

Universidade Estadual Paulista – UNESP
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes

ALVARO APARECIDO DIAS

ARTE EDUCAÇÃO SOCIAL
CAUSOS, PRÁTICAS E APRENDIZADOS

São Paulo
2021

ALVARO APARECIDO DIAS

ARTE EDUCAÇÃO SOCIAL
CAUSOS, PRÁTICAS E APRENDIZADOS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado no curso de Licenciatura em
Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista

Orientadora: Rita Luciana Berti Bredariolli
Membro da banca examinadora: Luciana
Martins Tavares de Lima

São Paulo
2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

D541a

Dias, Alvaro Aparecido, 1980-

Arte educação social : causos, práticas e aprendizados / Alvaro
Aparecido Dias. - São Paulo, 2021.

55 f. + anexos

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de
Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Educação não-formal. 3. Educadores.
4. Arte na educação. 5. Sociologia educacional. I. Bredariolli, Rita
Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.
Título.

CDD 707.1

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

ALVARO APARECIDO DIAS

O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ARTE EDUCAÇÃO SOCIAL – CAUSOS, PRÁTICAS E APRENDIZADOS, elaborado por Álvaro Aparecido Dias, foi apresentado e aprovado em 24 de novembro de 2021, perante banca examinadora composta por Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli e Prof.^a Luciana Martins Tavares de Lima, no curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, como exigência para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

São Paulo, 24 de novembro de 2021.

Membros da banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Luciana Martins Tavares de Lima
Banca examinadora

Dedico este trabalho a Luiz Carlos Ruas, o Índio,
dona Ana Maria Ângelo Corrêa, a Preta,
e Alessandra Aparecida Alves Sgorlon,
importantes referências para mim
de trabalho social, força, coragem e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às amigas da turma e à minha querida professora e orientadora Rita, companheiras muito importantes durante o percurso e conclusão da licenciatura; à turma BLAV 2018 pela disposição acolhedora e colaborativa. Às professoras e professores do curso e às funcionárias e funcionários do câmpus, pelo digníssimo trabalho. Aos educadores Bete e César.

Agradeço aos meus primeiros educadores: meus tios e avós; à minha mãe e ao Theo, admiráveis amores; à Tábata, que fez abrir um imenso jardim de sabedoria e beleza na fronteira entre nós duas, e ao Filipe, parça do ICA.

Agradeço à professora Sonia, que me salvou bravamente dos leões em plena arena de uma violenta escola pública nos anos 1990.

Agradeço àquela professora de História no ensino fundamental, cujo nome não lembro mais, mas que me deve ter feito algo muito marcante porque ainda guardo o cheiro da sua alma no melhor de mim.

Agradeço à professora Nadja, que nos ensinou Geografia durante o ensino médio com o entusiasmo das asas de uma libélula.

Agradeço à música popular brasileira, a educadora maior; aos livros, às casas de cultura das periferias e às coisas públicas, que me ensinam a compartilhar; às pessoas que amam o conhecimento e aos narradores e narradoras de quem Walter Benjamin nos contou, porque eles são importantes; ao sol e à cor amarela, mistérios do espírito; aos que respeitam o meio ambiente, professores da vida na Terra; aos grandes artistas do signo de Peixes, que nos ensinam a dilatar até o infinito; às pessoas que contam histórias, eternos avós de saberes ancestrais; à poesia, que nos alfabetiza a partir de tudo o que existe; à infinidade de mestres e mestras, conhecidas ou anônimas, que vivem dentro dos nossos eternos corações de estudante.

RESUMO

Com base nas memórias de três educadores que atuaram em espaços de educação não formal, este trabalho é uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que explora a prática como construção de conhecimento. Envolve levantamento bibliográfico e registro de casos de educadores da zona sul de São Paulo que tiveram práticas de arte/educação e educação social, mesmo sem formação especializada. As experiências profissionais narradas pelos educadores são relacionadas com aprendizados durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Palavras-chave: Educação não formal. Educação social. Ensino e aprendizagem de arte.

ABSTRACT

Based on the memories of three educators who worked in non-formal education spaces, this work is a research with a qualitative approach, as it explores practice as a construction of knowledge. It involves a bibliographic survey and record of stories from educators in the south of São Paulo who had art/education and social education practices, even without specialized training. The professional experiences narrated by the educators are related to what was learned during the Degree in Visual Arts course.

Keywords: Non-formal education. Social education. Teaching and learning art.

SIGLAS

ATE – Auxiliar Técnico de Educação

BLAV – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais

CECL – Centro de Esporte Cultura e Lazer

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CONFAEB – Confederação Brasileira de Arte Educadores do Brasil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECA-USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUMCAD – Fundo Municipal da Criança e do Adolescente

ICA – Instituto Cidadania Ativa

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NPPE – Núcleo de Proteção Psicossocial Especial

ONG – Organização Não Governamental

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PEFI – Parque Estadual das Fontes do Ipiranga

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

SEAS – Secretaria de Estado da Assistência e Social

SEADS – Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social

SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UEB – União dos Escoteiros do Brasil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

IMAGENS

Imagem 1 – Fotografia digital de uma oficina sobre História do Brasil na biblioteca comunitária do ICA (2007) com Tábata Costa (oficineira convidada) e alunos de uma escola pública de Americanópolis. Foto: Filipe Rocha.

Imagem 2 – Fotografia da oficina de mitologia grega Só por Zeus (2007) com frequentadores da biblioteca comunitária do ICA e adolescentes do programa Agente Jovem. Foto: Filipe Rocha.

Imagem 3 – ABC da Cana (Jonathas de Andrade, 2014). 26 fotografias tamanho 30x35cm. Autoria: Revista Brasil Açucareiro. Disponível em: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/ABC-da-cana>. Foto: Autor desconhecido.

Imagem 4 – Fotografia digital do espaço de educação comunitária Creche da Bete (2003). Foto: Autor desconhecido.

Imagens 5 e 6 – Fotografias digitais da oficina de estêncil do projeto Ozoidarua do Núcleo de Proteção Psicossocial Especial (NPPE) Crê-Ser (2008). Foto: César Barros.

Imagem 7 – Digitalização da publicação no Diário Popular de S. P. (1992) sobre o incêndio que consumiu o circo-escola do Grajaú. Foto: Rudinaldo Gonçalves.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAUSO DAS FONTES DO IPIRANGA	15
CAUSO DO CIRCO QUE PEGOU FOGO	24
CAUSO DA CRECHE SEM PAPEL	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	49
ÁUDIO DOS CAUSOS	55
ANEXO I	
ANEXO II	

INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de explicar por que abandonei o uso da linguagem não binária em meio ao processo da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Embora seja de muita importância que haja verdadeira reforma de uma língua edificada pelo poderio masculinista, a fim de incluir a flexão de gênero neutro nas comunicações brasileiras, já que a língua portuguesa privilegia o gênero masculino nas expressões, não me sinto, neste momento, apropriado dos recursos da “sintaxe não binária” em construção. É uma necessária reforma que dá seus primeiros passos, os quais tenho acompanhado com vontade de aprender e praticar o mais rápido possível, mas apenas quando estiver seguro para escrever com alguma propriedade. Por isso, ao recontar os casos de arte educação social antigos narrados por pessoas com mais de quarenta anos, preservo a forma de contar de outros tempos, de acordo com o que escutei sobre o Caso das Fontes do Ipiranga, o Caso da Creche Sem Papel e o Caso do Circo que Pegou Fogo. Exceto quando falo de mim mesmo ao substituir a flexão de gênero binária pela letra xis, que, embora seja inapropriada para uso na Internet, ora momento, me representa, feito casa de reboco com vistas a se tornar um lar.

Durante minhas experiências profissionais, tive a satisfação de conhecer o trabalho de muitos educadores: professores, educadores sociais e arte-educadores atuando em organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), escolas públicas e instituições culturais de São Paulo. Por causa dessa vida profissional em comum, que perdura até os dias atuais de inspetor de alunos, trago na memória e em registros documentais e artísticos as experiências pedagógicas compartilhadas e contadas por aqueles com quem tenho convivido no ambiente de trabalho desde 2007, quando tive meu primeiro emprego de carteira assinada.

O TCC que se inicia é um relato de experiências sobre práticas de arte/educação e educação social, quando se inverte uma lógica: o estudante de Licenciatura em Artes Visuais que atualiza vivências de arte educação social recorda que certo emprego bem anterior ao ingresso na universidade pode ser analisado como prática de educação não formal e arte/educação. Textos e discussões durante as aulas, estudos das legislações, dos parâmetros curriculares e da história da arte/educação no Brasil inspiram reflexões sobre as experiências de

umx educadorx, cujo primeiro contrato de trabalho, aos 27 anos de idade, se firmou com uma organização não governamental (ONG) localizada na zona sul da cidade de São Paulo.

Posto as diferenças entre educação formal e não formal estudadas na graduação, promover atividades culturais e oficinas de literatura e mitologia, organizar saraus e rodas de conversa sobre sexualidade com adolescentes das comunidades do entorno, receber grupos de alunos do ensino fundamental durante o contraturno escolar para jogos e recreação, como filme com pipoca e pintura corporal com urucum e jenipapo, pertencem ao grande campo da educação social ou da arte/educação? Qual o papel do ensino da arte na educação social? O que é ser educador social e o que é ser arte-educador? O que é ser educador? Por que o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) que resolve as atribuições do educador social? Para responder a estas e outras questões que surgirem para nortear a pesquisa, trago primeiro a história e a memória, depois análise sobre práticas e aprendizados pedagógicos.

Práticas e aprendizados meus e de outros profissionais com quem trabalhei, que também começaram a atuar no campo da arte educação social a partir da prática, mesmo sem especialização em didática nem conhecimentos prévios sobre teorias pedagógicas e da arte. Levadas por uma utopia de educador, por um impulso ou por necessidade de emprego, sejam quais foram as circunstâncias, essas pessoas, entre as quais me incluo, hoje formadas ou em formação, são trabalhadoras e trabalhadores em serviços públicos de educação e da área social. Amigos que convido para contar causos de educador do início de suas trajetórias profissionais.

Uma das inspirações que me leva a determinar a metodologia da pesquisa é a tradição oral, que Ki-Zerbo (2010, p. 39) define como a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade. Quando eu era criança, meu avô reunia a família à noite em torno de uma vela acesa para contar causos de antigamente. Ele puxava da memória uma infinidade de conhecimentos ancestrais que, hoje, eu adultx relaciono com aspectos da realidade e do conhecimento teórico. Esse é o convite que fiz aos entrevistados e entrevistada: puxar da memória seus primeiros trabalhos como profissionais da educação, contar causos passados sobre arte educação social, o que relaciono com os contextos contemporâneos e históricos da Pedagogia Social e da Educação Popular, das quais originam aspectos

fundamentais da profissão de educador social. Ou seja, a partir dos relatos de experiência dos entrevistados, coisa primeira, conhecimentos de base bibliográfica e aprendizados nas aulas de licenciatura no Instituto de Artes da UNESP acerca da história da arte/educação e educação social no Brasil e das metodologias para ensino e aprendizagem de arte serão relacionados com comentários e análises dos exemplos nas Considerações Finais.

Exceto o Causo das Fontes do Ipiranga, narrado em 1ª pessoa, os casos de César e Bete foram registrados, por meio de um aplicativo de gravação de áudio¹, em dois momentos de maio de 2021. Em seguida, transcrevi os casos na 3ª pessoa, como se estivesse recontando-os para vocês, da forma como me foram contados, sem substituição ou omissão de termos.

Os casos de César e Bete foram contados, assim como tantos outros casos de educadores que escutei ao longo da vida profissional, mas escolhidos para a participação deste TCC por conta da afinidade com a pesquisa. Com César, o encontro aconteceu no dia 22/5/2021 em ambiente doméstico, quando gravamos o Causo do Circo Que Pegou Fogo durante 1h10. Já Bete e eu conversamos e gravamos o Causo da Creche Sem Papel em 20/5/2021 durante 1h30 na sala da coordenação pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEF) onde trabalhamos, após o expediente. Ambos os casos sofreram algumas intervenções de perguntas que se fizeram necessárias para melhor compreensão sobre os acontecimentos narrados e sua relação com os estudos para o TCC.

Nas Considerações Finais, apresento uma revisão teórica que relaciono com os casos. Com isso, espero:

- A partir do título do trabalho, com as palavras arte educação social justapostas e, ao mesmo tempo, independentes, com vãos entre si, abrir significados para a arte/educação em contextos de educação social, a intersecção entre duas áreas ligadas a políticas públicas diferentes: Educação e Assistência Social;
- Registrar memórias de experiências com educação não formal ligadas à área social e à arte/educação, valorizando a história de vida de cada educador contador de casos;

¹ Os áudios completos podem ser acessados por meio dos *links* disponíveis na página 55.

- Analisar como interagem e se complementam o arte-educador e o educador social no mesmo ambiente profissional.

Neste trabalho, algumas tendências pedagógicas que defendem o aprendizado pela prática para além dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar são abordadas, tendo em vista que pessoas que se especializam nas mais diversas atividades humanas aprendem ofícios e técnicas a partir da prática, do primeiro contato, da inserção em um universo de possibilidades de um determinado campo profissional.

Vale ressaltar que aqui não se supervaloriza a prática em detrimento de outras formas de construção de conhecimento. Como quem começa a trabalhar como educador por necessidade de trabalho, para só depois, bem mais tarde, ter contato com teorias pedagógicas e didáticas, reconheço e vivencio como educadorx a relação dialética entre teoria e práxis, de acordo com Pimenta (2005/2006, p. 16): “Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo, resignificando-os e sendo resignificados”.

Umx dxs alunxs mais velhxs de BLAV, o trabalho de conclusão de curso é o momento de relacionar aprendizados da vida com os novos saberes misturados durante a graduação. É por isso que, ao conhecer um pouco os conteúdos teóricos sobre arte/educação, pedagogia, didática e metodologias de ensino e aprendizagem em estágios e atividades na universidade, trago à baila três casos de educadores hoje graduadxs/ndo que, por conta das circunstâncias da vida, começaram a aprender sobre educação com a mão na massa.

CAUSO DAS FONTES DO IPIRANGA

As fontes do Ipiranga, que dão origem ao rio que os professores de História do ensino fundamental me ensinaram a reconhecer como o marco da independência do Brasil, também marcam o início da minha trajetória como arte-educadorx social. O CECL é um “espaço de interação social e lazer para a comunidade local e metropolitana, construído a partir da readequação das edificações existentes na área da ‘ex-Febem Imigrantes’” (PORTAL DO IPIRANGA, 2020, online), localizado no Parque Estadual das Fontes do Ipiranga. Em 2007, PEFI era um dos equipamentos públicos que constituíam um complexo de reserva de Mata Atlântica, juntamente com o Parque Zoológico de São Paulo, o Zoo Safári, o Jardim Botânico de São Paulo, o Centro de Ciência e Tecnologia da USP e o Centro de Exposições Imigrantes.

Anos e anos desempregadx, uma pobreza franciscana, tinha me inscrito no programa de auxílio-desemprego e qualificação para o trabalho Frente de Trabalho, da Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social (SEADS). Meses depois, uma correspondência me convoca para trabalhar no Centro de Esporte, Cultura e Lazer (CECL) de faxineirx, a mesma profissão da minha mãe. Como bolsista do programa do governo estadual, recebia 400 reais por 30 horas semanais para varrer as áreas externas do CECL, ajudar na manutenção dos bueiros, lavar as privadas dos banheiros públicos, carregar todo tipo de material de almoxarifado, auxiliar o jardineiro a conservar as homenagens paisagísticas às vítimas de Francisco de Assis Pereira², entre outras atividades correlatas. Não demorou para que eu começasse a rodear, de galochas, puxando a padiola pesada, uma pequena biblioteca comunitária instalada em uma das salas do CECL, sempre fechada e isolada em meio àquele mato todo. Bisbilhotava seu interior do lado de fora, pelas frestas das janelas.

Custei para entender que cada uma das diversas “casinhas” coloridas espalhadas entre lindas árvores e corredores, as quadras, o anfiteatro, os jardins e os bosques serviam de espaço físico para projetos específicos das diferentes organizações sediadas no CECL. Havia projetos de educação para o trabalho para adolescentes, de contraturno escolar para crianças, de geração de renda, projetos

² Em 1998, Francisco de Assis Pereira ficou conhecido como um assassino em série que fez muitas vítimas no PEFI.

culturais, cursos profissionalizantes, centros de integração da cidadania e acesso digital. Instituições como Centro Paula Souza, Projeto Guri, Ballet Stagium, Associação Evangélica Beneficente e Teatro da Fuga funcionavam como parceiros da SEADS no atendimento às comunidades locais e frequentadores do Parque Estadual das Fontes do Ipiranga (PEFI), aberto ao público de domingo a domingo, manhã, tarde e noite.

Fiz amizade com o assessor de comunicação de uma das ONGs sediadas no parque e descobri que a biblioteca comunitária, sempre fechada por falta de funcionários, era um dos projetos sociais da “ONG dos escoteiros.” O assessor disse que logo contratariam educadores, prometeu um emprego e, pouco tempo depois, fui chamadx para trabalhar. Então, de repente, sem conhecer as atribuições da função para a qual fora contratadx, me descobri umx educadorx social na nomenclatura da CLT, x únicx funcionárix não escoteirx da organização. Sabia o que significava ser um professor e até mesmo um educador, mas o que fazia um educador social era um mistério absoluto. Lotadx na pequena biblioteca comunitária, uma estratégia para começar o trabalho foi considerar apenas a palavra “educador” e me empenhar para envolver a comunidade em atividades de educação compreendida como um profissional que ensina algo para alguém. Entre as atividades que desenvolvemos, lembro de um estudo da acentuação das palavras com uso de jogos de tabuleiro e de uma aula sobre o achamento do Brasil pelos portugueses:



IMAGEM 1 – Oficina sobre História do Brasil na biblioteca comunitária do ICA (2007).

Financiada pelo Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD) e pelo Movimento Escoteiro do Brasil, a ONG inicialmente atendia aos frequentadores do PEFI e a um grupo de adolescentes inscritos no programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano da Secretaria de Estado Assistência Social (SEAS), um programa idealizado para atender jovens em situação de vulnerabilidade social. Mais tarde, estabelecemos parceria com escolas públicas do entorno para oferecer atividades de contraturno escolar para crianças e adolescentes. Por isso, nas reuniões de formação com a equipe de educadores e profissionais da ONG, x educadorx social mais os três estagiários de licenciatura em Educação Física fomos orientados a desenvolver oficinas para crianças e adolescentes de educação básica. Essas oficinas deveriam contemplar os eixos temáticos do Instituto, ligados a propósitos da educação social, da educação formal e do método escoteiro, cujos eixos temáticos eram:

- 1) Educação para a ética e cidadania;
- 2) Educação ambiental;
- 3) Educação para a cultura de paz;
- 4) Educação para a saúde.

Com alguns meses de trabalho, foi gradual e por meio das práticas do dia a dia experienciar que a educação social envolvia mais do que ensino de conteúdos, que sua abrangência era grande e ocupava diversos campos das práticas e aprendizados de educação para além das tradições pedagógicas que eu conhecia como alunx de escolas públicas. Tão importante quanto ensinar a acentuar as palavras corretamente, compreendia eu, era organizar e colocar na roda os livros da biblioteca comunitária, os saraus de contação de histórias, as brincadeiras nas quadras; falar com os adolescentes sobre a destruição da natureza e a cegueira ambiental, sobre sexualidade, higiene e internet, sobre política, tirar documentos e cursos profissionalizantes, entre outras demandas trazidas pela própria comunidade do entorno, grande parte formada pelas favelas dos arredores do Jabaquara e Diadema.

Senti a necessidade de entender melhor o que eu fazia como profissional, por isso comecei a pesquisar sobre a educação social nos livros disponíveis na própria biblioteca comunitária, meses depois de plena atividade como educadorx. Nascia um sentimento de compromisso dx profissional. Conhecer as raízes dessa prática educacional no Brasil, fincadas na Pedagogia Social, na Educação Popular

da década de 1970. Afinal, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p. 16).

As primeiras leituras sobre conceitos de educação dividiram, de acordo com meu entendimento, os profissionais que ensinam algo em dois grandes grupos: aqueles que trabalham com base em pedagogias da educação formal e aqueles que atuam com ênfase na pedagogia social. No primeiro grupo de educadores, concentram-se aspectos didático-pedagógicos que consideram os indivíduos, e no segundo, os aspectos didático-pedagógicos que englobam grupos.

É preciso começar com um entendimento rudimentar e questionável dos primeiros estudos autodidatas sobre pedagogia, para que eu possa dialogar o caso com os fundamentos teóricos com os quais tive contato dez anos depois, durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ao organizar meu trabalho nos propósitos da pedagogia social, até então indefinido para mim no grande campo da educação, eu associei educação social ao conceito de comunidade. E foi por causa disso que não tardou para que fossem assimilados os objetivos das ações educativas da ONG para a comunidade frequentadora do parque. Portanto, o papel da educadorx social não se voltava mais para ensinar Fabiana a aprender as regras de acentuação das paroxítonas, mas sim para pôr em prática estratégias didáticas que abordassem o tema da gravidez na adolescência em uma roda de conversa, por exemplo.

Desde que iniciei o curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (BLAV), se tem um conceito que me afetou profundamente e transformou minhas práticas como educadorx, conceito que conheci durante estágios em educativos de instituições culturais de São Paulo, essa potência corresponde à palavra decolonialidade³. Certamente, x arte/educadorx social de hoje não realizaria com a mesma desenvoltura e paixão uma oficina de mitologia grega para adolescentes

³ Walsh discorre sobre as lutas sociais como cenários das pedagogias decoloniais: “As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o inconformismo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa. Tal processo de ação, tipicamente realizado de forma coletiva e não individual, suscita reflexões e ensinamentos sobre a situação/condição colonial e o projeto inacabado de des ou decolonização, ao mesmo tempo que desperta atenção às práticas políticas, epistêmicas, vivenciais e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. As pedagogias, neste sentido, são práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam a se constroem na resistência e na oposição, como a insurgência, a fuga, a afirmação, a reexistência e a re-humanização.” (WALSH, 2017, p. 29, tradução nossa).

moradores nas periferias de zona sul na fronteira com Diadema ou mesmo em nenhuma outra região do Brasil.

Pois entre as intervenções educativas que realizamos na biblioteca comunitária do Instituto Cidadania Ativa (ICA), destaco o caso da oficina de mitologia clássica “Só por Zeus”⁴. A ONG abria um período de inscrições para que os frequentadores da biblioteca e os adolescentes do programa Agente Jovem pudessem participar. Para o programa metodológico da oficina de quatro encontros e periodicidade semanal, os donos da ONG orientavam os educadores a alinhar nossos projetos de oficinas aos eixos educativos dos escoteiros e à guia de capacitação do Agente Jovem.

Um roteiro para a prática dos educadores do Agente Jovem e, conseqüentemente, de todos os projetos do ICA foi a publicação “Subsídios metodológicos para a prática da educação e participação em saneamento rural” (IPEA, 1989, np). Apesar de conter referências à valorização dos processos, o manual para a operacionalização das ações educativas no SUS prioriza uma constante busca por resultados, com foco em uma ideia de produção e produtividade. Já começa que o Manual do Monitor, publicação que integra o documento do Ministério da Saúde na qual a ONG nos orientava a basear todos os projetos de oficinas e ações educativas, em nenhum momento, utiliza a palavra educador. O profissional responsável pela educação social dos jovens é, no guia, denominado “monitor/facilitador”. E entre as orientações destinadas a este profissional, o texto orienta que:

Ele deve ajudar a criar um ambiente de confiança e estar atento à dinâmica desenvolvida pelo grupo para mantê-lo animado e ativo, impedindo o cansaço e a tensão. Para tanto, é desejável conhecer e empregar técnicas de dinâmica de grupo, e utilizá-las com criatividade nos momentos em que sejam realmente necessárias. O monitor/facilitador deve estimular o grupo para que este gere suas

⁴ Ao participar das discussões sobre decolonialidade durante o curso de BLAV, a partir de 2017, passei a praticar inúmeras revisões sobre minhas atividades como educadorx e artista. Após anos de grande entusiasmo por mitologia clássica e astrologia, com sua simbologia eurocêntrica, desde os autores decoloniais, que discutem a experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem, não posso dizer que seria capaz de realizar uma oficina de mitologia grega no bairro de Americanópolis mês que vem com a mesma desenvoltura de antes. Claro que o interesse pelos conhecimentos da antiguidade perdura e se expande, porém, ultrapassa os limites assentados pelos países hegemônicos até os trópicos, a África, os povos originários do Brasil e de outras partes do mundo subjugadas pela colonialidade do poder, e se estabelece na cultura viva das periferias de São Paulo.

análises, produza seus conhecimentos, questione sua própria prática e concepções. O cumprimento deste papel depende do ambiente de confiança criado e sustentado, do conhecimento dos métodos e técnicas para trabalhar cada tema, em cada etapa do processo. Não deve, entretanto, esperar indefinidamente que o processo de conhecimento alcance níveis profundos, somente com base na experiência do treinando. A contribuição da teoria (leitura de textos, consultas etc.) é essencial ao processo, pois nem todo conhecimento está naquilo que pertence ao grupo. Mas mais importante do que querer ser este SUPER-HOMEM é tentar sê-lo. Isto se aprende na escola, na vida, na prática, no exercício do dia-a-dia, do viver e conviver.

Nunca fui sequer homem, que dirá super-homem. Não tinha e ainda não tenho a menor ideia do que isso significa, já que a única referência possível é um herói de HQ. Mas tive que baixar a própria Atena⁵ (divindade que já fez minha cabeça) para adequar as propostas educativas do programa Agente Jovem aos saberes e interesses que eu tinha na época, ligados à arte, à filosofia, à literatura. Começo a trabalhar na ONG dos escoteiros sem ser escoteiro; como educadorx, mas sem conhecimentos prévios sobre qualquer tipo de pedagogia; e orientadx a ter uma postura de monitor/facilitador, cujo propósito é tentar ser e estimular um grupo a ser um super-homem na escola, na vida, no dia a dia. Foi sob tais circunstâncias que comecei minha trajetória como educadorx.

Além disso, era preciso alinhar qualquer proposta de oficina aos projetos específicos do ICA, que seguiam um programa baseado em metas e linhas de ação estabelecidas pela União dos Escoteiros do Brasil – São Paulo) UEB–SP para atender crianças e jovens moradores das comunidades do entorno do PEFI, a fim de contemplar as necessidades constatadas pela análise de contexto. Considerar a missão e o programa educacional do movimento escoteiro, educação não formal que considera os objetivos de formação de crianças e jovens para a cidadania. Vale ressaltar que o método escoteiro está pautado em uma proposta de “autoeducação” pelo exemplo do adulto escotista e pelas experiências grupais. De acordo com informações disponíveis nos sites oficiais e publicações do movimento escoteiro, o adulto escotista incentiva crianças, adolescentes e jovens a se envolverem com diferentes segmentos da sociedade através da prática do serviço comunitário como meio de desenvolvimento pessoal e contribuição social para construção de um mundo melhor.

⁵ Atena é a deusa da sabedoria na mitologia grega.

Em 2007, a ONG tinha sido contemplada com recursos do FUMCAD para desenvolver o projeto social “Oficinas de Educação para a Cidadania”, de realização de oficinas socioeducativas voltadas para crianças e jovens da comunidade do entorno do PEFI, bem como a capacitação de educadores de escolas públicas e organizações sociais.

Fundamentado e orientado pelos valores, objetivos e método educacional do escotismo, o projeto tinha como foco 4 eixos temáticos: meio ambiente, cultura de paz, saúde e cidadania, atendendo tanto às necessidades de complemento educacional de escolas públicas e organizações sociais, quanto às do programa escoteiro. O objetivo dessas oficinas de educação era de, com base nos fundamentos do escotismo, complementar o trabalho educativo da escola e da família, contribuindo para que as crianças e os jovens assumissem seu próprio desenvolvimento, ajudando-os a realizar suas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades (ROCHA, 2015, online).

O critério de seleção do público atendido era de que fossem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica inseridos em projetos socioeducativos de organizações sociais e/ou em escolas públicas da região do Jabaquara, além de programas de capacitação gratuita de professores e educadores comunitários para aplicação de oficinas socioeducativas e para a elaboração de projetos sociais.

O trabalho se deu por meio de oficinas criadas pelos educadores para crianças e adolescentes de 4 a 18 anos e capacitação de jovens de 18 a 21 anos e de educadores (professores, educadores comunitários e voluntários do movimento escoteiro) para a elaboração e aplicação de projetos sociais e de atividades socioeducativas.

Tanto as oficinas quanto as capacitações foram aplicadas utilizando-se o método educacional do movimento escoteiro. Trata-se de uma metodologia pedagógica exclusiva do escotismo, que tem sua forma de aprendizagem baseada no conhecimento de si mesmo, no autodesenvolvimento, na prática, no lúdico, na integração social efetiva, no estímulo à iniciativa e na assimilação de valores como justiça, respeito aos direitos alheios e solidariedade (ROCHA, 2015, online). O método educacional do movimento escoteiro compreende os seguintes pontos:

- Aprender fazendo → A educação pela ação é um componente do método, que valoriza o aprendizado pela prática, os hábitos de observação, dedução e indução, e o treinamento para a autonomia, baseado na autoconfiança e na iniciativa.
- Vida em equipe → As atividades, realizadas em grupos, possibilitam a descoberta e a aceitação progressiva de responsabilidade, desenvolvem a capacidade tanto para cooperar como para liderar, além de permitir que a disciplina seja assumida voluntariamente.
- Atividades progressivas, atraentes e variadas → O método se traduz em uma combinação de atividades variadas, voltadas para os interesses e necessidades dos participantes. Os jogos, a vida ao ar livre, em contato com a natureza, a interação com a comunidade e a participação em seu desenvolvimento, a mística e o ambiente fraterno, motivam a participação do jovem.
- Desenvolvimento pessoal pela orientação individual → A orientação do adulto leva em conta a realidade e o ponto de vista de cada criança e jovem, envolvendo confiança nas potencialidades de cada um. O educador toma parte do desenvolvimento do jovem, orientando-o e prestando seu exemplo pessoal e não de forma autoritária ou dominadora.
- A vida ao ar livre → O ar livre é o meio ideal para as atividades escoteiras. É na vida ao ar livre que o jovem desenvolve e equilibra seu corpo, sua saúde e suas capacidades físicas, fatores essenciais para sua futura qualidade de vida. A natureza é um ambiente em que a liberdade pode ser exercida espontaneamente.

Para um cronograma contínuo de oficinas a serem realizadas em determinado período, por exemplo, em um ano ou um semestre, de acordo com o conteúdo aplicado e com as necessidades da organização social ou escola, elaboramos, com base nos objetivos propostos pelos donos da ONG, alguns projetos de oficina, entre os quais um sobre mitologia grega de quatro encontros às quintas-feiras. As propostas e oficinas eram oferecidas às escolas como um cardápio e divulgadas na programação da biblioteca comunitária, tendo sido a de mitologia grega “Só por Zeus” uma das mais procuradas pela comunidade.



IMAGEM 2 – Oficina de mitologia grega Só por Zeus (2007).

Entre imitações de ânforas gregas feitas com gesso, incensos de pitonisa e desenhos do panteão de deuses e heróis, conversamos sobre a cultura da Grécia Antiga, seus mitos e filosofia, depois realizamos um cortejo pelo parque que deu o que falar. Imaginem só um grupo de adolescentes e senhoras da comunidade em procissão por um parque público vestidos de *chitón*⁶, recitando trechos dos diálogos platônicos?

Todas as vezes que eu me lembro desse cortejo, me pergunto sobre os propósitos de umx educadorx em 2007, pautadx no método educacional de um movimento escoteiro a que era e continuo sendo completamente alheix, chafurdadx e difusorx da influência do colonialismo cultural no Brasil. Logo em seguida, recordo do encontro casual que tive com Henrique em 2018, nas proximidades do metrô Jabaquara, um dos agentes jovens que participavam das oficinas no ICA. Henrique me contou que estava casado, com um filho recém nascido e que era professor de filosofia na rede estadual de ensino. Comovido e com amor nos olhos, me deu um abraço, depois me revelou que seu interesse por filosofia tinha nascido naquele primeiro contato com os filósofos gregos na oficina de mitologia no Parque Estadual das Fontes do Ipiranga.

⁶ *Chitón* era a peça mais popular do vestuário na Grécia Antiga: um pedaço de pano retangular pregado e amarrado para dele fazer uma túnica. No segundo encontro da oficina de mitologia grega, ao estudar a cultura helênica, experimentamos a vestimenta com pedaços de malha branca. Os próprios participantes serviram de modelos.

CAUSO DA CRECHE SEM PAPEL

1964, histórico ano em que nasce o monstro da ditadura militar no Brasil, a zona sul era uma região de mata atlântica e mananciais, com uma população formada por poucas famílias proprietárias de grandes extensões de terras e inúmeras outras famílias de imigrantes de várias regiões do Brasil, que cá se instalavam a fim de pagar aluguéis mais baixos e investir no sonho da casa própria ou lotes de terrenos que se vendiam a rodo aquela época.

1970, de cada 10 moradores da grande São Paulo, 6 eram migrantes; destes, cerca de 80% eram nordestinos” (À NORDESTE, 2019, p. 61). Formadas por trabalhadores nos bairros mais centrais da cidade, as comunidades, favelas e conjuntos habitacionais da zona sul de São Paulo ocuparam o lugar das matas, processo que se estende até os dias de hoje, do dia para a noite sítios inteiros desaparecem, assim relata Bete, assim eu observo, nascidx e moradorx nessas quebradas.

Na sala da coordenação pedagógica da EMEF, com voz de mel e português cuidadoso, Bete me contou um caso de educação popular que teve início quando ela ingressou na educação básica, em 1970. “Os brasileiros passavam, em média, dois anos na escola nas décadas de 1960 e 1970, quando mais de um terço da população com mais de 15 anos era completamente analfabeta no país” (INEP, 1996, p. 2), mas Bete era uma exceção. Filha de trabalhadores pretos, migrantes da Bahia, ela conta que ao entrar na escola era tida como “garota prodígio” e logo me explicou o porquê disso.

O pai foi aluno do MOBREAL e, de acordo com palavras da própria Bete, “usava” a filha para treinar os conhecimentos adquiridos durante as aulas noturnas. Assim sendo, ao ingressar no primário escolar com seis anos de idade, Bete já sabia ler e escrever. E foi na escola que descobriu que tinha sido alfabetizada pelo pai conforme o chamado “abecê nordestino”.

Araújo tem publicado pesquisas sobre alfabetização e nos explica que existe um alfabeto que se falava no nordeste e que ainda se ouve fortemente na Bahia. O alfabeto, diz a professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no sentido do sistema de notação da língua, é o mesmo, isso está claro. O que muda é

apenas o jeito de nomear as letras. E talvez, por isso, fosse mais apropriado falar em “abecê do nordeste”.

Não se trata de sotaque, mas de nomes outros. Quando essas letras são convocadas a dizer seus nomes e soam em alto e bom som, observamos que esses nomes se aproximam mais do som que lhes são correspondentes: fê, guê, ji, lê, mê, nê, rê, si, como é o caso de outras letras, como o bê, pê, tê, vê, zê, dentre outras letras ditas “oficiais”, e que ninguém estranha. Esses oito sons que se diferenciam do abc convencional dão “pano pra manga” – como se diz (ARAÚJO, 2017, online).

No compasso da famigerada Caminho Suave⁷, Bete aprendeu com o pai a soletrar a primeira lição da cartilha, a palavra abelha: a-bê-lê-agá-a. Elefante era ê-lê-fê-a-nê-tê-ê. Depois vinha a lição da igreja e do ovo, na sequência das vogais. Bete enfatiza que a forma como seu pai a alfabetizou foi muito importante para o início de sua vida profissional. Professora de reforço na igreja, na creche que fundou e em escolas da zona sul, Bete tornou-se referência na alfabetização de crianças migrantes do nordeste. Eram alunos que, embora fossem alfabetizados, não soletravam o alfabeto da forma como aprendemos em São Paulo.

Quando Bete me contou essa parte de suas vivências na escola, recordei que tive conhecimento da existência desse chamado abecê nordestino na ocasião de trabalhar como arte/educadorx na exposição À Nordeste (2019), no SESC 24 de Maio. Mediava junto a um grupo de alunos de EJA o conjunto de fotografias ABC da Cana (IMAGEM 3), quando uma visitante baiana compartilhou com o grupo seus conhecimentos sobre o abecê nordestino e de como estranhou a forma como os paulistas leem o alfabeto, quando aqui chegou nos anos 1980. Jonathas convidou trabalhadores da Refinaria TABU a performar o abecedário durante o corte da cana, em Condado, Pernambuco. Este trabalho artístico foi inspirado pelos desenhos de Luis Jardim para o projeto gráfico da revista Brasil Açucareiro, de 1957, e as mediações que realizei em torno dele suscitaram muitas conversas sobre os fluxos migratórios por causa da seca, do analfabetismo, sobre

⁷ Na cartilha Caminho Suave (1948), escrita pela professora Branca Alves de Lima, a alfabetização é feita através da associação de imagens a palavras-chave, sílabas e letras. O método ficou conhecido como “alfabetização por imagem”. De acordo com matéria publicada pelo BBC News Brasil, entre a década de 1950 e os anos 1990, estima-se que mais de 48 milhões de brasileiros tenham aprendido a ler seguindo as frases simples da cartilha.

entendimentos coloniais e decoloniais no centro das lutas do migrante nordestino em São Paulo.



IMAGEM 3 – ABC da Cana (Jonathas de Andrade, 2014).

A segunda parte do caso de Bete fez breve referência aos primeiros contatos com as artes, segundo ela, desde o primeiro ano na escola, durante as aulas de Educação Artística. Basicamente, as aulas consistiam em desenhos mimeografados para colorir, que o professor distribuía para a classe principalmente durante as datas comemorativas. Bete refere que cada aluno tinha um caderno ou então folhas de sulfite comprados pelos pais:

Material aquela época não era doado, era comprado. A gente cuidava da folha de sulfite como se fosse ouro. As canetinhas hidrográficas a gente tomava o maior cuidado. Nunca pintávamos com aquelas canetinhas, era só para contornar.

Ao final da aula, o professor colocava em um mural os melhores desenhos. Bete conta que era como ganhar um prêmio ter um desenho seu afixado no tal mural. “Que maravilha! E às vezes a gente pedia ao professor que colocasse, mas ele falava que não, que estava feio. Então a gente ficava tentando adivinhar o que era bonito para o professor”, disse ela, entre risos de lembranças secretas. “Ninguém queria ter anotação em vermelho no caderno. Vermelho era negativo e azul, positivo.” Hoje, pelos corredores da EMEF onde trabalhamos, as professoras expõem nos murais desenhos impressos coloridos com canetinhas pelas crianças, muitas vezes, disponibilizadas pela própria escola.

Mas foi ao me contar, na hora do almoço de dias antes do caso, que tinha tido uma “creche sem papel”, que eu me interessei por seus relatos de educadora e pedi que me contasse tudo direitinho depois do expediente, porque tinha a ver com minhas pesquisas para o TCC. Elizabete, ou Bete, como a chamamos na secretaria da EMEF onde trabalhamos, ela como professora de Fundamental I readaptada, eu como inspetorx de alunos, nasceu no bairro da Lapa e foi morar na zona sul, região das represas que abastecem grande parte da cidade com água potável, quando “havia galos, noites e quintais.”⁸ Claro que hoje ainda existem incontáveis galos, noites e quintais na zona sul, mas em contexto muito diferente dos tempos da Bete menina, a quem perguntaram, um dia, o que queria ser quando crescesse. A menina, sem hesitar, respondeu: “Professora, como as professoras do meu pai: Dona Umbelina e Dona Vera!”

⁸ Referência à música “Galos, noites e quintais”, faixa do álbum “Coração Selvagem” (1977), do cantor e compositor cearense Belchior (1946-2017).

E como dizia Dona Alzira, sua mãe, do meio-dia para tarde os anjos escondem, mas de manhã até meio-dia os anjos dizem amém. Como Bete estudava de manhã, tornou-se professora, conforme os anjos. Sua trajetória nas iniciativas de ação social e de educação, ela mesma conta que começa com a história de sua mãe, Dona Alzira. A família morava nos fundos da rua, o que fazia necessário que mãe e a aluna percorressem toda a via a caminho da escola. Foi desta forma, atendendo ao pedido das vizinhas para acompanhar seus filhos do Parque do Lago até o bairro da escola, chamado M'Boi Mirim, que Dona Alzira adquiriu a alcunha de “perueira escolar que conduzia as crianças a pé”. Bete conta que o barracão não era uma escola como nós conhecemos hoje, “toda bonita, como a EE Professor Orlando Mendes de Moraes. O meu barracão era uma escola de verdade, era a minha escola!”.

Vai, barracão
Tua voz eu escuto
Não te esqueço um minuto
Porque sei que tu és
Barracão de zinco
Tradição do meu país
(CARDOSO, 1968)

Onde mais de cem crianças formavam a sala da professora Sônia, o barracão da educação de crianças e adolescentes dia e tarde, também abrigava a alfabetização de seus pais cansados do trabalho, noite adentro, pelo MOBREAL⁹. Ela conta que as professoras não eram moradoras do M'Boi Mirim, que vinham de longe, dos bairros centrais da cidade: “Naquela época se dizia que professora era casada com médico, como disse um dos nossos antigos prefeitos. Eram pessoas um pouco melhor de vida que queriam fazer uma ação social.”

⁹ Gadotti (2012, p. 11) defende que “o MOBREAL, que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, dizia utilizar o ‘Método Paulo Freire’. Paulo Freire não se incomodava com isso, mesmo que achasse muito estranho. Ele chegou a falar de sua pedagogia emancipadora aos técnicos do MOBREAL, pouco antes dele ser extinto, em 1985.”



IMAGEM 4 – Espaço de educação comunitária Creche da Bete (2003).

Para Bete, tanto sua mãe, Dona Alzira, como as professoras do curso noturno de alfabetização, realizavam um trabalho social. Pelo qual Dona Alzira recebia uma ajuda de custo voluntária das mães para “passar o zoio” nas crianças que ficavam em casa enquanto suas mães trabalhavam. O costume das famílias era deixar as crianças mais novas sob o cuidado dos irmãos mais velhos, sendo necessária apenas a supervisão da cuidadora do bairro. Com o passar do tempo, Dona Alzira já acolhia filhos de mães trabalhadoras em sua própria casa. E sem perceber, Bete entende que começou a reproduzir tanto as práticas de sua mãe cuidadora quanto as das educadoras da escola e do MOBRAL. Primeiro como professora de reforço nos fundos da igreja, depois empenhada em um trabalho semelhante ao da orientadora social, como denominamos hoje em dia a profissional que executa trabalhos sociais e educativos com crianças, adolescentes e seus familiares em situação de vulnerabilidade social.

Durante a juventude, Bete liderava passeios com grupos de jovens, reforço escolar, estudos musicais. Desta forma, ela difundia e praticava os conhecimentos adquiridos na escola entre a comunidade em espaços de educação comunitária improvisados nos fundos da igreja e nas casas das famílias do bairro. Interrompeu os estudos algumas vezes porque precisava trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. Foi babá e operária, adolescente trabalhadora com carteira assinada. Ela conta que tinha tanto trânsito naquela época, que era comum os

trabalhadores abarrotados descerem de ônibus capengas para voltar para casa a pé. E o pior é que, muitas vezes, chegavam antes dos ônibus nos bairros mais afastados da periferia da zona sul, conta ela. Pois foi sonhando com o desejo de ser professora e se sacudindo dentro dos ônibus da CMTC¹⁰, que Bete resolveu retomar os estudos e aceitar o convite de uma cunhada para abrir a primeira creche do bairro.

A família tinha uma casa de 7 cômodos construída à custa de muito trabalho. Conforme o caso, com boa vontade e nenhum conhecimento teórico sobre pedagogia e legislação educacional, Bete começou comportando 43 crianças. A creche funcionava com o trabalho de parentes e voluntários da comunidade e vivia da filantropia de microempresas das adjacências. Era uma padaria do Jardim Macedônia que doava o pão aqui, uma amiga que emprestava o carro para transportar algo acolá; outro amigo que buscava as frutas e legumes cedidos pela quitanda do bairro vizinho, o açougue do Largo Bonneville que entrava com pedaços de carne fresca. Bete contou que, de boca em boca, um médico ouviu falar da creche e, depois de conhecer o trabalho que se realizava naquela casa de educação comunitária, quis ajudar com a arrecadação de contribuições voluntárias em dinheiro entre os funcionários do hospital em que trabalhava. Com esse montante, Bete pagava as contas mensais da creche. Ela narrando, constata-se a abordagem educativa com que Bete mobilizou a comunidade e sensibilizou o voluntariado junto de pessoas que acreditaram em seu entusiasmo para o trabalho de educação popular.

Mas, um belo dia, um homem da comunidade procurou Bete e disse que sua creche não podia funcionar clandestinamente, que a creche não tinha “papel” e que a prefeitura não tardaria interditar porque não era legalizada.

Fiquei olhando para aquele homem e falei: Oxi, eu estou trabalhando há mais de dois anos aqui com as minhas crianças e esse homem aparece dizendo que todas as minhas crianças vão para a creche regularizada dele (...). Eu tinha um amigo que tinha uma associação. Me aproximei dele para descobrir o que precisava para legalizar a creche, mas aí a burocracia foi tão grande (...)

¹⁰ As empresas de transporte público da época chamavam-se Viação Monte Alegre e Viação Jurema, que Bete fez questão de enfatizar por causa da importância do transporte público, especialmente dos ônibus, para uso dos trabalhadores das periferias da extensa zona sul.

Que Bete decidiu abandonar o trabalho na creche. Ela conta que queria continuar empenhada na forma como o trabalho se desenvolveu, de acordo com uma construção colaborativa, mas não foi possível dar prosseguimento às atividades da escola comunitária. Gadotti (2012, p. 18) explica que, via de regra, as escolas comunitárias fazem parte do campo da educação popular,

organizadas, muitas vezes, em localidades com menor acesso aos serviços públicos, a partir do esforço das comunidades, com forte discurso antiescolar, sob a influência de um certo tipo de cooperativismo (cooperativas de pais, professores e alunos) ou de comunitarismo (gestão local, participação comunitária, controle dos usuários).

Segundo o mesmo autor, é comum essas escolas procurarem o poder público a fim de obter assistência técnica e financeira e acabam se tornando escolas públicas ou conveniadas. Em parte, não foi o que aconteceu com o espaço de educação comunitária da Bete, já que ela não procurou a prefeitura a fim de legalizar o funcionamento da creche.

Mediante os assédios de intimidação para que legalizasse o funcionamento do espaço comunitário, Bete conta ter se sentido profundamente desmotivada por várias razões, entre as quais, a normatização dos horários das creches municipais. Como dito anteriormente, a creche que Bete fundou nasceu das necessidades das trabalhadoras do bairro. Essas mães que precisavam sair muito cedo de casa para se deslocar até o local de trabalho nos bairros centrais da cidade precisavam de uma creche onde deixar seus pequeninos durante muitas horas. Bete perguntava para a mãe qual horário ela precisaria deixar a criança sob seus cuidados para trabalhar. Se a necessidade da mãe fosse entregar a criança às 5 da manhã, era só tocar a campainha que uma educadora abriria a porta de braços abertos. Quando a creche é obrigada a legalizar-se como estabelecimento educativo de cuidados com a criança, passa a funcionar, por lei, a partir das 7 da manhã, como todas as outras creches da rede municipal. Então Bete sai de cena e o espaço de educação comunitária é engolido pela Administração, feito construções de alvenaria e asfaltos que deglutem as matas da Guarapiranga.

CAUSO DO CIRCO QUE PEGOU FOGO

Na Cidade Ademar, a poucos metros do JAMAC¹¹, funciona o NPPE¹² Crê-Ser que César coordena. Foi lá que o conheci 13 anos atrás, em 2008, quando trabalhamos como orientadores sociais em medidas socioeducativas impostas a adolescentes em conflito com Lei¹³. Nesse espaço de educação social, César desenvolveu um trabalho de arte/educação que ficou conhecido como coletivo Ozoiodarua.

O grupo, formado por educadores e adolescentes em cumprimento de PSC, estudou e praticou as técnicas para confecção e aplicação do estêncil, cujo ponto de partida era sempre a criação de imagens relacionadas à realidade concreta dos participantes. Ao longo dos muitos encontros do coletivo, vimos uma interessante construção de imagens ligadas à criminalidade, como armas de fogo e palhaços fumantes, serem substituídas, pouco a pouco, por representações coloridas e lúdicas de animais, do sol, de aviões de brinquedo, bigornas e instrumentos musicais. Essas imagens iam parar nos muros do bairro, muitas vezes o busão que eu pegava para o trabalho cortava a viela, quando nós merecíamos ver passar o grafite d'Ozoiodarua.

¹¹ Jardim Miriam Arte Clube (JAMAC) é uma associação sem fins lucrativos formada por artistas e moradores do bairro Jardim Miriam, zona sul de São Paulo. Fundada em 2004, ela surge a partir do projeto "Paredes Pinturas" desenvolvido pela artista plástica Mônica Nador. O projeto vem sendo realizado há mais de 15 anos com o objetivo de promover processos artísticos em bairros de periferia das cidades e com populações e grupos frequentemente afastados dos meios artísticos institucionais.

¹² Núcleo de Proteção Psicossocial Especial (NPPE) é um espaço de prestação de serviços conveniado com a SMADS voltado para o atendimento de adolescentes, de 12 a 18 anos de idade, e que cumprem Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSE-MA), como Liberdade Assistida (LA), Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Ciclo de Violência. As atividades educativas do NPPE trabalham a oportunidade de ressignificar as relações sociais do adolescente em conflito com a Lei e rever as suas atitudes na busca de outros objetivos fora do ciclo de violência (SÃO PAULO (SP), 2009).

¹³ As medidas socioeducativas previstas no ECA são aplicadas pela autoridade competente, conforme Capítulo IV da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990). Entre as medidas socioeducativas descritas, a prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais, observando que as tarefas devem ser atribuídas conforme as aptidões do adolescente e cumpridas durante jornada máxima de 8 horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.



Imagens 5 e 6 – Muros das oficinas de estêncil Ozoiodarua (2008).

Como quem conta um conto contado por outro aumenta um ponto e imagina outros tantos, tanto os murais d'Ozoiodarua quanto o Causo do Circo que Pegou Fogo que César me contou em uma tarde de maio de 2021, de alguma forma, me lembram a história de José Datrino, o poeta Gentileza, de quem se faz necessário falar agora como uma espécie de prólogo do causo.

Conta-se que, no dia 17 de dezembro de 1961, Gentileza sofreu uma forte emoção, uma alegria extrema, uma voz que ordenou que abandonasse o mundo material para se dedicar ao mundo espiritual. De empresário, tornou-se um pregador contra o capitalismo, contra a ganância, em favor do amor e da gentileza entre as pessoas. Durante anos, amou o Rio de Janeiro distribuindo flores e educando com arte e poesia os apressados pelas ruas da cidade que gentileza gera gentileza.

Bem antes de pintar frases de críticas ao mundo moderno nas pilastras do viaduto do Gasômetro, a primeira atitude notável do empresário que se tornou poeta foi pegar um dos seus caminhões e ir até o local do incêndio criminoso do Gran Circus Norte-Americano¹⁴, onde morreram centenas de pessoas, a maioria crianças, para plantar flores e hortas, confortar as famílias e colaborar como voluntário. Gentileza passou a morar no local durante anos.

¹⁴ No dia 17 de dezembro de 1961, na cidade de Niterói, o Gran Circo Note-Americano, tido àquela época como o maior da América Latina, sofreu um incêndio criminoso que matou 503 pessoas e outras centenas ficaram feridas devido aos diversos acidentes decorrentes da tragédia.

Quando César me contou o Causo do Circo que Pegou Fogo, imaginei um campo extenso em cinzas, onde outrora havia tido alegria, crianças, palhaços e trapezistas, e o educador atônito diante da tragédia: a lona, o picadeiro, a arquibancada, espaços de arte e educação reduzidos a pó. Eu vou contar a vocês o que foi que aconteceu com o circo que pegou fogo a partir da trajetória do narrador do causo porque tem a ver com a coisa toda.

César é um paulistano de 60 anos de idade, nascido no bairro da Bela Vista, mas criado na periferia da região do Sabará, zona sul de São Paulo. Filho de imigrantes do Nordeste, sempre estudou em escolas públicas. Uma escola, segundo ele, que tinha um perfil muito diferente da escola pública de hoje: “Entre as disciplinas tradicionais, tinha a Educação Artística. Peguei uma época em que a escola pública tinha educação musical. Isso influenciou bastante minha vida depois.”

Sobre 1971, década em que César cursava o antigo 1º grau, Barbosa (2005, p. 9) explica que a educação brasileira tinha acabado de ser reformulada sob um acordo oficial com os educadores norte-americanos (Acordo MEC-USAID) que estabelecia os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, np). Essa lei tornou obrigatório artes nas escolas, mas a maioria dos professores de artes não tinha formação universitária. Então, o governo federal decidiu criar um curso de licenciatura em educação artística para formar um professor em dois anos para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau.

Tinha a Geometria. Dentro da Educação Artística nós tínhamos os fundamentos geométricos. Não era só pegar um papel e ficar desenhando qualquer coisa. A disciplina de Educação Artística, os professores desenvolviam muitas técnicas de linguagem artística: trabalhar com o giz de cera de maneira diferente, trabalhar texturas. Tinha uns exercícios sensoriais. Tinha que fechar o olho e ficar sentindo o que aquela música... Fechar o olho e imaginar. Era bem legal. Era uma coisa mais voltada para a teoria musical mesmo. Ler partitura, uma coisa assim; identificação dos ritmos. Minha formação básica, ensino médio hoje.

Fase em que integrou um grupo de teatro na escola junto com outros alunos, sob a supervisão do professor para montar os primeiros espetáculos, como o clássico “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna. César conta que, em

princípio, toda a classe queria participar do teatro a fim da dispensa das aulas na sala. Os encontros aconteciam durante o horário das aulas e o professor Valter, lembra ele, não permitia que ninguém usasse os ensaios para matar aula. Então o negócio foi ficando sério, apenas com as pessoas que realmente tinham interesse por teatro. O grupo tornou-se muito unido.

A gente mesmo produzia tudo: os cenários, os ensaios, o texto da atuação. Essa trajetória sempre me trouxe muito forte essa questão artística. Eu também gosto muito de literatura, dos clássicos, tudo isso influenciou muito a minha formação, isso é muito importante. Foi lá atrás. Essas coisas já vão te encaminhando para o que você realmente se sente bem, o que você gosta.

Quando acabou o ensino médio, começou o ciclo do vestibular. Como seus pais não podiam bancar uma faculdade particular, César tinha apenas uma opção: a universidade pública. Prestou vários vestibulares, inclusive para curso de teatro. Na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA–USP), chegou a passar a primeira fase, na prova escrita, mas gongou na hora da entrevista, a prova de aptidão. Conta que um cara foi perguntando sobre suas experiências como ator, o que tinha feito, o que não tinha feito. “Eu com minha experiência em palco de colégio, não sou de nenhuma família artística famosa, com nome. Não sei se foi por isso, mas não passei na ECA.”

Foi passar na UNESP. Entrou no curso de Letras do Instituto de Letras, Pedagogia e História de Assis dividido entre dois interesses principais: literatura e teatro. Com as pessoas que foi encontrando, o interesse pelas artes cênicas reacendeu e César começou a se direcionar cada vez mais para o teatro de bonecos. Em 1983, últimos anos da ditadura militar no Brasil, o grupo, que tinha uma inclinação para os autores malditos, estreou numa sexta-feira à meia-noite para um público basicamente universitário.

Dessa época, César destaca um convite do departamento de língua espanhola da universidade para montar uma peça. O grupo estreia um espetáculo baseado no poema “O passeio de Buster Keaton”, de García Lorca, e escolhe os bonecos porque boneco, justifica ele, pode voar, pode meter no palco, é diferente de um ator físico. O boneco o encantou e César passou a se dedicar ao teatro de bonecos.

Por isso que a faculdade ficou para trás. César não concluiu o curso de Letras e, três anos depois, voltou para São Paulo. Em 1987, a partir de um grande evento no Centro Cultural São Paulo voltado para o teatro de fantoches, bonecos e marionetes, César decide que quer viver de teatro. E de bonecos ainda por cima. Com o amigo Humberto Andreatta, forma uma trupe e monta uma peça. Em princípio, tinham planos de colocar a peça em cartaz, mas os custos tornaram o projeto impraticável. A bilheteria da época, acreditavam, não cobriria sequer os gastos essenciais com técnicos e sonoplastia. Sendo assim, a fim de gerar alguma renda, as apresentações do grupo se voltaram para alunos de escolas públicas, por meio de parcerias com programas culturais da prefeitura de São Paulo.

Foi nesse percurso que apareceu a oportunidade de participar do Circo Escola, programa da extinta Secretaria do Menor, instituída durante o governo de Orestes Quercia, em 1987. Com a criação desta Pasta, coordenada pela secretária do Menor Alda Marco Antônio, o Estado quis promover programas voltados ao atendimento de “cidadãos de 0 a 18 anos de idade” (São Paulo (SP), 1987), entre os quais, surge o programa Enturmando/Circo Escola. Desde o início, conforme site da SEADS, o Circo Escola acontece em equipamentos próprios do governo estadual para atender prioritariamente crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, residentes nos focos de exclusão social, oferecendo atividades complementares ao período escolar e ações socioeducativas com as famílias.

O programa acompanhou as diversas mudanças das políticas públicas de Estado desde seu surgimento, mas ainda hoje tem seu lugar debaixo da lona do circo, onde se trabalha a criatividade, o lúdico, a arte/educação, a cidadania, cujo principal propósito é a formação integral das crianças e adolescentes que participam do programa. César conta que o Enturmando tinha a cultura como ferramenta estratégica para prevenção e superação de situações de violência, com enfoques em atividades esportivas e artísticas, onde ele foi arte-educador no circo-escola Brasilândia Vila Penteadado, em 1989, convidado pelo ator titeriteiro Humberto Andrietta, que já estava no Enturmando da Brasilândia desde antes.

Quando abriu o edital de chamamento deicineiros para o Enturmando, o programa absorveu muita gente da classe artística, principalmente das artes cênicas. No começo, só havia três circos. Depois, surgiram outros equipamentos, até que o programa ergueu um circo-escola no Grajaú, que era mais

próximo da casa de César, para onde se transferiu para trabalhar como arte-educador de teatro durante três anos e meio.

César conta que foi uma experiência marcante, pois além da satisfação por trabalhar com arte/educação, bonecos e literatura nas quebradas da zona sul, ainda revela ter ganho o melhor salário de sua vida profissional (cerca de dez salários mínimos), mesmo hoje, já formado e coordenador de um núcleo socioeducativo. O programa era financiado por estatais e tinha recursos técnicos que facilitavam o trabalho dos educadores. “O que você pedisse de material, o programa bancava. Desde um cenário de 15 metros, até um palco assim assado. Evidentemente, que você tinha que apresentar o produto depois”.

Ele conta que as oficinas do Enturmando se dividiam em três linguagens: artes circenses, artes plásticas e artes cênicas. A programação era divulgada anualmente, tinha o período de inscrição, super concorrido. César diz que uma multidão esperava do lado de fora, que todo mundo queria botar o filho no circo-escola porque era muito legal. Mas o circo só podia atender cerca de 200 alunos. Os inscritos convocados para a matrícula cumpriam um mês de vivências nas três modalidades. Depois de um mês, o aluno tinha que escolher uma linguagem para se fixar. Sempre tinha uma distribuição bem igual, pondera ele. Dava para equilibrar bem.

As oficinas aconteciam manhã e tarde, várias turmas, onde se trabalhavam textos tradicionais e muita cultura popular: os folguedos, os reisados, as congadas. Lógico que como uma referência, fez questão de enfatizar em meio a uma tragada de cigarro durante o causo. Faziam as apresentações no próprio circo, para a comunidade, formada principalmente pelos familiares dos alunos do circo-escola. Dava para trabalhar o teatro clássico, o popular, era uma ligação muito forte com as pessoas da comunidade.

Com as experiências como ator durante a formação básica e universitária e nos grupos de teatro, já com registro Delegacia Regional do Trabalho (DRT) em mãos, documento que reconhece o ator bonequeiro um ator especializado em bonecos, mais precisamente ator titeriteiro no registro da profissão, César inicia no circo-escola com seu teatro de bonecos.

As apresentações aconteciam no picadeiro do circo do Grajaú, sempre lotado, com capacidade máxima, com gente brigando do lado de fora para entrar. Isso era muito gratificante, disse ele. Tinha Ariano Suassuna, aproveitaram muita

coisa do mamulengo. Diversos espetáculos aconteciam também durante os grandes eventos do calendário da Secretaria do Menor, como por exemplo um Auto de Natal no centro da cidade de São Paulo, que reuniu milhares de pessoas, e as comemorações do Dia Internacional do Circo¹⁵, com bonecos gigantes que impactavam visualmente.

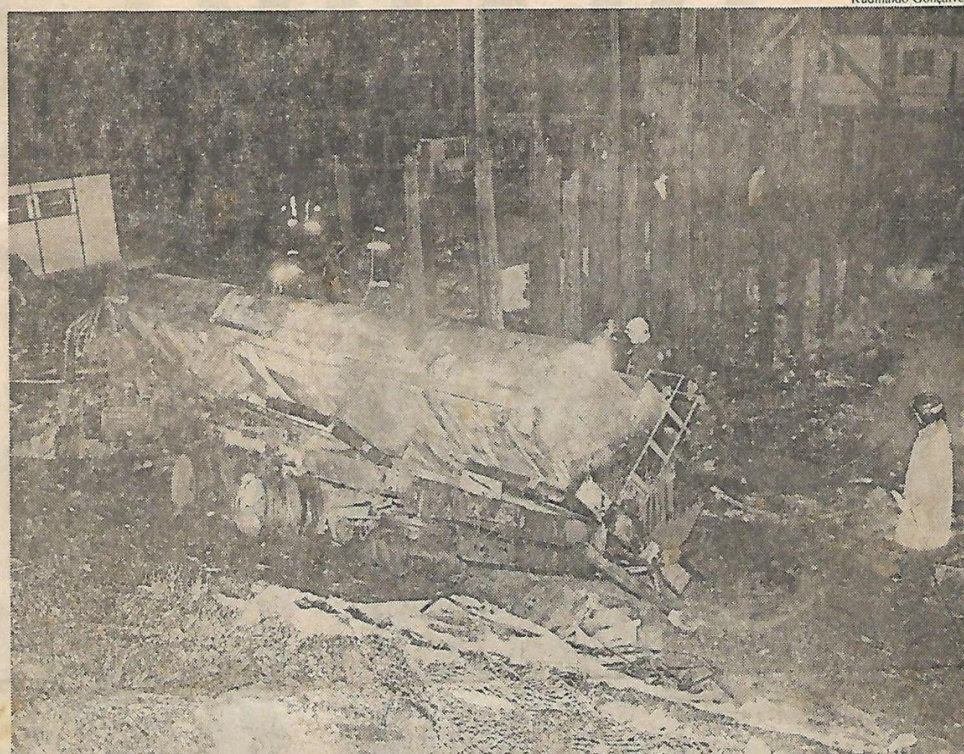
Antes de entrar no Causo do Circo que Pegou Fogo, César citou alguns acontecimentos importantes desse período de arte/educação no circo-escola do Grajaú, como a Eco 92 no Rio de Janeiro, evento internacional do qual o circo-escola tomou parte com uma apresentação que unia as três linguagens do programa Enturmando em um só espetáculo chamado “O homem, o mito e a natureza”. Saíram do Grajaú cinco ônibus com a criançada autorizada pelos responsáveis legais. Fixaram-se três dias na Cidade Maravilhosa e realizaram três apresentações.

“Sociedade brasileira para o progresso da ciência” foi outro projeto de que tomaram parte, no Parque do Ibirapuera. E para o Dia do Índio, fizeram uma boneca gigante de quatro metros de altura, toda articulada sobre um carro que tinha de ser empurrado. O cortejo ia comportando varas para engendrar o movimento de pernas e braços da Índia.

Em 1992, um caminhão que descia a Belmira Marin¹⁶ transportando gasolina perdeu o rumo e entrou no circo. Já era tarde e, por sorte, não tinha mais ninguém no circo-escola, pois as atividades se encerraram às 17 horas. Espalhou todo o combustível, o caminhão tombou e pegou fogo. Queimou tudo.

¹⁵ O Dia Internacional do Circo é 15 de março, mas no Brasil o Dia do Circo é 27 de março, em homenagem ao nascimento do palhaço Piolin (Ribeirão Preto, 1897). Piolin distribuiu alegrias até 1973.

¹⁶ Principal avenida do bairro do Grajaú, em São Paulo.



O caminhão desceu o barranco, atropelou uma guarita e espalhou a gasolina que provocou o incêndio

Incendiado o Circo Escola

Um caminhão transportando 15 mil litros de gasolina caiu ontem às 19h30 sobre as instalações do Circo Escola do Grajaú, provocando um incêndio que destruiu nove salas de convivência. Antes de descer o barranco, o veículo atropelou uma guarita, ferindo o vigia Luis Cicero Souza da Luz, que foi socorrido pelos colegas e encaminhado ao Pronto Socorro da Osec. O motorista do caminhão, de placas BGZ 9414, fugiu do local.

Segundo o encarregado do circo, Ramon Cortez, o caminhão pertencente à Companhia Hudson caiu no barranco sem atingir nenhuma instalação, mas o combustível vazou por uns 150 metros e, na parte mais baixa do terreno, próximo a um bar e no início de uma favela, o incêndio come-

çou. "Em dez minutos, o fogo atingiu o caminhão. Só deu tempo de socorrer o vigia e retirar minha família daqui", contou. Ele garante que o motorista não foi visto por ninguém.

Para controlar o incêndio o 12º GP do Corpo de Bombeiros mobilizou oito viaturas e mais de 50 homens. O trânsito da avenida Belmira Marin, na Zona Sul, ficou interrompido por mais de duas horas e a Eletropaulo precisou cortar a energia elétrica da região pois o fogo já estava atingindo as linhas de transmissão. Segundo o tenente Wilson de Oliveira, a maior dificuldade encontrada pelos bombeiros foi a falta de hidrante nas vizinhanças, "o que prejudicou o abastecimento de água das viaturas". O fogo foi controlado em uma hora.

O comerciante Sergio Fernandes presenciou a queda do caminhão e disse que parecia que estava quebrado, fazendo muito barulho e buzinando, além de descer pela contramão. Segundo ele, muitas pessoas ficaram apavoradas com o acidente. No entanto, logo após a chegada dos bombeiros, milhares de moradores se concentraram no local e acompanharam o combate ao fogo.

Para evitar uma explosão, o caminhão destruído foi constantemente resfriado e, depois, os bombeiros colocaram água em seu tanque para evitar a formação de gases. "O caminhão vazio é mais perigoso que cheio, mas a situação já está sob controle", explicou o capitão Walter de Paiva, que comandou a operação.

Na manhã do dia seguinte, César descia de ônibus para o trabalho e, já de longe, não avistou o circo. Ao chegar onde antes era um circo cheio de vida, tudo estava silenciosamente cinza, ainda saindo fumacinha dos tocos, o que sobrou das estruturas que antes sustentavam o picadeiro. O circo consumido pelo fogo, os bonecos, o material, a lona, a caixa d'água. Os educadores e os alunos ficaram desolados, recorda ele, a comunidade em choque.

Diante da tragédia, os educadores de artes circenses, cênicas e plásticas buscaram outros espaços na comunidade, em associações, nas residências dos moradores, onde deram continuidade às atividades do circo-escola. Foi daí que surgiu o projeto “A fênix sou eu”, que contou com o apoio da comunidade. As aulas seguiram no salão da paróquia, o ateliê de bonecos na garagem da vizinha que cedeu o espaço. César recorda que todas as pessoas que participavam do circo escola e suas atividades interrompidas pelo acidente foram muito bem acolhidas pela comunidade, que todos abraçaram a causa e, dessa forma, os educadores puderam continuar as atividades com as crianças.

A oficina de teatro do circo-escola Grajaú montou o espetáculo “A fênix sou eu” com muita referência do teatro clássico grego, com personagens como Caronte¹⁷ e Cérbero¹⁸. Diz que a peça apresentava um herói que tinha que enfrentar desafios e aventuras, um herói do Grajaú com a missão de reconstruir o circo.

César conta que, com o tempo, com apoio da comunidade e com os investimentos das estatais e do governo, o circo foi finalmente reerguido. Ele nos explica que mudanças políticas a partir do pluripartidarismo na transição do governo paulista de Quéricia para Fleury, desde 1991, as estatais que financiavam o programa Enturmando/Circo Escola se retiraram, a Secretaria do Menor foi extinta e o financiamento do programa foi transferido para as OSCIPs. Com isso, houve um declínio muito grande no projeto, tanto estrutural quanto de recursos humanos.

“Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza”
(MONTE, 2000)

¹⁷ Caronte é uma figura mitológica, um barqueiro velho e magro das regiões infernais que atravessava os mortos de uma margem a outra do rio Cócito em troca de uma moeda.

¹⁸ Cérbero é um cachorro feroz de três cabeças com o pescoço erigido de serpentes que guarda os portões de Hades.

Foi por isso que César saiu do projeto e voltou para a estrada com os espetáculos de bonecos, com que trabalhou até os anos 2000, quando entra para a área social. Mas aí já é outro caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei na profissão ensinando Ted e Gabriela, moradores da Favela Imigrantes, a acentuação de palavras com base na música “As sílabas”, de Luiz Tatit¹⁹, não era sabido que cumpríamos a primeira preocupação que a educação social teve no ocidente: a alfabetização. Para Núñez (1999, p. 32), no século XIX a universalização da alfabetização, que deu origem ao sistema escolar moderno, foi a primeira política social relacionável com a pedagogia social.

A industrialização da sociedade europeia gerou aglomerações humanas em centros urbanos. Cabanas (1997, p. 77) explica que aumentou a delinquência nos bairros periféricos que se multiplicaram pelas principais cidades daquele continente. Pois foi para alfabetizar os órfãos de guerra e apoiar famílias maceradas pela miséria, que a educação social, práxis da pedagogia social, nasce para dar conta dos diversos problemas sociais de uma Alemanha arrasada durante e pós-Primeira Guerra Mundial.

Nessa época, começa a surgir um tipo de educação com características peculiares à educação nas escolas. A pedagogia social crítica parte do entendimento de educação como fenômeno social (CARRERAS, 1997, p. 43). Surgem movimentos pedagógicos que favorecem a ideia de uma pedagogia social que age em lugares educativos no campo, nas escolas voltadas para preparar jovens para o mercado de trabalho, nas primeiras universidades populares, nas instituições de proteção às crianças desamparadas, delinquentes (este o termo da época) ou com alguma deficiência. Pela primeira vez, isso nos anos 1920, a condenação de uma criança em conflito com a Lei, que antes seria abandonada em um orfanato ou confinada ao trabalho na prisão, passa a ter uma disposição educativa ao invés de punitiva.

De acordo com Cabanas (1997, p. 78), é na Alemanha da década de 1920 que se estabelece o encontro entre acadêmicos e proletários como método para a formulação de problemas científicos, a difusão das bibliotecas populares e a atuação pedagógica com enfoque social nas comunidades em situação de risco.

¹⁹ Luiz Tatit é um professor universitário, cantor e compositor paulistano. “As sílabas” é faixa do álbum Rodopio (Dabliú, 2007), interpretada por Suzana Salles. Quando educador social, realizamos muitas oficinas sobre ortografia e gramática em ONGs e associações comunitárias com base em poesias e ritmos musicais.

Com o passar dos anos, a pedagogia social tomou estrutura e se difundiu por diversos países.

Na Espanha, a educação social surge a partir da atenção à infância e à juventude, quando se funda o *Consejo Superior de Protección a la Infancia*, em 1904. Segundo o pesquisador, a partir de 1918, todas as províncias espanholas instituíram tribunais específicos para o julgamento de atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes, com o propósito de proteger e “reeducar o menor”, não de punir. Cabanas (1997, p. 86) destaca trabalhos-modelo realizados em prol da educação de jovens da área rural e criação de albergues para crianças em situação de risco numa perspectiva socioeducativa, bem como teóricos pioneiros dos estudos psicológicos das crianças de famílias marginalizadas pela sociedade da época. Apesar do desenvolvimento da educação social na Espanha ao longo do século XX, apenas na década de 1980 se estabelece o conceito de uma nova disciplina: a Pedagogia Social, com a publicação da obra “*Pedagogía Social*”, de Quintana (1984).

Não só no sentido de sua concepção tradicional (teoria da socialização educativa humana), como também da sua concepção nova (importada da Alemanha) que atende a educação social como uma forma de trabalho social, com perfil profissional para o pedagogo dentro desse setor, qualificado como pedagogo social. Foi uma importante inovação que resultou em modificações curriculares dos cursos de pedagogia, já que são muitos os pedagogos que querem formar-se e exercer sua profissão como pedagogos sociais ou educadores sociais. O livro mencionado foi durante dez anos o único tratado existente na Espanha sobre Pedagogia Social (MACHADO, 2014, p. 34).

Para Machado (2014, p. 34), é a partir desse livro que os pedagogos começam a formar consciência da profissão de educador social e as universidades a organizar cursos de formação para os trabalhadores sociais, que atuam principalmente em serviços do governo e nas OSCIPs. De acordo com a bibliografia estudada, há uma grande divergência entre os campos de atuação nos países da União Europeia, tendo em comum apenas algumas bases teóricas dos cursos de formação profissional do educador social. No entanto, a área da pedagogia social tem diversas fundamentações que variam de acordo com o contexto de suas práticas. Nos países socialistas, por exemplo, a pedagogia é socialista e articula os processos do trabalho produtivo e o ensino.

Caride (2002, p. 86) descreve as dificuldades com a definição de educação social, já que as mudanças da sociedade incidem sobre as perspectivas da pedagogia social. Todavia, podemos compreender que uma prática educativa no ambiente escolar é um processo de ensino que acontece em um espaço específico, que é a escola, gerida pelas normativas das políticas públicas da educação na sociedade. Quando a prática educativa acontece no contexto social, a definição fica sujeita às mudanças constantes da sociedade, suas complexidades, às características de uma época, como a escola de educação formal, mas nos diversos espaços sociais e suas peculiaridades.

Faço uso da mesma metáfora que a professora Rejane Coutinho²⁰ utiliza em suas aulas de Práticas de Ensino no curso de Artes Visuais do Instituto de Artes da UNESP para definir arte/educação, pois também comparo a um grande guarda-chuva aberto a educação social, sob o qual cabem todos os lugares sociais onde se ensina ou se aprende algo, incluindo a própria escola, mas que não fica restrito a nenhum espaço específico. As práticas da educação social acontecem em presídios, ONGs, instituições, abrigos, Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), hospitais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), igrejas, projetos sociais, entre outros, e exigem pessoas que se tornem responsáveis por elas, como o educador social.

De acordo com a Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, publicada pelo CNAS, as atribuições do educador social no Brasil são relacionadas cerca de sete anos após o Caso das Fontes do Ipiranga: entre outras, desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização; desenvolver atividades instrumentais e registro para assegurar direitos, (re)construção da autonomia, autoestima, convívio e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas, levando em consideração o ciclo de vida e ações intergeracionais; organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e, ou, na comunidade; acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades; apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas unidades e, ou, na comunidade.

²⁰ Rejane Galvão Coutinho é professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde atua na Licenciatura em Artes Visuais e na Pós-Graduação em Artes, e como coordenadora do Mestrado Profissional em Artes na mesma universidade.

Mas é o Projeto de Lei nº 2.676 (BRASIL, 2019, np) que regulamenta o educador e educadora social como profissão de caráter pedagógico e social relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas. De acordo com esta legislação, seu campo de educação são os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem pessoas e comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica; a preservação cultural; os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, pretos, indígenas e a comunidade LGBTQI+; a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária; as pessoas portadoras de necessidades especiais; o enfrentamento à dependência de drogas; as atividades socioeducativas para terceira idade; a promoção da educação ambiental; a promoção da cidadania; a promoção da arte/educação; a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira; centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos; e as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Apesar de recente a regulamentação da educação social nos países onde se estuda e pratica a pedagogia social, o trabalhador que vê a educação como um fenômeno social e não individualista, que atua nas comunidades com enfoque nas experiências educativas em grupo, remonta de muito tempo atrás. De autores pioneiros, como Natorp²¹, Nohl²² e Pestalozzi²³ ao surgimento dos cursos técnicos

²¹ Uma das ideias centrais do trabalho do educador e filósofo Paul Natorp (1854-1924) consiste em que a educação é um processo sempre em comunidade, já que o ser humano só se torna ser humano mediante a comunidade humana, ou seja, que o indivíduo é um ser social. Para ele: "(...) O homem não cresce sozinho, nem um ao lado do outro, sob condições mais ou menos iguais, mas cada um sob a influência multilateral permanente retroativa. O indivíduo é, no fundo, uma abstração, igual ao átomo do físico. No que diz respeito àquilo que o torna humano, o homem não é primeiramente indivíduo para posteriormente entrar na comunidade com os outros. Sem essa comunidade, no entanto, ele nem é um ser humano" (NATORP apud GNISS, 2010, p. 84).

²² Herman Nohl (1879-1960) foi um filósofo e educador alemão que trabalhou pelo estabelecimento da pedagogia social por meio de palestras e práticas de educação popular e educação de adultos, principalmente no período das duas guerras mundiais. Defendia que a educação se voltasse para as humanidades.

²³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pedagogo suíço que teve grande influência sobre a pedagogia moderna. Desenvolveu um método a partir de práticas como educador em um orfanato, onde o educador, durante o processo didático/pedagógico, deve partir do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo. Pestalozzi reuniu órfãos que vagavam pela cidade em um casarão abandonado e deu início a um trabalho educativo junto às crianças. Seus escritos enaltecem a ação e o afeto nas práticas pedagógicas. Machado (2014) explica que o pedagogo alemão Adolfo Diesteweg (1790-1866) foi o primeiro a cunhar os termos Pedagogia Social e Educação Social. Em

em educação social de Portugal nos anos 1970, as pedagogias críticas comportam, em si mesmas, a diversidade do mundo, “marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária” (GADOTTI, 2012, p. 11).

Distanciando-se do pensamento importado dos países hegemônicos, nos países da América Latina perspectivas da Educação Popular de Paulo Freire determinaram as características da educação social que, em passado recente, educadores como Bete, César e eu praticamos aprendendo nas periferias da zona sul de São Paulo. A educação social que experienciamos vinha de uma tradição ligada aos trabalhadores das zonas rurais e nas periferias, compreendida como uma extensão da educação formal para todos. Mas Wanderley (2010, p. 21) refere que, a partir dos anos 1950, surgem duas grandes tendências na educação popular latino-americana. Uma de educação libertadora, nascida das utopias de independência que Violeta Parra²⁴ e Mercedes Sosa²⁵ traduziram para a gente na linguagem da emoção. A outra, utilitária educação profissional, mão de obra produtiva para o desenvolvimento da América Latina.

As duas tendências continuaram nas décadas seguintes, em que os regimes autoritários se instalaram nos países latino-americanos, fazendo com que a educação popular se refugiasse para as ONGs e movimentos sociais²⁶, já que os Estados agonizavam em ditaduras que determinavam as políticas da educação formal. Conforme Gadotti (2012, p. 21), apenas nos anos 1980, com a retomada da democracia, surgem iniciativas como a “Escola Pública Popular”, de Paulo Freire, que se constituem na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Mas de que perspectivas da educação popular estamos falando, que tanto incidiram sobre a educação social e sobre nosso trabalho como educadores sociais?

Da extensa lista de contribuições de Paulo Freire que Gadotti (2012, p. 23) elenca, destaco duas muito relevantes para relacionar com os casos:

seu livro “Bibliografia para a formação dos professores alemães” (1835), Diesterweg define como educação social os propósitos pedagógicos de Pestalozzi.

²⁴ A artista chilena Violeta del Carmen Parra Sandoval (1917-1967) é considerada a fundadora da música folclórica chilena. Ouvir suas músicas é o mesmo que escutar o pulso do coração da América Latina.

²⁵ Mercedes Sosa, La Negra (1935-2009) foi uma cantora argentina que eternizou a emoção de ter nascido em meio às violências e belezas dos povos latino-americanos.

²⁶ Existem movimentos que lutam para tornar a educação popular uma política pública reconhecida pelo governo, como a Rede de Educação Cidadã (RECID). A RECID foi fundada em 2003 e articula movimentos populares, entidades e sociedade civil para sensibilizar e sistematizar a participação ativa da sociedade na superação da miséria.

Harmonização entre o formal e o não-formal. O direito à educação não é apenas o direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal (cinema, teatro, esporte, cultura, lazer...).

Passo grande parte deste trabalho descrevendo definições e história da educação não formal, embora não haja nenhum interesse em destacar suas diferenças com a educação formal, a escolar, que é determinada pelo Currículo. É muito mais interessante compreender as intersecções, quando o formal e o não-formal se complementam. Para Freire, a escola não é o único espaço educativo, mas sim qualquer espaço pode ser educativo.

A oficina de mitologia grega (IMAGEM 2) e a aula sobre o achamento do Brasil pelos portugueses (IMAGEM 1) são atividades que poderiam ter sido desenvolvidas dentro ou fora da escola, tanto faz, como tantas outras atividades que praticamos naquele ano de trabalho na ONG dos escoteiros. Mas fora da escola, em um parque público sem carteiras, grades, hierarquias; nada de diretores nem inspetores de alunos com apitos, de câmeras de vigilância, o processo de ensino e aprendizagem aconteceu em um lugar com possibilidades diferentes das que uma escola pode oferecer.

Se via de regra a escola é uma instituição violenta, composta de projetos pedagógicos ligados a ideologias de Estado e muitas vezes semelhante ao opressor sistema prisional, por outro lado a ONG do Causo das Fontes do Ipiranga, por exemplo, realizava oficinas socioeducativas com base em métodos pedagógicos de incentivo à competição e à busca por resultados e produtividade, cerne do capitalismo. Ambas instituições – escola e ONG – são determinadas por políticas, cujos propósitos de controle e ideologias podem ser escopo de reflexão crítica e, por consequência, transformados por meio de práticas da educação social.

Pois ligadas às “múltiplas subjetividades políticas, lutando por moradia, pelo direito à terra, direitos humanos, ecologia, saúde, emprego, diversidade étnica, racial, de gênero, sexual etc. dando novo rosto à educação popular” (GADOTTI, 2012, p. 22, apud GOHN, 2009), a educação popular, a educação social e a educação comunitária entendo que têm uma causa comum: a utopia. No teatro de bonecos do herói do Grajaú ou em uma abordagem triangular sobre o ABC da

Cana, com um grupo de EJA em visita à galeria de arte, o arte educador social nos oferece uma flor de transformação social e emancipação humana:

A utopia como verdadeiro realismo do educador, opondo-se ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível.

Para além do pragmatismo que nos une um imenso grupo de trabalhadores > trabalhadores sociais que precisam lutar pelos recursos da sobrevivência, todas as ações dos contadores de casos de educação registrados neste trabalho denotam o compromisso do profissional com a sociedade. Sendo assim, mais uma vez vale a pena citar que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p. 16). Espaços de ação educativa comunitária, a biblioteca, o circo e a creche contribuíram para a transformação de quantas realidades? Impossível saber, muito possível imaginar.

Ao reler os casos, insinuou-se uma inevitável sensação de melancolia diante dos desfechos. Bete abandonou o trabalho com a chegada da Administração, que engoliu e sistematizou os propósitos da creche comunitária, que hoje é uma escola pública municipal. César largou o circo desmontado por mudanças políticas que prejudicaram o trabalho dos arte-educadores com a comunidade. E eu fui demitido assim que secou a fonte dos recursos públicos que mantinham o ICA, extinto do PEFI após um ano de educação social.

Depois refleti sobre nossas memórias e ações, muitas vezes espontâneas, ingênuas ou despreparadas, e imaginei o quanto o ato educativo pode ter reverberado durante nossos processos na vida das incontáveis pessoas com quem trabalhamos e em nós mesmos, na sociedade, para sempre. Pois se nossos processos de arte educação social foram interrompidos à força de drásticas mudanças políticas, a verdadeira mudança consiste em “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outros nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (Id., ib., p. 60).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jonathas de. ABC da cana, 2014; impressão fotográfica sobre papel; 30x35 cm cada (26 imagens). Coleção Museu de Arte do Rio (MAR)/Secretaria Municipal de Cultura da Cidade do Rio de Janeiro.

ANTUNES, Celso; GARROUX, Dagmar. Pedagogia do cuidado: um modelo de educação social. 2 edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ARAÚJO, Eliane Castro (Lica). O ABECÊ NORDESTINO E AS LETRAS NA ALFABETIZAÇÃO. Blog Oficina de alfabetização. Salvador, 11 set. 2017. Disponível em:

http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2017/09/o-abece-nordestino-e-as-letras-na_11.html

BARBOSA, Ana Mae. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. São Paulo, 2016. Revista Polyphonia, 27(2), 19-39. Disponível em <https://doi.org/10.5216/rp.v27i2.44693>.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. São Paulo, 1989. Estudos Avançados, 3(7), 170-182. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação do Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BETTO, Frei. Batismo de sangue: Guerrilha e morte de Carlos Marighella. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República. Rio de Janeiro, 1911.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. 87 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. 9

BRASIL. Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS, 2014.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1968.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 2.676, 7 de maio de 2019. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1752495#:~:text=CONGRESSO%20NACIONAL%20decreta%3A-,Art.,a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%2C%20mediadoras%20e%20formativas.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução n.º 9, de 15 de abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOBRH/SUAS. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-9-de-15-de-abril-de-2014/>

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Capítulo IV – DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS, Art. 112; 117. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>

BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia – Histórias de deuses e heróis. Trad. de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

CABANAS, José Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (org.). Pedagogía Social. Espanha: Ariel, 1997. p. 68-91.

CARDOSO, Elizeth. Barracão. In: Elizeth Cardoso, Zimbo Trio, Jacob do Bandolim, Época de Ouro. Rio de Janeiro: EMI, 1968. Faixa 2.

CARRERAS, J. S. Q. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, A. (org.). Pedagogía Social. Espanha: Ariel, 1997. p. 40-67.

CARIDE, José Antonio. La pedagogía social en España. In: Nuñez, V. La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002.

DIAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia-educação social. In Revista Lusófona de Educação. Lisboa, no.7, pp. 91-104, 2006.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 11a. ed., 1978.

FERMOSO, Paciano. Pedagogía social: fundamentación científica. Barcelona: Herder, 1994. 10

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Trad. Moacir Gadotti; Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra 1997.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 30-32. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GNISS, Ralph Roman Konrad. A formação do sujeito em Paul Natorp. Philósofos - Revista de Filosofia, 2(2), 81-94. Goiânia, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/phi.v2i2.11292>.

KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I. Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LINCOLINS, Tiago. Neste dia, em 1961, o pior incêndio do Brasil causava a morte de 503 pessoas. AH Aventuras na História, Brasília, dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-brasil-incendio-tragedia-gran-circo-vitimas.phtml>.

LINHA DIRETA. O incêndio do Gran Circus Norte Americano. Youtube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vgG4k5rt9Z4&t=2019s>>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatísticas e Indicadores Educacionais. Estatísticas da Educação Básica do Brasil. Brasília: MEC, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Subsídios metodológicos para a prática da educação e participação em saneamento rural. Brasília: Biblioteca Rui Tendinha, 1989.

MACHADO, Érico Ribas. Fundamentos da pedagogia social. Curso de especialização Intervenção sociocultural em contextos escolares e não escolares. Núcleo de Educação à Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/1385>

MACHADO, Érico Ribas; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. O educador social no Brasil: perspectivas históricas e discussões atuais. In: XI Congresso Nacional de Educação: Anais [do] II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação [e] IV Seminário Internacional sobre profissionalização Docente. Curitiba, PR, 2013. ISSN 2176-1396.

MONTE, Marisa. Gentileza. In: Memórias, crônicas e declarações de amor. Salvador/Rio de Janeiro/Nova York: Phonomotor Records/EMI, 2000. Faixa 10.

NADOR, Mônica; JAMAC. In: PINA_. São Paulo: Pinacoteca, 2021. Disponível em: <http://pinacoteca.org.br/artistas/monica-nador-jamac/>. Catálogo de artistas.

NATORP, Paul. Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung aut der Grundlage der Gemeinshafft. Suttgart. s.n., 1899.

NORTES da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: Anais [do] XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Manaus, AM, 2019. ISSN: 2525-880X. TRILLA, Jaume e Elie Ghanem. Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

NUÑEZ, Violeta. Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Sucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006

PORTAL DO IPIRANGA. Centro de esporte, Cultura e Lazer do Parque Estadual das Fontes do Ipiranga. Portal do Ipiranga, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://independenciaoumorte.com.br/2020/01/24/centro-de-esporte-cultura-e-lazer-do-pefi/>

QUINTANA, José Maria. Pedagogía social. Madrid: Dykinson, 1988.

ROCHA, Luciene Francisca. Escotismo e educação não formal: o projeto educativo do movimento escoteiro e a formação dos jovens. In: Monografias Brasil Escola, 2015. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/escotismo-e-educacao-nao-formal-o-projeto-educativo-do-movimento-escoteiro-e-a-formacao-dos-jovens.htm>

SESC SÃO PAULO. Catálogo da exposição à Nordeste. São Paulo: SESC, 2019.

SÃO PAULO. Decreto nº 26.906, de 15 de março de 1987. Cria a Secretaria do Menor e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo: seção 1, São Paulo, SP, ano 97, n. 050, p. 6, 16 mar. 1987. https://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/1987/executivo%20secao%20i/marco/16/pag_0006_4EPA2PHK4KD5Pe7VUD08KVOUKGL.pdf

SÃO PAULO. Portaria nº 29, de 22 de agosto de 2009. Autoriza a prorrogação do prazo de vigência convênios de prestação de serviços de assistência social/núcleo de proteção psicossocial especial (NPPE). Diário Oficial da Cidade de São Paulo: São Paulo, SP, ano 156, n. 054, p. 18, 22 ago. 2009.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WANDERLEY, L. E. W. Educação Popular: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez. 2010.

ÁUDIO DOS CAUSOS

CAUSO DA CRECHE SEM PAPEL

https://soundcloud.com/alvaro-aparecido-dias/causo-da-creche-sem-papel?si=3bfbec4dfa2e4ef3bcdd85eec2250b59&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

CAUSO DO CIRCO QUE PEGOU FOGO

https://soundcloud.com/alvaro-aparecido-dias/causo-do-circo-que-pegou-fogo?si=3bfbec4dfa2e4ef3bcdd85eec2250b59&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

ANEXO I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

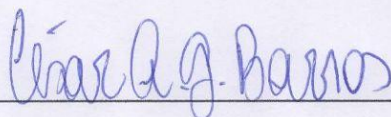
Eu, CÉSAR ALEXANDRE GOMES DE BARROS, autorizo livre e voluntariamente o pesquisador ALVARO APARECIDO DIAS a obter imagens e/ou gravações de voz de minha pessoa, bem como uso do meu nome para fins de pesquisa científica/educacional

Conheço a pesquisa intitulada ARTE EDUCAÇÃO SOCIAL – CAUSOS, PRÁTICAS E APRENDIZADOS e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos.

As imagens e gravações ficarão sob a propriedade do pesquisador, por prazo indeterminado, sem para isto receber qualquer contrapartida financeira.

São Paulo, 6 de dezembro de 2021.



ASSINATURA

ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ


Eu, ELISABETE APARECIDA BARBOSA DOS SANTOS, autorizo livre e voluntariamente o pesquisador ALVARO APARECIDO DIAS a obter imagens e/ou gravações de voz de minha pessoa, bem como uso do meu nome para fins de pesquisa científica/educacional.

Conheço a pesquisa intitulada ARTE EDUCAÇÃO SOCIAL – CAUSOS, PRÁTICAS E APRENDIZADOS e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos.

As imagens e gravações ficarão sob a propriedade do pesquisador, por prazo indeterminado, sem para isto receber qualquer contrapartida financeira.

São Paulo, 6 de dezembro de 2021.

 RG. 22.665.981-1

ASSINATURA