se trata de:

Un ejercicio solidario de socializar herramientas de inteligencia entre los sectores más dañados por el sistema, no como un acto asistencial, sino como reafirmación de derechos, en la creencia de que el conocimiento contribuye a generar capacidades emancipatorias que pueden subvertir las estructuras de dominación y desigualdad en las que estamos insertos (PÉREZ, 2014, p. 6).

No artigo de Pérez (2014), tem-se contato com a história da ELCT desde o princípio de sua formação, em 2008, quando Maria Cáceres e Martín Acri⁴ recorreram à Federación Libertária Argentina (FLA)⁵ em busca de um espaço para construir uma escola de educação libertária. Foi lá que se iniciaram os primeiros grupos de estudantes e, até hoje, ambos os grupos dividem o espaço físico em uma interessante interação em que alguns estudantes circulam pelos eventos da FLA e membros da FLA ministram aulas no *bachillerato*.

A ELCT trabalha seguindo a perspectiva de educação libertária que busca a horizontalidade das relações entre estudantes e educadoras/es por meio da organização participativa de assembleias e da ajuda mútua e solidária entre todas/os participantes. Surgiu como resposta à necessidade de buscar e gerar opções pedagógicas que pudessem problematizar e abordar concretamente uma realidade social atravessada por desigualdades sociais, econômicas e culturais de todo tipo, já que muitas/os das/os estudantes que procuram a escola não se adequam ao sistema de ensino formal ou procuram formas alternativas de educação.

As práticas pedagógicas são construídas coletivamente com a participação ativa de toda a comunidade escolar em conexão com o entorno do bairro. A autonomia da escola em relação ao Estado permite a construção de processos educativos construídos a partir do cotidiano e das situações que vão surgindo, tanto em um âmbito mais interno de relações interpessoais dos que frequentam a escola quanto de situações relacionadas à conjuntura política que acaba por atravessar a todas/os em uma profunda relação dinâmica entre comunidade, estudantes e professores.

Além de criarem seus próprios mecanismos pedagógicos, estudantes e educadoras/es também se organizam para manter a escola financeiramente sem qualquer ajuda privada ou estatal. Há uma organização coletiva para angariar recursos econômicos em que são confeccionados e vendidos fanzines, livros, camisetas e também se promovem festas culturais.

As/os educadoras/es são todas/os voluntárias/os e compõem um grupo bastante heterogêneo. Não só não cobram salários como cotizam voluntariamente um valor para ajudar com os gastos da escola. Os gastos principais são referentes ao aluguel do espaço, contas de água e luz e recursos pedagógicos para as aulas. Muitas/os são universitárias/os, militantes ou pessoas que estão vivenciando suas primeiras experiências no campo da educação. Algumas/uns são ex-estudantes que se graduaram na ELCT e hoje ministram aulas.

É importante esclarecer que a escola nunca contou com um corpo estável de educadoras/es, já que é sabido que o trabalho de militância, muitas vezes, vê-se interpelado pela imposição de uma realidade social que rouba tempo por conta de questões de subsistência. Foi uma escolha política das/os integrantes da ELCT não cobrar salários para que, estrategicamente, fosse possível manter a independência em relação ao Estado. Ainda assim, isso nunca foi um problema grave, já que sempre se manteve um número de pessoas que pudesse tocar o projeto ano após ano, ainda que com certos períodos de instabilidade e dificuldade para lidar com a falta de educadoras/es de algumas matérias específicas. Hoje, a escola conta com cerca de 20 educadoras/es e cerca de 40 estudantes.

A ELCT está localizada no bairro Constitución, região central de Buenos Aires, onde está uma das mais importantes estações ferroviárias da cidade. Trata-se de um bairro de grande fluxo de pessoas, onde vive uma grande porcentagem de imigrantes bolivianos, peruanos, paraguaios, dominicanos, assim como pessoas provenientes de Estados argentinos mais pobres.

Pérez (2012) conta que o reconhecimento dos problemas sociais que atravessam grande parte da vida das pessoas que frequentam a escola foi fundamental para lidar pedagogicamente com um público que acabava por abandonar escolas públicas de ensino formal, já que, assim como no Brasil, na Argentina também há superlotação de salas de aula, o que torna impossível qualquer contato mais aprofundado com as/os estudantes.

As aulas de “Desenvolvimento Comunitário”, por exemplo, têm como eixo principal o conhecimento de outros espaços que funcionam com base na autogestão e na organização popular. Nessa disciplina, as/os estudantes são convidadas/os a conhecer fábricas recuperadas, cooperativas de trabalho e diversos espaços geridos por movimentos sociais pela cidade, para que, assim, conheçam-se alternativas organizacionais de trabalho e subsistência.

A oficina de linguagem audiovisual

Neste tópico, serão contadas e analisadas as experiências da autora como educadora do curso de linguagem audiovisual na ELCT, ministrando oficinas com a também educadora Mariana Condori, de 2013 a 2015.

As oficinas de linguagem audiovisual funcionam até hoje e têm como eixo pedagógico o trabalho com questões pertinentes ao bairro Constitución. Os curtas-metragens produzidos nas oficinas se inspiraram em caminhadas à deriva pelo bairro, em jornadas fotográficas e conversas grupais sobre a relação dos estudantes com a comunidade local da qual fazem parte.

As oficinas de linguagem audiovisual têm como objetivo principal conhecer o bairro a partir das histórias de seus moradores, do envolvimento político com as lutas comunitárias e do repertório cultural que trazem as/os estudantes. É a partir dessas questões que surgem as inspirações para a produção de vídeos de caráter crítico que possam gerar potentes reflexões sobre a disputa do espaço público, a imigração, a garantia de direitos básicos, o direito à cidade, entre outros temas que possam vir a surgir.

A importância de uma concepção de educação que se volte para as questões específicas do lugar está relacionada a uma maneira de vivenciar a cidade, atentando-se ao fato de que ela educa em diversos âmbitos, seja por meio das instituições específicas de educação escolar, como bibliotecas, museus, parques, seja pelo simples caminhar sem rumo pela cidade.

Essas caminhadas à deriva pela cidade propostas nas oficinas tinham o intuito de disparar experiências para despertar uma nova concepção de cidade para além de seus mecanismos básicos necessários para viver e sobreviver nela, mas que também pudessem educar no âmbito das sensibilidades, proporcionando, assim, brechas para a criação de outras possibilidades de habitá-la de maneira participativa e não alienada.

O primeiro contato com a ELCT se deu no fim do ano de 2013. A primeira proposta enquanto educadora foi mapear o bairro para que fosse possível ampliar o próprio conhecimento sobre aquele lugar onde passaria a atuar e fazer parte. Foi feito um mapa coletivo das experiências e possíveis espaços comunitários do bairro que pudessem fazer parcerias com a escola ou também lugares que se pudesse frequentar. O mapa teve o intuito de compartilhar, entre todas/os, conhecimentos sobre os aparelhos culturais, de saúde, de lazer e de espaços de circulação.

Em seguida, foi proposta uma saída à deriva pelo bairro com o objetivo de compartilhar entre todas/os saberes sobre aquele lugar e para aprender juntos novos caminhos e conhecer novos locais. Foi interessante observar que até mesmo as/os nascidos ali e moradores passaram a conhecer o bairro a partir de outros pontos de vista. Alguns aspectos antes despercebidos passaram a fazer parte dos imaginários sobre o bairro.

Nas caminhadas, conheceu-se o Parque Ameghino, situado a algumas quadras da escola, e ali foram feitas algumas aulas de audiovisuais. Sentou-se ou deitou-se sobre a grama para conversar sobre assuntos variados, já que as aulas eram também espaços de livre discussão que abriam passagens para os temas que seriam trabalhados por meio da expressão audiovisual.

Para caminhar à deriva pelas ruas de Constitución, foram divididos três grupos munidos de câmeras fotográficas para registrar o que saltasse aos olhos. Ao final do dia, os registros fotográficos foram projetados na rua, na parede em frente à escola. As imagens foram, então, compartilhadas não só entre estudantes e educadoras, mas também pelas pessoas que passaram por ali no momento daquela projeção-intervenção.

Depois das caminhadas e de rodas de conversas sobre os registros fotográficos, começou-se a pensar em possíveis intervenções urbanas que pudessem, assim como a projeção, gerar outros tipos de comunicação com o bairro. Observou-se que foi produzida grande quantidade de fotos de muros com propagandas ou grafites. Percebeu-se que as paredes da cidade são espaços de disputa de grupos com interesses distintos. Chegou-se à conclusão de que também se queria elaborar uma proposta de comunicação entre os muros e as/os transeuntes da cidade.

Primeiramente, pensou-se em fazer um grande mural, mas, semanas depois, ao conhecer as experiências do The Bubble Project⁶, que consiste em colar balões brancos como os de histórias em quadrinhos em anúncios

de propaganda, dando a chance de respostas às pessoas que, diariamente, estão expostas ao apelo visual publicitário, decidiu-se fazer o mesmo nas ruas de Constitución⁷.

No ano de 2014, as oficinas de audiovisuais se voltaram ao aprofundamento das parcerias entre coletivos e espaços autogestionados do bairro, tendo em vista um maior fortalecimento desses espaços por meio da união e compartilhamento de conhecimentos e ações conjuntas.

Todas as práticas pedagógicas guiadas não perderam de vista a conjuntura política que atravessava a todas/os de maneira direta. Devido à política de cerceamento dos movimentos sociais por parte do governo (prefeitura) da cidade de Buenos Aires, diversos espaços culturais foram interditados. Como meio de resistência dos espaços diante da agressiva política de cerceamento da cultura popular imposta pelo governo de Maurício Macri, nessa época, prefeito da cidade, formou-se o movimento “La cultura no se clausura”⁸, em que coletivos, espaços independentes de teatro, música, dança e artes visuais se juntaram em grandes marchas de repúdio ao fechamento dos espaços de cultura popular.

Por conta da preocupação que ameaçava naquele momento todos os espaços de cultura e educação autônomos da cidade, resolveu-se aproximar dos coletivos autônomos do bairro e, assim, fez-se uma série de filmagens e entrevistas na horta comunitária do Parque Ameghino, que é o parque mais próximo à escola, onde vizinhas/os formaram um coletivo de cuidado e plantio de frutas, legumes, ervas aromáticas e medicinais à disposição de toda a vizinhança. O mesmo coletivo passou a convocar assembleias de mulheres para conversas sobre violência de gênero, fazendo do espaço da horta um lugar de encontro para conversas e ações relacionadas ao combate às violências que atingiam, principalmente, as mulheres do bairro.

No ano de 2015, o avanço mais acelerado de políticas neoliberais com a chegada de Maurício Macri à presidência, antes prefeito da cidade de Buenos Aires, fez com que os coletivos de espaços autogestionados concentrassem suas energias na tomada das ruas em grandes marchas, configurando uma luta conjunta de movimentos de esquerda, que, preservadas suas diferenças ideológicas, organizavam-se e se encontravam cotidianamente para marcar a resistência ao novo governo que declarou guerra aos grupos de movimentos sociais argentinos de maneira geral.

Uma das marchas que surgiu com grande força e de grande proporção foi a marcha “Ni una a menos”⁹, que, naquele momento, cobrava que se tipificassem como feminicídio assassinatos de mulheres mortas por homens somente pelo fato de serem do gênero feminino.

As/os estudantes da ELCT participaram da primeira manifestação em novembro de 2015 e a oficina de audiovisual propôs uma ação de intervenção que originou o vídeo “Vemos”¹⁰, no qual pessoas foram entrevistadas, aleatoriamente, durante a marcha, pedindo-lhes que fechassem seus olhos e dissessem “o que viam” naquele momento.

Nesse mesmo ano, fez-se o documentário “Las tripas de Silvia: La salud es un derecho”¹¹, que se trata de um vídeo de denúncia sobre a precariedade do sistema de saúde público na cidade a partir de uma carta-denúncia de uma estudante da escola que passou por diversas situações de descaso em hospitais da cidade ao buscar atendimento médico emergencial.

A ELCT funciona até hoje e conta, nesse momento, com o maior número de educadoras/es e estudantes de sua história. As experiências da autora em três anos como educadora da escola foram levadas em diversos fóruns de discussão de educação, fomentando o desenvolvimento de outros espaços de educação libertária no Brasil, como o Cursinho Livre da Lapa¹², Cursinho Livre da Sé¹³, Cursinho Livre da Norte¹⁴, Cursinho Livre da Penha¹⁵ e Cursinho Livre da Sul¹⁶, todos inspirados inicialmente nas experiências da ELCT.

Considerações finais

As investigações sobre essas experiências, as quais são invisibilizadas por não entrarem nas estatísticas de pesquisas em educação e que são timidamente estudadas pela comunidade acadêmica, podem contribuir para que se possam conhecer essas ricas experiências de autonomia e liberdade no campo da educação.

Essas experiências concretas podem inspirar outras maneiras de educar e, assim, ultrapassar os muros institucionais para construir processos educativos a partir das próprias dinâmicas e problemáticas locais, rompendo, dessa forma, com a dependência das instituições que hoje têm a clara função de organizar, apaziguar, controlar corpos e mentes em espaços fechados e cerceados ideologicamente.

O avanço de projetos, como o Programa Escola Sem Partido, força-se, atualmente, a pensar em alternativas de escape de projetos autoritários de educação que, se aprovados em escala nacional, levarão a conviver, lamentavelmente, abaixo das regras de um Estado totalitário que calará a população diante das discussões de gênero, homofobia e sexualidade, fazendo com que menos informação circule nas escolas e fomentando ainda mais violências de todos os tipos.

Ainda que não localize a experiência como sendo de educação não formal, ela habita esse campo, no sentido de se aliar a processos e práticas educativas que não se moldam aos projetos de formação do Estado, bem como agem à margem e visam ações contra-hegemônicas, de fortalecimento dos saberes de determinados grupos, de ações coletivas e comunitárias de enfrentamento ao que é instituído.

Não resta muito mais que buscar formas emancipatórias de educação que permitam existir e resistir diante dos tempos sombrios que assolam em escala global.

Recebido em: 30/06/2017

Revisado pela autora em: 24/08/2017

Aceito para publicação em: 30/09/2017

Notas

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra o grupo de pesquisas OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais. E-mail: marinamay@gmail.com

2 O Projeto de Lei nº 867 de 2015 visa incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.

3 Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), iniciado em 2008 e de abrangência nacional, é um plano que incentiva a finalização dos estudos no ensino primário e secundário de jovens e adultos que vivem em bairros periféricos de todo o país.

4 Maria Cáceres e Martín Acri são os autores do livro “La educación libertaria en Argentina y México (1861-1945)”, em 2011.

5 A Federación Libertaria Argentina surgiu em 1935 e até hoje mantém suas atividades, como a confecção de livros pela Editora Reconstruir, o periódico El Libertario, a Biblioteca Archivo de Estudios Libertarios (BAEL), o grupo de apoio escolar, entre outras atividades de difusão do Anarquismo. Mais informações disponíveis na página: <<http://www.federacionlibertaria.org/home.html>>.

6 The Bubble Project transforma instantaneamente os entediados monólogos corporativos em diálogos públicos abertos. Eles convidam qualquer um a preenchê-los com qual-

quer expressão, livre de censura. Mais balões significam mais espaços libertários, mais partilha de pensamentos pessoais, mais reações aos eventos atuais e, o mais importante, mais imaginação e diversão. Disponível em: <<http://www.thebubbleproject.com>>.

7 Na oficina de audiovisuais, foi feito um vídeo de registro dessas atividades. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yz9pdNNfLD0>>.

8 “La cultura no se clausura” foi uma manifestação cultural em defesa de espaços culturais autogestionados que aconteceu no ano de 2014 por conta do fechamento de espaços culturais da cidade que funcionavam sem permissão da prefeitura de Buenos Aires. Foi um movimento de trabalhadoras/es da cultura, artistas e usuários desses espaços. Informações disponíveis na página: <https://www.facebook.com/pg/laculturanoseclausura/about/?ref=page_internal>.

9 “Ni una a menos” é uma marcha de mulheres contra a violência de gênero que reivindicou, em um primeiro momento, a tipificação do feminicídio como crime. A primeira marcha aconteceu em novembro de 2015 simultaneamente em 80 cidades da Argentina. Informações disponíveis em: <<http://niunamenos.com.ar>>.

10 Vídeo disponível em: <<https://vimeo.com/191590742>>.

11 Documentário disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8fgGSzqIAfo>>.

12 Mais informações em: <<https://www.facebook.com/cursinholivredalapa/>>.

13 Mais informações em: <<https://www.facebook.com/cursinholivredase/>>.

14 Mais informações em: <<https://www.facebook.com/cursinholivredanorte/>>.

15 Mais informações em: <<https://www.facebook.com/Cursinho-Livre-da-Penha-169833126775424/>>.

16 Mais informações em: <<https://www.facebook.com/cursinholivredasul/>>.

Referências

AREAL, Soledad; TERZIBACHIAN, María Fernanda. La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 53, p. 513-532, 2012.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A escola moderna**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

KROPOTKIN, Piotr; RECLUS, Élisée. **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

LENOIR, Hugues. **Compêndio de educação libertária**. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A pedagogia libertária**. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

PÉREZ, Pablo M. **La Escuela Libre de Constitución (2008-2013)**: cinco años de construcción colectiva, horizontal y autogestionada. Buenos Aires: Editorial Reconstruir, 2014.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela educação**. São Paulo: Hedra, 2011.



Seção Relato de Experiência

Cidade educativa e movimentos culturais: um ensaio da educação não formal no ensino superior

ROBERTO ANDRÉ POLEZI¹

EDUARDO AVANCCI DIONISIO²

Resumo

Este artigo tem como propósito apontar maneiras de pensar e praticar a educação não formal em um curso de graduação em Pedagogia e colaborar para a formação do futuro profissional em um campo mais ampliado da educação que não apenas o formal. Para tanto, foi realizado um ensaio com uma turma do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. Na tentativa de romper o modelo hegemônico de educação, buscou-se apoio teórico no campo da educação não formal. Nesse processo, foram aproximados atores sociais, artistas e os educandos, criando um espaço fértil de debate e reflexão, que se contrapõe ao modelo vigente de educação formal. Por fim, realizaram-se entrevistas com os educandos e identificou-se que a experiência gerou novas percepções sobre ensino e aprendizagem não formal e como criar espaços de debate democráticos dentro do modelo formal de educação. Palavras-chave: Educação não formal. Cidades educativas. Gestão democrática.

Abstract

This article has as final purposes to think about and practice non-formal education in a graduation course in Pedagogy and collaboration for a future professional formation in a wider field of Education that not only formal. For that, an essay was accomplished with a class from the Pedagogy course of the Salesian University Center of São Paulo - Americana. In an attempt to break the hegemonic model of education, we seek theoretical support in non-formal education field. In this process, we bring together social actors, artists and students, creating a space for debate and reflection, which is opposed by the current model of formal education. Finally,

we conducted interviews with learners and identified them as an experience that generated new insights about teaching and non-formal learning and how to create spaces for democratic debate within the formal model of education.

Keywords: Non-formal education. Educational cities. Democratic management.

Resumen

Este artículo tiene como propósito apuntar maneras de pensar y practicar la educación no formal en un curso de graduación en Pedagogía y colaborar para la formación del futuro profesional en un campo más ampliado de la Educación que no sólo lo formal. Para ello, se realizó un ensayo con una clase del curso de Pedagogía del Centro Universitario Salesiano de São Paulo - Americana. En el intento de romper el modelo hegemónico de educación, buscamos apoyo teórico en el campo de la educación no formal. En ese proceso, acercamos a actores sociales, artistas y educandos, creando un espacio fértil de debate y reflexión, que se contrapone al modelo vigente de educación formal. Finalmente, realizamos entrevistas con los educandos e identificamos que la experiencia generó nuevas percepciones sobre enseñanza y aprendizaje no formal y cómo crear espacios de debate democráticos dentro del modelo formal de educación.

Palabras clave: Educación no formal. Ciudades educativas. Gestión democrática.

Introdução

Neste texto, pretende-se apontar maneiras de pensar e praticar a educação não formal em um curso de graduação em Pedagogia e colaborar para a formação do futuro profissional em um campo mais ampliado da Educação que não apenas o escolar/formal.

Trata-se de um relato de experiência docente no ensino superior a partir do planejamento das aulas, de seu desenvolvimento com a colaboração dos alunos e das alunas, dos registros fotográficos que documentam os acontecimentos e das avaliações posteriores.

O currículo do curso de Pedagogia se estrutura em diferentes áreas de conhecimento (psicologia, sociologia, história, didática, entre outras) que sustentam os saberes e os fazeres, preferencialmente, no campo da educação formal e com públicos infantis (0-10 anos). A disciplina de educação não formal é oferecida no último semestre e, apenas nesse momento, oportuniza o reconhecimento de práticas fora do espaço escolar e com/para diversos públicos (de idades, de etnias, de gênero, de classe socioeconômica etc.).

De modo a colaborar para a apresentação do campo conceitual e prático da educação não formal, aproveita-se para incluir o tema na disciplina denominada “artes: conteúdo e metodologia de ensino”, que esteve sob a responsabilidade de um dos autores, no ano de 2016, para as turmas de quarto semestre.

De acordo com a ementa da disciplina, o foco é:

Compreender o significado da Arte na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental através da compreensão dos conceitos e habilidades que envolvem esta disciplina e suas manifestações nas artes visuais, na música, na dança e dramaturgia, como forma de manifestação pessoal e crítica da visão de mundo a qual pertencemos. Por meio de atividades práticas e metodológicas subsidiar o professor gestor para o desenvolvimento artístico e criativo na sua prática docente³.

As perguntas que nortearam a escolha dos temas de abordagem no campo da educação não formal foram as seguintes: quais grupos ou coletivos artísticos, culturais e políticos, da Região Metropolitana de Campinas, especialmente em Americana e cidades adjacentes, atuam além dos muros escolares? De que forma ocupam os espaços públicos e os motivos que os impulsionam? Que possibilidades educativas e formativas geram?

Dessa forma, ao apresentar o campo conceitual da educação não formal, incluir-se-iam nele o tema ou a ideia da cidade educativa e, nessa aproximação e troca dos grupos e suas realidades, um novo conceito, um novo rumo e, assim, uma nova proposta de sociedade educativa, como aponta Trilla (1999).

Pretende-se partir do ponto da educação não formal, dessa educação que vai além do modelo tecnicista apresentado por modelos formais e rígidos e mais que os informais ligados aos ambientes familiares, trabalho e midiáticos, embora estes estejam presentes tanto na educação formal quanto na educação não formal.

Assim, a intenção é apresentar um ensaio da educação não formal dentro do ensino superior particular e descrever uma experiência de práxis popular com dimensões freireanas (FREIRE, 2011a) de “ação e reflexão” para fazer frente ao mundo e “transformar”.

Primeiramente, a educação informal, seguindo o pensamento de Groppo *et al.* (2013), remete-se a todas as maneiras de educar sem seguir regras explícitas; são regras também, porém são apresentadas no cotidiano de cada sujeito e dentro das suas realidades, com os familiares, e mediados intensamente, sem intencionalidade.

A educação formal é entendida como aquela que hoje é moldada pelas leis vigentes no Brasil e que tem suas características dentro de um padrão normativo, institucionalizado e com alto grau de visibilidade. “Tradicionalmente, distinguiram-se na sociologia da educação dois modos principais de educar: a educação escolar e a educação familiar, também conhecidas como educação formal e informal” (GROPPO *et al.*, 2013, p. 37).

Na educação formal, há propostas que seguem um modelo de ensino “bancário” (FREIRE, 2011a), em que o participante é apenas um receptor das informações, não gerando ou gerando pouco debate, dependendo do modelo em que está inserido.

Como definição do não formal, vale-se, ainda, do que é apresentado por Groppo *et al.* (2013), ou seja, esse campo que assume as relações não possui regras orientadoras, e seus procedimentos metodológicos são diferenciados dos formais e são anteriores ao termo “não formal”.

Segundo o autor:

O conceito de educação não formal é capaz de caracterizar diversas situações de ensino-aprendizagem que se deram antes do atual momento histórico, antes do termo “não formal” ter aparecido, antes mesmo da própria escola se generalizar como modalidade educacional mais característica (GROPPO *et al.*, 2013, p. 39).

Nesse caso, tanto pode ser institucionalizada como não, incluindo os coletivos, movimentos e manifestações que se espalham pelo tecido da cidade.

Apresentados os conceitos e recortando aquele com o qual se trabalhará, o foco da discussão centrar-se-á no “rasgar a camisa de força”, termo utilizado por Mészáros (2008) no sentido de entender a educação institucionalizada que, sob a forma de educação formal/escolar, mantém o sistema vigente. Dessa forma, o autor mostra de que modo se está aprisionado nesse modelo como educadores e, portanto, aprisionando os educandos e educandas.

Para Mészáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade. Seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Fica claro o verdadeiro propósito da educação formal de servir ao sistema do capital, de gerar conhecimento para mantê-lo em operação e de manter o poder e valores dos dominantes, ou seja, dos que preservam os valores da classe hegemônica.

Refletindo um pouco mais sobre o poder dessa educação formal dentro do Estado burguês, ela tem uma parte importante no processo de controle e amplia esse poder quando cria uma aceitação em outros campos, como o econômico, o social e o acadêmico, marginalizando aquilo e aqueles/as que estão “fora” do processo educativo formal.

Essa é uma maneira elitista de manter uma suposta superioridade no ensino, mantendo como “correto” tudo que mercadologicamente é aceito, ignorando conhecimentos e saberes mais amplos e diversos, mantendo a ideia tacanha de educar como sinônimo de transmissão de conteúdos previamente definidos, condenando os sujeitos ao reducionismo meritocrático, tecnocrático e empresarial, eliminando ou tentando eliminar toda força criativa e coletiva construída para lá dos muros, forçando e oprimindo vontades e desejos. Essas forças criativas e coletivas buscam brechas ou criam frestas para resistirem e existirem.

Essa é a camisa de força em que se vive, uma lógica controladora e excludente que mantém seu controle para além dos muros e não aceita ou reluta em aceitar os excluídos (ainda que, para o capital, todos estejam incluídos em seus papéis e lugares sociais).

Para rasgar a camisa de força

Querendo gerar uma proposta que pode ser o início ou um ensaio para a transformação, buscando romper com o modelo hegemônico

apresentado por Gramsci (1999) de forma individual e coletiva, vale-se de Bauman (2000) para pensar uma ideia paralela, quando ele apresenta que:

A arte da política, se for democrática, é a arte de desmontar os limites à liberdade do cidadão; mas é também a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites/individuais e coletivos (BAUMAN, 2000, p. 12).

Pensando assim, traçam-se limites para o coletivo e liberdades individuais, liberdades para o coletivo e limites individuais dentro da educação e para a cidade.

A partir do conceito de educação não formal apresentado, mostra-se o não formal como proposta para rasgar a camisa de força, já que educação não se resume às relações informais, incidentais e muito menos à instituição escolar.

Esse mesmo processo do capital que atua na educação formal também é encontrado em outra parte do sistema social atual; portanto, tenta-se aproximar estes dois aspectos, o espaço urbano e a cidade educativa.

Com a pós-modernidade, segundo Lombardi (2003, p. 7), “um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal”, muitos nichos de mercado surgem como condomínios residências mais sofisticados e de valor financeiro mais elevado, expressões culturais ligadas ao mercado, consumo e uma relativa liberdade de escolha, ligada ao quanto de capital financeiro se tem.

Vive-se mais em áreas urbanas divididas e propensas a conflitos. Nos últimos anos, o acúmulo de renda tem ficado nas mãos de pequenos grupos, ao mesmo tempo que a renda dos mais pobres tem diminuído. “As nossas cidades de hoje não são fruto do acaso, mas produto de uma história concreta, de concentração de poder econômico e político nas mãos de alguns e de segregação e desigualdade para a grande maioria” (JACOBI, 1986, p. 23).

Como resultados disso, há, no espaço das cidades, cada vez mais fragmentos fortificados, condomínios fechados e espaços públicos privatizados por grupos de especulação financeira.

Dentro dessas condições, pertencer ao coletivo e a toda construção social da cidade e dos espaços públicos fica insustentável, gerando violência e uma demanda popular por segurança e, assim, aumentando a repres-

são policial que representa o Estado. Mesmo nessas condições, existem grupos que procuram construir um corpo político de resistência diante dos grupos imobiliários e financistas.

Para Harvey (2013, p. 68):

O investimento capitalista na transformação das cidades tem um aspecto ainda mais sinistro. Ele acarretou repetidas ondas de reestruturação urbana através da “destruição criativa”, que quase sempre tem uma dimensão de classe, uma vez que são os pobres, os menos favorecidos e os marginalizados do poder político que sofrem mais com o processo.

A expansão e a ampliação da capacidade de acumulação fazem com que o capital crie muitos grupos de excluídos, isto é, um processo histórico da atividade lucrativa impulsiona a urbanização no capitalismo, processo que vem gerando movimentos sociais e, por sua vez, potencializa a capacidade educativa das cidades sob outros motes, formas e objetivos.

A ideia da cidade educativa se traduz da seguinte forma:

Dizemos que a cidade é um amplíssimo depósito de recursos para o autodidatismo e a auto educação permanente, porém, será bom que as instituições pedagógicas preparem os menores, médios e adultos para poder fazer por sua conta as possibilidades educativas e culturais do meio urbano (TRILLA, 1999, p. 221).

Nos casos citados, tanto no da educação quanto no projeto de cidade, encontra-se o apelo do capital especulativo, financeiro e ideológico. Esse poder controlado por poucos mantém, de maneira destrutiva, o espaço público, entendendo-o como espaço de reflexão e socialização, maiores em seu sentido de criatividade e humanização, reduzidos ao mercado capitalista.

Entender esses dois pontos, cidade e educação, como fragmentados não é suficientemente forte para rasgar a camisa de força. Já sua soma torna essa força política maior e capaz de enfrentar outras forças, de questionar individualmente seu lugar na sociedade, de questionar a cidade existente e que se deseja, e seus sujeitos não se encontram mais isolados, o que ajuda a questionar o modelo educacional formal construído e legitimado ao longo de anos.

Iniciando uma proposta de aproximação das muitas realidades encontradas na cidade e as realidades do ensino superior, criaram-se situações educativas dentro do ensino formal em que o excluído estudante pode mostrar suas maneiras de ensino-aprendizagem, relação de poder e autonomia no espaço democrático como realmente se deseja.

No cenário apresentado como representante fiel do processo de privatização e exploração de tudo e todos, ter-se-ia um final trágico e sem resistência, criando um monobloco cultural, moldado por meios institucionais no modo formal e outros não institucionais no modo informal. Nesse ponto, a educação não formal é o contrapelo, o espaço ou o campo de resistência.

Antagonista

Neste tópico, serão apresentados os atores sociais, os grupos, os coletivos, os artistas nomeados aqui de antagonistas e que adentraram os muros da faculdade, aproximando-se dos estudantes.

Os atores sociais são grupos ou artistas que atuam na cidade de Americana/SP, cidade rica em cultura e movimentos sociais ligados às artes.

Foram apresentadas três diferentes de manifestações artísticas: o grafite e o pixo (na linguagem plástica/visual), o maracatu (representado pelo grupo Baque de Santa, na linguagem musical) e um teatro marginalizado (o teatro Fábrica das Artes, na linguagem teatral/dramática).

O artista gráfico Caio Henrique Silva, conhecido como Cain, trabalha com técnica mista, usando tinta spray, acrílico e giz. Com várias obras espalhadas na cidade, Cain aceitou apresentar e falar sobre a sua realidade, cultura, obras, o pixo como linguagem expressiva e, ao final, desenvolveu uma oficina prática com os estudantes.

A primeira apresentação foi com esse artista gráfico de inúmeros trabalhos na cidade e região. Ele falou sobre o grafite, seu principal trabalho, porém o ponto mais interessante nessa primeira parte da aula foi quando chegou ao assunto do pixo. Nesse momento, a sala mostrou-se incomodada com a estética dos pixadores e o trabalho tipográfico. A partir disso, ele questionou os estudantes: “De qual arte vocês gostaram mais?”. De pronto o grafite foi aceito, e o pixo, discriminado. Então ele levantou outro questionamento: “Qual diferença existe entre os dois, os dois são ilegais?”.

Esse foi o instante em que o silêncio prevaleceu e ensinou mais do que qualquer apresentação mirabolante e multimídia poderia fazer. Todos os estudantes estavam se questionando e questionando tudo que haviam visto, lido e debatido antes. Refletir sobre esse ponto, sobre como e em que tipo de sociedade se vive provoca esse tipo de manifestação dos jovens, ou seja, é a mesma sociedade que provoca e ataca os mesmos grupos e jovens.

Cain conhece muito bem o processo de criminalização de sua manifestação e apresentou argumentos de modo que os estudantes pudessem refletir sobre o jogo da mídia e dos grupos hegemônicos – estes já apresentados sob a perspectiva gramsciana, ligados a processos de marginalização, discriminação, criminalização e repressão do que não é socialmente aceito.

Apresentou artistas de rua que estão dentro das galerias de artes e o pixo como forma de expressão de outros grupos sociais que não têm voz e visibilidade; portanto, o pixo é essa voz e vez.

No segundo momento da aula com Cain, foi-se ao laboratório de arte, onde o artista demonstrou várias técnicas gráficas, troca de pontas (bicos de spray) para mudança nas linhas e traços, movimentos com as latas para preenchimento e muitas outras técnicas. E terminou com a experimentação da técnica e da linguagem por parte de cada estudante.

Em outra aula, o músico Rafael Casarini, vulgo Curumim, levou para a sala uma perspectiva diferente do processo de ensino-aprendizagem, relatando sobre seu trabalho em bairros de baixo poder aquisitivo de Santa Bárbara D'Oeste/SP, apresentando a cultura do maracatu para a população desses bairros.

Durante sua fala, o artista relatou os problemas e as belezas das suas ações nas escolas, abordou as influências artísticas e religiosas (o candomblé), como: da Nação de Maracatu Leão Coroado, Nação de Maracatu Estrela Brilhante de Recife, Nação de Maracatu Estrela Brilhante de Igarassu, Nação de Maracatu Encanto da Alegria, Nação de Maracatu Porto Rico, Nação de Maracatu Camaleão, Nação de Maracatu Cambinda Africana e Nação de Maracatu Almirante do Forte. E, por fim, apresentou o Baque de Santa, grupo do qual é fundador e maestro.

Segundo informações extraídas do Facebook do grupo⁴:

O Baque de Santa é um coletivo cultural popular da cidade de Santa Bárbara d'Oeste. Nasceu em 4 de dezembro de 2012, através da vivência cultural do diretor de percussão Rafael Curumim.

O grupo tem como intuito a busca do conhecimento da cultura popular brasileira, e a formação de um movimento cultural na cidade onde possamos propagar princípios de amor e igualdade. Temos o maracatu de baque virado como ponto de início de um movimento em prol da miscigenação cultural. As cores do Baque de Santa são vermelho e branco, em homenagem a Iansã e Xangô. Nosso Baque é força, é resistência, é espiritualidade e é cultura!

Curumim entrou de maneira mansa na sala, falando calmamente, como ocorre na calibragem dos instrumentos, foi fazendo sua apresentação, contando sua história, sobre o maracatu, suas origens de raízes africanas e do Estado de Pernambuco, seus instrumentos, como alfaia, gonguê, atabaque e agbê, quem toca, como toca, onde o grupo se reúne na cidade de Santa Bárbara (em grande parte no parque dos Ypês), quem faz parte do grupo, onde atua na comunidade, participando de eventos e com trabalhos educacionais em escolas periféricas. Ao final, todos estavam tocando maracatu dentro do espaço universitário. Como ele diz, “nosso Baque é força, é resistência, é espiritualidade e é cultura!”.

Ele foi quebrando paradigmas religiosos, culturais, sociais e algumas “travas” sociais. Falou de sua experiência em um bairro esquecido na região, o Zumbi dos Palmares, e todos os problemas que o Estado burguês mantém para melhor explorar os sujeitos, sua baixa escolaridade, sua carne, sua fé. Contou da falta de apoio público e privado. Esses problemas são de recursos financeiros, locais de ensaio e outros. Rafael agradeceu o espaço aberto para divulgação dessa manifestação cultural.

Na última aula, contou-se com a presença do grupo de resistência cultural e artística O Fábrica das Artes.

Segundo informações encontradas no site sobre o grupo, ele teve sua:

Fundação em 8 de junho de 2001, tem como missão ser um provedor cultural, O Fábrica funciona como um agente facilitador da cultura, criando oportunidades para artistas de todos os seguimentos, americanenses ou não, produzindo e sediando eventos, em sua maioria de caráter popular. O Fábrica das Artes é um espaço cultural alternativo que oferece cultura e lazer ao público em geral, com atividades culturais diversificadas e constantes.

Tendo a agenda voltada para o público e os artistas, O Fábrica tem se consolidado como um importante centro de

criação e difusão cultural, contribuindo de maneira decisiva na valorização da arte e na formação de público.

O Fábrika é reconhecido como um berçário natural de produção teatral na cidade. O espaço abriga o GTT – Grupo Teatral Ta’lento, um dos mais importantes grupos da cidade de Americana, além de um curso livre de teatro, formando atores a partir dos 8 anos de idade.

Além do grupo mantenedor, o espaço recebe anualmente inúmeros espetáculos de dança, música e teatro de artistas da cidade e região. Desde sua fundação, todos os espetáculos teatrais produzidos em Americana passam pelo Fábrika⁵.

Na última aula, os estudantes foram ao teatro O Fábrika das Artes, local de importância por resistir à falta de apoio cultural da região, já que, no orçamento da cidade de Americana/SP, apenas o valor de 0,5% é destinado à cultura.

Nessa noite, assistiu-se à comédia “Viva a Revolução”, dirigida e apresentada por atores e atrizes associados ao Fábrika. Essa é uma peça de cunho político por apresentar problemáticas sociais, econômicas e políticas, propícia para provocar reflexão sobre a atual conjuntura brasileira. Na peça, são encontradas duas personagens que aplicam “golpes” na sociedade local para manter uma falsa aparência de poder militar; nesse processo, grupos de poder são reorganizados, enquanto outros são eliminados.

Ao término da apresentação, houve um debate com o grupo de artistas, direção e corpo técnico do teatro. Todos falaram sobre suas outras profissões, sobre atuar, sobre ensaios e outros aspectos.

Crendo que toda ação docente necessita ser refletida e investigada, essa práxis da “ação e reflexão” educativa foi escolhida para ser aprofundada. Portanto, os procedimentos metodológicos usados como base para o percurso da descrição e das análises seguem indicados a seguir.

Pressupostos metodológicos e contextualização da investigação

Metodologicamente, para realizar-se essa investigação a partir da experiência docente, teve-se o objetivo de averiguar a relação entre práticas no campo da educação não formal (a partir da ideia da cidade educativa) e modos de resistência ao capital. Foi usada a pesquisa qualitativa, sendo descritiva e analítica, em sua vertente de pesquisa participante.

Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são essenciais à construção dos dados, devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados, que já se modificam com a presença do pesquisador. Não há, assim, dados a serem descobertos, mas a serem construídos a partir de recortes do real.

Para Bryman (1989, p. 283), a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

- a) O pesquisador observa os fatos sob a óptica de alguém interno à organização, b) A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação, c) A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a seqüência dos fatos ao longo do tempo, d) O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere à pesquisa bastante flexibilidade, e) A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados.

Segundo Demo (1998, p. 101, grifo do autor), a pesquisa qualitativa significa:

O esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa. Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios. Portanto, o que se ganha e se perde com cada método. Ao mesmo tempo, uma pesquisa qualitativa dedica-se **mais** a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa.

A opção pela pesquisa participante se justifica porque esta se caracteriza pelo estreitamento das relações de colaboração entre o (professor) pesquisador e os (estudantes) sujeitos envolvidos, inclusive na discussão dos objetivos e processos de condução da investigação. Entende-se que essa colaboração já se constitui em uma intervenção para a transformação das concepções de realidade em relação ao tema da investigação. Ainda, destaca-se na pesquisa participante a importância de se empregarem procedimentos investigativos que sejam acessíveis a todos os sujeitos.

Tais pressupostos se encontram na pesquisa que foi realizada, na prática educativa com estudantes do quarto semestre do curso de Pedagogia em 2016 e na presença de artistas e coletivos sociais da cidade de Americana/SP. Todos os encontros aconteceram nas aulas da disciplina de “artes: conteúdo e metodologia de ensino” e foram realizados no horário noturno. Esses estudantes, com o professor-pesquisador, colocaram-se, de fato, como coparticipantes e colaboradores do processo de acontecimento das aulas, discutindo desde os objetivos do curso até as possibilidades e organização das práticas para a construção do percurso.

Foram três encontros de 4 horas com os convidados. A sala foi formada, em sua maioria, por mulheres, entre 18 e 45 anos, moradoras de Americana, Santa Bárbara, Nova Odessa e Sumaré. Os registros foram feitos durante e após as aulas, e as fotografias, durante as práticas como forma de documentação.

Em todas as aulas, o artista ou o coletivo convidado teve liberdade para abordar os assuntos que lhes interessavam levar a público, de modo a estabelecer diálogos com a diversidade. Não foram criados roteiros prévios para que a turma pudesse estar aberta a receber o que cada um pudesse oferecer como experiência de resistência e de tentativa de transformação da situação vigente.

Essas iniciativas no ensino superior, de levarem o que está disponível no espaço público urbano para perto dos estudantes e, a partir de então, de levarem os estudantes para o espaço público, reocupando esse espaço, participando efetivamente da sua construção naquilo que já existe e no que a cidade aceita como intervenção, em um caminho de mão dupla, fazem parte da tentativa de reconhecer que a cidade educa pela cultura e pelos grupos sociais. “O meio urbano é, pois, um misto e modificador emissor de informação e de cultura. É uma espessa rede de relações humanas que, no seu caso, podem ser socializadas e educativas” (TRILLA, 1999, p. 216).

Colocando essa proposta em prática, o professor tem um rico conteúdo para apresentar, já que tudo que a comunidade produz está aberto para o acesso, para socializar com os demais, eliminando a fragmentação ou lutando contra a incessante fragmentação produzida pelo capital e sua ideologia neoliberal.

Os relatos dos estudantes que participaram das práticas mostram o que puderam aprender e a validade de suas experiências.

Foram retirados de relatórios produzidos pelos estudantes referentes aos três eventos, aos artistas e suas palestras. Os recortes são representações identificadas pela recorrência que apareceram, bem como por especificidades.

Achei muito interessante a visita do Caio, pois pude mudar alguns conceitos em relação a esses artistas, que muitas vezes são discriminados pela sociedade por conta de seus trabalhos (L.P.M.S.).

Foi um momento muito proveitoso, no qual pudemos entender melhor a cultura e a arte que encontramos na rua, além de refletirmos sobre os limites entre o que é “belo” e o que é “crime” perante a sociedade em que estamos inseridos (A.L.T.).

Depois dessa aula, comecei a reparar nas pichações nos grafites e street art por onde passo (F.L.P.).

O Caio nos abriu os olhos, deixando claro, mais uma vez, que grafite não é vandalismo (N.G.H.).

Eu achei muito interessante e acredito que o grafite é algo que deva ser trabalhado em sala de aula (J.S.A.).

O grafite e todas as artes de rua possuem histórias de marginalização. A experiência com um grafiteiro é interessante, justamente para destruir os fantasmas do preconceito, principalmente em relação ao pixo que ainda não é considerado arte. A arte não se curva perante a lei (D.G.E.).

Uma das coisas que achei muito importante foi que aprendemos e refletimos sobre a desconstrução do preconceito e de julgar os pixadores, que por muitas vezes estão realizando manifestações artísticas, e tudo não deixou de ser arte (I.C.C.).

Gostei muito da ideia de ter criado um grupo de baque aqui na região. Assim como a música e a arte mudaram a vida dele, é possível que mude a vida de outras pessoas também (B.B.).

Adorei saber mais sobre a história do maracatu, de saber como é feito o instrumento e como funciona, gostei também quando foram tocados todos os outros juntos (J.A.R.).

Essa apresentação nos fez expandir ainda mais nosso conhecimento e conhecer algo diferente e acompanharmos também a vida desses artistas (D.P.).

Eu fiquei maravilhada por conhecer novos instrumentos e sons diferentes, os quais nos fizeram muito feliz (S.M.A.).

A arte salva (N.G.H.).

Foi triste saber que o preconceito e a falta de informação de algumas pessoas acabam atrapalhando as crianças (B.F.C.).

A oportunidade de ir até o teatro foi demais, ainda mais sendo um local mais simples (B.F.C.).

O teatro foi maravilhoso, muito divertido e acredito que é algo que deva ser mais explorado nas escolas (J.O.S.).

É interessante para os alunos terem contato com o grupo teatral Talento (D.G.E.).

Gostei muito da peça “Viva a Revolução” e, no momento da apresentação, sentia como se estivesse vivenciando ela, pois, muitas vezes, parando para analisar, é o que realmente vivemos nos dias de hoje (A.P.S.).

Foi muito legal poder participar de eventos assim, enriquecem o nosso conhecimento de forma participativa e dinâmica. Eu gostei muito de tudo (L.S.B.).

Após a apresentação dele, pude perceber as diferenças e que nem tudo que está na rua é vandalismo (A.C.L.).

O que achei mais interessante foi a possibilidade de ter esse contato direto com os próprios artistas, poder perguntar sobre seu trabalho e suas experiências (A.J.).

Ambas as apresentações foram muito importantes para a nossa formação como pedagogos, pois ampliaram nosso conhecimento e curiosidade sobre essas artes. Assim podemos passar adiante essa forma de educar por meio da arte e disseminar a importância delas nas diversas etapas do ensino, tanto nas escolas quanto no ambiente familiar (P.L.L.).

Achei as duas aulas muito legais e bem produtivas, até gostaria que pudéssemos repetir momentos como esse (T.C.C.).

A sala se envolveu tanto, que não houve espaço para pontos negativos, pois aprofundar nossos conhecimentos artísticos e culturais nunca é demais (B.A.P.).

No final um gostoso bate-papo com a produção e os atores, que conseguiram com ironia e alegria incitar a plateia a pensar um pouco sobre o “golpe” que dizem não ser “golpe” (M.R.D.B.).

Acredito que essas aulas práticas acrescentam muito na matéria, além de também nos divertir, aprendemos bastante e todos adoraram (C.B.).

Considerações finais

Para concluir, afirma-se não ter uma resposta completa, e sim um ensaio sobre como iniciar uma aproximação das realidades existentes na comunidade/sociedade e o meio acadêmico, fazendo frente ao modelo tecnicista, hegemônico, elitista e formatador que se enfrenta no ensino superior e em outras instituições de educação formal.

Continua-se pensando na proposta de rasgar a camisa de força que Mészáros (2008) apresenta e reflete-se diariamente sobre como realizar tal tarefa.

Pode-se afirmar que é gratificante trabalhar com grupos educativos e culturais de uma cidade. E propor esse debate é muito enriquecedor no sentido de quebra dos paradigmas existentes e impostos pela sociedade e também para a aproximação dos atores sociais e o entendimento melhor das realidades existentes.

Não é fácil enfrentar muitos questionamentos e reclamações em razão dos sons emitidos dentro do *campus* universitário, de pessoas ou grupos que não entendem ser o espaço acadêmico o lugar de gerar debates e de busca de ruptura de crenças arraigadas e de burocracias que inviabilizam práticas instituintes.

Um ponto positivo a ser comentado é o que Trilla (1999, p. 219) diz sobre “fazer da cidade objeto de educação, significa superar aqueles limites de superficialidade e parcialidade”. Isso aparece quando esses as-

pectos são superados e “rasgados”, quando os agentes e/ou antagonistas, como foram nomeados aqui, são apresentados e mostram suas realidades e perspectivas, vencendo barreiras criadas pelos apartheids sociais diários.

Entre muitos outros pontos positivos, acredita-se fortemente no questionamento do estudante universitário diante das possibilidades que sua cidade oferece, bem como de seus limites, criados por grupos elitistas geradores e mantenedores de desigualdade, problemas e explorações, abrindo espaço para que possa ser agente transformador.

Como a motivação deste texto foi apresentar e refletir sobre um possível ensaio de educação não formal dentro de instituições formais de ensino, acredita-se que a proposta é viável, já que seus resultados implicam na contribuição para a formação de pessoas críticas, de debates mais profundos, de entendimento maior sobre a cidade e sobre modos de participação como agentes educativos, não somente pensar em uma educação escolar, formal e sobre educar de cima para baixo, mas sim educar para todos os lados, em todas as regiões e respeitar cada setor educativo com suas potencialidades maiores ou menores.

Essa proposta é muito relevante quando se imagina que os estudantes podem modificar seus locais de vivência, apresentando essa visão de mundo mais ampla e respeitosa, mais crítica, sendo receptores de informação e também geradores de informação e reflexão, tanto em suas ações docentes quanto em suas ações educativas em diferentes espaços-tempos informais e não formais.

Podem fazer-se cidadãos no sentido de moradores e usuários das cidades, posicionando-se perante os problemas dos diversos bairros e de outros locais mais longínquos que, muitas vezes, não são lembrados, que não possuem nome e, assim, são invisíveis. Contudo, é possível também cobrar ações dos gestores públicos para o enfrentamento de problemáticas atuais, ambientais, econômicas, políticas, culturais, artísticas etc.

Pode-se, então, pensar em uma cidade mais inclusiva, humana, respeitosa, crítica, educativa para com as pessoas que estão vivendo ali.

Conclui-se, então, que, neste ensaio, no mínimo, um fio dessa camisa de força foi desfiado, sabendo que essa trama não é tão forte assim, que há brechas, que frestas podem ser abertas, que ela pode ser desfiada por inteiro, sabendo que existem outros grupos sufocados na trama, reconhecendo o lugar assumido na trama e repensando como cada um e os coletivos podem iniciar o desfiamento.

Concorda-se com Trilla (1999, p. 221) quando ele afirma que “aprender a cidade significará também superar a parcela de cidade que constitui o habitat concreto de cada um”.

Recebido em: 30/06/2017

Revisado pelos autores em: 01/08/2017

Aceito para publicação em: 15/09/2017

Notas

1 Mestre em Educação. Docente do Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL). Email: betopolezi@gmail.com

2 Mestre em Engenharia de Produção e Manufatura pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: avancci.eduardo@gmail.com

3 Plano da disciplina (material interno).

4 Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/BaqueDeSanta/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 24 abr. 2017.

5 Disponível em: <<http://www.fabricadasartes.art.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRYMAN, Alan. **Research methods and organization studies**. London: Unwin Hyman, 1989.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/155555838/PEDRO-DEMO-Pesquisa-Qualitativa>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROPPO, Luís Antonio et al. **Sociologia da educação sociocomunitária**: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Editora Setembro, 2013.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JACOBI, Pedro. A cidade e os cidadãos. **Lua Nova**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 22-26, mar. 1986.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

TRILLA, Jaume. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino**, n. 24, ed. esp., 199-221, set. 1999.



Seção Resenha

Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações

FERNANDA FUGOLIN ARGENTIN¹

Resumo

O livro procura reconstruir as memórias das unidades do SESC-SP que desenvolvem o Programa Curumim, por meio de narrativas textuais e imagéticas. Além disso, apresenta textos de autores reconhecidos em suas áreas de atuação a fim de provocar novos pensamentos a respeito da educação não formal no Brasil. Palavras-chave: Educação não formal. Educação sociocomunitária. Programa Curumim.

Abstract

The book seeks to reconstruct the memories of the SESC São Paulo units that develop the Curumim Program, through textual and imaginary narratives. In addition, it presents texts of authors recognized in their fields of action, in order to provoke new thoughts about non-formal education in Brazil.

Keywords: Non-formal education. Socio-community education. Curumim Program.

Resumen

El libro busca reconstruir las memorias de las unidades del SESC São Paulo que desarrollan el Programa Curumim, por medio de narrativas textuales e imágenes. Además, presenta textos de autores reconocidos en sus áreas de actuación, a fin de provocar nuevos pensamientos acerca de la educación no formal en Brasil.

Palabras clave: Educación no formal. Educación sociocomunitaria. Programa Curumim.

O “Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações” é um livro organizado pelas professoras e pesquisadoras Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes, ambas doutoras em educação pela

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O livro, editado pelo SESC em 2015, traz práticas e reflexões que vêm sendo feitas no campo da educação não formal, área de pesquisa das autoras. A obra organiza-se em capítulos escritos por autores distintos, que foram convidados por serem especialistas reconhecidos em suas áreas de estudo e pesquisa. A ideia central é mostrar reflexões variadas sobre o que tem sido feito no campo da educação não formal, além de dar visibilidade a esse Programa que atingiu muitas crianças em seu percurso.

No primeiro capítulo, escrito por Maria Alice Oieno e Henrique Barcelos Ferreira, “Curumim: reflexões coletivas sobre um mesmo programa”, os autores explicitam questões conceituais e operacionais, considerando cada um dos 27 centros onde o Programa Curumim é desenvolvido. O artigo mostra que o Programa, desde o início, considerou a necessidade de superar a negação da criança como um ser capaz de refletir, agir e questionar.

Dessa forma, oferece acesso a vivências diversas a fim de garantir a essas crianças o exercício de cidadania. É trabalho dos educadores criar condições para que as crianças tenham autonomia. O capítulo define muito bem as etapas do Programa e mostra que este tem alcançado seus objetivos, fazendo com que as crianças sejam acolhidas e também reflitam a fim de acolher as novas crianças. O Curumim é o lugar onde a criança tem o direito principal garantido: o de brincar e ser ela mesma.

No capítulo dois, “Educação não formal: um mosaico”, a autora Valéria Aroeira Garcia mostra a educação não formal no Brasil como conceito teórico e como área de pesquisa. Segundo ela, a educação não formal em nosso país, até pouco tempo, não era considerada um campo específico dentro do contexto da educação. Seu uso começou a ser frequente a partir de 1980 e de uma maneira mais intensificada em meados da década de 1990. Um caso importante de educação não formal é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No início, a EJA não atendia a nenhuma legislação. Outro exemplo de educação não formal são os parques infantis, que oferecem lazer, cultura e recreação.

A educação não formal, de acordo com alguns autores, é vista como uma forma de sucateamento da escola pública. Ela não pode ser encarada como uma alternativa para resolver os problemas encontrados no campo da educação formal. A intenção da autora nesse artigo foi mostrar a trajetória e abrangência da educação não formal no Brasil.

Anete Abramowicz, autora do terceiro capítulo, “A criança, a infância e a sociologia da infância”, traz uma reflexão sobre o devir como um conceito para a infância. A autora mostra que uma das vertentes da sociologia da infância entende a infância como singular, como uma época diferente de todas as outras. A infância também é um ofício para a criança, diriam os sociólogos. Ora é singular, ora é plural. Há muita dificuldade para quem pretende realizar estudos sobre a criança ou a infância, pois a criança falar e ser ouvida faz parte de um movimento político.

Maria Isabel Leite, no quarto capítulo, “Arte e expressão”, pesquisa a infância a partir das crianças pequenas para entender suas formas de comunicação e a diversidade da linguagem de cada um. Para Leite, (2015, p. 98):

Nesse sentido, pode-se afirmar que, quanto mais experiências a criança tiver e quanto mais ela ampliar seu repertório imagético – visual, sonoro, motor etc. –, maior será sua capacidade de criação, sua possibilidade de expressão autoral.

Uma das preocupações do programa é atuar também na área social, promovendo atividades de cooperação em detrimento das de competição. O Programa Curumim cria condições para que as crianças de 7 a 12 anos tenham acesso à produção cultural de qualidade e possam se apropriar.

O capítulo cinco, “Silêncio, crianças brincando”, de Ilona Hertel, é composto por vários textos curtos publicados na Revista E, do SESC-SP. Os textos falam das brincadeiras de crianças, nesse tempo de alto apelo ao consumo de brinquedos, e pede aos adultos que abram mão de ensinar tudo e não interfiram nas brincadeiras. As crianças precisam apenas de tempo e espaço para brincar.

A liberdade de criação promove o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo da criança. A autora finaliza o artigo com as palavras de Carlos Drummond de Andrade: “brincar não é perder tempo, é ganhá-lo”.

No sexto capítulo, “Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência curumim”, a autora Maria Rita Oriolo fala da roda como uma estratégia educativa. Segundo Oriolo (2015, p. 126):

O círculo tem o centro como organizador e ponto de conexão; não tem ponta, primeiro ou último lugar; todos

olham para o centro, veem-se, estabelecem contato, que pode ser de estranhamento, de alteridade, de equidade ou de pertencimento.

Mas o círculo também pode significar controle. Segundo Foucault, citado pela autora, isso garante a ordem: se for com crianças, não há “cola”; entre operários, não há furto, e assim por diante. Nas manifestações culturais, a roda dá o sentimento de pertencimento das pessoas que se unem por objetivos comuns.

No campo educacional, a roda pode ser tanto um elemento importante para o diálogo e sentimento de pertencimento como para vigilância, controle e punição. No entanto, se pautada nos ideais de democracia e autonomia, pode representar a possibilidade de um mundo mais justo. A roda de conversa é muito usada no Programa Curumim, no entanto não existe uma regra para ser utilizada, sendo assim modificada de uma unidade para outra. Geralmente elas acontecem no início das atividades do dia e servem para que as atividades sejam apresentadas ao público infantil.

O capítulo sete, “Sustentabilidade e educação ambiental”, da autora Maria de Lourdes Spazziani, fala sobre a temática da educação ambiental no Programa Curumim. Primeiramente, Spazziani dá uma noção geral sobre o Programa. Após, verifica que muitas atividades em educação ambiental como os “estudos do meio” vêm sendo desenvolvidas apenas como atividades de contato com a natureza. Para ela, a educação ambiental deve envolver sensibilização afetiva, compreensão cognitiva da complexidade ambiental e estímulo ao conhecimento ambiental ligado à vida dos sujeitos. Esse capítulo busca abordar as diferentes formas de ensino-aprendizagem relacionadas à prática ambiental no Programa Curumim.

José Carlos Ferrigno, no oitavo capítulo, “A criança e suas relações intergeracionais”, mostra que as gerações passaram a ser objeto de estudo no período moderno, já que se tem presenciado um afastamento emocional das pessoas de faixas etárias diferentes. Ferrigno (2015, p. 188) ressalta que:

Crianças no espaço escolar, adolescentes com suas “tribos”, adultos jovens no ambiente de trabalho e idosos em suas associações. Poucos e superficiais encontros entre as gerações. Mesmo na família, onde a proximidade física é inevitável, o diálogo entre pais e filhos, avós e netos é, muitas vezes, parco, empobrecido, conflituoso ou inexistente.

O autor mostra que há poucas ações intergeracionais planejadas no ensino formal, mas, fora da escola, há processos não formais, como é o caso do Programa Curumim, que ocorre no SESC-SP. Nessa mesma instituição, ocorre o SESC Gerações, programa que surgiu em 2003. No formato de cursos e oficinas, são atividades de lazer e expressões artísticas, em que jovens e idosos trocam experiências durante a prática do lazer. Essa pode ser uma ferramenta preciosa para aproximar as idades. Além de ser recreativa, é extremamente educativa. Esse tipo de programa tem recebido boa acolhida e seus resultados têm tido repercussão positiva.

O capítulo nove, “Programa Curumim, mídia e divulgação científica e cultural”, da autora Leila Bonfietti Lima, discorre sobre a relação do Programa com a mídia em geral, como blogs e redes sociais. Para verificar a relação desse programa com a mídia, foi realizada uma pesquisa nos dois maiores jornais de São Paulo: A Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo.

Foi possível perceber que a grande imprensa enxerga o Programa como entretenimento infantil e que seu caráter educativo quase não aparece nos textos. Lima (2015, p. 219) sugere:

[...] que o jornalismo cultural esteja liberto das amarras da indústria cultural e da visão excessivamente mercadológica da mídia, passando a preocupar-se com a divulgação de fatos que contribuem efetivamente para a formação cultural da população. Para tanto, é necessária a presença de jornalistas suficientemente preparados para o exercício dessa atribuição.

Para a autora, as mídias independentes, como os blogs, podem ser mais efetivas nesses casos. É imprescindível que a relação do Programa Curumim com a mídia se dê no sentido de buscar promover uma sociedade em que o conhecimento tenha sua devida importância e o acesso a ela seja democrático. Os resultados do Programa devem ser socializados com frequência e a mídia deve estar a par dele e das iniciativas que colaboram com as práticas que visam à cidadania dos educandos.

O capítulo dez, “Representações curumins”, das autoras Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes, fruto de uma pesquisa de fôlego com o universo do Programa Curumim, focaliza as representações do Programa presentes nos depoimentos de gestores, coordenadores, educa-

dores, famílias e crianças, frequentadores e ex-frequentadores, bem como nos registros escritos e imagéticos produzidos em diferentes unidades do SESC-SP ao longo dos 28 anos.

O que se pode perceber é que o Programa foi muito bem-aceito. Pautado na educação não formal oferecida para crianças, traz consigo a concepção do brincar livre, muito presente nos depoimentos que preenchem o capítulo dez.

A queixa frequente dos alunos é ter que deixar o Programa ao completar 13 anos. Para isso, seria necessária uma sugestão de um novo programa para essa faixa etária.

O livro traz uma nova luz sobre as estruturas da educação. Faz com que se repense a educação não formal. Para o aluno de pedagogia, o livro traz a possibilidade de enriquecer sua visão do emprego da educação não formal nos diversos meios da sociedade. Traz ainda a oportunidade, por meio de relatos, de conhecer o trabalho do Programa Curumim e, para os educadores, traz o contato com diferentes modos de encarar a educação não formal.

Recebido em: 30/06/2017

Revisado pela autora em: 08/08/2017

Aceito para publicação em: 12/09/2017

Notas

1 Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).
E-mail: fernanda_argentin@msn.com

Referência

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: SESC, 2015.



Seção Educação dos Sentidos

(In) Consciência Onírica

PRISCILLA SIOMARA GONÇALVES¹

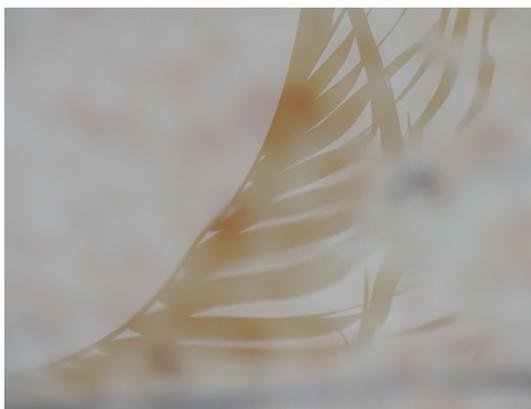
LEONARDO FRANCISCO SCALISSE²

Todo quintal é mágico. O nosso não poderia escapar disso: é um preceito imutável da natureza. Nem todos enxergam, mas a magia permeia cada folha de grama (se persistir), cada rachadura do cimento (se houver), cada passarinho viajante que resolver descansar por ali. É fato, não mito. É a ordem natural das coisas.

Mas, para ver tudo isso, é preciso burilar, incessantemente, o olhar. É necessário render-se ao sonho, ao onírico da realidade feiticeira que permeia todo e qualquer quintal, seja ele eira ou pomar, horta ou um único vaso. É preciso permitir-se, ousar, para absorver a essência mutante de cada folha, cada pétala, cada mínima passagem de nuvem, de fúria ou calma do vento e tudo o mais. A natureza – viva ou nem tanto – está presente, sempre, em todo quintal.

Até nos que não se acredita que sejam mágicos.









Recebido em: 08/07/2017

Aprovado para publicação em: 30/09/2017

Notas

1 Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Docente do curso *lato sensu* em Educação Especial do UNISAL, *campus* Maria Auxiliadora, Americana. E-mail: priscilla8@gmail.com

2 Aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Docente do curso *lato sensu* em Educação Especial do UNISAL, *campus* Maria Auxiliadora, Americana. E-mail: leonardo.scalisse@gmail.com

SOBRE-O-TEMPO

LAURA HOURCADE REIS¹

Poema 1

O maior presente que existe é o tempo,
É a conversa, é a troca, é o ouvir e o falar.
Não tem nada mais bonito que se possa nada,
Não tem nada melhor que se possa receber
Do que o tempo.
O como esse tempo é vivido,
Pode depender da relação,
Pode depender do dia, da instância.
Mas todas as melhores coisas vêm do tempo;
Seja uma conversa, um beijo, um ombro amigo,
Seja um abraço, um conselho, um olhar,
Tudo isso é se doar, se somar, se transbordar.
Tudo isso requer tempo, acontece no tempo.
O tempo é bem mais que passado, presente, futuro.
O tempo é bem mais do que as horas do dia,
O tempo é bem mais do que como dividimos o calendário;
O tempo é amar, o tempo é se relacionar, o tempo é relação.
O tempo é ser.
O maior presente que existe é o tempo.

Poema 2

Achei uma foto perdida no meu celular
E lembrei-me do que é entrar na sua sala
Em um dia que o sol arde sem dó.
E sem dó o dia passa;

E sete da manhã já é cinco da tarde.
E a saudade de você ainda arde,
Mais que o sol daquele dia.
Mas sua imagem irradia,
Irradia o que não posso perder,
A memória, o afeto, o aprender.

Poema 3

Seu sorriso, seu olhar, o seu jeito de falar,
Suas palavras, sua voz, o seu jeito de pensar.
Seu coração, as suas mãos, sua intuição.
Seu abraço, nosso laço, essa ligação.
A calma, a clareza, e a força que me traz,
Me que impulsiona, me motiva, me conduz.
Tudo que foi, o que é, o convite ao que será.
Meu coração desarma, o muro vira ponte
E eu sinto que onde eu estou
É o que semeia o ar do meu pulmão,
O sangue do meu coração,
As flores do meu chão.
Meu coração sabe te ouvir, e talvez eu ainda precise de ti para crescer;
Nem tudo é claro nesse caminho que vem.
E eu vou, mas volto, e volto para aprender a ir.

Poema 4

Aconteceu e foi lindo,
Acabou e foi triste,
Mas a vida - você me ensinou -
Não é uma dicotomia
Entre isto e aquilo.
Uma hora a dor vai embora,
Um dia o tempo passa,
Chega um momento
Que tudo muda
Mas o amor fica.
Assim como fica sua essência

Impressa em meu âmago.
Tudo de lindo que já foi
É eterno em algum lugar do infinito.

No fundo eu sei

O tempo é um presente,
As pessoas sorriem,
O sol ilumina,
A noite brilha,
As flores brincam,
E eu te amo.
Amo na estrada,
Nos passos, caminhos,
Amo na despedida
E depois dela.
Amo. O tempo me deixou amar.

Recebido em: 08/07/2017

Aceito para publicação em: 25/09/2017

Notas

1 Pedagoga e psicóloga. E-mail: laurahourcadereis@hotmail.com