

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO**

**ROSSANA TENÓRIO CAVALCANTI**

**DOM, ASSOCIAÇÕES E FORMAÇÃO HUMANA: memórias de um jovem  
participante de projetos sociais**

**Recife  
2018**

**ROSSANATENÓRIO CAVALCANTI**

**DOM, ASSOCIAÇÕES E FORMAÇÃO HUMANA: memórias de um jovem  
participante de projetos sociais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Área de concentração:** Educação e Espiritualidade

**Orientador:** Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas

**Recife  
2018**

Catálogo na  
fonte  
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

C376d Cavalcanti, Rossana Tenório.  
Dom, associações e formação humana : memórias de um jovem participante de projetos sociais / Rossana Tenório Cavalcanti. – Recife, 2018.  
163 f. : il.

Orientador: Freitas, Alexandre Simão de.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.  
Inclui Referências e apêndices.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Educação não-formal. 3. Organizações não-governamentais – Coque (Recife, PE). 4. UFPE - Pós-graduação. I. Freitas, Alexandre Simão de. II. Título.

370.11 (22. ed.) UFPE (CE2018-74)

**ROSSANA TENÓRIO CAVALCANTI**

**DOM, ASSOCIAÇÕES E FORMAÇÃO HUMANA: memórias de um jovem participante de projetos sociais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em: 23/02/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Claudia Ribeiro Tavares (Examinadora Externa)  
Universidade de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Sandra Montenegro Silva (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

*Este trabalho é dedicado a minha família, que tem sido minha fonte de inspiração e meu alicerce para continuar seguindo o caminho que escolhi: ser educadora.*

## AGRADECIMENTOS

---

*A ti Senhor, seja a minha eterna gratidão. A minha esperança está no teu amor. Amor que cura e liberta a alma. Amor que me traz alegria e vida. Amor que me sustenta e ampara aonde for.*

Esta pesquisa só pôde se concretizar graças ao empenho e dedicação do meu orientador, professor Dr. Alexandre Simão de Freitas. Seu modo de orientar sereno e firme permitiu que eu pudesse, em meio a tantas dúvidas e receios, adentrar em um método de pesquisa novo para mim, porém demais instigante e tão rico em reflexões, que é a história oral. Tenho clareza que o que li e estudei são ínfimos diante de tantas pesquisas, livros e outros materiais sobre esta área de conhecimento, mas sei também que ela me possibilitou olhar para meu objeto de investigação com mais clareza.

Agradeço imensamente a essa pessoa tão querida e especial que aprendi a admirar por sua capacidade de ouvir e respeitar o outro em sua singularidade. Alexandre, obrigada por me possibilitar enxergar novas possibilidades na vida. Sua presença (*como um presente*) ao longo de mais de 10 (dez) anos, tanto nos grupos de pesquisa da UFPE, no Curso de Formação do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), quanto nas disciplinas que pude cursar com você, foram demais importantes para minha formação profissional e como ser humano.

Gratidão também às arguições das professoras Alice Mirian Happ Botler e Tereza Didier, e do professor Aurino Lima Ferreira, no exame de qualificação desta pesquisa, com intervenções de extrema relevância e fecundas em sugestões, às quais este trabalho, em seus limites, seguramente não conseguiu dar as devidas implicações.

Grata também aos professores/as Ana Claudia Ribeiro Tavares, Maria Sandra Montenegro Silva, Aurino Lima Ferreira e Eugênia de Paula Benício Cordeiro na Banca de defesa. As indagações e sugestões trazidas nesse momento, me ajudaram a ajustar alguns pontos na análise dos dados, bem como a perceber ainda mais a importância da desta pesquisa para o campo da Educação, na medida em se buscou dar visibilidade as histórias de vida dos sujeitos periféricos e de seu lugar de pertencimento.

À minha querida amiga Girlane Alves, sempre tão prestativa e disposta a me ajudar no que fosse possível. Querida você é um anjo que Deus colocou em meu caminho, para me incentivar com palavras de confiança e esperança. Que você alcance tudo que teu coração desejar, que sua vida seja plena de amor, amizades e harmonia.

Grata a todos do grupo de pesquisa *Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência* da UFPE, pela possibilidade de trocas de experiências através das disciplinas cursadas, seminários e estudos realizados ao longo dos últimos anos.

Aos colegas do curso de doutorado (turma 13), agradeço pela amizade, pelas trocas de ideias e discussões que foram demais relevantes e proveitosas nas disciplinas que cursamos e nos grupos de estudos.

Agradeço a Izabel Senna, Iagrici Lima Maranhão e Magna Sales Barreto pelo vínculo de amizade que construímos desde o curso de Mestrado, vocês são especiais para mim. Sempre presentes, me incentivando e apoiando tanto na esfera pessoal quanto profissional.

À minha amiga Nyrluce Marília Alves, por todo carinho, companheirismo, incentivo e ajuda nos momentos mais importantes deste trabalho (Qualificação e Defesa), e principalmente, pelo laço de amizade que construímos desde os tempos da graduação em Pedagogia e que tem se fortalecido a cada dia.

À minha sobrinha Mayara Cavalcanti que foi demais importante durante a escrita do projeto de qualificação. A escolha e discussão de cada texto para o marco teórico foram fundamentais para uma escrita coerente.

Aos professores do PPGEduc da UFPE, em especial ao professor Ferdinand Röhr pelas riquíssimas reflexões sobre formação humana em suas disciplinas, que contribuíram tanto para as reflexões neste trabalho quanto para minha formação enquanto ser humano e educadora.

Ao meu querido amigo *Dom*<sup>1</sup> que gentilmente aceitou nos contar sua história de vida através da sua experiência no *Curso de Formação de Educadores Holísticos* (CFEH), desenvolvido pelo NEIMFA, contribuindo sobremaneira para a concretização desta pesquisa. *Dom*, muito obrigada por me permitir ouvir e contar como você vivenciou e ressignificou esta experiência, a importância que ela tem em sua vida e como ela reverberou na sua forma de ser professor.

---

<sup>1</sup> Escolhi nomeá-lo assim, por sua abertura (doação) no momento em que nos contava sua vida.

Aos meus colegas de trabalho da Gerência de Educação Integral e Anos Finais (GEIAF), da Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Pessoas que aprendi a admirar e respeitar, por serem profissionais extremamente competentes e comprometidos com uma educação pública de qualidade, e com o olhar direcionado para o estudante.

Por fim, mas não menos importante. Eterna gratidão aos meus pais Luzinete Maria e Sebastião Tenório (*in memoriam*) pelo amor incondicional e apoio em todos os momentos da minha vida. Meus grandes amores e a razão das minhas escolhas. Tudo que fiz foi por vocês e para vocês. Lú minha princesa, não consigo expressar em palavras o amor que tenho por ti. Espero poder te proporcionar muitos momentos de alegrias, pois você é o meu maior tesouro.

A André Luiz, pessoa linda que tem tornado meus dias ainda mais felizes. Grata pela paciência que teve comigo nos últimos meses. Grata também pelo amor, carinho, complicidade e por compartilhar seus dias ao meu lado.

Aos meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, que fazem a minha vida mais colorida, com muito amor e alegria. Vocês dão sentido a minha existência.

*A memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma “viagem” imperdível, uma “viagem” necessária, uma “viagem” fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida de outros.*

*(Walter Benjamin, 1996).*

## RESUMO

---

A pesquisa que possibilitou a construção desta tese teve por objetivo mais amplo investigar o papel das organizações sociais no desenvolvimento de experiências educativas ancoradas na ideia de formação humana. Mais especificamente, a pretensão consistiu em compreender como jovens participantes de projetos educativos, desenvolvidos por organizações sociais com esta perspectiva de atuação, apreendem a participação e o impacto que essas experiências tiveram em suas vidas, e de que modo os afetou. Tomamos como referência as categorias *Dom*, *Vínculos Sociais* e *Associacionismo*, tendo em vista extrair um caminho analítico de compreensão do vínculo social, pensada a partir da dádiva e fundamentada na compreensão sociológica do Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais (M.A.U.S.S.), que está inserida numa crítica anti-utilitarista, colocando em evidência a irreducibilidade do social às esferas do mercado e do Estado; fazemos ainda uma reflexão sobre a educação não formal, e como ela veio se constituindo ao longo das últimas décadas no Brasil. Utilizou-se como metodologia a História Oral, seguindo os estudos desenvolvidos pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e pelo Núcleo de Estudos em História Oral da USP (NEHO). Uma entrevista foi realizada, oportunizando-nos que pudéssemos interagir com a história de vida de um jovem que participou da primeira turma do *Curso de Formação de Educadores Holísticos* (CFEH), uma atividade desenvolvida pelo Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), e direcionada aos adolescentes e jovens. Resgatamos a história desta organização social, na intenção de refletir sobre as experiências formativas que desenvolve, e como vem se constituindo enquanto expressão de possibilidade criativa dentro da comunidade do Coque na região metropolitana do Recife. Através da história de vida do jovem, foi possível apreender os desdobramentos da experiência vivenciada no CFEH, bem como uma proposta de educação não formal sustentada por uma compreensão de formação humana.

**Palavras-chave:** Dom. Associacionismo. Formação Humana.

## ABSTRACT

---

The research that enabled the construction of this thesis had broader objective to investigate the role of educational experiences development anchored in the human formation idea. More specifically, the pretension was to understand how young participants in the educational project, developed by social organizations with that perspective of action, apprehend the participation and the impact from those experiences in their lives, and how they were affected by them. Taking as reference the categories *Gift, Social Bonding and Associations*, Aiming to extract an analytical way to understand the social bond, thought from the gift and based on the social anti-utilitarian in the social understanding of the movement in the social sciences(M.A.U.S.S.), which is inserted in an anti-utilitarian critique, highlighting the irreducibility of the social to the market and state fields, also making a reflection on non-formal education, and how it came to be consisted over the decades in Brazil. Oral history was used as a methodology, following the studies built up by Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil (CPDOC) and Center for Oral History Studies of USP (NEHO). An interview was held, allowing us to interact with the life story of a young man who participated in the first group of Holistic Educators Course (CFEH), an activity made by Educational Center Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), and aimed at adolescents and young people. We rescue the history of this social organization, with the intention of reflecting on the formative experiences that it develops, and how it has been constituted as an expression of a creative possibility within the Coque community in the metropolitan region of Recife. Through the young person's life history, it was possible to grasp the unfolding experiences of the CFEH, as well as a proposal for non-formal education sustained by an understanding of human formation

**Keywords:** Gift. Associations. Human Formation.

## RESUME

---

La recherche qui a permis la construction de cette thèse a eu par objectif majeur investiguer le rôle des organisations sociales dans le développement d'expériences éducatives basées dans l'idée de formation humaine. Plus spécifiquement, la volonté a consisté à comprendre comment les jeunes qui participent de projets éducatifs, développés par des organisations sociales avec cette perspective d'action, assimilent la participation et l'impact que ces expériences ont eu dans leurs vies et comment elles leur ont affectés. Nous avons pris comme référence les catégories Don, Liens Sociaux et Associationnisme, afin d'extraire un chemin analytique de compréhension du lien social, qui a été pensée à partir du don et fondée sur la compréhension sociologique du Mouvement Anti-utilitariste en Sciences Sociales (M.A.U.S.S.), qui est insérée dans une critique anti-utilitariste, en mettant en évidence l'irréductibilité du social aux domaines du marché et de l'Etat ; nous faisons encore une réflexion sur l'éducation non formelle et comment elle s'est venue en constituant le long des dernières décennies au Brésil. On a utilisé comme méthodologie l'Histoire Orale, en suivant les études développées pour le Centre de Recherche et Documentation d'Histoire Contemporain du Brésil et pour le Noyau d'Etudes en Histoire Orale de l'Université de São Paulo. Un entretien a été réalisé, nous en permettant d'interagir avec l'histoire de vie d'un jeune qui a participé de la première classe du Cours de Formation d'Educateurs Holistique (CFEH), une activité créée pour le Noyau Educatif Irmãos Menores de Francisco de Assis et dirigée aux adolescents et jeunes. Nous avons récupéré l'histoire de cette organisation sociale dans le but de réfléchir sur les expériences de formation qu'elle développe et comment vient à se constituer en tant qu'expression de possibilité créative dans la communauté du Coque, dans la région métropolitaine de Recife. Au travers de l'histoire de vie du jeune, il a été possible apprendre les déploiements de l'expérience vécue au CFEH, ainsi que proposition d'éducation non formelle soutenue par une compréhension de formation humaine.

**Mots-clés:** Don. Associationnisme. Formation Humaine.

## LISTA DE FIGURAS

---

---

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 1 – Os tipos de Socialidade .....   | 40  |
| FIGURA 2 – As associações Híbridas .....   | 41  |
| FIGURA 3 – Associações Híbridas e Secundárias .....                                    | 42  |
| FIGURA 4 – Mandala do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis.....     | 116 |
| FIGURA 5 – Matriz curricular do Curso de Formação de Educadores Holísticos (CFEH)..... | 128 |

## LISTA DE IMAGENS

---

|  |     |
|--|-----|
| IMAGEM 1 – Comunidade do Coque na década de 1970 .....   | 94  |
| IMAGEM 2 – Moradores da comunidade do Coque e os jovens do Centro Espírita<br>Jesus no Lar em 1986 ..... | 106 |

## LISTA DE SIGLAS

---

|        |   |
|--------|---|
| CFEH   | Curso de Formação de Educadores Holísticos              |
| ONG    | Organização Não Governamental                           |
| MABI   | Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis             |
| MAUSS  | Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais         |
| NEIMFA | Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis |
| UFPE   | Universidade Federal de Pernambuco                      |

## SUMÁRIO

---

---

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>1</b>  | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2</b>  | <b>CAPÍTULO I - DOM, VÍNCULOS SOCIAIS E ASSOCIATIVISMO NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>                  | <b>26</b> |
| 2.1       | LINEAMENTOS DE UMA ABORDAGEM DO DOM.....   | 26        |
| 2.2       | AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE MARCEL MAUSS PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS.....                           | 28        |
| 2.3       | O ESPÍRITO DA DÁDIVA COMO MEDIADOR DE VÍNCULOS SOCIAIS.....  | 31        |
| 2.4       | O ASSOCIACIONISMO E SUAS ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS.....  | 35        |
| 2.5       | AS MÚLTIPLAS FORMAS DE ASSOCIACIONISMO NA CONTEMPORANEIDADE.....                                       | 38        |
| 2.6       | A EMERGÊNCIA DAS ASSOCIAÇÕES CIVIS CÍVICAS.....  | 45        |
| 2.7       | AS MUDANÇAS NO CARÁTER DO ASSOCIATIVISMO NO BRASIL.....  | 47        |
| <b>3.</b> | <b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.....</b>                                | <b>52</b> |
| 3.1       | UMA MIRADA ACERCA DAS RECENTES REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL.....                      | 52        |
| 3.2       | SITUANDO O DEBATE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL.....                                 | 56        |
| 3.3       | AS ASSOCIAÇÕES COMO MEDIADORAS DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ANCORADAS NUMA IDEIA DE FORMAÇÃO HUMANA..... | 63        |
| <b>4.</b> | <b>CAPÍTULO III - NARRANDO O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA. ....</b>                               | <b>68</b> |
| 4.1       | A ABORDAGEM QUALITATIVA COMO ELEMENTO DE COMPREENSÃO DA PESQUISA.....                                  | 68        |
| 4.2       | HISTÓRIA ORAL E NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .....                              | 72        |
| 4.3       | A MEMÓRIA COMO CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA.....   | 75        |
| 4.4       | A HISTÓRIA ORAL COMO O MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO .....  | 79        |
| 4.5       | A ENTREVISTA PRIVILEGIADA NA PESQUISA .....  | 81        |
| 4.6       | O NOSSO COLABORADOR.....   | 83        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 4.7       | A ANÁLISE EM HISTÓRIA ORAL: A <i>TRANSCRIÇÃO</i> COMO UM CAMINHO POSSÍVEL .....   | 84         |
| 4.7.1     | Os passos no processo da <i>Transcrição</i> .....   | 87         |
| <b>5.</b> | <b>CAPÍTULO IV - A COMUNIDADE DO COQUE E O NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS (NEIMFA): SINGULARIDADES E DESAFIOS.....</b> | <b>95</b>  |
| 5.1       | <i>ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: A COMUNIDADE DO COQUE EM TRANSFORMAÇÃO</i> .....   | 95         |
| 5.1.1     | A construção perversa de “lugar perigoso” em torno da Comunidade do Coque .....   | 98         |
| 5.1.2     | As intervenções públicas na Comunidade do Coque.....  | 101        |
| 5.2       | <i>DOS ANTIGOS AOS NOVOS PAPÉIS: A TRAJETÓRIA DO NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS – NEIMFA.....</i>                      | 107        |
| 5.3       | NEIMFA: UM ESPAÇO PARA SE SONHAR SONHOS POSSÍVEIS.....  | 112        |
| 5.4       | O NEIMFA E SEUS NÚCLEOS DE FORMAÇÃO .....   | 115        |
| 5.5       | <i>CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES HOLÍSTICOS (CFEH): OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CRIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA.....</i>         | 123        |
| <b>6.</b> | <b>CAPÍTULO V - CONTAR A VIDA, TECER HISTÓRIAS: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UM PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA.....</b>         | <b>134</b> |
| 6.1.      | REVISITANDO A MEMÓRIA... A VINCULAÇÃO AO NEIMFA.....  | 134        |
| 6.2.      | SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL.....   | 139        |
| 6.3.      | O <i>CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES HOLÍSTICOS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA.....</i>  | 141        |
| 6.4.      | O PROFESSOR COMO UM MESTRE: SUA PRESENÇA COMO UM ATO AMOROSO!.....  | 144        |
| 6.5.      | MINHA REDE RELACIONAL.....  | 148        |
| <b>7.</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>151</b> |
| <b>8.</b> | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>154</b> |
| <b>9.</b> | <b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....</b>  | <b>162</b> |
| <b>10</b> | <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>   | <b>163</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

---

---

A pesquisa que possibilitou a construção desta tese teve por objetivo mais amplo investigar o papel das organizações sociais no desenvolvimento de experiências educativas ancoradas na ideia de formação humana. Mais especificamente, a pretensão consistiu em compreender como jovens participantes de projetos educativos, desenvolvidos por organizações sociais com esta perspectiva de atuação, apreendem a participação e o impacto que essas experiências tiveram em suas vidas, e de que modo os afetou.

Na mesma direção que Flickinger (2009), defendemos que a tematização dos ideais regulativos da formação humana na atualidade passa pela compreensão de que o campo não formal de educação é um dos poucos espaços que consegue ainda fazer jus àquele núcleo de formação<sup>2</sup> no qual a antiga *paideia* e o conceito da *Bildung* se apoiavam, a saber, na compreensão do processo de formação como um projeto centrado no ser humano, e não em demandas a ele alheias. Como bem argumenta este autor, o sistema de educação formal em vigor concentra a maior parte de seus esforços no amoldamento dos jovens à racionalidade instrumental como fio condutor da sociabilidade, e quem não se adaptar perde a chance de se integrar na normalidade da rede social e de ser reconhecido sem restrições. (FLICKINGER, 2009, p. 74-5).

Partindo deste entendimento, defendemos a tese que os espaços não formais de educação criariam oportunidades para os sujeitos experienciarem modos de vida e de agir por eles mesmos escolhidos, e em correlação com suas próprias necessidades. Isto porque, num processo formativo o que mais importa não é a transmissão de conhecimentos, mas a possibilidade de tornar esse conhecimento capaz de uma transformação no sujeito.

É sabido que a educação não se resume a um processo institucional e instrumental, mas é essencialmente um investimento formativo do humano, seja na

---

<sup>2</sup> O conceito de formação, hoje considerado clássico, remete a ideais vinculadas às noções *Paideia* e *Bildung*, as quais fogem de uma tradução direta numa palavra só. A *paideia* dos filósofos gregos traz consigo uma forte conotação ética, pouco presente na concepção contemporânea da educação. Tampouco nos damos conta de que a formação, tomada como *Bildung*, nos leva de volta às origens do pensamento iluminista, tal como expressas, de modo exemplar, pelos raciocínios de Wilhelm Von Humboldt. Aí o objetivo da *Bildung* do homem “é a formação máxima e mais proporcional possível de suas forças, no intuito de as integrar em um todo”. (FLICKINGER, 2009, p. 64).

especificidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. (SEVERINO, 2006). Por essa razão, a educação apreendida como processo de formação humana, deve contribuir para a ampliação das habilidades do sujeito de modo a possibilitar-lhe “olhar, perceber e compreender as coisas, se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e os outros sujeitos”. (RODRIGUES, 2001, p. 9).

Educar, a partir desta perspectiva, significa “acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação”. Esta é uma das exigências para que ele possa se construir “como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano”. (RODRIGUES, 2001, p. 8).

É importante ressaltar aqui que, a escolha por esta temática se faz muito relevante para nós na medida em que, mesmo não sendo uma questão-chave de pesquisa, foi possível observar durante a análise dos dados do nosso trabalho de Mestrado<sup>3</sup> que a discussão em torno do vínculo afetivo entre formador e aluno, mostrou-se extremamente pertinente num processo de aprendizagem. Naquele momento, a análise dos dados nos revelou que os processos formativos para que façam sentido na vida dos sujeitos a quem se destinam precisam estar ancorados numa perspectiva de formação humana.

É a partir desta compreensão que nossa pesquisa privilegiou a educação não formal e as ações educativas que se dão no âmbito das relações de sociabilidade primária<sup>4</sup> (CAILLÉ, 2004), um campo bastante relevante a ser estudado pelos pesquisadores da área da Educação. Em nossa pesquisa, a ênfase se deu nos processos formativos que ocorrem no cotidiano dos sujeitos, e reverberam em suas relações familiares, educativas, de amizade, de vizinhança e de pertencimento.

---

<sup>3</sup> Dissertação de Mestrado intitulada “Educação, Estado e Organizações Sociais: um estudo sobre o papel do Observatório de Favelas na formulação e implementação de Políticas Públicas de Juventude na região metropolitana do Recife”. (CAVALCANTI, 2011). Neste trabalho fazemos uma análise das políticas públicas direcionadas ao segmento juvenil em nosso país, destacando o papel das organizações sociais na mediação de tais políticas.

<sup>4</sup> Na socialidade primeira, reina um princípio de personalização que permite afirmar que as pessoas são mais importantes, de direito e de fato, que as funções por elas exercidas. Na socialidade primária o que prevalece é o interconhecimento e a dádiva. Já a socialidade secundária funciona pela impessoalidade e pela funcionalidade. O mercado e o mundo das empresas constituem o domínio da socialidade secundária privada. O Estado e a administração o da socialidade secundária pública. (CAILLÉ, 2004, p. 20).

Dentro deste contexto, a pergunta que norteou a pesquisa foi entender: *Em que medida os espaços educativos não formais, se configuram como lugares de favorecimento de experiências de formação humana, e por outro lado, a partir de histórias de vida, apreender se e como os sujeitos participantes dessas experiências foram afetados?*

Na intenção de problematizar e responder a este questionamento, regastamos a história da organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), localizada na região metropolitana do Recife<sup>5</sup>. Nossa intenção é dar a ver uma proposta de educação não formal sustentada por uma compreensão de formação humana.

Resgatamos ainda, a história de vida de um jovem participante da primeira turma do *Curso de Formação de Educadores Holísticos* (CFEH) – considerada uma atividade estratégica do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz do NEIMFA, e direcionada aos adolescentes e jovens –, que reitera, em sua narrativa, a visão de formação humana presente nesta organização, especialmente no modo de pensar e mover seus projetos educativos e sociais.

É importante ressaltar aqui que, a princípio, nossa ideia foi fazer as entrevistas com três jovens que participaram da primeira turma do CFEH. Não obstante, durante o período que tínhamos estipulado para coleta dos dados, dois desses jovens não tiveram disponibilidade para fazer as entrevistas, devido as suas demandas com trabalhos acadêmicos e pessoais.

Em relação ao nosso aporte metodológico, ele está ancorado na História Oral, uma vez que possibilita que os acontecimentos subjetivos tornem-se compreensíveis – que se reconheça neles, um estatuto tão adequado e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. (ALBERTI, 2004).

Vale lembrar que esta área de conhecimento, desde as últimas décadas do século XX, tem se expandido tanto no Brasil quanto em diversos países do continente europeu. (GUEDES-PINTO, et al, 2008). Tanto a história oral brasileira quanto a do resto da

---

<sup>5</sup> A referida instituição, que é *locus* de nossa investigação, está sediada na comunidade do *Coque*. Esta comunidade, atualmente, passa por três bairros do Recife: Joana Bezerra, Cabanga e São José. Ao norte é limitada pelo Rio Capibaribe; ao sul, pela Rua Imperial; ao leste, pela Estação Central do Metrô do Recife e, ao oeste, pelo braço norte do Rio Capibaribe. No capítulo IV apresentaremos de forma mais detalhada tanto a comunidade do Coque quanto a organização supracitada.

América Latina, esteve sujeita à circunstância da abertura política nacional. Este traço, aliás, garante o caráter democrático que a marca.

A abordagem da História Oral<sup>6</sup>, que discute a memória como constituinte fundamental das narrativas dos sujeitos entrevistados (GUEDES-PINTO, et al, 2008), tem se mostrado uma alternativa relevante no trabalho com histórias de vida, nos mais diversos campos do conhecimento. Sua força está no fato de ajustar a peculiaridade da experiência individual e oferecer “uma alternativa às ciências comportamentais que são impotentes, em seus esforços de generalização, para lidar com a imensa variedade de experiências”. (LEYDESDORFF, 2000, p. 75).

O que a torna diferente de outras abordagens metodológicas é o fato de se inquietar menos com os acontecimentos em si, e se preocupar mais com os significados que estes têm para os sujeitos que os narram.

Para Portelli (2001, p. 13-4), tanto na teoria quanto na prática a história oral pode ser sobre qualquer coisa, na medida em que ser “aberta e fechada em todos os níveis é uma de suas características formais distintivas”. Assim, para ele, no cerne da história oral, “em termos práticos e epistemológicos, repousa um profundo foco temático”, que a torna distinta de outras abordagens que se baseiam também em pesquisas de campo e entrevistas, a exemplo da antropologia e sociologia, a saber: “a combinação entre a prevalência da forma narrativa, de um lado, e a pesquisa por uma conexão entre biografia e história, experiência individual e as transformações da sociedade, de outro”.

Em suas reflexões acerca deste campo de conhecimento, a pesquisadora Verena Alberti lembra-nos que a história, como qualquer outra atividade de pensamento, opera por descontinuidades, isto é, escolhemos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou. A entrevista<sup>7</sup> em história oral faz parte deste

---

<sup>6</sup> A história oral desenvolveu-se inicialmente de modo significativo nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, regiões que sempre sediaram os encontros internacionais, limitando, portanto, a participação de pesquisadores da Ásia, da África e da América Latina. Uma maior institucionalização do movimento da história oral, com a criação da Associação Internacional de História Oral (IOHA - International Oral History Association) em Gotemburgo, na Suécia, em 1996, e a opção por privilegiar a realização das conferências fora do eixo Europa-Estados Unidos possibilitaram um enorme espaço de renovação e de democratização desta área de trabalho. Esse deslocamento geográfico permitiu uma maior articulação entre diversos grupos de pesquisa com o debate internacional. (FERREIRA, et. al. 2000, p. 11).

<sup>7</sup> Na entrevista em história oral, o texto finalizado, torna-se um documento “em si”; por essa razão, precisa ser analisado e interpretado do mesmo modo que qualquer outra fonte histórica, mesmo considerando as especificidades do documento de origem oral. Ele não é um fim, mas um meio. Em alguns textos pode haver ausência de interpretação, em outros a interpretação da estrutura do texto pode

conjunto, porém há nela uma vivacidade, um tom especial, característico de documentos pessoais, isto porque é da experiência de um sujeito que se trata. A sua narrativa termina “colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida à – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem distantes”. E, ao ouvi-lo falar, a sensação que nos chega é de ouvir a história sendo contada “em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias”. (ALBERTI, 2004, p. 14).

Esta autora ressalta ainda o quanto é instigante perceber que mesmo dentro de uma conjuntura, de uma estrutura, existem sujeitos que se “movimentam, que opinam, que reagem, que vivem”. E esse movimento nos permite reviver o passado, através da experiência de nosso interlocutor. Sua presença nos aproxima do passado, como se fosse possível restabelecer a continuidade com aquilo que já não volta mais. A atitude envolvida na pesquisa com história oral é essencialmente hermenêutica<sup>8</sup>, pois o que seduz numa entrevista é a “possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro”, sabendo *compreender* as expressões de sua existência. (ALBERTI, 2004, p. 18).

A narrativa<sup>9</sup> é um dos principais alicerces da história oral, isto porque o acontecimento vivenciado pelo sujeito não tem como ser transmitido a outro sem que seja narrado; ele se funda no momento mesmo da entrevista. Essas entrevistas são as

---

efetivamente levantar questões linguísticas e literárias. Contudo, nenhuma das duas atividades permite à pesquisa ser denominada como estudo histórico, no qual importa com prevalência o que é dito. (SANTHIAGO, 2008, p. 43).

<sup>8</sup> Um dos pontos de contato mais claros entre hermenêutica e história oral é a categoria da *vivência* – para Dilthey, a menor unidade das ciências humanas, que são epistemologicamente atreladas à *vida*. A vivência concreta, histórica e viva é o próprio ato, não algo de que estejamos conscientes – ela deixa de ser vivência quando observada, porque a observação atrapalha o fluir da vida (ao tomar consciência, fixamos o momento e o que era contínuo se torna estático). Essa menor unidade é um dos termos da fórmula que, segundo Dilthey, torna acessíveis os objetos das ciências humanas: vivência-expressão-compreensão. As produções humanas *exprimem* a vivência e cabe ao hermenêuta *compreender* essas expressões, de tal forma que a compreensão seja o mesmo que *tornar a vivenciar*. Compreender é alargar nossos horizontes em relação às possibilidades de vida humana, é vivenciar outras existências. (ALBERTI, 2004, p. 18).

<sup>9</sup> A passagem da experiência – daquilo que foi vivenciado – em linguagem recebe muitas vezes o nome de *narrativa*, entendendo-se narrativa como a organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido. Evidentemente a experiência sozinha, pura e simples, não é capaz de ser comunicada; comunicar experiências pressupõe sua organização de acordo com um sentido. (ALBERTI, 2004, p. 92).

fontes para se conhecer o passado, e no caso da história oral as pistas são relatos do passado surgidos em momentos posteriores.

Quando um entrevistado nos permite enxergar determinadas representações específicas de sua família, de sua formação, de seu lugar de pertencimento, de seus vínculos de amizade, elas devem ser aceitas como fatos, e não como “construções” despojadas de relação com a realidade. Obviamente, a análise desses fatos não é tão simples, é necessário levar em consideração a relação de entrevista e as finalidades do entrevistado. Nesse sentido, é preciso saber ouvir, aprimorar a escuta e apreender esses acontecimentos, que na maioria das vezes podem nos passar despercebidos. (ALBERTI, 2004, p. 9-10).

A narrativa, mais que o documento unilinear, evidencia a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana. Coleta perspectivas distintas, às vezes antagônicas, é uma recomposição constante de dados. (BOSI, 2003, p. 20). Através de entrevistas de tipo histórico e documental, os depoimentos de atores que experienciaram e/ou testemunharam acontecimentos, movimentos, conjunturas, e modos de vida da história contemporânea, são colhidos e registrados. (ALBERTI, 2004).

Imersos neste processo de rememoração, os sujeitos realizam as mais variadas reflexões acerca de suas vidas, de suas experiências e de acontecimentos que os marcaram profundamente. Ao mesmo tempo, selecionam o que lembram e o que relatarão ou não; fazem opções em função do que querem tornar público e registrado, ainda que nem sempre essas decisões sejam tomadas intencionalmente. E certos aspectos da memória de experiências passadas, por razões diversas, ficam provisoriamente esquecidos. (GUEDES-PINTO et al, 2008, p. 54).

Esse processo rememorativo é estabelecido na relação com o outro, não é uma via de mão única, tanto pesquisador quanto pesquisado rememoram juntos suas experiências e ambos saíram modificados pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção. (BOSI, 2003).

Portelli (1997) sugere aos pesquisadores que utilizam o método da história oral, que a arte de ouvir deve basear-se na consciência de que todas as pessoas com quem dialoga de algum modo enriquecem sua experiência, portanto, cada entrevista tem sua relevância por ser *diferente* de todas as outras. Por conseguinte, a história oral como uma arte do indivíduo, leva ao reconhecimento tanto da diferença quanto da igualdade. Essa diferença é precisamente aquela entre os diversos sujeitos com quem dialogamos,

mas envolve também, o fato de serem diferentes *de nós* – fundando esse o motivo principal que nos anima a procurá-las. (PORTELLI, 1997, p. 18).

Partindo deste entendimento, a função do pesquisador não é encontrar a verdade imersa no discurso dos sujeitos investigados, mas, compreendê-la como construção, como possibilidade para entender o objeto no seu contexto que, articulado a outras fontes, permitirá compor o *mosaico*<sup>10</sup>. Por conseguinte, seu desafio é articular os temas e as questões da pesquisa, colocando-os em diálogo, e ao mesmo tempo apreender suas diferenças e conexões.

Entretanto, a possibilidade de colher as narrativas dos sujeitos não isenta o pesquisador de fazer a devida análise e interpretação do material obtido. E para isso, é preciso dar o devido respeito à escuta do outro, para colher seu testemunho com coerência, mas é importante também manter certa distância, pois a necessária simpatia – virtude fundamental do bom entrevistador – não deve cegá-lo nem impedi-lo de agir com coesão. Uma posição de criticidade diante de um fato, não a torna inconciliável em relação ao respeito necessário à testemunha ou aos grupos. (JOUTARD, 2000). E, não se pode, em nome do próprio pluralismo, esperar que apenas uma entrevista (ou várias entrevistas) consiga dar conta completa e definitivamente do que aconteceu no passado.

Em relação à estrutura da pesquisa em tela, para possibilitar uma compreensão mais adequada, dividimos sua organização em cinco capítulos. O primeiro traz uma reflexão acerca do vínculo social, pensada a partir da dádiva e fundamentada na compreensão sociológica do Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais (M.A.U.S.S.), que está inserida numa crítica anti-utilitarista, colocando em evidência a irredutibilidade do social às esferas do mercado e do Estado.

Ainda neste capítulo, apresentamos as contribuições de Marcel Mauss para as Ciências Humanas e Sociais, visto que são suas ideias que fundamentam as concepções do M.A.U.S.S. Discutimos também, como a dádiva (o espírito da dádiva) pode ser importante na mediação das relações inter-humanas. Por fim, trazemos uma reflexão a respeito do associacionismo e as múltiplas formas de atuação das associações na contemporaneidade, assim como as mudanças no caráter do associativismo Brasil.

O capítulo dois apresenta uma discussão acerca da educação não formal, e como ela veio se constituindo ao longo das últimas décadas no Brasil. Fazemos ainda, de

---

<sup>10</sup> Alessandro Portelli (1997).

forma breve, uma discussão acerca da atuação de organizações sociais na mediação de experiências educativas alicerçadas numa compreensão de formação humana.

O terceiro capítulo refere-se ao percurso metodológico da pesquisa, no qual são apresentadas a abordagem e o método de pesquisa que foram utilizados; o tipo de entrevista privilegiado na pesquisa; o participante da pesquisa e o contexto na qual a entrevista foi realizada; e o modo como os dados foram analisados.

O quarto capítulo apresenta uma breve contextualização da história da comunidade do Coque, localizada na região metropolitana do Recife. Contamos ainda a história da organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), explicitando como, desde sua fundação, essa organização tem se mostrado preocupada com a formação educativa, política, econômica, social e espiritual – ou seja, do ser humano em sua integralidade – de seus membros. A partir de seus *Projetos Formativos*, os cinco núcleos que movem as atividades, através de seus eixos de ação, têm constantemente estudado e atualizado o modo de atuar junto aos moradores desta comunidade, na intenção de dar conta tanto das necessidades dos membros da associação, quanto das questões que emergem na sociedade.

No quinto e último capítulo, que também está relacionado à análise dos dados, apresentamos a entrevista realizada com um jovem que participou da primeira turma do *Curso de Formação de Educadores Holísticos* (CFEH) da organização supracitada. Nossa intenção é mostrar, através da sua *história de vida*, o seu percurso formativo e as implicações que a vinculação a este curso e, sobretudo, ao NEIMFA teve em sua vida e de que modo o afetou.

## 2. CAPÍTULO I

### DOM, VÍNCULOS SOCIAIS E ASSOCIATIVISMO NA CONTEMPORANEIDADE

---

---

*Aceitar alguma coisa de alguém é aceitar algo  
de sua essência espiritual, de sua alma.*

*(Marcel Mauss)*

#### 2.1 Lineamentos de uma abordagem do dom

A reflexão que será apresentada a seguir foi delineada a partir da problemática do vínculo social fundamentada na concepção sociológica do pesquisador francês Alain Caillé. Este autor resgata os escritos de Marcel Mauss no *Ensaio sobre o dom*<sup>11</sup> para pensar uma teoria não reducionista da ação social que dê conta do paradoxo do dom, a saber: seu caráter ao mesmo tempo livre e obrigatório. O esforço em entender o fenômeno do dom lhe exigiu uma postura anti-reducionista, conduzindo-o a desenvolver, junto com um conjunto de autores – que se reconheceram, no projeto ao mesmo tempo intelectual, ético e político, científico e filosófico lançado pela *La Revue du MAUSS* (A Revista do Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais) – uma teoria multidimensional da ação e a formular um paradigma que qualifica como o *terceiro paradigma*, denominado de *Paradigma do dom*. (CAILLÉ, 2002, p. 13).

Caillé ao encarar o dom como um fenômeno social irreduzível ao interesse e à coerção questiona o reducionismo no pensamento sociológico e utilitário. Sua análise está inserida numa crítica antiutilitarista com origens na sociologia de Emile Durkheim e Marcel Mauss, que coloca em evidência a irreduzibilidade do social às esferas do mercado e do Estado. Para ele, o Paradigma do dom ambiciona superar os pontos de vista igualmente limitados do individualismo e do holismo. Contudo, este paradigma,

---

<sup>11</sup> Dar, receber e retribuir. Pôr em circulação os presentes e os benefícios. Ou também os malefícios, por outro lado. Os penhores de amizade, as irmãs ou as esposas, os filhos, as fórmulas de polidez, as canções, os objetos preciosos ou de luxo, os poemas, os sonhos; os sentimentos, numa palavra, a própria vida. Mas também as ofensas, as feridas, a morte. Como se sabe, é esta regra social primordial, à qual dá o nome de “a tríplice obrigação de dar, receber e retribuir”, que Marcel Mauss, no seu célebre *Essai sur le don* (Ensaio sobre o dom), de 1924, descobria atuando no coração das sociedades selvagens e arcaicas. (CAILLÉ, 2002, p. 7).

[...] não pretende exatamente analisar como se gera o vínculo social nem a partir da base – a partir dos indivíduos sempre separados – nem a partir do alto – a partir de uma totalidade social de través e sempre já presente aí – mas de algum modo a partir do seu meio, horizontalmente, em função do conjunto das interrelações que ligam os indivíduos e os transformam em atores propriamente sociais. (CAILLÉ, 2002, p. 19).

Mais ainda. A aposta sobre a qual repousa este paradigma é o fato de que o dom funda o motor e o performador por antonomásia das alianças. Ele é que as sela, simboliza, as garante e lhes dá vida. Seja ele um dom inicial ou um dom refeito muitas vezes que nem mais pareça um dom, pois é dando que, efetivamente, o sujeito se declara disposto a tomar parte no jogo da associação e da aliança e que se solicita a participação dos outros nesse mesmo jogo. (CAILLÉ, 2002, p. 19). O dom é uma abertura e uma aposta, uma abertura para além do egoísmo e do interesse, e uma aposta na disposição de transcender a equivalência sem abandoná-la por completo.

A formulação do paradigma do dom emerge atrelada também a uma questão política: a relação do Estado e do mercado com os problemas da sociedade. Assim, além de propor um paradigma não reducionista de análise sociológica, propõe-se também uma alternativa à discussão política, ou seja, ampliar o escopo dos temas e dos atores pertencentes ao político, qualificar outras ações como políticas e problematizar outros temas como políticos.

O componente normativo do paradigma da dádiva é explicitamente formulado por Caillé como uma doutrina que permite desenvolver uma visão política a partir do ponto de vista da própria sociedade. Uma alternativa ao liberalismo e ao socialismo, entre a crença no mercado e a crença no Estado: um socialismo associativo. (CASTRO, 2009, p. 13).

Deste modo, sem postular a abolição do mercado e do Estado, Alain Caillé propõe uma alternativa política através de uma economia associativa, solidária, onde o equilíbrio entre o interesse e desinteresse, entre obrigação e liberdade se manifesta nas práticas dos associados. O anti-reducionismo do paradigma da dádiva transpõe-se para a política numa crença de que o mercado e o Estado não são incomensuráveis à economia da dádiva. O registro da dádiva mescla os princípios da liberdade, da obrigação, do interesse e da reciprocidade, de forma que sua importância política está em sua capacidade de regular os excessos do mercado e do Estado. (CASTRO, 2009, p. 13).

Caillé, direcionado pela análise de Mauss sobre a dádiva, e refletindo sobre a tríplice obrigação de dar, receber e retribuir coloca que como “o dom é por natureza aquilo que permite superar a antítese entre o eu e o outro, entre obrigação e liberdade, entre a parte do herdado e a parte do legado a receber”, é possível compreender com facilidade que pensar conforme o dom pressupõe aprender a superar a “tensão não resolvida entre os dois grandes paradigmas em que se dividem as ciências sociais e uma boa parte da filosofia moral e política e que remetem, no final das contas, precisamente a essas mesmas oposições”. (CAILLÉ, 2002, p. 11).

Este autor ressalta ainda que existe uma obrigação no dom, todavia esta obrigação é na verdade uma espécie de exortação. Ela é, portanto, igualmente, no quadro dos limites mais ou menos vastos ou estreitos estabelecidos por toda sociedade, uma exortação à individuação e à manifestação pessoal. E se em toda sociedade, em um dado momento, é o peso dos hábitos e do ritual que parece predominar, é possível ver que, em longo prazo, e na escala da história, é a liberdade que triunfa e desfaz todo o instituído abrindo novos campos de possibilidades, irreduzíveis às prescrições voluntárias originais. O dom é o agente dos possíveis sociais e históricos. (CAILLÉ, 2002, p. 20).

É importante ressaltar que nossa intenção aqui consiste em refletir como a abordagem do dom (ou dádiva) pode nos ajudar a pensar o associacionismo a partir da dimensão de livre vontade, de um lado, e da ausência de fins lucrativos, do outro. Possibilitando o envolvimento dos sujeitos fundamentado numa perspectiva de formação do humano.

Para isso, acreditamos fazer-se necessário – antes de nos debruçarmos em nossas argumentações sobre o associacionismo e as especificidades das associações –, situar Marcel Mauss, uma vez que suas ideias são a base para a criação de um pensamento antiutilitarista e estarão presentes nas discussões que compõem este capítulo.

## **2.2 As contribuições do pensamento de Marcel Mauss para as Ciências Humanas**

Marcel Mauss nasceu em Épinal, França, em 1872. Marcante na sociologia e na antropologia social contemporânea, é considerado um dos pensadores mais fecundos da primeira metade do século XX. Sobrinho de Émile Durkheim (1858-1917), acompanhou de perto o trabalho de seu tio, e ressignificou muitos dos seus conceitos, sobretudo, o de *fato social*, o qual denominou de *fato social total*.

Para Durkheim, os fatos sociais deveriam ser abordados como “coisas” exteriores aos indivíduos. Mauss, em uma direção oposta, elaborou uma crítica a essa concepção e desenvolveu o entendimento de que os fatos sociais possuem uma dimensão intrinsecamente simbólica. Isso significa que, para ele, as condutas humanas deveriam ser cogitadas a partir de uma compreensão acerca da complexidade da vida nas suas mais diferentes dimensões, advogando ainda uma postura epistemológica interdisciplinar na abordagem dos fenômenos humanos, superando, em um mesmo gesto analítico, o positivismo e o reducionismo das teorias de Durkheim. (LIMA, 2013).

Ao terminar seu curso de Filosofia, realizado em Bourdeaux, Mauss se muda para Paris tornando-se professor de História das Religiões dos Povos não Civilizados a partir de 1901, na École Pratique des Hautes Études. Em 1931 foi eleito para a cátedra de Sociologia no renomado Collège de France, ocupada por ele até 1940, quando então se ver obrigado a aposentar-se em razão da invasão nazista na França e consequente perseguição e extermínio dos judeus. Marcel Mauss morreu em Paris no ano de 1950. (ROCHA, 2011).

Vale destacar que, quando a filosofia francesa, com Sartre ou Merleau-Ponty, ainda se guiava ativamente nas ciências sociais, suas duas fontes de inspiração principais eram Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss. E até os anos de 1970, não havia candidato à licenciatura em Filosofia que não tivesse lido ao menos o *Ensaio sobre o dom* e outros textos que o acompanham e o enquadram na coletânea de artigos de Marcel Mauss, intitulada *Sociologia e Antropologia*, e prefaciada com grandeza e a importância histórica bem conhecida de Claude Lévi-Strauss. (CAILLÉ, 2002, p. 29).  
Mais ainda,

[...] a bela biografia que Marcel Fournier (1994), faz alguns anos lhe consagrou, mostra bastante bem que sem a incansável, embora inconstante, atividade desenvolvida por Mauss, *L'Année sociologique* não teria reaparecido depois da guerra de 1914 a 1918, e a Escola sociológica francesa em boa parte se teria volatizado. (CAILLÉ, 2002, p. 30).

Autor de inúmeras resenhas, artigos e ensaios dispersos, não tendo nunca escrito um livro completo, ainda assim se pode reconhecer em Mauss a produção de uma fecunda, ampla e complexa “obra” que, mesmo inacabada e inconclusa, se mostra significativamente rica e criativa em sugestões. (ROCHA, 2011, p. 18). Dentre seus inúmeros trabalhos destaca-se a obra: *Essai sur le don: forme et raison de l'échange*

*dans lès sociétés archaïques*<sup>12</sup> (1925), que contribuiu expressivamente para delinear as ideias básicas defendidas por Mauss. (MARTINS, 2006).

Nas palavras de Caillé (2002, p. 29), “Marcel Mauss não é um autor desconhecido. Muito pelo contrário, com certeza”. Sua influência é marcante na obra de muitos pensadores do século XX:

[...] Toda pessoa medianamente culta conhece o papel decisivo por ele desempenhado na constituição da etnologia francesa científica e a influência profunda que exerceu sobre discípulos fiéis ou heterodoxos, tão diferentes e importantes como Claude Lévi-Strauss, Roger Caillois, George Bataille ou Louis Dumont. (CAILLÉ, 2002, p. 29).

Os estudos sobre a teoria do dom foram reativados na França a partir dos anos de 1980, por um grupo de intelectuais denominado *M.A.U.S.S. (Mouvement Anti-Utilitariste dès Sciences Sociales)*, dirigido pelo sociólogo francês Alain Caillé. Os intelectuais do *M.A.U.S.S.* foram pioneiros em realizar uma crítica sistemática e articulada do utilitarismo econômico, num momento em que a humanidade não vislumbrava ainda, claramente, os sinais de um poderoso pensamento neoliberal, que viria a tornar-se hegemônico nas décadas seguintes. (MARTINS, 2002).

A retomada desta discussão vincula-se às inquietações de pesquisadores e intelectuais a respeito da importância de novos meios de compreensão da sociedade contemporânea: de seus impasses e problemas institucionais e do sofrimento das pessoas num mundo em que o futuro se tornou objeto mais de preocupação do que esperança. Desse modo, “a atualização de teorias que contribuam para a revalorização das experiências diretas entre as pessoas, grupos e comunidades na organização de sistemas de pertencimentos e sociabilidades, emerge com forte atratividade”. (MARTINS, 2006, p. 10).

De acordo com o sociólogo brasileiro Paulo Henrique Martins (2008), a crítica maussiana tem adquirido espaço de grande relevância em vários países do continente europeu – Suíça, Itália, Espanha, Canadá, dentre outros – e também em países da

---

<sup>12</sup> *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. Publicado originalmente na revista francesa *Année Sociologique* em 1925, este clássico da antropologia apresenta um estudo do fenômeno da dádiva entre os povos da Polinésia e da Melanésia e os indígenas da América do Norte. Mauss evidencia nesta obra que os fatores econômicos não são dissociáveis de outros aspectos da vida social. As trocas, sejam elas quais forem, dizem respeito à sociedade no seu conjunto e derivam todas da obrigação de dar. A dádiva tem sempre valor social reunindo simultaneamente questões religiosas, econômicas, políticas, matrimoniais e jurídicas.

América Latina, a exemplo do Brasil. Os principais veículos de divulgação nas últimas décadas tem sido o *Bulletin du MAUSS* e a *Revue du MAUSS*.

Já no Brasil, a discussão acerca do paradigma do dom iniciou seus primeiros movimentos a partir de três eventos que tiveram relevância na difusão de uma nova abordagem sobre esse tema, foram eles: a publicação número 38 da *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (RBCS) em 1998, na qual foram publicados três artigos, que legitimam direta ou indiretamente um paradigma do dom: *Nem holismo nem individualismo metodológico: Marcel Mauss e o paradigma do dom*, de autoria de Alain Caillé; *Introdução à dádiva*, de Jacques Godbout; e *As diferenças finais: de Simmel a Luhman*, de Gabriel Cohn. A publicação do livro *O espírito da dádiva* (1999), de Jacques Godbout em colaboração com Alain Caillé. E a visita de Godbout ao Brasil como conferencista da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais).

Contudo, Martins (2006) ressalta que há três focos de resistência contra a difusão desta corrente de pensamento no Brasil, tendo a ver com: a representação religiosa que se faz do termo dom; a reação utilitarista e neoliberal contra um pensamento humanista e associativo; e, no interior do campo acadêmico, a reação dos simpatizantes da antropologia estrutural contra releituras da obra de Marcel Mauss a partir de um enfoque sociológico e político. (MARTINS, 2006, p. 03). Essas resistências acabam por dificultar bastante o avanço do debate, demandando certo esforço para reverter os embaraços criados em torno desta área de reflexão.

### **2.3 O espírito da dádiva como mediador de vínculos sociais**

De acordo com os estudos de Marcel Mauss, a dádiva surge regulada por três obrigações interligadas: dar, receber, retribuir. Cada uma dessas obrigações cria um laço de energia espiritual entre os atores da dádiva. Sua retribuição seria explicada pela existência dessa força, dentro da coisa dada: um vínculo de almas, associado de maneira inalienável ao nome do doador – a sua importância. A essa força ou ser espiritual ou à sua expressão simbólica ligada a uma ação ou transação, Mauss dará o nome polinésio de *mana*<sup>13</sup>. (SABOURIN, 2008). Desse modo, o que está em jogo numa relação que se quer mediada pela dádiva é o espírito, a criação, a vida.

---

<sup>13</sup> Mauss vai procurar uma palavra indígena para explicar que “os indígenas” fazem referência a um motor das prestações econômicas diferente do interesse. Motor ao qual ele dá um nome polinésio: *mana*.

Mauss atribui o *mana* ao doador, como uma propriedade espiritual; assim, dando algo, dá-se algo de si mesmo. A noção de dádiva de si leva à ideia de que a dádiva cria uma dependência para com o outro, porque o *mana*, o ser do doador, seria inalienável. Portanto, aquele que receberia esse símbolo seria obrigado a restituí-lo ou a ficar sob a sua dependência. (SABOURIN, 2008, p. 134).

O prestígio não corresponde ao ego do doador, mas ao ser ao qual ele aspira que não lhe preexiste e que deve ser produzido mediante a relação de reciprocidade. Aqui, a reciprocidade supõe uma preocupação pelo outro. Não se pode estar inquieto do outro sem se preocupar com suas condições de existência. E essa preocupação torna-se, portanto, hospitalidade, proteção, isto é, motivos ou obrigações para produzir. (SABOURIN, 2008, p. 135).

Ao refletir sobre o espírito da dádiva na mediação das relações inter-humanas, Godbout (1998) aponta que os seres humanos doam para se conectar a vida, para fazer circular as coisas num sistema vivo, para romper a solidão, sentir que não se está só e que se pertence a algo mais vasto, especificamente, à humanidade. Desde os presentes para os amigos e familiares até à doação por ocasião de grandes catástrofes naturais, à doação de sangue, é, fundamentalmente, para sentir essa comunicação, para romper o isolamento, para sentir a própria identidade.

Daí, o sentimento de transformação, de abertura, de vitalidade que invade os doadores, que dizem que recebem mais do que dão, e, muitas vezes, do próprio ato de dar. Nesta perspectiva, a dádiva seria um princípio consubstancial ao princípio vital, aos sistemas vivos. Nas palavras de Godbout (1998, p. 07):

A verdadeira dádiva é um gesto socialmente espontâneo, um movimento impossível de captar em movimento, uma obrigação que o doador dá a si mesmo, mas uma obrigação interna, imanente. [...] A dádiva se opõe, portanto, aos sistemas mecanicistas e deterministas e se aproxima da vida. A dádiva é o estado de uma pessoa que, resistindo à entropia, transcende a experiência mecânica determinista da perda ligando-se à experiência da vida, ao aparecimento, ao nascimento, à criação.

Em uma relação de dádiva, os atores envolvidos introduzem, deliberada e permanentemente, uma incerteza, uma indeterminação, um risco quanto à efetivação do contradom, na medida em que procuram se afastar ao máximo possível do contrato, do

---

Os indígenas seriam os inventores da reciprocidade, como reconhece Claude Lévi-Strauss na introdução à *Sociologia e Antropologia* (2003). (SABOURIN, 2008).

comprometimento contratual (mercantil ou social), e, sobretudo, da regra do dever – na verdade, de qualquer regra de tipo universal. Isto porque estas regras tendem a obrigar os sujeitos independentemente de seus sentimentos em relação ao outro e/ou do elo que existe entre eles.

Godbout (1998, p. 08) observa ainda que, na dádiva além de não se querer a retribuição, não se deseja também a própria dádiva, pois esta vem naturalmente. Aqui, não é o sujeito que dá, ele segue a dádiva, é levado por ela. A dádiva se constitui como uma experiência em que não há mais fins e meios, “mas um ato que preenche o espaço de significação do sujeito e faz com que sejamos ultrapassados pelo que passa por nós, e pelo que se passa em nós”. Ela seria uma experiência de abandono à incondicionalidade, experiência de pertencer a uma comunidade que, ao contrário de limitar a personalidade de cada sujeito busca expandi-la. A dádiva se constituiria então,

[...] numa experiência social fundamental no sentido literal de experiência dos fundamentos da sociedade, daquilo que nos liga a ela para além das regras cristalizadas e institucionalizadas como normas da justiça. Sentimo-la passar em nós, o que cria um estado psíquico especial. É o que Mauss chamava de um *fato social total*. Uma experiência que concretiza a tensão entre indivíduo e sociedade, entre liberdade e obrigação. (GODBOUT, 1998, p. 08).

Numa relação de dádiva sempre haverá a liberdade, entretanto não se trata do mesmo tipo de liberdade que existe no mercado. A liberdade que se percebe aqui não se realiza na liquidação da dívida e não consiste na facilidade, para o sujeito, de sair da relação. Antes, situa-se dentro do vínculo e consiste em torná-lo mais livre, “multiplicando os rituais que visam diminuir, para o outro, o peso da obrigação no seio da relação”. (GODBOUT, 1998, p. 05).

A dádiva é um jogo constante entre liberdade e obrigação e a maior parte de suas características torna-se compreensível quando se as interpreta segundo o princípio da liberdade dos atores. Ela é o único “sistema de ação que incita seus membros a aumentarem a liberdade dos outros”. (GODBOUT, 1998, p. 06).

Godbout (1998, p. 06) assegura que é através dos gestos cotidianos que se nutrem os vínculos afetivos, e quanto mais esses gestos são vividos incondicionalmente pelos sujeitos, mais ele é “irresolúvel”, mais ele reforça o vínculo quando é estabelecido. Daí ser fundamental recriá-los não só a cada instante, mas a cada geração para que as relações possam continuar sendo estabelecidas a partir da tríplice obrigação: dar, receber e retribuir e não sob atos unilaterais e descontínuos.

Compartilhando desta mesma compreensão, Caillé (2002, p. 145) diz que a dádiva se constitui como mediadora por excelência da criação dos vínculos inter-humanos, na medida em que mesmo não sendo desinteressada, privilegia os interesses de amizade (de aliança, sentimentos de amor, solidariedade, etc.) e de prazer e/ou criatividade sobre os interesses instrumentais e sobre a obrigação ou a compulsão. Isto significa dizer que a dádiva “é o movimento que, para os fins da aliança ou (e) da criação, subordina os interesses instrumentais aos interesses não instrumentais”.

A dádiva não pode ser pensada como uma série de atos unilaterais e descontínuos, e sim como uma relação de reciprocidade que implica na preocupação com o outro para produzir valores éticos como a confiança, a amizade e a compreensão mútua.

Partindo desta compreensão, é possível dizer que a criação de vínculos inter-humanos num processo formativo mediado pela dádiva se configura como uma troca mútua que visa à manutenção desta relação, e sua condição seria o compromisso total dos parceiros nesta coisa particular apresentada por ocasião da dádiva. No entender de Haesler (2002, p. 154-155), a demonstração da dádiva só é plenamente percebida numa dupla significação:

1) como tentativa de relação social que comporta sempre o risco, a “tomada sobre si” do compromisso com outrem; e

2) no estabelecimento de diferenciações “ontológicas” entre estranho (estrangeiro) e familiar, outros seres humanos e coisas (inanimadas), por dentro e por fora, imanente e transcendente. Esta diferença que a demonstração da dádiva como prática é a única a ser capaz de produzir, não é instituída como a diferença relativa aos deuses, mas está inscrita no processo de constituição de toda sociabilidade, ela lhe é imanente. E esse é o caráter próprio da sociabilidade humana: o dever de refletir-se como exterioridade a si mesma para poder constituir-se. Assim, a dádiva é um procedimento de exteriorização pelo qual o homem produz uma coisa que permitirá, ao mesmo tempo, a partilha e a união, a distribuição entre o mesmo e o outro. (HAESLER, 2002, p. 154-55).

Exatamente por causa da sua complexidade e interioridade, a dádiva permite-nos reencontrar uma ideia potente de intersubjetividade. Isto porque, numa relação movida pelo espírito da dádiva os sujeitos não visam o objeto, mas se servem dele para visar outra coisa: o vínculo.

Ainda na compreensão de Haesler (2002, p. 140-145), a dádiva é talvez, “uma das derradeiras práticas sociais em que, ainda sem desvios, falsas desculpas ou justificativa, se manifesta a questão ética da condição humana”. Assim, diz ele, o que é desejado numa relação movida pelo espírito da dádiva não é a coisa dada, pois esta não passa “de uma espécie de mal menor, de recurso fortuito para visar outra coisa que é, precisamente, o estabelecimento, a manutenção, o reconforto de um vínculo”. Apoiando-se nas ideias de Lefort, este autor argumenta que,

[...] a dádiva torna-se “o ato por excelência pelo qual o sujeito conquista sua subjetividade” ou, ainda, “o ato pelo qual o homem revela-se para o homem e pelo homem”. A dádiva é, assim, “ao mesmo tempo, o estabelecimento da diferença e a descoberta da similitude” [...] Portanto, não damos para recebermos, mas para que o outro dê por sua vez; assim, os homens dão testemunho “uns aos outros de que eles não são coisas”. (HAESLER, 2002, p. 153).

A partir das ideias aqui apresentadas sobre o Dom (ou Dádiva), é possível dizer que a reflexão em torno do pensamento de Marcel Mauss para o campo educacional, abre um novo programa teórico que abrange a formulação de um conceito crítico de formação humana. Ainda que Mauss não tenha produzido uma reflexão sistemática sobre a educação, seu pensamento permite refletir como se processa a circulação da educação como um bem simbólico.

É partilhando deste entendimento que nos propusemos a realizar um estudo que visou problematizar as relações humanas que se desenvolvem no seio das associações da sociedade civil por intermédio de projetos educativos e sociais, na intenção de apreender como essas relações reverberam no modo de vida dos sujeitos envolvidos.

Nos tópicos que se seguem apresentaremos uma discussão acerca das especificidades das associações e suas múltiplas formas de associacionismo. Enquanto aporte teórico será utilizado para as discussões os textos de Alain Caillé, uma vez que este autor problematiza, a partir de uma visão antiutilitarista de sociedade, o papel das associações na contemporaneidade e como elas se diferenciam entre si.

## **2.4 O associacionismo e suas especificidades pedagógicas**

O associacionismo aparece com mais força nas últimas décadas do milênio passado, quando fica evidente que apenas o mercado e o Estado não conseguem proporcionar emprego, dignidade e condições de autoestima para todas as pessoas.

Emerge então a necessidade de criar, ao lado e em interação com eles (mercado e Estado), um terceiro pilar, ao mesmo tempo ético, político e econômico, na qual a liderança seria constituída por associações. No entanto, sendo aconselhável não idealizá-las e também reconhecer todas as contradições às quais o compromisso associativo é confrontado. Desta forma, as associações são chamadas para, “desempenhar um papel importante, ao lado do mercado e do Estado, por causa da flexibilidade e efetividade específica do uso do princípio da doação e do voluntariado”. (CAILLÉ & LAVILLE, 1998, p. 07).

No entendimento de Allain Caillé, as associações no sentido moderno do termo aparecem ligadas a duas características específicas, a saber: a dimensão de livre vontade de um lado e a ausência de fins lucrativos, de outro. Dentro desta lógica, é possível considerar como associações todos os modos de livre união de variados recursos que submetem as regras ou o lucro material a “fins de solidariedade – amizade, camaradagem, boa vizinhança, *aimance* em uma palavra – de par com o prazer, espontaneidade e inventividade”. (CAILLÉ, 2004, p. 19).

Ainda, para este autor, na compreensão dos anglo-saxões nem as cooperativas, sindicatos ou caixas de previdências estariam excluídos do campo da associação, uma vez que as associações devem ser regidas sob o amparo da ausência de fins lucrativos. Por outro lado, os europeus “continentais” põem em primeiro plano o critério de solidariedade, levando-os a defender uma compreensão mais ampla de terceiro setor. Isto é importante, visto que a ausência de fins lucrativos não deve ser avaliada como um fim em si mesmo, da mesma maneira que o espírito de amizade e de democracia que deve reger o funcionamento das associações. Estas considerações são relevantes, porque permitem especificar,

[...] o lugar próprio das associações hoje. Independentemente de considerações empíricas sobre o crescimento de seu número, a questão se coloca – e com especial ênfase se questionarmos sua possível contribuição para uma futura sociedade civil internacional – de saber o que fazem de fato, o que não fazem, se os Estados e as empresas podem ou não ser enquadrados sob essa denominação. (CAILLÉ, 2004, p. 19).

Para a teoria econômica das associações – apresentada por Jean-Louis Laville – nada permite afirmar que as associações não tenham vocação para se metamorfosear, em caso de necessidade, em oficinas de serviços administrativos ou mesmo em novas

empresas. Uma vez que, sem recursos públicos suficientes para empregar funcionários sem solvibilidade dos usuários todo um conjunto de associações se desenvolve hoje nos interstícios da administração e do mercado. Elas são o resultado da inconsistência dos contratos e do mercado, de um lado, e da ausência crescente do Estado do outro. (CAILLÉ, 2004, p. 20).

Sua existência é de fato mais que legítima – se faz o que o que é preciso fazer, mas que não é feito pelos funcionários nem pelos empresários. Logo, existem associações porque o mercado e/ou o Estado não sabem tudo, não conhecem as novas necessidades, porque existem assimetrias de informação, viscosidade, entre outras coisas. No entanto, essa concepção desconsidera a existência de associações almejadas por elas mesmas, nas quais, para retomar a característica essencial do dom,

[...] o “vínculo social” importa mais que o bem ou serviço fornecido. Melhor ainda: associações nas quais o “bem” ou serviço é justamente o vínculo em si mesmo. Ela ignora, mas geralmente, todos os projetos são suscetíveis de formação no entusiasmo dos começos e na confiança e amizades divididas. (CAILLÉ, 2004, p. 20).

Alain Caillé faz uma distinção das associações modernas, em que as denomina de *associações de pleno direito* e *associações de fato pleno*. Para ele, as *associações de pleno direito* acordam o privilégio ao vínculo sobre o bem e ao entusiasmo sobre as rotinas. São também chamadas de *associações para si*, e tem como objetivo primeiro satisfazer um público diferente dos membros da associação, benevolentes ou profissionais. Nessas associações predominam o exercício efetivo da exigência de igualdade democrática, de espontaneidade e de *aimance* concreta.

Já as *associações de fato pleno*, assumem a forma jurídica da Lei de 1901<sup>14</sup>, contudo aparecem como substitutas de empresas ou de administrações ausentes. Elas podem ainda constituir substitutas permanentes – no sentido em que pode haver o provisório que dura –, já que Estados e mercados podem se revelar permanentemente incompletos e ausentes. Elas são, neste sentido, plenamente indispensáveis e legítimas. Teriam o registro associativo de maneira secundária e ambígua. (CAILLÉ, 2004, p. 20).

---

<sup>14</sup> A Lei de 1901, em seu primeiro parágrafo, define a associação como a convenção segundo a qual duas ou mais pessoas compartilham seus conhecimentos ou atividades de forma permanente para outros fins além de compartilhar os benefícios. Ela vai ter o seu regimento, quanto à sua validade, no princípio do direito aplicável aos contratos e obrigações.

Por conseguinte, se colocarmos em xeque as características dessas associações mais de fato do que de direito, poderemos presumir de maneira muito provável que são antes de tudo associações que podem ser qualificadas como *associações para os outros*. E, essa lógica do *para os outros* rompe com o princípio da mutualidade e da reciprocidade, e cria uma brecha na qual prosperam as tendências à burocratização.

Esta separação possibilita a instauração quase que espontânea de uma distância entre aqueles que oferecem os serviços e os usuários, que pode ser superada “graças a um sentimento mais ou menos abstrato de solidariedade cívica ou humana em geral, mas que torna difícil o exercício efetivo da exigência de paridade democrática, de espontaneidade e de *aimance* concreta” que os maussianos colocam na definição que defendem de associação. (CAILLÉ, 2004, p. 21).

A explanação do próximo tópico foi construída a partir dos argumentos defendidos por Allain Caillé, em seu artigo intitulado *A sociedade mundial no horizonte*<sup>15</sup>, no qual problematiza os tipos de associação que considera relevante, e como se dá o funcionamento de cada uma delas.

## 2.5 As múltiplas formas de associacionismo na contemporaneidade

A sociedade é uma associação, todavia, como as associações primárias reúnem pessoas, e não indivíduos, definidos primeiro por seu pertencimento a origens familiares, bem como a localidades inscritas em histórias e geografias determinadas.

De modo contrário, a filosofia contratualista moderna, o pensamento do direito natural, faz sociedade não mais com pessoas, sempre já inscritas nas associações “naturais” primeiras (família, vizinhança, lugar de pertencimento, entre outras), mas com indivíduos singulares que não são (não ainda) associados, mas que podem vir a ser. Seu princípio de legitimação é o consentimento, o pertencimento às associações não é mais então “natural”, indo por si só. “E ao repretar o resultado de uma decisão deliberada, de um ato de vontade em ruptura com os pertencimentos naturais, ela apresenta uma dimensão de artificialidade”. Nesta concepção prevalecem as associações secundárias, pela qual se entende ao mesmo tempo a lei da utilidade funcional e a lei moral. (CAILLÉ, 2004, p. 22).

Na *socialidade primeira*, predomina o princípio de personalização que consente assegurar que os indivíduos são mais importantes, de fato e de direito, que as atividades

---

<sup>15</sup> A tradução do texto é de Brasilmar Ferreira Nunes.

que exercem. Esta socialidade funciona pelo interconhecimento e pela dádiva. Sua dimensão primordial é aquela onde se desenvolvem as relações familiares, de vizinhança, a camaradagem, o amor, a amizade e não pode ser erradicada. Já na *socialidade secundária*, isto é, na sociedade moderna as dimensões pessoais e primárias são hierarquicamente dominadas pelo imperativo da eficácia funcional. Ela é regida pela impessoalidade e pela funcionalidade. Aqui a exigência da eficiência operacional é superior à personalidade das pessoas que desempenham as funções. Na síntese proposta por Caillé, seria:

Depois de vários séculos, as sociedades presas na espiral da modernização, a começar pelas sociedades da Europa Ocidental, caracterizam-se pela coexistência de dois regimes de socialidade, ao mesmo tempo contraditórios e complementares. Cada uma das esferas de socialidade apresenta-se, alternativamente, sob a forma privada ou sob a forma pública. O mercado e o mundo das empresas constituem o domínio da *socialidade secundária privada*; o Estado e a administração pública o da *socialidade secundária pública*.

Do lado da socialidade primária, vemos facilmente aparecer o pólo da *primaridade privada*, representada pela família – que vai do momento da intimidade até as portas da publicidade, quando toda a família ampliada está reunida –, à qual se opõe o pólo da *primaridade pública*. É aí que se formam o que podemos chamar *associações primárias*<sup>16</sup>, que contam com o que Althusius nomeava os colégios (*collegia*) ou as sociedades civis (*societates civiles*), por exemplo, as associações de artesãos, de comerciantes, de estudantes e todas as formas de associação de autoajuda e de vizinhança, as confrarias de todos os tipos e os inúmeros comitês de festas. (CAILLÉ, 2004, p. 23).

É nessas associações onde se pratica a solidariedade primária, guiada pela exigência do face a face e da relação interpessoal. Regiões inteiras são passíveis de uma organização sob a base de tal primaridade pública ampliada. A exemplo, ainda hoje, do papel desempenhado no Brasil pelas escolas de samba, durante o carnaval, ou pelos *falles*, da região de Valência, na Espanha. (CAILLÉ, 2004, p. 23). Na figura, a seguir, está representado, de maneira esquemática, o modo de existência destes dois tipos de socialidade:

---

<sup>16</sup> Ou *associações primárias públicas* por oposição à família, que podemos apresentar como *associação primária privada*. (CAILLÉ, 2004, p. 23).

**Figura 1 - Os tipos de Socialidade**

|   |  |
|---|--|
| Socialidade secundária<br>privada (mercado)             | Socialidade secundária<br>pública (Estado) |
| Socialidade primária pública<br>(associações primárias) |  |
| Socialidade primária privada<br>(família)               |  |

Fonte: Caille (2004, p. 24).

É através da associação que o mundo precisa regenerar-se para tornar-se devidamente humano. “Entedamos a associação daqueles que não tem qualquer vínculo “natural” ou de vizinhança entre si e para quem o único denominador comum é o de se reconhecerem como irmãos em humanidade – e, portanto, solidários”. Este é, realmente, o ideal que o horizonte sinaliza. Todavia, na prática, a associação abrange um campo mais restrito, “reagrupa – ou deve reagrupar – apenas os que dividem uma mesma condição”, desta vez determinada pelo lugar ocupado no interior não mais da sociedade primeira, mas da sociedade segunda. (CAILLÉ, 2004, p. 24).

A filosofia política moderna pensa e contribui para o advento de uma sociedade segunda, na qual o princípio de personalização não tem lugar em direito, onde só deve reinar o princípio da lei impessoal, quer se trate da lei do mercado – oferta e demanda –, do Estado – o direito –, da moral ou da ciência.

➤ ***As associações híbridas***

As associações híbridas têm como característica principal não recrutar, de maneira clara e exclusiva, sobre a base da socialidade primária nem sobre a da socialidade secundária. Esta é a razão pela qual os especialistas insistem sobre o seu caráter híbrido.

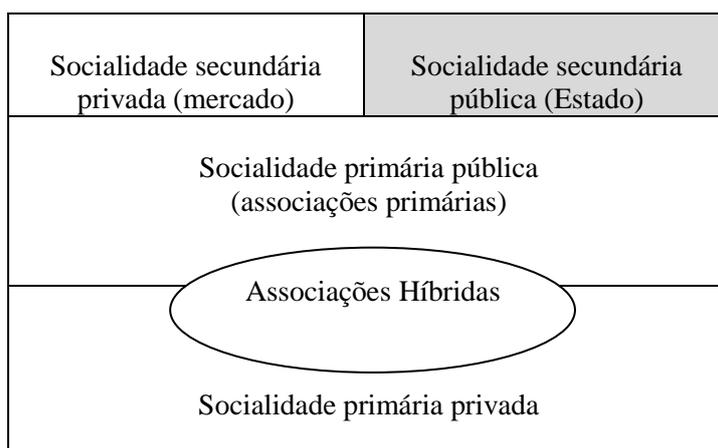
Apresentam-se como associações compostas, recrutando em públicos que não são unificados à priori por um pertencimento primário ou secundário instituído e cujos membros são, no início, mutuamente indiferentes uns aos outros. No limite, elas podem mesmo constituir-se em associações de estrangeiros, melhor dizendo, de estrangeiros

uns aos outros no seio da nação, da região ou do espaço residencial. (CAILLÉ, 2004, p. 25-06).

Mas, no caso mais geral, são associações de membros caracterizados por um multipertencimento (*multi stakeholder associations*). Nascidas de deficiências de aparelhos próprios à socialidade secundária, da “incompletude” do mercado e da administração, destinadas a sustentar suas demandas as mais evidentes, elas reintroduzem no seio de uma lógica associativa que tem a ver com a primaridade certa de limites próprios à socialidade secundária. (CAILLÉ, 2004, p. 26).

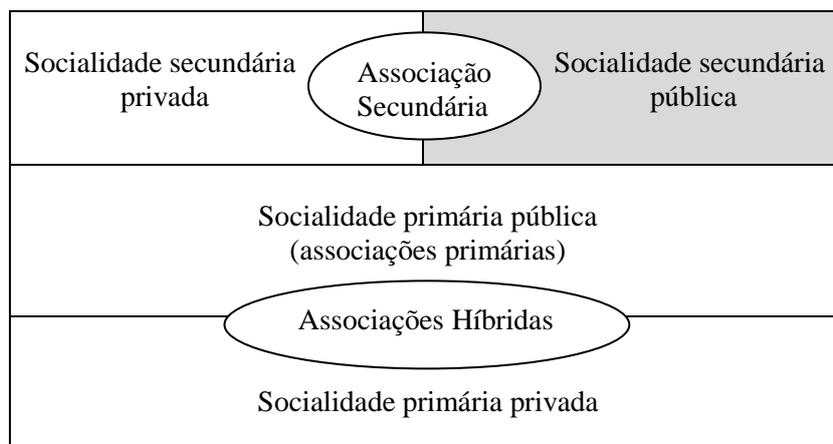
Criadas pela exigência da reciprocidade e de dádiva inerentes ao espírito da associação, elas são híbridas, cruzando-se nas fronteiras de eficácia técnica, jurídica, administrativa, mediática ou mercantil, que estruturam o domínio da socialidade secundária. Essas associações não desfrutam de uma socialidade primária já organizada constituída ou instituída. Pelo contrário, elas vizam criar e estruturar ali onde não existe ainda associação, ou onde ela permanece informe e impotencial. E no interior da socialidade primária potencial a acontecer, elas se mostram como representantes da norma e da eficácia funcional própria à socialidade secundária. É possível situar o seu lugar como está representado nas figuras a seguir:

**Figura 2 – As Associações Híbridas**



Fonte: Caille (2004, p. 26).

**Figura 3 – Associações Híbridas e Secundárias**



Fonte: Caille (2004, p. 27).

As associações híbridas estão subdivididas em dois grandes tipos, o primeiro mais próximo do privado e o segundo do público:

**1. Associações de economia solidária.** Sua vocação é inicialmente remediar as insuficiências econômicas do mercado e do Estado, permitindo àqueles que não encontram emprego, que estão sem atividades empregatícias, ou que não o desejem, produzirem as condições materiais de sua existência social no âmbito de uma sociedade primária, ou primária secundária.

O núcleo da economia solidária propriamente dita, entre as lógicas do *para si* e do *para o outro*, de forma híbrida, manipula recursos públicos, privados e o espírito de reciprocidade, organizando-se em torno de associações de bairros, de restaurantes domiciliares ou associações interculturais. (CAILLÉ, 2004, p. 27).

**2. Associações de militância moral.** O campo que essas associações ocupam é extraordinariamente fragmentado, pois se diversifica em tantos domínios quanto existe causas a defender. Essas associações estão para o Estado e a administração pública como as associações de economia solidária estão para o mercado. Desejosas de acontecer a qualquer preço têm como alvo jornalistas e políticos.

Essas associações recrutam os seus membros, que não estão previamente unidos, por um lugar predeterminado na socialidade primária ou na socialidade secundária, adquirindo existência sob uma forma inteiramente nova daquilo que era tradicionalmente – no

sentido de uma socialidade secundária dominante – o papel dos partidos ou dos grupos políticos, de um lado, e dos sindicatos, de outro. (CAILLÉ, 2004, p. 28).

Além das divergências sociológicas que lhes impedem a formação de uma frente unida, apesar de sua imersão comum no espírito das associações – o que as tornam frágeis –, as associações híbridas de economia solidária e as associações de militância moral dividem todo um conjunto de atributos bastante importante para os especialistas que, em graus diferentes, deixam aparecer essa sua natureza híbrida e de voluntariado.

*Uma adesão prescrita, voluntária ou voluntarista.* Voluntarista? Seria talvez o primeiro traço, que é o mais evidente. O contraste maior entre as associações próprias às sociedades antigas e tradicionais, dominadas pela lógica da socialidade primária, da dádiva e do simbolismo, e as associações modernas, é que a filiação às múltiplas associações que comportava o mundo tradicional era se não obrigatória ao menos largamente automática – melhor ainda *natural*, aqui ainda como evidente. A adesão às associações secundárias, sindicatos, cooperativas, entre outras, tem muito de ato de livre vontade. No entanto, por mais voluntária que fosse não anulava o fato de que a adesão a este tipo de associação iria largamente por si próprio. (CAILLÉ, 2004, p. 28).

Se quisermos classificar de *voluntária* a adesão às associações da socialidade secundária, seria necessário apresentar como *voluntarista* a proximidade entre as associações híbridas, por denotar que, sendo dádiva de seu tempo a estrangeiros, é muito pouco provável a ocorrência de todas as formas associativas de adesão anteriores.

*Associações sociais totais ou associações específicas:* Da mesma maneira, as associações tradicionais, primárias, se apresentavam com frequência como *associações sociais totais*, misturando intimamente as dimensões econômicas utilitárias, técnicas e funcionais, a ajuda mútua, a sociabilidade festiva e os ritos religiosos, ocupando uma parcela considerável da vida de seus membros. As associações secundárias conservaram e reforçaram algumas destas características.

Colocadas em redes hierarquizadas, as associações esportivas, culturais ou de lazer, cooperativas, sindicatos e partidos – dividiam, para aproveitamento de seus membros, um universo coerente, integrando todas as dimensões da existência social e estruturando a totalidade do tempo de seus adeptos – sobretudo se elas se transformarem em estruturas permanentes. O contraste com as associações híbridas contemporâneas é total. Essas organizações tendem cada vez mais à especialização, a monofuncionalidade,

organizadas em torno de um único objetivo, demandando de seus adeptos cada vez mais competência e menos mobilização, apenas uma mobilização limitada ao objeto único e específico da associação. (CAILLÉ, 2004, p. 29).

Esta evolução é perfeitamente condizente com as novas formas do individualismo contemporâneo. Este último não é inimigo de certo engajamento associativo, muito pelo contrário. Faz-se necessário que a ação militante acarrete frutos imediatos e bem visíveis.

A questão da democracia não deixa de ser ambivalente. De acordo com certos pontos de vista, participa de um reforço de exigência democrática – de sua radicalização. O horror contemporâneo diante das associações sociais totais – tradicionais ou modernas – parece garantir o fracasso de experiências totalitárias do século XX e a aceitação definitiva de regras da democracia representativa – o pior regime, a exceção de todos os demais. Também, a proliferação das associações especializadas – e isto vale, principalmente, para a militância moral – oportuniza ouvir os representantes de outras formas de opressão e de dominação.

A questão da democracia nas associações híbridas não deixa de colocar certo número de problemas evidentes. O fato de que essas associações sejam frequentes a habitualmente associações para outros, torna um pouco incerta as motivações dos militantes mais engajados e tende a transformá-las seja em organizações que se comportam como verdadeiros minipartidos seja em organizações muito próximas à razão social de uma empresa, ou ainda verdadeiras administradoras, quando se voltam para a inserção e esquecem a motivação propriamente democrática. (CAILLÉ, 2004, p. 30).

Apesar de todas essas considerações, não se deve fazer uso desses argumentos para condenar, em seus princípios, essas associações híbridas. Elas detêm todas as razões do mundo para existirem assumindo sua impureza inata. Porém, não há dúvida que, entre as várias lógicas contraditórias que lhes atravessa, o equilíbrio é difícil de ser mantido.

As novas relações sociais na escala mundial tornam-se cada vez mais virtuais. Primeiro a sociedade-corpo, depois a sociedade Estado-mercado, finalmente, a sociedade megacapitalista, ou seja, a sociedade mundo virtual. As Organizações Não Governamentais (ONGs) constituem a forma de associação própria a esta terceira sociedade. Elas projetam no espaço mundo valores e aspirações próprias às sociedades primárias e secundárias. Como as associações híbridas nacionais, as ONGs dividem-se

entre as associações de economia solidária e as associações de militância moral. (CAILLÉ, 2004, p. 31).

Uma das características mais importantes das associações híbridas está no fato de que são estritamente especializadas sobre um domínio de intervenção preciso e delimitado. Ao mesmo tempo em que podem ser consideradas fortes também são fracas, uma vez que por serem desprovidas de meios para impor suas escolhas especializadas, elas devem estruturalmente ceder espaços aos Estados.

Do mesmo modo, talvez os limites da ação das associações híbridas e das ONGs encontrem suas restrições em assuntos especializados. Se a figura do Estado hoje é hierarquicamente superior, isso não acontece porque o Estado está associado ao controle do exército, mas, sobretudo, porque o Estado trata os problemas em sua globalidade e em sua interdependência. Ele sintetiza e generaliza, porque essa é a função da política.

Ainda que seja evidente no mundo inteiro a multiplicação das associações híbridas e das ONGs, não deixa de ser verdadeiro que, com pouquíssima exceção, elas continuam ainda muito longe de desfrutar de autonomia suficiente para fazer figura de atores plenos. (CAILLÉ, 2004, p. 32).

## **2.6 A emergência das associações civis cívicas**

Os ativistas associacionistas e, principalmente, os benévolos contemporâneos, alérgicos a toda forma de hierarquia e de dominação, ávidos por uma democracia concreta grosseira, acreditam, ou esperam que um espaço comum às diferentes associações, uma força associativa federada, poderia nascer “simplesmente” da associação espontânea de associações elas mesmas espontâneas.

Caillé (2004) propõe nomear *associações civis cívicas* as associações que não se definem pela missão de realização de algum fim em particular, mas na criação de condições de aparecimento, de promoção e de sucesso do engajamento associativo em geral.

Assim, seu papel essencial seria tomar consciência sobre o fracasso relativo de inúmeros projetos políticos passados que estruturam a modernidade, de sua decadência e caducidade pelo menos. E sem esperar o aparecimento de um novo pensador genial ou de uma grade teoria universal, assumindo a herança das grandes religiões e dos pensamentos progressistas de outrem, lutando contra as tiranias do mercado sem fantasiar sua abolição, opondo-se ao nepotismo dos Estados sem fazer proselitismo

sobre as questões do poder e da força, trabalhar para o surgimento de um mundo mais justo, menos desigual e menos fraticida, mais solidário e vivo, contribuir para a eclosão de uma política na escala mundial sem se desinteressar pelos particularismos, do local ao específico, do aqui e agora, traçando e organizando praticamente os vínculos entre todos os que se inspiram nestes objetivos. (CAILLÉ, 2004, p. 36-37). Em outras palavras:

Organizar um espaço de coexistência entre os homens que lhes permita suplantar seus conflitos e suas divisões, jogando e simbolizando, mas sem pretender aboli-los – porque é pelo conflito e no conflito que cada um afirma sua identidade e se torna sujeito – eis qual é por definição (se ela existe), o papel e o sentido da democracia. (CAILLÉ, 2004, p. 37).

As associações civis cívicas são por excelências agentes do reavivamento, da imaginação, da invenção, da exigência, e do novo democrático de hoje. Elas se inscrevem também, e essencialmente, no quadro espaço-temporal e histórico, mas não são, de forma alguma, limitadas. Enquanto associações usam o imperativo da dádiva, mais antigo, mais geral e mais vasto que aquele da submissão moderna à lei, e revivem a exigência da democracia direta inscrita numa dimensão do localismo, do *hic et nunc* e do face a face. Mas, enquanto agentes ativos do vir-a-ser no mundo da sociedade civil e da democracia são interpretes, porta-vozes e promotores de uma opinião mundial. (CAILLÉ, 2004, p. 38).

Porque as associações não podem estar ligadas a uma forma de poder soberano de dominação, de toda maneira não encontrado e às quais se recusam, por vocação, só lhes resta, para fazer bloco e se unirem, os recursos do que os católicos nomeariam comunhão e os marxistas adeptos de Gramsci hegemonia: a capacidade política de dividir com uma grande quantidade de pessoas certa quantidade de valores.

É por meio da associação que o mundo deve regenerar-se para se tornar propriamente humano. Mas na prática, a associação cobre um campo mais restrito, reagrupa (ou deve reagrupar) apenas os que dividem uma mesma condição, mas uma mesma condição determinada desta vez pelo lugar ocupado no interior não mais da sociedade primeira, mas da sociedade segunda.

Sabe-se que as sociedades só implicarão uma democracia efetiva se um número significativo de associações variadas permitirem aos indivíduos experienciar modos outros de convívio e capazes de testar sua hegemonia em nome desta autonomia. Fé e

otimismo são imprescindíveis para a gestação desta sociedade civil radicalmente nova. Seu princípio mais central e mais geral deve ser o da confiança em um espírito de associação. (CAILLÉ, 2004, p. 18).

O setor associativo é propenso a se desenvolver plenamente se deixar de ser instrumentalizado pelas empresas, assim como pela administração pública, pelos partidos políticos e pela municipalidade, seja para fins de manipulações financeiras ou para formar redes clientelistas.

Para Caille (2004) a única esperança ainda aberta à renovação de exigência e de imaginação democráticas, como o desejo de solidariedade, passa pela edificação de uma sociedade civil internacional, da qual as associações, as ONGs e as experiências de economia solidária representem os suportes.

## **2.7 As mudanças no caráter do associativismo no Brasil**

A participação dos atores sociais nas políticas sociais se constitui um elemento vivo e atuante nas sociedades contemporâneas. E sua presença é elemento decisivo na consolidação do processo democrático, sobretudo, no que diz respeito às estruturas locais. Como sabemos, o processo de participação desses atores passa por diversas transformações ao longo do tempo, sobretudo no que diz respeito às suas formas de manifestação e modo de mobilização.

Nesse sentido é possível observar que atualmente os movimentos sociais têm buscado maior visibilidade nas mobilizações em massa, explorando outras formas ~~vem~~ de operar na construção de uma sociedade mais igualitária e nas lutas contra as injustiças sociais. É o caso das experiências de planejamento do orçamento participativo e alguns programas de parcerias entre organizações populares, Organizações Não Governamentais (ONGs) e órgãos públicos em programas na área do terceiro setor – público não estatal, em muitas cidades brasileiras.

É possível perceber, nesses contextos, avanços em termos do equacionamento dos problemas sociais. Os movimentos sociais entraram em novo ciclo de ação coletiva, constituídas agora não na simples contestação-pressão – como nos anos de 1970, ou na pseudonegociação dos anos de 1980 – mas em práticas que envolvem um agir coletivo. (GOHN, 2008a).

Com as novas práticas sociais, categorias esquecidas, isoladas e desconsideradas, como crianças, adolescentes, jovens e idosos passam também a ter direito a ter direitos. A organização destes segmentos por meio de movimentos e organizações sociais possibilitou a criação de uma pauta de reivindicações que se transformaram em leis e criaram uma nova juridização para o social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei da Assistência Social (LOAS), Estatuto da Juventude, Estatuto do Idoso, os diferentes conselhos, colegiados e outras estruturas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, são exemplos vivos da conquista e da força da participação organizada. (GOHN, 2008a, p. 84).

Destaca-se ainda a nova cultura política que vem sendo gerada em relação ao espaço público e aos temas de interesse coletivo, como meio ambiente, saúde, lazer ou temas de interesse de coletivos específicos como os portadores de deficiências.

Uma nova cultura política, de base local, passou a emergir a partir de experiências advindas de base. Isso tanto do ponto de vista espacial, onde o município ganha proeminência, como a partir da pirâmide social, onde setores populares carentes e outros segmentos sociais empenhados na construção de uma democracia radical fundada em valores éticos de equidade e justiça social organizaram-se em redes associativas. Estas redes constituíram-se como comunidades políticas e passaram a reivindicar seus direitos. (GOHN, 2008a, p. 85).

Com sentido distinto das comunidades sociais anteriores, as novas comunidades políticas estão exigindo também novas categorias teóricas para dar conta deste novo fenômeno associativo, que redefine o próprio conceito de comunidade e faz das redes comunicacionais o seu modo e estilo de atuar. As novas comunidades políticas unem o agir societário, próprio da modernidade, ao agir comunitário, próprio das comunidades baseadas nas relações diretas, face a face, onde a subjetividade tem grande importância no desenrolar das relações sociais. (GOHN, 2008a, p. 85).

É fato que as ONGs da década de 1980 eram politizadas e conectadas a partidos políticos, sindicatos e alas da Igreja progressista. Já o associativismo predominante nos anos de 1990 não deriva de processos de mobilização de massa e sim de processos de mobilizações pontuais. Qual a diferença entre elas? Nos anos de 1980, elas se mobilizavam a partir de núcleos de militantes que se dedicavam a uma causa segundo as diretrizes de uma organização. Na década seguinte, a mobilização passa a ser com base no entendimento a um apelo feito por alguma entidade plural, fundamentada em objetivos humanitários – por exemplo, uma organização internacional (Anistia, Greenpeace), nacional (Campanha contra a Fome) ou local. Todavia, em ambos os

casos é no local que se desenvolvem as formas de mobilização e sociabilidade. Este tipo de associativismo não reivindica dos sujeitos envolvidos obrigações e deveres permanentes para com uma organização. A mobilização se efetua independente de laços anteriores de pertencimento, o que não ocorre com a militância dos anos de 1980. (GOHN, 2008a, p. 86).

De acordo com Gohn (2008a), o cenário da mobilização e organização da sociedade civil também mudou substancialmente na década de 1990. Os movimentos que resistiram colocaram ações mais defensivas do que reivindicativas e adquiriram também outra natureza, atuando mais no plano da cultura, na busca de valores identitários e no plano da moral, do que no plano econômico. Assim, a essência do conflito social presente nos movimentos sociais se altera.

Os conflitos culturais se acirram por causa do modelo de desenvolvimento que estava em vigor em que se tratavam todos de forma homogênea e se ignorava as diferenças culturais. Surgem movimentos culturais ao redor de temas como gênero, raça, etnia, que buscavam mais a afirmação do que a negação ou a contestação. A identidade deles não era construída pela identificação comum a causa geral, mas com uma causa específica, do grupo. Por serem mais fechadas, centradas em si próprias, as grandes mobilizações tornaram-se escassas.

Os temas das demandas situam-se no plano da ordem moral, com a liberdade, projeto de vida pessoal, respeito aos direitos fundamentais, dentre outros. E, usualmente, não tratam de reivindicações materiais ou políticas propriamente ditas. Não objetivam mudar o curso da História, nem combater a exploração do trabalho, nem mudar o regime político ou combater os detentores do capital. Eles combatem a exclusão e a privação a que estão submetidos, combatem as elites tradicionais e sua moral reacionária. Buscam afirmar suas diferenças, tratam a igualdade de forma peculiar: igualdade de acesso, de uso, como equivalência, não como coisa homogênea, única, igual propriamente dita. (GOHN, 2008a, p. 87).

Deste modo, nos anos de 1990 são construídas ações com base em redes associativas mescladas por atores coletivos remanescentes de alguns movimentos sociais dos anos de 1980. Como exemplo desse movimento pode-se citar as ONGs dos mais diversos tipos, entidades de classe que apóiam os setores populares, departamentos específicos das universidades e de alguns órgãos públicos que desenvolvem atividades em conjunto com grupos populares voltadas para a população e empresas de pequeno porte organizadas sob a forma de cooperativas. Assim, para Gohn (2008a, p. 87),

[...] sem um entendimento dessas novas formas de representação popular é impossível perceber as alterações em relação aos anos 80, até porque as formas antigas não desapareceram; elas coexistem em várias localidades, como mobilização e protestos de massa desordenados ou, no pior dos casos, como práticas clientelistas e/ou corporativas.

O eixo articulatório que passou a fundamentar a participação na década de 1990 foi dado pelo princípio da identidade e da solidariedade. E não se trata mais de uma identidade exclusiva de classe, construída segundo a situação socioeconômica e de inserção de indivíduos e grupos no processo produtivo. Para, além disso, trata-se, agora, de uma identidade mais complexa, abrangendo cor, raça, sexo, nacionalidade, idade, herança cultural, religião, culturas territoriais, características sociobiológicas, dentre outras. Causas humanitárias também passaram a agregar as pessoas em entidades como a Anistia Internacional, organizações pela paz, contra a fome, contra a violência em geral e contra as crianças e as mulheres em particular etc. (GOHN, 2008a, p. 88).

Inúmeras formas de sociabilidade existentes no interior da sociedade civil, desenvolvidas historicamente segundo valores e tradições culturais e que não se organizaram como movimentos sociais, emergiram na cena pública dos anos de 1990. E emergiram nessa década como forças vivas e atuantes, formando, com as novas redes associativas do terceiro setor (de composição sociopolítica de caráter plural e pouco ideologizada), um novo campo de força democrática na sociedade. Essa paisagem se amplia quando se acrescenta as formas de sociabilidade do mundo do lazer e do mundo sociocultural, compondo um universo de identidades coletivas muito amplas e diferenciadas.

Na sociedade brasileira, a construção da cidadania ocorre de forma inversa àquela que se deu nos países do chamado Primeiro Mundo. No Brasil, a promulgação de leis não se é suficiente, visto que elas são insatisfatórias. Então, a cidadania emerge como resultado de um processo histórico de lutas no qual as leis são um de seus momentos.

A mudança gradativa e demorada da cultura política é fator e resultado do exercício da cidadania, sob a forma ativa, aquela que opera via a participação do cidadão, de forma que interfere, interage e influencia na construção dos processos democráticos em curso nas arenas públicas, segundo os princípios da equidade e da justiça, tendo como parâmetros o conhecimento e a vontade expressa de universalização dos direitos. (GOHN, 2008a, p. 89).

Para Gohn (2008a), ainda que muito lentamente, vem se construindo no Brasil um novo tecido social onde desponta uma nova cultura política ao lado das antigas formas de representação integradoras, assistenciais e/ou clientelistas, que ainda são hegemônicas. Inicia-se um novo tempo de fazer política na administração dos negócios públicos, à medida que surgem, a partir de novas formas de representação pública popular, modelos da nova era da participação, agora ativa e institucionalizada. Tudo isso acontece nos marcos de um panorama de profunda crise econômica, onde se destacam as lutas e tensões entre velhos e novos atores sociais, em busca de espaços na arena sociopolítica existente.

### 3. CAPÍTULO II

## EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

---

---

### 3.1 Uma mirada acerca das recentes reflexões sobre educação não formal no Brasil

Comumente, define-se a educação não formal por uma ausência, ou seja, em comparação com que há na escola (intencionalidade, planejamento, estruturação). Entretanto, ela tem uma especificidade própria, compreendendo inclusive seis grandes áreas de intervenção: a aprendizagem política dos direitos; a capacitação para o trabalho; a aprendizagem de prática para o exercício da organização coletiva; a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal em formas e espaços diferenciados; a educação pela mídia; e a educação para a vida através de práticas voltadas para o autoconhecimento (GOHN, 2008a, p. 100-101).

Essa posição corrobora a tese defendida por Flickinger (2009), e que aqui estamos seguindo de perto, em que se afirma que os espaços não formais defendem e materializam uma concepção ampliada de educação. Nessa esteira, as metas formativas situam-se para além do mero domínio de códigos instrumentais e/ou competências voltadas para a qualificação profissional com o objetivo de atender as exigências do mercado, o que contribui para reativar, em outras bases, o sentido da cidadania.

Ora, é justamente a proximidade dos espaços não formais de educação com os processos de singularização existencial dos sujeitos, sua implicação com seus modos de viver e de agir que permitem abrir novos campos de formação. As experiências de educação, realizadas nos espaços não formais, tem por base a confiança recíproca entre os atores, fato que não deveria ser subestimado pelos sistemas formais de educação. (FLICKINGER, 2009, p. 25-6).

Falar da existência de educação no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares significa assumir uma concepção formativa multidimensional complexa que não fica restrita tão somente a aprendizagem de conteúdos. Como diz Gohn (2010, p. 56),

[...] estamos lidando com uma concepção ampliada de educação relativa a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas

informações referentes a novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos. Este conjunto, depois de sistematizado, codificado e assimilado pelos grupos sociais constitui elementos fundamentais para a geração de novas mentalidades e novas práticas sociais, fundamentais para a formação dos indivíduos como cidadãos.

Mais ainda: a educação não formal busca redefinir os eixos articuladores da identidade e da solidariedade, fornecendo uma nova centralidade ao conceito de formação. Com isso, a educação não formal pressupõe mudanças significativas na forma de vivenciar a sociabilidade pela criação de novas formas de ação, cuja característica principal, como já foi pontuada, é a criação de um lugar de individuação e de socialização ancorado nas relações de cuidado e confiança recíproca. Cuidado e confiança emergem nesse contexto como *palavras e experiências* partilhadas que visam a reconstruir progressivamente um sentido comum para as ações educativas, ressignificando os processos de aprendizagem.

O tempo da aprendizagem não é fixado *a priori* e são respeitadas as diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, nos processos de ensino-aprendizagem [...] a forma de operacionalizar estes conteúdos também tem diferentes dimensões. (GONH, 2008a, p. 101).

Além disso, as práticas educativas não formais contribuem para o fortalecimento da democracia no âmbito local, pelo fato de potencializar o sentimento de pertencimento, através do resgate da memória coletiva dos grupos e da autoestima dos sujeitos produzindo novas formas de solidariedade. Tudo isso em contextos onde as formas comunitárias de convivência não mais operam, e onde os sistemas do mercado e do Estado, por si sós, não conseguem gerar igualdade e justiça social para todos. (GOHN, 2008a).

Com a globalização, o Brasil passa por mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e estruturais em que o avanço da tecnologia e a denominada “era da informação” disseminam-se em todas as esferas sociais, sobretudo na esfera educacional. Isso porque, como se sabe, o campo educacional esta inescapavelmente sofrendo os reflexos dos modelos políticos e econômicos predominantes no país. A educação passa desse modo, a ser eixo central no discurso das reformas de estado e, ao mesmo tempo, a ela é atribuído um papel estratégico no novo modelo de desenvolvimento articulado pelas políticas da globalização. (GOHN, 2008a; 2010).

Essa centralização da educação se intensificou com a prática do sistema econômico neoliberal, o que implicou na valorização dos processos educativos grupais. Essa valorização ocorreu principalmente após acordos internacionais, com elaboração de documentos que expandiram a educação para além da escola, com o objetivo de universalizar o acesso à educação. (GOHN, 2009). Nesse contexto, o conceito de Educação se amplia, ultrapassando os limites das instituições escolares formais, passando a educação não formal a ganhar importância e visibilidade, se estruturando enquanto um novo campo.

Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2008a, p. 07).

Desse modo, são múltiplos os espaços onde se desenvolvem as atividades da educação não formal como associações, igrejas, sindicatos, partidos políticos, nos espaços culturais e nas próprias escolas, em espaços interativos, etc. Nesses espaços, as práticas sociais de aprendizagem na educação não formal, não acontecem pela assimilação de conteúdos previamente sistematizados que devem ser alcançados, mas ocorre uma aprendizagem motivada por meio da vivência de certas situações-problema. Existe um caráter coletivo, que passa por um processo de ação grupal, vivida como práxis real de um grupo, ao mesmo tempo em que cada indivíduo constrói sua experiência das aprendizagens. (GOHN, 2008a).

A educação se apresenta como forma de aprendizagem aos participantes dos movimentos e associações; como efeito pedagógico multiplicador das ações coletivas junto à sociedade civil e à sociedade política; e como demandas específicas na área educacional, dentro e fora da instituição escolar. [...] Os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados deste processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira. (GOHN, 2009, p. 114).

Nos países menos desenvolvidos, a globalização aumentou a desigualdade econômica e social. No Brasil, a globalização aumentou a exclusão social,

principalmente em cidades mais periféricas. A inclusão social nesses bairros, muitas vezes, ocorre mediante participação de organizações da sociedade civil que estão presentes nas reivindicações e nos movimentos sociais. Dentro desse contexto, vale salientar as definições de educação formal, informal e não formal, discutidas pela autora,

[...] A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas, com conteúdo previamente demarcado. [...] A educação informal é a que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no convívio com amigos, clube, teatros, leituras de jornais, livros, revistas, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. [...] Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não Governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa. (GOHN, 2008a, p. 100-01).

Ela também ressalva que a educação não formal, não deve ser vista, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Podendo ser complementar, mas que atue em parceria com a escola, sendo ela um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. (GOHN, 2010, p.76).

Das várias propostas de educação, a autora diferencia a educação não formal das demais propostas educativas como, educação social, educação sócio comunitária, educação permanente, pedagogia social, educação popular, etc. O objetivo da maioria dessas se volta para os excluídos com o intuito de inseri-los no mercado de trabalho. Em contrapartida, a educação não formal é apontada como aquela que prioriza e se volta para a formação da cidadania, sem distinção de classe social, situação econômica, cultural ou religiosa, sendo para todos, homens e mulheres, para o ser humano como um todo. Sem a intenção de substituir ou competir com a educação formal, escolar. (GOHN, 2010). Nessa perspectiva:

As categorias de análise também, se alteraram no quadro das teorias dos movimentos sociais. Justiça social, igualdade cidadania, emancipação, identidade, direitos etc., passam a serem tratadas ou substituídas por outras categorias, como capital social, inclusão social, reconhecimento social, empoderamento da comunidade, autoestima, sustentabilidade, vínculos e laços sociais, etc. (GOHN, 2010, p. 29).

Na atualidade, algumas associações, movimentos, organizações sociais caminham na direção dos vínculos e laços sociais. Entretanto, experiências formativas no âmbito da educação não formal em nosso país já vêm ocorrendo, sob a égide de diversas concepções, desde a segunda metade do século XX.

### **3.2 Situando o debate histórico sobre a educação não formal no Brasil**

No Brasil as primeiras experiências de educação não formal acontecem nos anos de 1970, com a Igreja Católica junto com os grupos comunitários e associações de moradores, emanado pela Teologia da Libertação. A educação não formal era vista como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação do indivíduo e de grupos sociais em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar, dentre outras. (GOHN, 2008a).

A educação popular foi uma demanda presente em vários movimentos sociais organizados. Ela se manifestava em reivindicações pelo ensino noturno, por escolas profissionalizantes, etc. Entretanto, a maior fonte de expressão deste tipo de demanda não foi o sistema escolar formal, mas as chamadas organizações não formais de educação: a participação nos clubes de mães da periferia, em lutas e movimentos sociais organizados em torno de bens, equipamentos e serviços públicos e pela moradia e acesso a terra. (GOHN, 2009, p. 64),

A participação nesses espaços sociais da sociedade civil leva ao acúmulo de experiências, proporcionam nos movimentos sociais práticas que geram efeitos diversos, como organização popular, consciência coletiva, dentre outros. Essa organização se dava independente do Estado e nesse período o que articulava a sociedade civil era a noção de autonomia. Os movimentos sociais populares urbanos faziam suas reivindicações baseadas em interesses coletivos de diversas naturezas, como bens e serviços públicos e moradia. A educação como pauta de reivindicação ocupa lugar central na concepção coletiva da cidadania, através das práticas sociais em curso.

Nesse momento, o país passava por uma administração militar, a partir de um regime político ditatorial não democrático, estimulando o aparecimento de inúmeras práticas coletivas no interior da sociedade civil, que reage em busca dos direitos sociais

negados, voltadas para a reivindicação de moradia, saneamento básico, saúde, educação, e direitos sociopolíticos. Para atuar no campo da organização popular, surgem as ONGs de luta por direitos e condições mínimas de sobrevivência cotidiana no que se refere às necessidades básicas. Este campo descreveu novos aspectos às ONGs, denominadas de ONGs cidadãs e militantes. (GOHN, 2008a).

Elas tiveram presente nos anos de 1970/80 na maioria dos movimentos sociais populares urbanos que esboçaram um panorama de participação na sociedade civil, em que novos personagens surgiram na cena pública e suas ações, junto às organizações contribuíram inevitavelmente para declínio do regime militar e para a passagem democrática no país. O conceito de sociedade civil foi reconstruído com a contribuição das ONGs, termo esse que teve sua origem do liberalismo e adquire novos (re)significados mais direcionados para os direitos de grupos e menos centrados na questão do indivíduo. (GOHN, 2008b).

Foi um período marcado por lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente. Buscava-se alternativa para o fim do regime militar autoritário. (GOHN, 2009, p.46). O final dos anos de 1970 destaca-se pela participação e organização da população civil na luta contra o regime vigente no país. Acreditava-se que a sociedade civil organizada, deveria se mobilizar para mudar o quadro sociopolítico instituído, dominado pelos militares e por um regime não democrático com políticas públicas que privilegiavam o grande capital, levando em consideração a demanda de uma classe social privilegiada. (GOHN, 2008b, p.70).

Os movimentos sociais constituem-se como um dos sujeitos sociopolíticos presentes no associativismo no Brasil porque eles foram, e ainda são, as bases de muitas ações coletivas no Brasil a partir de 1970. [...] estes movimentos geraram solidariedade social e coesão, eles impulsionaram as pessoas sem auferirem nenhuma renda. Eles mobilizaram ideias e valores e geraram saberes e aprendizado coletivo. (GOHN, 2010, p. 40).

A participação da sociedade civil, nas organizações sociais, nas associações, nos movimentos, gerava um saber que é adquirido na prática, a partir de um exercício coletivo de luta, de reivindicação, reunião, palestra, formação, seminário, proporcionando experiência e conduzindo a consciência de classe, de direitos negados.

Até os anos 1980, a educação não formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores. A atenção era voltada

para educação formal, produzida em escola institucionalizada. Nesse período os movimentos sociais e as associações da sociedade civil organizada tiveram um papel fundamental na formação social e política dos atores neles envolvidos.

Devido ao crescimento desordenado nos anos de 1970 do setor da educação formal, sua burocratização e o declínio<sup>17</sup> geral de sua qualidade conduziram nos anos de 1980, ao ressurgimento de novas formas de educação popular e de experiência na área da educação não formal, suscitadas pela prática diária de grupos sociais organizados em movimentos e associações populares. (GOHN, 2009).

Os princípios que embasavam os programas tidos como progressistas na área da educação popular, particularmente o Sistema Paulo Freire, pressupunham que “as populações mais marginalizadas e mais pobres se apropriem de um novo saber-instrumento; um saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais destas camadas” (Brandão 1980:29). [...] Tratava-se de resgatar a dignidade do ser humano, perdida sob as condições indignas de sobrevivência no meio urbano do capitalismo selvagem brasileiro. (GOHN, 2009, p. 48).

Os anos de 1980 foi uma fase movimentalista dos movimentos populares, da participação da sociedade civil, de ações organizadas, de conquistas das reivindicações em que as lutas antes isoladas foram estruturadas. Ocorreu à organização de vários movimentos sociais em redes amplas com a conquista de espaços de participação popular que foram definidos por leis, grupos conquistaram legitimidade como sujeitos coletivos perante a sociedade e o Estado passou a participar de ações de negociações sobre a distribuição dos bens públicos coletivos. (GOHN, 2009). A educação ocupa lugar no sentido coletivo da cidadania sendo compreendida sua construção no processo de luta.

A questão da cidadania já estava posta nos anos 80, tanto nas lutas pela redemocratização – que levaram ao movimento Diretas Já, à Constituinte e à nova Carta Constitucional de 88, destacando a questão dos direitos civis e políticos –, como nas lutas populares por melhorias na qualidade de vida urbana, quando a cidadania ganha novo contorno como cidadania coletiva, e extrapola a demanda pelos direitos civis para incluir outros direitos como os direitos sociais básicos. (GOHN, 2008b, p. 75).

Durante a redemocratização, a sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime

---

<sup>17</sup> Esse declínio é resquício da administração dos militares no país, no período da ditadura.

político em voga, para pedir “Diretas já”, para exigir aumentos salariais. Volta a ter voz a sociedade civil. A nação através das urnas volta a se manifestar. Os sindicatos e associações passam a organizar as mais diversas categorias profissionais. Passam a acontecer engajamentos e mobilizações em função de nova Constituição para o país, através de grupos de pressão e grupos de intelectuais. Do ponto de vista político, a década expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar. (GOHN, 2009).

No período de reivindicação, de participação, de luta contra o regime militar, de negociação, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o fulgor que orientou o frágil avanço democrático que a sociedade civil obteve.

Nesse exercício, o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas, a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo, que as lutas cotidianas geram. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências produzidas. (GOHN, 2009).

Nos anos 1990, a educação não formal se sobressai por um lado devido as mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, como agências e organismos internacionais, como a ONU, UNESCO, e por outro com uma nova configuração e um novo campo para a educação não formal. Aos poucos ela passa a fazer parte dos programas governamentais em parceria com as ONGs com finalidade educativa. Passa-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais. (GOHN, 2008a, p. 75).

Outra contribuição foi a Conferência Mundial da Educação na Tailândia em 1990, onde se elaborou dois documentos, a saber: a Declaração mundial sobre educação para todos e o Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem. Esses documentos ampliaram o campo da educação para outras dimensões além da escola. (GOHN, 2008a).

Por conseguinte, o acordo internacional veio a definir novos critérios que refletem o quadro socioeconômico da sociedade civil e principalmente o educacional. Um quadro de novas possibilidades de trabalho foi esboçado para a área da educação, onde passasse a existir a aprendizagem de habilidades extraescolares.

Com a mudança no mercado de trabalho, a educação passa a ser um novo aliado para os desafios que surgem com a nova ordem mundial, que se dirige para uma sociedade individualista e competitiva. O conceito de educação se amplia ultrapassando

os muros da escola, não restringindo o processo de ensino-aprendizagem em escolas formais, alcançando também os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo e se estruturando um novo campo para educação não formal.

Por causa da prática de uma política econômica excludente de caráter neoliberal e neoconservador e uma crise financeira, as ONGs cidadãs militantes da década anterior, que trabalhavam em parceria com os movimentos sociais, resurgem nos anos de 1990, perdendo gradativamente autonomia financeira e também pedagógica, reconfigurando suas formas e estratégias de ação. Curiosamente, nesse mesmo período ocorre uma espécie de boom das chamadas ONGs e as novas entidades se reconhecem como terceiro setor.

Ao contrário das instituições da fase anterior, originárias dos movimentos e mobilizações populares que se colocarão contra o Estado, elas passam a enfatizar as políticas de parceria e cooperação com o Estado e com o setor privado-mercantil, através de múltiplos projetos e programas educacionais. O destaque vai para o fato da nova era que conduzia a parceria com o Estado, passar a alargar os espaços públicos no interior da sociedade civil, democratizar o acesso dos cidadãos em políticas públicas e contribuir para a construção de uma nova realidade social.

O cenário sociopolítico brasileiro mostra a desarticulação da economia formal pelas políticas neoliberais e deu espaço para o desenvolvimento da economia informal. O Estado passa a gestor e controlador dos recursos, colocando a responsabilidade para a sociedade civil organizada, através de ações em parcerias com projetos e programas sociais com diversas organizações não governamentais.

O desmonte de políticas sociais pelas políticas neoliberais, de fragmentação da sociedade pela flexibilização do mercado de trabalho leva ao crescimento do novo modelo do setor informal estimulando novas exigências no campo da educação formal e não formal, em fase da globalização. Com isso, uma das principais saídas às demandas antes localizadas no setor formal foi transferida para a economia informal por causa da crise gerada pelo desemprego, havendo uma mudança nas atividades de militância política, via pressões sociais, ganhando centralidade no dia-a-dia das ONGs as atividades produtivas. (GOHN, 2009). O Terceiro Setor passa então a atuar por meio de projetos com prazo determinados, com grupos pequenos e focalizadas nas populações tidas como vulneráveis. (GOHN, 2008b, p. 109).

O Terceiro Setor de perfil mais corporativo, estruturado com o apoio de grandes grupos ou companhias empresariais, atuando nas franjas da nova economia social, segundo as regras da economia de mercado, tende a predominar sobre as ONGs que trabalham de forma processual, com ênfase na capacidade de a sociedade se organizar e defender seus interesses, na construção de novos atores sociais que representam distintos interesses e que atuam em defesa da cidadania. Um dos problemas dessas instituições é que seu impacto na realidade é lento. (GOHN, 2008b, p. 113).

De tudo isso, deriva um cenário contraditório, no qual convivem entidades que buscam a mera integração dos excluídos por meio da participação comunitária em políticas sociais exclusivamente compensatórias, ao lado de entidades, redes e fóruns sociais que buscam a transformação social através da mudança do modelo de desenvolvimento que impera no país, inspirados num novo modelo civilizatório em que a cidadania, a ética, a justiça e a igualdade social sejam imperativas, prioritárias e inegociáveis. (GOHN, 2008b, p. 113).

Ao longo dos anos 2000, foi consolidado um modelo de associativismo que se caracterizava pela tendência dos grupos e movimentos sociais de criar, atuar e se articular em rede. São formados fóruns, e esse modelo de associativismo se torna protagonista das novas políticas sociais no Brasil, junto as ONGs e outras entidades do terceiro setor. Há aqui, a retomada dos movimentos sociais que não haviam desaparecido.

No campo da educação, no século XXI, entram em cena novos sujeitos, muitos deles institucionais, como as Fundações e entidades do Terceiro Setor. Estas entidades foram estimuladas pelas novas diretrizes governamentais, tanto nacionais como internacionais, e pelo suporte jurídico que obtiveram ao final dos anos de 1990 com a Lei do Voluntariado, ou do Terceiro Setor – que gerou a regulamentação de novas regras para parceria público-privado. (GOHN, 2010, p.71-72).

Na área urbana, nos anos 2000, os movimentos de luta pela moradia popular são os grandes articuladores e figuram como os mais organizados das mobilizações que ganham visibilidade na mídia. Diferente de outras décadas que o movimento eclodia nas periferias da cidade, hoje a luta pela moradia popular está concentrada nas áreas centrais da cidade. No foco de suas demandas e na forma de organização, ele continua heterogêneo: favelas, cortiços, casarões e imóveis ocupados, moradores nas ruas, projetos de habitação não atendidos, entre outros. (GOHN, 2010).

Surge então um novo cenário, alterando as relações desenvolvidas entre os diferentes sujeitos sociopolíticos e culturais presentes na cena pública, como os movimentos sociais, globais, anti ou alterglobalização movimentos transnacionais, entidades civis modernas, fóruns, conselhos e câmaras de participação.

Os sujeitos protagonistas ampliam suas ações coletivas, alterando o formato das mobilizações e atuações – em redes. Resultando na ampliação dos conflitos e tensões sociais por causa da nova geopolítica que a globalização econômica e cultural passa a produzir. Amplia-se o campo de temas e problemas sociais, permeando no universo da cultura, da economia, das relações sociais e políticas dos valores morais e religiosos. Isso tudo altera as formas e as estruturas do associativismo da sociedade civil e suas relações com o Estado. (GOHN, 2010).

Neste novo milênio, os movimentos sociais continuam atuando na perspectiva educativa e de aprendizagem. Tematizando e redefinindo a esfera pública, trabalhando junto com outras entidades da sociedade civil e política, construindo modelos de inovações sociais, na perspectiva de se constituírem como portadores de saberes. (GOHN, 2010, p.16). Assim,

[...] as novas comunidades políticas unem o agir societário, próprio da modernidade, ao agir comunitário, próprio das comunidades baseadas nas relações diretas, face a face, onde a subjetividade tem grande importância no desenrolar das relações sociais. (GOHN, 2008a, p.85).

A educação não formal atua, ainda, na percepção dos indivíduos via complexos processos de subjetivação, contribuindo para a construção de novos imaginários e de uma nova cultura política. Nessa direção a Gohn (2008a), apresenta a proposta de Touraine (1997), da escola da liberdade e criatividade, em que propõe uma nova escola, denominada de “escola do sujeito”. Nesse modelo de escola se prepara o indivíduo para o mundo da vida, e a escola deixa de ser apenas um espaço de socialização de conhecimentos, e passa a contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade. Aqui, os sujeitos refazem sua personalidade para se transformarem em sujeitos capazes de preservar sua experiência através das emoções da vida e da força das paixões que se exerce sobre ela. Em outras palavras, o mundo da subjetividade humana entra em ação, no processo educacional, com força total, para entender a complexidade do mundo da vida. (GOHN, 2008a, p. 110).

A autora concorda com Touraine (1997), ao mostrar a importância da educação não formal que designa um processo com outros campos e dimensões. Um deles é o campo da educação para a vida ou para a arte de bem viver. Daí a importância dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos e outros. Tornando caminhos de sabedoria em estratégias de resistência.

### **3.3 As associações como mediadoras de experiências formativas ancoradas numa ideia de formação humana**

Dentro de uma perspectiva benjaminiana, um processo educativo pensado a partir da concepção de experiência<sup>18</sup> ultrapassa as condições de impossibilidade de sua própria época, preservando a abertura de sentido para uma construção histórica coletiva, na medida em que o sentido não depende apenas de uma singularidade, mas nasce de uma profusão de vozes, aquelas que fazem o presente, que constroem esse cenário, um espaço para a redescoberta do passado e do futuro. (MITROVITCH, 2011).

A noção de experiência (*Erfahrung*) porta um sentido formativo quando está radicada na valorização do presente, em que o maior desafio está na aquisição de uma consciência acerca da nossa condição no presente que exige que tomemos nas mãos o contemporâneo em sua nudez. E essa nudez traduz a experiência contemporânea em que,

[...] a significação da vida se explicita por meio das ruínas, das ausências, das perdas, do sofrimento e da morte, que foram negados ou esquecidos pela trajetória do progresso triunfante. Isso requer uma volta ao passado, não para se fixar nele de forma nostálgica, mas para lembrar dele o que foi esquecido, recalcado, deixado de lado como algo que não tem sentido e não cabe nos registros da história oficial. Essa lembrança do passado se dá em função da transformação do presente. Dessa interrupção do nosso presente, e das ruínas que dele emergem, é que a experiência (*Erfahrung*) ainda pode encontrar seu lugar. (MITROVITCH, 2011, p. 15).

De acordo com Mitrovitch (2011), a experiência benjaminiana, em seu sentido pleno de *Erfahrung*, pode ser caracterizada como experiência formativa, ou seja, como calcada na *Bildung*, ao compreendermos que, mesmo Benjamin dando ênfase ao tempo

---

<sup>18</sup> Segundo Mitrovitch (2011, p. 157), o conceito de experiência benjaminiano – amparado na possibilidade de “representação” da modernidade em “imagens dialéticas” – corresponde à recusa da razão positiva, ultrapassa a dicotomia sujeito-objeto, oferecendo uma saída para o dilema práxis *versus* teoria. Mediante essa concepção de experiência, um conceito de educação pode ser pensado, uma educação, como ressalta Larrosa (2004), baseada em um sujeito passional, receptivo, aberto.

presente, ele não é um pensador da *Aufklärung*. E embora o caráter formativo da experiência seja caracterizado a partir da herança individualista moderna – *Bildung* significando autoformação e aperfeiçoamento individual, – ele não é privilegiado em detrimento da exigência de uma memória que só adquire seu sentido mais fundamental quando mergulha suas raízes no coletivo. (p.15).

Pensar a experiência enquanto processo de aprendizagem formativa implica o envolvimento do sujeito em sua totalidade, na medida em que comporta as dimensões sensíveis, afetivas e consciências do ser humano. Essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, (JOSSO, 2004) que caracterizam uma subjetividade. Isto porque, num processo formativo o que mais importa é possibilitar, por meio do conhecimento, uma mudança no modo de ser e pensar do sujeito.

Por conseguinte, pode-se afirmar que uma experiência, entendida como um processo de formação humana, deve cooperar para estender a capacidade do indivíduo para olhar, perceber e compreender as coisas, se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e os outros sujeitos. (RODRIGUES, 2001). Nessa perspectiva, educar compreende,

[...] acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto conduzir o seu próprio processo formativo. (RODRIGUES, 2001, p. 8).

Nessa mesma direção, Severino (2006) coloca que a educação não se resume a um processo institucional e instrumental, mas é essencialmente um investimento formativo do humano, seja na especificidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Assim, quando se fala em educação para além de um processo de habilitação técnica, o que está em jogo é “uma autêntica *Bildung*, uma *paidéia*, formação de uma personalidade integral”. (p. 621). Consequentemente, educar integralmente significa formar o ser humano dentro de três planos:

[...] o primeiro refere-se à construção simbólica da realidade, isto é, a aquisição da linguagem, sem a qual não há mundo humano. O segundo refere-se à disciplina da verdade e à aquisição de conhecimentos e habilidades de que cada um irá se servir para atuar na reprodução das condições próprias de existência e de participação

enquanto membro da sociedade. Não se pode ignorar que esse processo só se torna possível porque o indivíduo já se encontra inserido no mundo humano que é o mundo simbólico. O terceiro aspecto coroa todo o processo educativo e sua duração se estende por toda a vida dos sujeitos: trata-se da formação do sujeito Ético. Este só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade. (RODRIGUES, 2001, p. 12).

Para Rodrigues (2001, p. 13-14), é aí que se colocam os alicerces de todo processo educacional necessário e completo. Em que deve se inserir o sujeito no mundo social e desenvolver nele a capacidade do entendimento e do conhecimento; organizar e promover habilidades necessárias à produção e reprodução das condições próprias de existência; prepará-lo para se perceber como partícipe de um processo civilizatório, no qual se torna responsável pelo seu próprio bem estar e pelo bem estar dos outros.

Neste contexto, é possível afirmar que um processo educacional que tem por objetivo possibilitar mudanças subjetivas, deve estar ancorado numa perspectiva de formação humana, na medida em que esta é um “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa”. A ideia de formação é aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir modo de ser que se “caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade”. (SEVERINO, 2006, p. 621).

Essa ideia articula-se com o argumento defendido por Flickinger (2009, p. 75-76) de que os espaços não formais criam oportunidades dos sujeitos experienciar espaços de vida e modos de agir por eles mesmos escolhidos, em correlação com suas necessidades e seu entendimento de uma vida autônoma. Estes espaços buscam desenvolver experiências de formação diferenciadas da que é comumente oferecida pelas instituições formais de educação as quais “tentam inserir os indivíduos nos caminhos de qualificação prefigurados pelo mercado de trabalho e pelo mundo econômico em transformação permanente”.

Flickinger (2009, p. 77) defende a importância pedagógica dos espaços não formais de educação que “fazem parte integral de um sistema de formação que não quer restringir suas tarefas àquela de qualificação instrumental de sua clientela”. Por essa razão, se quisermos tomar o conceito da *Bildung* a sério teremos que abordar também os campos não formais como parte fundamental do processo de formação.

No entanto, ainda são poucas as iniciativas que buscam uma interação entre o campo da educação formal e não formal, e menos ainda uma cooperação em termos de elaboração de conhecimentos. Por isso, ao invés de restringir de forma mútua as responsabilidades pelo processo de formação, pelos sucessos e fracassos,

[...] seria importante entrosá-las melhor, saindo-se, assim, de uma concorrência mútua em torno de uma clientela que cada vez mais sofre em razão dos preconceitos que aí existem, pois a formação abrange – como a *paidéia* grega e o conceito humboldtiano da *Bildung* nos ensinam – o ser humano na sua íntegra, não somente como elemento funcional num sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido. (FLICKINGER, 2009, 79).

Nesta compreensão, quando os processos educativos tomam a relação entre os sujeitos como mais importante, isso pode desencadear processos de mudanças subjetivas na vida desses sujeitos, sendo possível pensar a formação humana numa perspectiva ética. Pensando a ética como,

[...] uma ‘reflexão propriamente filosófica’ no sentido de que não prescreve imediatamente o que é correto ou incorreto, o que deve ou não deve ser feito aqui e agora. Pelo contrário, ela procura investigar por que devemos agir ou não desse ou daquele modo. Sua função é esclarecer a respeito da melhor ação; mas quem decide agir é o indivíduo. (CANDIOTTO, 2011, p. 14).

Partindo deste mesmo entendimento Miguel Arroyo (2003), sugere que a dimensão ética passa pela compreensão dos sujeitos como atores de sua própria formação. Deste modo, numa ação que se quer educativa, o que está em jogo não é dizer como os sujeitos devem ser educados, mas de aprender como eles se educam; nem como ensinar-lhe mas como aprendem; nem como socializá-los, mas como se socializam, como se articulam, como se formam como sujeitos sociais, éticos, políticos e culturais. (ARROYO, 2003, p. 34).

Arroyo (2003, p. 34) indica que nas associações é possível vislumbrar *vivências existenciais totais*, exatamente, porque nesses espaços, os sujeitos vivem em torno do *que e como* estão sendo, conseqüentemente, todas as dimensões de sua condição existencial entram também em jogo. Ao propiciar vivências totalizantes, essas experiências potencializam dinâmicas educativas nas quais o ser humano emerge como totalidade existencial.

Nesta visão, as associações se constituem enquanto mecanismo potente de mediação político-social com o objetivo de defender interesses coletivos. Desenvolvem-se e se firmam como um dispositivo formativo vinculado às necessidades dos sujeitos da comunidade na qual estão imersas, servindo de instrumento de combate à exclusão e ao elitismo político.

Essa mesma perspectiva é partilhada por autores maussianos, a partir da noção chave desenvolvida por Marcel Mauss de *fato social total*. Na compreensão desses autores o fato social total “pressupõe a presença de sistemas de reciprocidades das atividades humanas, sustentados por um simbolismo generalizado em todos os planos da vida”, (MARTINS, 2008, p. 16), o que indica uma concepção de educação multidimensional e integral. Como lembra Röhr (s/d, p. 02),

[...] perpassa as reflexões pedagógicas a ideia da integralidade da pessoa humana enquanto fim último da educação. Partindo do pressuposto de que o humano se expressa na íntegra das suas possibilidades, a educação teria como tarefa o desenvolvimento das mesmas de modo gradativo e proporcional.

Nesse sentido, “educar é dar, é dar conhecimentos, transmitir valores, compartilhar saberes, regras...” Se constitui como um ato de dádiva por natureza. Ainda que este processo se remeta para a função instrumental, ele caracteriza-se como um ato materialmente desinteressado, associando uma função simbólica e valores morais à função instrumental da aprendizagem. Portanto, “educar é dar sentido, é dar vida. Remete a um elemento central do fato social total de Mauss”. (SABOURIN, 2009).

Nesse horizonte, nossa intenção consistiu em problematizar as organizações sociais que se caracterizam como mediadoras na constituição de relações de solidariedade<sup>19</sup>, ou seja, organizações em que as relações que se estabelecem com os sujeitos são mais importantes que os serviços que elas oferecem, promovendo processos político-sociais sustentados no reconhecimento dos sujeitos e das suas experiências comunitárias de pertencimento.

---

<sup>19</sup> Por solidariedade entende-se “uma espécie de relação interativa que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica”. A solidariedade configura-se como uma espécie de concordância no objetivo prático, gerando “um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades dos outros”. (HONNETH, 2003, p. 209).

## 4. CAPÍTULO III

### NARRANDO O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

---

---

*O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, umas das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na história oral.*

*(Alessandro Portelli).*

#### 4.1 A abordagem qualitativa<sup>20</sup> como elemento de compreensão da pesquisa

Diante do que foi apontado nos capítulos anteriores, cumpre-nos explicitar, nesse momento, os procedimentos mobilizados durante a investigação de campo que procurou apreender, através de uma experiência educativa concreta, a atuação de uma organização social que mobiliza uma ideia de formação humana no desenvolvimento de seus projetos educativos e sociais.

É fato que as pesquisas no campo das ciências humanas e sociais têm ampliado cada vez mais seus direcionamentos na intenção de que seja feita uma análise adequada à configuração do próprio objeto e ao modo como o pesquisador conhece e explora a realidade, adotando um caminho de explicitação da situação pesquisada. Deste modo, a natureza do objeto e a concepção que o pesquisador tem a respeito do que é a realidade investigada fazem surgir métodos e dados. (BAUER & GASKELL, 2002; CHIZZOTTI, 2006).

Chizzotti (2003) ao problematizar a evolução e os desafios da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, ressalta que esta, hoje, recobre um campo transdisciplinar,

---

<sup>20</sup> A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construído a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (CRESWELL, 2010, p. 16).

[...] assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A palavra qualitativa sugere uma densa partilha com sujeitos, acontecimentos e lugares relacionados a objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só são manifestos a uma atenção sensível e que, após este discernimento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, cuidadosamente escrito, com clareza e competência científicas, os sentidos evidentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nesse contexto, o material essencial da pesquisa qualitativa é a “palavra que expressa à fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 245).

De acordo com Chizzotti, (2003, p. 222), diversas correntes filosóficas e vertentes epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, ao abrigo qualitativo, advogando os mais diferentes procedimentos de investigação científica: história de vida, entrevista, observação participante, estudo de caso. Essas pesquisas, por sua vez, tomam formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos linguísticos (estilísticos, semióticos) ou distintos gêneros literários, como contos, narrativas, relatos, memórias. E estes recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades.

Na mesma direção Creswell (2014, p. 50), apresenta uma definição de pesquisa qualitativa, com ênfase nos pressupostos filosóficos para a lente interpretativa e os procedimentos envolvidos no estudo de problemas sociais ou humanos, na qual sugere, de modo muito pertinente, que

[...] a **pesquisa qualitativa** começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a

reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p. 50).

Por essa razão utilizaremos a abordagem qualitativa em nossa pesquisa, por estar fundamentada numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, em uma interdependência entre sujeito e objeto e em um elo indissociável entre o mundo objetivo e subjetivo. Sabe-se que o conhecimento não se limita a um número de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa, pois o sujeito-observador integra o processo do conhecimento e interpreta os fenômenos dando-lhes significado. Como bem nos lembra Campos (2010, p. 11), a pesquisa só se constitui verdadeiramente válida se, “como a locomotiva nos trilhos, vai ao encontro do outro, se se abre para esse outro e para o mundo<sup>21</sup>”.

Vale ressaltar que esta abordagem está fundamentada no campo da subjetividade e do simbolismo, na medida em que a compreensão das relações e atividades humanas, com os significados que as animam, é fundamentalmente distinta do agrupamento dos fatos sobre conceitos e/ou categorias genéricas oferecidas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. (MINAYO & SANCHES, 1993). Ela realiza ainda,

[...] uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244).

Existem características na pesquisa qualitativa que são bastante pertinentes, a exemplo do: envolvimento do pesquisador com as circunstâncias e contexto da pesquisa; reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem suas próprias formas de conhecimento; e, resultados analíticos como frutos de um trabalho intersubjetivo que resulta da relação estabelecida entre pesquisador e sujeito. (CHIZOTTI, 2006). Partindo deste mesmo entendimento, Pires (2008, p. 91) coloca que esta abordagem caracteriza-se por:

---

<sup>21</sup> A autora faz aqui referência à metáfora dos trilhos da locomotiva que ainda corre pelos campos de Minas Gerais. Eles estão enterrados no chão, sólidos e perenes, recebem o peso da viagem, mas cada vagão vai trazendo vidas, histórias, sorrisos, saudades... coisas pra contar e viver. (CAMPOS, 2010, p. 9).

- a) sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto da investigação;
- b) sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda, de objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado;
- c) sua capacidade de englobar dados heterogêneos [...], ou de combinar diferentes técnicas de coleta de dados;
- d) sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernente à cultura e à experiência vivida, justamente devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior, ou de baixo;
- e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como por sua abertura para a descoberta de “fatos inconvenientes” ou de “casos negativos” [no sentido dado por Weber a esses termos].

Há, nesta abordagem, muitos métodos e técnicas de coleta e análise de dados e, entre elas, a história oral vem ocupando espaço privilegiado no âmbito das pesquisas em Educação. A justificativa para isso está no fato deste *método-fonte-técnica* (ALBERTI, 2013, p. 24), possibilitar apreender o que acontece na interseção do individual com o social, bem como permitir que elementos do presente fundem-se a evocações passadas.

Por essa razão, ela pode ser um instrumento relevante para a análise dos dados, na medida em que agrega experiências subjetivas combinadas a contextos sociais. E, também, por fornecer fundamento consistente para o entendimento tanto do componente histórico dos fenômenos individuais quanto da compreensão do componente individual dos fenômenos históricos. (PAULILO, 1999).

O próximo tópico apresenta uma reflexão acerca do método em história oral nas pesquisas em Educação. A intenção consiste em apontar as possibilidades desta técnica na recuperação das histórias, através das narrativas, de pessoas e grupos sociais que *viveram* a época acontecimentos e/ou experiências que marcaram e modificaram suas vidas.

## 4.2 História oral e narrativa: reflexões sobre um campo de investigação

É visível o aumento considerável de pesquisas em Educação, que fazem uso da história oral<sup>22</sup> como referência metodológica de suas investigações, tomando-a como um recurso pedagógico potente no âmbito da formação dos sujeitos. Seu uso tem se intensificado à medida que se percebe as potencialidades das narrativas, orais e escritas, nestas pesquisas. Isto porque, com o auxílio de entrevistas, trazem à cena as histórias de vida dos mais variados sujeitos e/ou grupos sociais possibilitando-lhes o re-contar de suas vidas como um processo formativo.

Uma história de vida ou mesmo a narrativa de uma experiência pessoal e/ou coletiva permite que todo o aspecto formativo dos acontecimentos emergja, justamente porque o sujeito não tem como evitar ser levado a esclarecer a compreensão que tem dessa trajetória, assim como quais os referenciais de interpretação que lhe possibilitaram perceber, compreender e analisar o momento de transformação que relata. (GALVÃO, 2005, p. 330).

A experiência de contar um acontecimento ou mesmo toda uma vida traz uma perspectiva de sabedoria prática, na medida em que nesse processo de recordação o indivíduo preza pelo que mais importa ser transmitido aos outros como ensinamento. Ao evocarem o passado para torná-lo transmissível, guardando o que foi mais expressivo para entender o presente, a partir de uma perspectiva intrínseca e subjetiva essas histórias deixam em aberto o sentido em um processo nunca definitivo. (AMORIM & PÁDUA, 2010).

É fato que, ao relatar uma experiência profunda, também a perdemos no momento em que ela se materializa e torna-se rígida no documento. No entanto o silêncio também enrijese a lembrança que se paralisa e se sedimenta no fundo da garganta. O pesquisador atento à escuta da voz e do *pathos* do narrador oral, que revive os momentos de extrema importância em sua vida, percebe a diferença em uma que, ao

---

<sup>22</sup> A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com as categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como *método* de investigação científica, como *fonte* de pesquisa, ou ainda como *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados. Não se pode dizer que ela pertença mais à história do que à antropologia, ou às ciências sociais, nem tão pouco que seja uma disciplina particular no conjunto das ciências humanas. Sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno multidisciplinar. (ALBERTI, 2013, p. 24).

mesmo tempo, produz imagens e conota a sentimento do tempo enquanto *duração*. (BOSI, 2003, p. 48). Não é, por conseguinte,

[...] uma linguagem de coisas (no sentido estrito de função referencial), pois o que se lembra são *momentos* vividos, respostas pessoais, em suma, a melodia do passado interpretada pelo presente. Não é uma *linguagem de coisas* porque o autor da narrativa oral coincide existencialmente com o seu sujeito; a duração do relato coincide com o tempo lembrado que assim é intuído por dentro. (BOSI, 2003, p. 48).

Verena Alberti (2013, p. 33) refletindo sobre os cuidados ao se utilizar esta metodologia, nos alerta para o respeito ao outro, a sua visão de mundo, suas opiniões, atitudes e posições. Isto porque é exatamente essa visão de mundo que orienta sua narrativa e que confere significados aos acontecimentos relatados. Ela é individual, peculiar àquele narrador, porém “constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo, se considerarmos que há universais nas diferenças”.

É a partir dessa premissa que assumimos a importância desta metodologia em nossa pesquisa, uma vez que nos possibilitou uma melhor compreensão de análise tanto da instituição que investigamos quanto da história de vida do jovem que entrevistamos. A finalidade foi possibilitar o desvelamento da riqueza inesgotável do testemunho oral em si mesmo,

[...] como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana; de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes; e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a história humana. (CAMARGO, 2013, p. 19).

Entendemos que os relatos em que a história de determinadas experiências é reconstruída, a partir da rememoração do sujeito que a vivenciou, revelam múltiplos temas que estabelecem relações com a dimensão temporal que dá significado as fases de sua vida (infância, adolescência, juventude e fase adulta). Permite-nos também ter acesso a um grande número de acontecimentos passíveis de verificação. É legítima como *fonte* porque não induz a mais erros do que outras fontes documentais e históricas,

na medida em que o teor de uma carta não está sujeita a menos distorções factuais do que uma entrevista gravada. Sua diferença reside no fato de que:

[...] ao passo que no primeiro caso a ideologia se fixa em um período qualquer do passado, na história oral a *versão* representa a ideologia em movimento e tem a peculiaridade, não necessariamente negativa, de “reconstruir” e totalizar, reinterpretar o fato. Tem ainda a capacidade *sui generis* de inserir o pesquisador na organização da versão, o que significa introjetar no documento produzido o controle sistemático da produção da própria fonte. (ALBERTI, 2013, p. 21).

Alinhamo-nos com Bosi (2003, p. 69) quando destaca que *uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu*. Pois, narrar é uma forma dos seres humanos experimentarem o mundo, relatarem histórias sobre suas vidas, repensar quem são e reconstruir suas identidades ao contar histórias.

A necessidade de se impulsionar ou concretizar o que existe em estado oral retido na memória, na maioria das vezes acontece por desejo da própria comunidade, que não quer “deixar morrer determinadas experiências e que, para isso, produz situações nas quais, no tempo presente, reinventam o passado não revolvido”. É nessa conjuntura que a história oral se mostra fator relevante, um modo de manter a experiência passada em estado de “presentificação”. (MEIHY, 2015, p. 25-26).

É por considerarmos que a história oral, pode ser muito rica como produtora de novos temas, novos elementos e novas maneiras de dar sentido as experiências vividas pelos sujeitos, que ousaremos usá-la como *forma de saber*, isto é, como meio de apreender a essência de trajetórias humanas. Vale ressaltar que, a tipificação de trabalhos em história oral como *forma de saber* implica,

[...] considerar, além da racionalidade e da lógica, a estética como guia. Não se fala, pois, em saber como manifestação de espontaneidades ou do conhecimento pelo conhecimento. Mas não se dispensa o prazer da captação das histórias. (MEIHY, 2015, p. 73).

A história oral *como forma de saber* é um recurso circunspecto a utilização do conhecimento da experiência alheia, que se organiza com clara vocação para o cerne de trajetórias humanas. Bem menos apreensiva com os “enquadramentos técnicos, metodológicos ou científicos em geral”, a obtenção de entrevistas como modo de “registrar, contar ou narrar, entender ou considerar casos se aproxima mais das

estratégias ficcionais” do que exatamente da forma metódica de se registrar reivindicado “pelos demais procedimentos acadêmicos”. (MEIHY, 2015, p. 73).

Pensando que saber é um ato racional, premeditado, e que também demanda procedimentos explícitos, ele pode ser definido como forma de expressão em que se fundem o desejo de registrar e a dimensão pública de histórias que merecem divulgação. Juntos, esses aspectos dimensionam uma experiência transmitida como objetivo final. “Sabedoria” como forma de conhecimento diz respeito à valorização da experiência humana, de maneira a elevar o sentido moral da vivência individual ou coletiva. Como maneira superior de reconhecimento de vivências humanas, saber tem mesmo mais sentido do que o simples registro, e as histórias ganham sentido social exatamente por isso. (MEIHY, 2015, p. 74).

Uma das razões que torna a história oral como conhecimento uma vertente tão popular consiste no encantamento desempenhado pelas histórias em geral. Pois, todos nós gostamos de histórias e quando elas manifestam as “evidências da vida tornam-se apaixonantes”. Por ser um método que requer cuidados estéticos, existem algumas áreas de conhecimento que defendem e zelam pelo conceito de “boa história” como exigência para a existência e justificativa do registro. Sendo assim, “uma ‘boa história’ se justificaria por si só, pela singularidade, diferença do coletivo”. (MEIHY, 2015, p. 75).

Em nosso entendimento, a história do jovem entrevistado por nós, se enquadra nessa exigência, na medida em que é singular no modo como experienciou um projeto educativo e ao mesmo tempo formativo.

### **4.3 A memória como construção individual e coletiva**

A memória não pode ser considerada algo pronto, estático e acabado, pois ela é construída na relação com o outro que nos motiva a lembrar e é, exatamente, através da rememoração que as narrativas dos sujeitos comuns podem dar visibilidade às situações e às experiências por eles revividas e reelaboradas.

A arte de lembrar nunca deixa de ser intensamente pessoal, pois lembrar é um processo individual que se utiliza de instrumentos socialmente criados e compartilhados, e, por essa razão, as memórias podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Assim, pode-se apreender que as memórias são singulares e ao mesmo tempo coletivas e sociais na medida em que manifestam valores de determinadas comunidades em um momento histórico. Em outras palavras, as memórias de cada um

de nós são formadas no encontro com os nossos vários outros, são socialmente constituídas. (GUEDES-PINTO, et. al., 2008, p. 34).

Michael Pollak em seu artigo intitulado *Memória e identidade social* (1992) destaca que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade individual e coletiva, por ser um fator essencial do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa e/ou grupo social em sua reconstrução de si. Se a identidade social for assimilada à imagem de si, para si e para os outros, existe um elemento dessas acepções que fundamentalmente foge ao indivíduo, em consequência, ao grupo social – este elemento, evidentemente, é o Outro. Consequentemente,

[...] ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referencia aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p. 204).

Este autor assume a ideia de identidade em seu sentido mais superficial, que é o sentido da imagem de si, para si e para o outro, ou seja, a imagem que o sujeito conquista ao longo da vida relativa a ele próprio. A imagem que constrói e apresenta aos outros e a si mesmo, tanto para acreditar na sua própria representação, quanto para ser percebido da maneira como quer ser percebido pelos outros. (POLLAK, 1992).

Para Ecléa Bosi (2003), a memória é um trabalho, na medida em que rememorar envolve mobilizações intensas dos sujeitos, que requerem esforço e dedicação. A memória é um refazer das experiências passadas exigindo devotamento e esforço daqueles que se voltam às lembranças de um tempo remoto e que, com a ajuda dos materiais presentes em seu entorno atual, esforçam-se em um trabalho consciente de rememoração. Esta autora destaca ainda a relevância do tempo presente no processo de rememoração, e a importância do mergulho na volta ao passado para a re-significação de um movimento que está em pleno processo de análise. Pois,

[...] ouvindo depoimentos orais constatamos que o sujeito mnêmico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca, ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência. [...] O sujeito se sente crescer junto com a expressão dessa intuição. Psiquicamente e até somaticamente se sente rejuvenescido. O corpo

memorativo recebe um Tônico e uma força inesperada. (BOSI, 2003, p. 44).

A memória oral, distante da forma unilateral para a qual se encaminham determinadas instituições, “faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles”, e é aqui que se localiza sua maior riqueza. Ela não pode alcançar uma teoria da “história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje de História das Mentalidades, a História das Sensibilidades”. É também uma ferramenta valiosa se almejamos compor a crônica do cotidiano. Mas é preciso não esquecer que ela “sempre corre o risco de cair numa ‘ideologização’ da história do cotidiano, como se esta fosse o avesso oculto da história política hegemônica”. (BOSI, 2003, p. 15).

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluída da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios. A literatura conhecia já está prática pelo menos desde o Romantismo: Victor Hugo faz surgir Notre Dame de Paris num quadro popular medieval que a história oficial havia desprezado. (BOSI, 2003, p. 15).

A memória é um trabalho sobre o tempo vivido invocado pela cultura e pelo sujeito. Sabe-se que o tempo não flui de maneira uniforme, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Tanto as classes sociais quanto as pessoas vivem o tempo de modos diferentes. *Existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido*. Os nossos ritmos de vida foram dominados pela sociedade industrial, que encurvou o tempo a *seu ritmo*, “racionalizando” as horas de vida. (BOSI, 2003, p. 53). E hoje o que se tem é o

[...] tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso... A memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil. [...] Mas a rigor, a apreensão plena do tempo passado é impossível, como o é a apreensão de toda a alteridade. (BOSI, 2003, p. 53).

Os estudos baseados nas memórias dos sujeitos expõem diferentes *falas*, dependendo dos fatores e situações, onde ocorre a recuperação das lembranças. Em muitos casos, aquele que está expondo suas lembranças, não o faz unicamente através da linguagem oral e não expõe somente o assunto que o pesquisador está questionando.

E em meio a este contexto, uma das principais (e mais bonitas) características da memória que está sendo recuperada é sua atemporalidade, pois a memória é ahistórica, e a recuperação das vivências não é feita de forma cronológica, linear, mas, principalmente, através da mistura de acontecimentos de diferentes momentos do passado. (KENSKI, 2000, p. 107-108).

A lógica das lembranças é a da emoção. A narrativa mostra as relações familiares, sociais, culturais..., em um sentido muito mais amplo e complexo do que geralmente foi pedido pelo pesquisador. As ligações entre os fatos, aparentemente anárquicas para o ouvinte, possuem uma coerência interior que não pode ser captada apenas através da leitura e da análise do que está sendo falado. Partindo-se apenas da fala do narrador, já se pode perceber as diversas vozes com as quais ele expõe suas lembranças do passado, o grau de envolvimento emocional com o assunto, os momentos em que deixa que as lembranças tenham voz em suas falas, em verdadeiros retornos ao passado (reproduzindo diálogos, recuperando a linguagem e as expressões que usavam na época) e nos momentos em que mais friamente interpreta a situação ocorrida. (KENSKI, 2000, p. 108).

As vozes, que operam no resgate da memória, vêm expor a intervenção de muitos outros fatores no momento do relato. O primeiro diz respeito à seletividade da memória, visto que esta é seletiva e envolve tanto as lembranças quanto os silêncios e esquecimentos. O que é contado é quase uma reconceitualização do passado de acordo com o momento presente. O espaço da nossa memória é abrangente, e dele só uma pequena parcela é expressa através da linguagem oral. Ainda assim, o que é relatado, manifesta relações entre a singularidade do sujeito e as questões sociais e culturais mais amplas (valores, status, posicionamento...). (KENSKI, 2000, p. 108).

Como já foi dito, os sujeitos não têm em suas memórias, uma visão estática e cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado. Muito pelo contrário, há diversas possibilidades de se delinear uma versão do passado e transmiti-la oralmente a partir das necessidades do presente. E é exatamente nesse momento,

[...] o da narrativa de uma *versão* do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para tornarem-se histórias. Da mesma forma no relato oral ou escrito das *memórias*, o sujeito busca construir uma identidade pessoal que, em alguns casos, não é, exatamente, a mesma que ele possuía no passado (e nem sempre ele sabe disso!). O que ocorre, é que, geralmente no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas, elas aproveitam para *passar a limpo* o passado e construir um todo coerente, onde se mesclam situações reais e imaginárias. (KENSKI, 2000, p. 109).

Como bem esclarece Kenski (2000, p. 109), a maneira com que os sujeitos se auto-referenciam na descrição de suas memórias não podem ser consideradas como estatutos de verdade. Na fecundidade e entusiasmo em que se misturam fatos reais e imaginários, sente-se que eles foram construídos a *contrapelo*, como uma visão do passado a partir do momento presente. Sendo assim, elas servem pouco como História, no sentido tradicional de uma versão de um passado realmente vivido. Contudo, servem muito como memória a serem analisadas e refletidas, pois irão contar muito da pessoa ou situação, não somente do passado, mas, sobretudo, do presente.

#### **4.4 A história oral como o método da investigação**

Quando se pensa na metodologia mais adequada para a pesquisa, é preciso ter em mente que a mais favorável será sempre aquela que, ao possibilitar uma construção propícia aos dados, auxilie o pesquisador a refletir a respeito da dinâmica da teoria. Por conseguinte, o método escolhido deve ser tanto apropriado ao objeto da investigação e oferecer elementos teóricos para a análise, quanto ser operacionalmente executável.

É partindo desse pressuposto, que acreditamos ser a história oral a metodologia mais adequada para nossa investigação, uma vez que é possível analisar qualquer tema, desde que seja contemporâneo – isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele –, a luz desta metodologia. (ALBERTI, 2013). Seu uso implica um trabalho com as histórias dos sujeitos que se voltam a recuperar suas memórias vividas.

Ela pode ser usada de muitas maneiras e “adota uma variedade de práticas analíticas”. Inicia-se com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos sujeitos e/ou grupos sociais. E consiste em reunir informações por meio da coleta das suas histórias, relatar suas experiências e ordenar cronologicamente o significado das mesmas. (CRESWELL, 2014, p. 68).

No livro *Manual de história oral*<sup>23</sup>, Verena Alberti (2013, p. 28-32), aponta as principais especificidades e vantagens no seu uso para dar voz e visibilidade às memórias subterrâneas de sujeitos e/ou grupos sociais. São elas:

---

<sup>23</sup> Este livro foi publicado pela primeira vez em 1990. É resultado das práticas da equipe do Programa de História Oral (PHO) do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc), fundado em 1975. Ele se vale da constante troca de experiências e conhecimentos nos encontros da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e da Associação Internacional de História Oral (IOHA). A segunda edição foi publicada em 2004 e a terceira em 2013. (ALBERTI, 2013, p. 11-12).

- Constituir, desde o princípio, uma produção intencional de documentos históricos. Ao invés de se organizar um arquivo de documentos já existentes, conferindo-lhes, após criteriosa avaliação, o caráter de fontes em potencial para futuras pesquisas, na história oral se produz deliberadamente, por meio de várias etapas, o documento que se torna fonte.
- A participação direta do pesquisador na elaboração do documento de história oral permite uma constante avaliação deste documento ainda durante sua constituição.
- A entrevista de história oral possibilita recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos poucos esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares, dentre outros.
- Toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.
- Por fim, o fato de seu registro constituir-se um documento oral. Pois, mesmo que seja transcrita, a entrevista de história oral deve ser considerada em função das condições de sua produção: trata-se de um diálogo entre entrevistado e entrevistador, de uma construção e interpretação do passado atualizada através da linguagem falada. Nesse sentido, é sua característica se desenvolver em meio a recuos e evocações paralelas, repetições, desvios e interrupções, que lhe conferem um potencial de análise em grande parte diverso daquele de um documento escrito: a análise da entrevista tal como efetivamente transcorreu permite que se apreendam os significados não direta ou intencionalmente expressos; permite que o pesquisador se pergunte por que a questão *x* evocou *y* ao entrevistado; por que, ao falar de *z*, recuou para *a*; por que não desenvolveu a questão *c* assim como fez em *b* e sucessivamente.

Kenski (1994), refletindo a respeito dos estudos e pesquisas sobre a memória, aponta que estes, em sua maioria, estão associados a temas ligados à História, área onde a memória é um objeto de estudo permanente. Entretanto, há outros campos do conhecimento que se dedicam à pesquisa sobre o mesmo tema, a exemplo da Educação, na qual a *memória* é analisada com os mais distintos objetivos e praticamente em todos os segmentos desta área. Estes estudos são desenvolvidos, frequentemente, “a partir dos pressupostos da pesquisa historiográfica e tornam-se fontes relevantes de dados para os estudiosos da História, e, sobretudo, da Educação”. (KENSKI, 1994, p. 102).

Biografias, histórias de vida, entrevistas de história oral, documentos pessoais e outros, indicam o que é potencialmente possível em determinada sociedade ou grupo, sem esgotar, obviamente, todas as possibilidades sociais. Mas, o que leva um pesquisador a procurar um sujeito que tenha sido ator ou testemunha de determinado acontecimento ou conjuntura para fazer dele um entrevistado? Certamente, a necessidade de alguma informação ou conhecimento que este dispõe, e que o próprio pesquisador – ainda que muito bem informado e preparado – não dispõe. Do contrário, é

óbvio que não existiria a necessidade de se empregar tempo na realização de uma entrevista. (ALBERTI, 2004, p. 23).

As pesquisas concernentes aos efeitos da memória em situações de aprendizagem têm como um dos objetivos fundamentais a reflexão individual ou coletiva a respeito das influências deixadas por vivências marcantes do passado sobre a relação pedagógica entre educador e educando. É por meio dessas lembranças que os sujeitos buscam refletir “*Como se sentiam na época em que viviam essas experiências? O que essas experiências significaram em suas vidas? Que influências esses momentos tiveram em suas escolhas pessoais e profissionais?*”. (KENSKI, 1994, p. 103).

Isto se faz muito importante para nós, na medida em que tivemos a pretensão de entender como o nosso colaborador apreendeu sua participação no *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, desenvolvido pelo NEIMFA e como este curso o afetou e reverberou em sua formação enquanto sujeito.

#### **4.5 A entrevista privilegiada na pesquisa**

Uma entrevista de história oral não só proporciona relatos de ações passadas, mas é em si mesmo um conjunto de ações com a finalidade de determinados resultados – resultados estes que se espera que atuem sobre o interlocutor na própria entrevista, bem como que repercutam para além da relação de entrevista, nas pessoas que a consulte e eventualmente na sociedade como um todo. Dentro desta perspectiva, a entrevista de história oral,

[...] não se diferencia de outros documentos de cunho retrospectivo, como autobiografias ou relatórios, por exemplo, que constituem tanto *relatos de ações* quanto *ações* propriamente ditas. Sua especificidade com relação a esses documentos vem do fato de as *ações* que documenta serem tanto do entrevistado quanto do entrevistador – deste, maiores ou menores, não importa, mas, como já se tornou costume dizer, trata-se, na história oral, de uma produção *intencional* de documentos da parte do pesquisador. (ALBERTI, 2004, p. 114).

Para Amado (1995, p. 135) entrevistas de história oral, tratadas como qualquer documento histórico, e colocadas a contraprovas e análises, fornecem “informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo”. As pesquisas que fazem uso de fontes orais têm demonstrado a importância dessas fontes para a reconstituição de acontecimentos do passado recente.

O tipo de entrevista a ser realizada deve estar em consonância com o tema e a questão que se pretende investigar. É partindo desta compreensão que privilegiamos, em nossa pesquisa, a *entrevista de história de vida*, uma vez que tem como centro de interesse o próprio sujeito na história, abrangendo seu percurso “desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou”. (ALBERTI, 2013, p. 48).

A entrevista de história de vida guarda, em seu interior, diferentes entrevistas temáticas<sup>24</sup>, visto que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, as questões importantes para a pesquisa vão sendo aprofundadas. Pode-se concluir que

[...] uma entrevista de história de vida é geralmente mais extensa do que uma entrevista temática: falar sobre uma vida, realizando cortes de profundidade em determinados momentos, exige que entrevistado e entrevistador disponham de tempo bem maior do que se elegessem apenas um desses cortes como objeto da entrevista. (ALBERTI, 2013, p. 48).

Mesmo apresentando diferenças, esses dois modelos de entrevista implicam uma afinidade com o método biográfico: quer concentrando-se sobre um tema, quer debruçando-se sobre a vida do pesquisado e os “cortes temáticos efetuados em sua trajetória”. Nesses tipos de entrevistas a preocupação principal não é o tema, mas a trajetória do entrevistado. (ALBERTI, 2013, p. 48).

É por entendermos que sua escolha pressupõe que a narração da vida do sujeito ao longo da história tenha relevância para os objetivos da pesquisa, que optamos pela entrevista de história de vida. A história de vida, obtida através da entrevista, foi utilizada por nós como meio de compreender a experiência vivida por um dos jovens participante da primeira turma do *Cursode Formação de Educadores Holísticos*, desenvolvido a partir de um dos núcelos de formação do NEIMFA.

Em uma pesquisa de embasamento qualitativo a escolha dos sujeitos que serão entrevistados não deve acontecer predominantemente por critérios quantitativos, isto é, por uma preocupação com amostragens, mas, sobretudo, a partir do significado de sua experiência. Compartilhando deste entendimento, nosso entrevistado foi convidado a contribuir com nossa pesquisa em razão de ter participado da primeira turma do CFEH,

---

<sup>24</sup> A entrevista temática é aquela que versa prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido. (ALBERTI, 2013, p. 48).

e por isso mesmo, poder nos contar como experienciou e resignificou essa atividade formativa.

#### **4.6 O nosso colaborador**

Ao selecionarmos os três jovens a serem entrevistados para a nossa pesquisa, já tínhamos em mente que eles trariam informações relevantes acerca da experiência vivenciada no *Curso de Formação de Educadores Holísticos* e de suas próprias histórias de vida atreladas a essa experiência.

Assim, o primeiro contato que fiz com eles foi bem informal, no qual apresentei o contexto mais amplo da pesquisa, a problemática que seria focalizada e os motivos pelos quais gostaria que eles participassem da pesquisa. Naquele momento, todos, sem exceção, concordaram em contribuir com a nossa investigação.

No entanto, as entrevistas precisaram ser agendadas e reagendadas por diversas vezes. As razões para isso eram à impossibilidade dos mesmos em realizar as entrevistas nas datas marcadas, por motivos pessoais e profissionais. Por fim, apenas um dos jovens se dispôs a fazer a entrevista no período estipulado. Então, como não tínhamos mais tempo para esperar a disponibilidades dos outros dois, optamos por ficar apenas com a história deste jovem.

Percebi que mesmo aceitando fazer a entrevista, houve certo desconforto de sua parte em relação ao que seria abordado ao longo da entrevista. Imagino que isso se deu pelo fato de ter que expor suas opiniões pessoais sobre determinadas temáticas, bem como de ter que contar sua vida.

No entanto, no dia da entrevista, após um momento de conversa informal, nosso colaborador ficou bastante a vontade para responder às questões referentes ao roteiro de pesquisa, bem como expôs passagens muito significativas de sua vida, de seus sentimentos, das pessoas que lhe marcaram e da importância do curso em sua vida. E isto foi muito importante, pois contribuiu bastante para o enriquecimento da pesquisa.

A entrevista foi feita no dia 26 de setembro de 2015, no horário da manhã e em uma das salas de aula do NEIMFA. Durou aproximadamente uma hora. Fizemos uso de gravador de voz, e de um roteiro semiestruturado de questões. Ver apêndice **A**, sobre o roteiro para a entrevista.

#### 4.7 A análise em história oral: a *Transcrição* como um caminho possível

Ao assumir que a história oral só se torna concreta quando se chega ao texto, superando as etapas das entrevistas e da construção de arquivos, faz-se necessário que haja um processo de “transcrição” das entrevistas de modo a assegurar um acervo documental que será posteriormente trabalhado pelo pesquisador.

É sabido que as entrevistas, por mais rico que seja seu conteúdo, se forem colocadas isoladas, com certeza não irão falar por si sós. Porém, alinhadas, tornam-se um procedimento propício a indicar possíveis análises. Do mesmo modo, não se sustentam, enquanto história oral, se forem colocadas sozinhas, tornar-se-iam tão somente textos instituídos. A dimensão social é realizada a partir da indicação de pontos de mediação entre várias entrevistas ou de documentos a respeito do assunto abordado.

Uma análise consistente, isto é, uma boa análise sugere o retorno do todo às suas partes essenciais, de modo que esta não se torne a separação racional das entrevistas em conjunto, mas o sentido de assuntos relevantes. Em consonância com este entendimento, para a análise da entrevista que realizamos iremos nos apoiar no conceito de *Transcrição*<sup>25</sup>. Esse conceito, de acordo com Meihy (2015, p. 133), refere-se a uma,

[...] mutação, “ação transformadora, ação recriada” de uma coisa em outra, de algo que sendo de um estado da natureza, se torna outro. A beleza da palavra composta por “trans” e “criação” sugere uma sabedoria que ativa o sentido íntimo do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. O senso estético encontra aí colo que abriga aproximações sempre evocadas entre literatura e história oral. Nesse sentido, aplica-se à prática da transformação do oral no escrito; a metáfora da água que transmuda do líquido para o gasoso. A palavra também varia na forma do oral para o escrito. É assim que se justificam as variantes de uma mesma fonte, a palavra, que ao perder sua condição etérea ganha dimensões plásticas, viram letras grafadas.

Na compreensão deste autor, a “tradução” de um conteúdo oral para a forma escrita, bem como a tradução de idiomas diferentes, não se resolve com uma mera

---

<sup>25</sup> Na prática estética transparente nos processos de produção literária, essas estratégias de modificação foram usadas em primeiro lugar na poesia e depois na tradução. A mecânica que as justifica são exercícios emprestados pela história oral. Eis, contudo a inspiração básica: Ezra Pound dizia que seus versos seriam “recriações”, formas corporificadas de original – fato, sentimento, impressão – que ganhariam matéria em letra. E reconhecia que na palavra há duas vidas: a oral e a escrita, e, que de uma para outra solução, seria preciso “traduzir”. Tendo a inspiração como ponto de partida, vertida em palavra, o produto, o poema, concretizaria na beleza o sentido da mensagem, Haroldo de Campos, no Brasil, emprestou essa ideia – de recriação – e dinamizou o processo, aplicando-o à tradução de uma língua para a outra. A isso chamou “transcrição”. (MEIHY, 2015, p. 134).

transcrição, principalmente quando se refere a um texto subjetivo, a exemplo da poesia e – em se tratando da história oral – a narrativa do entrevistado. E até que fosse possível tornar verbal esse método em uma teoria, dois autores, Otávio Paz e Haroldo de Campos, se utilizaram de um exercício comum, a saber:

O termo “*blanco*”, em espanhol, não se traduziria do espanhol para o português, simplesmente, por “*branco*”. Essa mera transposição de idiomas gerou um texto conjunto desses dois importantes poetas, *Transblanco*, que marcou definitivamente o debate sobre o tema. (MEIHY, 2015, p. 134).

A necessidade de reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura faz surgir a transcrição. É fato que na transcrição literal, muitas frases são repetidas e outras são cortadas pelo entrevistando ou mesmo pela qualidade da gravação; existem ainda palavras utilizadas de forma incorreta, por causa da própria dinâmica da fala, e da conversa informal que realizamos durante as entrevistas. Também termos que são bem diferentes quando falados ou escritos, a exemplo de estrangeirismos e gírias. Desse modo,

tendo-seem mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir essa desigualdade através da transcrição. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito. Este processo está ligado à criação do *teatro de linguagem*, que é a passagem para o texto da comunicação não-verbal: a emoção insinuada através de uma careta, de um sorriso ou de uma lágrima. Trabalho árduo, verdadeira lapidação da fala, que não poupa a consciência do historiador de dilemas éticos perante cada alteração, adição ou corte. (MEIHY, 2015, p. 156).

De acordo com Meihy (2015, p. 157-8) é o conceito de transcrição que, aplicado aos estudos de indivíduos, grupos ou comunidades, fornecerá outra dimensão ao fazer das chamadas Ciências Humanas, levando-a ao limite da própria coesão; em outras palavras, “com o conceito de transcrição se abandona os estritos domínios das Ciências, criando, além dos tradicionais paradigmas, outra dimensão, no caso, de interpretação do presente”.

Em outra circunstância, refletindo a respeito da história oral, estudiosos do Núcleo de Estudos em História Oral da USP (NEHO-USP) se utilizaram deste processo para a análise de entrevistas de história oral. “Com um chão firmado no uso da

transcrição em história oral, Alberto Lins Caldas sugeriu a radicalização de tal conceito”, (MEIHY, 2015, p. 134), compreendendo todo o desenvolvimento de construção do projeto em história oral “como uma solução transcritiva”.

Assim, desde a origem da transformação de algo que não seria natural – o plano de recolha e formulação de textos – até sua devolução pública, seria parte da mesma prática transcriadora. Acrescente-se a isso o sentido poético que marca os trabalhos de história oral. É nessa direção que se assume o conceito de “transcrição”. Homologias: o poema é outro e o mesmo, a entrevista transcrita é outra e a mesma. (MEIHY, 2015, p. 134).

A transcrição nos aproxima do sentido e da intenção original que o entrevistado quer comunicar. E tudo vira ato de entendimento do sentido pretendido pelo emissor, que pode ser expresso por escrito ou oralmente. Em outra dimensão, o projeto como um todo também reproduz essa intenção. Mas, vale salientar que, essas recriações se realizam dentro de regras. E as variações de códigos, em particular de uma língua para outra, mais do que correspondência de palavra a palavra, implicaria complexo campo que trança na coerência, beleza e entendimento. É improvável do “etéreo, do verbo, se passar à materialização da escrita com fidelidade absoluta como se uma coisa fosse outra”. Aliás, aceitar isso significaria ousadia, na medida em que entonação, cacoetes, modulações, não se registram sem alterações. (MEIHY, 2015, p. 135). Para Caldas (1999, p. 04), o conceito de transcrição quer dizer,

[...] uma ação criativa geral que busca tanto as ficcionalidades pessoais, grupais e coletivas quanto o presente como nossa matéria fundamental, nossa ficcionalidade básica. É recriar, através dos artifícios de diálogos gravados, tanto as possibilidades do significado (o que no fundo é dizer que não traduzimos nenhum significado), quanto as flutuações até mesmo físicas daquilo que é o outro: dar vida ao presente do outro: transcriar: fazer viver uma vivência de uma outra maneira, isto é, fazer fluir a vivência da interioridade, da voz, para o mundo da escrita: buscar o espírito da vivência, jamais um reflexo do vivido: criamos em conjunto um texto aberto que possa dialogar com as aberturas das vivências, com a polissemia, as multiplicidades próprias do ser social. Daí porque o texto transcrito se liberta do seu reflexo, da sua origem, para se tornar referencia de si, sem refletir enquanto objeto outro objeto.

A *transcrição* é desse modo, um fundamento-chave para a história oral, na medida em que sendo ela utilizada nos estudos de grupos, comunidades e indivíduos, deixa os rigorosos percursos da racionalidade e se abre às oportunas dimensões

subjetivas. Esta noção adquire novas significações na história oral, porquanto indica a “fatalidade da transcrição como ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado”. (MEIHY, 2015, p. 135).

Mesmo que muitos pesquisadores se refiram à história oral como mais um modo de formular documento, defende-se outra história oral, que se enquadraria mais e melhor no que Jerusa Pires Ferreira enuncia como “*comunicação em presença, a energia, o envolvimento multissensorial, que inclui, entre outras, a categoria da fascinação*”. (MEIHY, 2015, p. 136). Nas palavras deste autor, através do processo de transcrição,

[...] teatralizando-se o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. [...] tem como fito trazer ao leitor a aura do momento da gravação. [...] O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita essa condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiça. Com isso, valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo preñado de sugestões. [...] Nesse procedimento, uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes. (MEIHY, 1991, 30-1).

É por ser possibilidade de múltiplas leituras, as quais advêm de um momento de narração, de diversas escolhas das partes envolvidas, tanto no processo de diálogo quanto na textualização, que nem tem e nem exige os modos tradicionais de ler e interpretar. Para uma compreensão mais adequada dos procedimentos que envolvem esse método, iremos explicitar, no próximo tópico, as fases que compõem a elaboração do texto.

#### **4.7.1 Os passos no processo da *transcrição***

São as narrativas de vida que nos permite conhecer a versão não oficial dos acontecimentos, bem como compreender os fatos históricos e sociais filtrados pela ótica dos sujeitos, a partir da elaboração presente dos eventos passados. É a inserção de um determinado aspecto da vida do entrevistado dentro de uma lógica narrativa mais abrangente que nos permite entender como a memória subjetiva captou os fatos sociais mais amplos. (MAGALHÃES, 2007, p. 28).

Num trabalho em história oral, o reconhecimento do texto final, procedido pela conferência e autorização do colaborador, determina se o mesmo se identificou ou não com o resultado. E essa é a prova mais relevante da qualidade final do texto.

Ao se aplicar o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), percebe-se que o mais significativo na transposição de um discurso para o outro é o sentido que, por sua vez, implica interferências e desvios que consigam sustentar os critérios determinantes. Por outra perspectiva, “a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio, convida à interferência que tenha como fundamento a clareza do texto e sua força expressiva”. (MEIHY, 2015, p. 139).

Seguindo os procedimentos sugeridos pelo Núcleo de Estudos em História Oral, a entrevista de história de vida passa por 04 (quatro) processos, são eles: *gravação*, *transcrição absoluta*, *textualização* e a apresentação em sua versão final que é a *transcrição*<sup>26</sup>.

O primeiro refere-se ao momento da entrevista propriamente dita, em que o entrevistado nos conta sua história que é registrada em um gravador. O segundo está relacionado à transcrição literal, em que se deve reproduzir honesta e corretamente a entrevista em um texto escrito.

A textualização é uma fase intermediária entre a transcrição e a produção do documento final. Devido à impossibilidade técnica de transformar-se diretamente uma transcrição em um texto final pronto, fluído e compreensível, é necessária uma etapa adicional (que pode ainda ser dividida em sub-etapas) na qual o pesquisador paulatinamente mexe no texto transcrito.

Então se segue para a etapa final de modificações no texto que é a transcrição. Assim, o documento final em história oral é o texto transcrito, em que são permitidos acertos gramaticais, adições, cortes e reorganização textual.

Iremos utilizar, a título de exemplo e para ilustrar cada fase, uma entrevista de um projeto de pesquisa sobre os “sem-terra”<sup>27</sup>.

**Fase 1:** Transcrição absoluta. A transcrição literal, apesar de extremamente necessária, é apenas uma etapa na elaboração do texto final, na medida em que o

---

<sup>26</sup> A explicação supracitada foi retirada do texto de Magalhães (2007).

<sup>27</sup> O exemplo explicitado foi retirado do livro “História oral: como fazer, como pensar”, de José Carlos Sebe Bom Meihy (2015). Refere-se a uma entrevista feita por Suzana Lopes Salgado Ribeiro, durante a realização do seu mestrado intitulado “Processos de mudanças no MST: história de uma família cooperada”. Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2002.

pesquisador irá reproduzir integralmente a fala do entrevistado. Nesta etapa, as palavras são colocadas exatamente como foram ditas. As perguntas e respostas são mantidas, assim como repetições, erros e palavras sem peso semântico. Sons e ruídos também são registrados.

**Entrevistadora:** *D. Ana, me conta onde a senhora nasceu? Quando a senhora nasceu? Como foi sua infância?*

**Ana:** *Eu nasci em Itararé...*

**Entrevistadora:** *Ah! Aqui pertinho então...*

**Ana:** *É... em 12 de agosto... .. eu nasci...*

**Entrevistadora:** *E como era a família da senhora?*

**Ana:** *A família nossa era assim, trabalhava na roça... plantava... arrendava ou um pouquinho de ameia também. A vida nossa era essa...*

**Entrevistadora:** *E era grande ou pequena?*

**Ana:** *Era grande, nove irmão.*

**Entrevistadora:** *Nove irmãos!...*

**Ana:** *Nove irmãos, seis irmã e três irmão... E todo pequeno assim, pequeno assim, tem que ir para a roça. Eu fui com 7 anos para a roça. Como meu pai não tinha condição, eu tinha que trabalhar para tratar dos irmãos. Os mais velhos iam para roça. (gato miando muito).*

**Entrevistadora:** *E a senhora é das mais velhas?*

**Ana:** *São três irmãs mais velhas. Os irmãos mesmo, que é homem, eram novos. Tem o caçula da minha mãe, que agora tem 30 anos, é gêmeo. Foi depois deles nascerem... Então tínhamos que deixar um de nós na casa para cuidar deles. Minha mãe ficou muito doente... Então todo dia a gente trocava, ficava uma irmã e a outra ia para a roça. A que ficava cuidava das crianças e da casa. Então não era uma vida boa... Tinha que trabalhar na casa e na roça. Todos os filhos tinham que trabalhar.*

**Entrevistadora:** *E o que vocês trabalhavam na roça?*

**Ana:** *Plantava feijão, milho, arroz... Só isso a gente plantava. De miudeza, plantava melancia, meu pai gostava de plantar melancia... Mais era isso que a gente plantava.*

*Daí chegava na época de carpi, tinha que carpir, ia toda a criançada para a roça. Só não trabalhava quem ficava cuidando da casa. Escola pouco tivemos. Os mais novos tiveram, mas, a irmã mais velha nem teve escola. Eu parei um ano na escola e a outra irmã fez a terceira série. Assim, os mais novos estudaram mais. E a escola era perto... (gato miando). Não podia*

*ir na escola, porque não podia ficar sem trabalhar. Acho isso aí não era uma boa vida. Foi uma vida muito dura. E o pior de tudo é que eu gostava de estudar. Passei de ano, toda feliz e não pude ir na escola mais. Só foi os irmãos mais novo, porque não iam na roça. Mas, dos grandes sem estudar... Não é fácil, não!... E hoje, depois de casado voltaram a estudar. Eu não quis, já vieram atrás de mim umas par de vez. Mas não quis! Já não estudei quando era criança, estudar depois de mais velha... Eu já, assim, já... não tenho muita saúde... Vou ficar lá sentada, a cabeça já não é muito boa para guardar as coisas. O que aprende hoje, amanhã não lembra mais! Então não vou, não! Nunca mais quis estudar, mas meus irmãos estudam, (telefone toca e ela não atende).*

**Entrevistadora:** *E os seus irmãos moram aqui por perto?*

**Ana:** *Não, só tenho... moram em Tatuí. E em Itararé moram três irmãos meus e o resto tudo mora em Tatuí.*

**Entrevistadora:** *E tem algum que é assentado?*

**Ana:** *Dos meus irmãos só tem uma irmã que é assentada, entrou agora, naquela terra do banco... você já ouviu falar naquela terra do banco?*

**Entrevistadora:** *Ah! Do Banco da terra?*

**Ana:** *É do “Banco da Terra”... Ela conseguiu.*

**Fase 2:** Textualização. Nessa fase foram eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico. Os sons e ruídos também foram eliminados em favor de um texto mais claro e liso. Uma frase guia, chamada “tom vital”, foi escolhida e extraída da entrevista como um todo. O “tom vital” é um recurso usado para requalificar a entrevista segundo sua essência.

Parte-se do princípio que cada fala tem um sentido geral mais importante, e é tarefa de quem estabelece o texto entender o significado dessa mensagem e reordenar a entrevista segundo esse eixo. É o “tom vital” que diz o que pode e o que não pode ser eliminado do texto. No caso, do nosso exemplo, o “tom vital” da entrevista é “Daqui eu gosto!”.

*Daqui eu gosto!*

*Nasci em Itararé, aqui pertinho... nasci no dia 12 de agosto... A nossa família trabalhava na roça, arrendava ou plantava de ameia... a vida nossa era essa. A vida era*

*essa... Era uma família grande, ao todo nove irmãos, seis irmãs e três irmãos. Todos, mesmo pequenos tinham que ir para a roça... eu mesmo fui com 7 anos. Todos os filhos tinham que trabalhar. Como meu pai não tinha condição, a gente tinha que trabalhar para tratar dos irmãos pequenos. Os mais velhos iam para a roça. Eu e mais três irmãs, somos as mais velhas. Os irmãos homens eram mais novos. Tem os caçulas da minha mãe, os gêmeos que agora têm 30 anos. Foi depois deles nascerem que minha mãe ficou doente... Então tínhamos que deixar um de nós na casa para cuidar deles. Mas todo dia a gente trocava, ficava uma irmã e a outra ia para a roça. A que ficava cuidava das crianças e da casa. Não era uma vida boa... Tinha que trabalhar na casa e na roça.*

*Na roça a gente plantava feijão, milho, arroz... Só isso que a gente plantava. De miudeza, melancia. Meu pai gostava de plantar melancia... Não tinha muita variedade, no mais era isso que a gente plantava. Quando chegava na época de carpi, tinha que ir toda a criançada para a roça. Só não trabalhava quem ficava cuidando da casa.*

*Por isso, escola pouco tivemos. Os mais novos tiveram, mas, por exemplo, a minha irmã mais velha nem teve escola. Eu parei um ano na escola e a outra irmã fez até a terceira série. Os mais novos estudaram mais. E a escola era perto... Mas não podia ir na escola, porque não podia ficar sem trabalhar. Por isso acho que minha infância não foi muito boa. Foi uma vida muito dura. E o pior de tudo é que eu gostava de estudar... Passei de ano, toda feliz, e não pude ir mais na escola. Só os irmãos mais novos puderam, porque ainda não iam na roça. Mas os grandes ficaram sem estudar... Não foi fácil, não!... E hoje, depois de casados muitos voltaram a estudar. Eu não quis, já vieram atrás de mim um par de vezes... Mas não quis! Já não estudei quando era criança, estudar depois de mais velha... Não tem sentido. E também não tenho muita saúde... Vou ficar lá sentada, a cabeça já não é muito boa para guardar as coisas. O que aprende hoje, amanhã não lembra mais! Então não vou, não! Nunca mais quis estudar, mas meus irmãos estudaram.*

*Em Itararé moram três irmãos meus e o resto todos moram em Tatuí. Dos meus irmãos só tem uma irmã que é assentada, entrou agora, naquela terra do banco... aquele Banco da Terra... Ela conseguiu.*

**Fase 3:** o texto é apresentado em sua versão final e depois de autorizado pelo colaborador, pode compor, se necessário, a série de outras entrevistas do mesmo projeto. Este documento final, o relato transcrito, é produto da interação entrevistador-entrevistado e não é mais igual a aquilo que foi dito no momento da gravação.

Por conseguinte, se assume que o texto final da entrevista é de *autoria do pesquisador*, sendo o entrevistado um *colaborador* para a produção deste novo documento. Pensando o texto final como uma obra que se faz junto, ficam validadas as reflexões sobre o esforço de “maquiagem” contido no procedimento escolhido. Nessa construção, a interferência do autor não deve ser negada, mas explicitada. (MEIHY, 2015, p. 157). Vale ressaltar ainda que, em alguns casos, a entrevista pode se integrar num banco de dados.

*Daqui eu gosto!*

*Nasci em Itararé, no dia 12 de agosto de 1958. A nossa família trabalhava na roça, arrendava ou plantava de ameia... a vida nossa era essa: roça e plantação...*

*A gente era uma família grande, ao todo nove irmãos, seis irmãs e três irmãos. Quando era criança gostava de brincar de casinha, com as coisas que a gente mesmo fazia, coisas de barro e bonecas de sabugo de milho verde, porque tem cabelo. Meu pai ficava bravo com a gente de estragar o sabugo. A gente inventava um monte de brinquedo, mas não tinha muita folga para brincar... Gostava de brincar de boneca também, mas quase não tinha brinquedo. Enquanto era bem pequena, sempre achava um jeito de brincar. Quando fui crescendo um pouco, é que não deu mais... Só trabalhava, e quando estava em casa cuidava dos irmãos mais novos. Então a gente não teve muito tempo...*

*Todos, mesmo pequenos tinham que ir para a roça... eu mesmo fui com 7 anos!... Todos os filhos tinham que trabalhar. Como meu pai não tinha condição a gente tinha que trabalhar para tratar dos irmãos pequenos. Os mais velhos iam para a roça. Eu e mais três irmãs, somos as mais velhas. Os irmãos homens eram mais novos. Têm os caçulas da minha mãe, os gêmeos, que agora têm 30 anos. Foi depois deles nascerem que minha mãe ficou muito doente, sofrendo do pulmão. Então tínhamos que deixar um de nós na casa para cuidar deles. Isso por um ano, depois minha mãe foi melhorando, agora sarou, hoje é mais sadia do que eu. Mas todo dia a gente trocava, ficava uma irmã e a outra ia para a roça. A que ficava cuidava das crianças e da casa. Não era uma vida boa... Tinha que trabalhar na casa e na roça.*

*Na roça a gente plantava feijão, milho, arroz... Só isso que a gente plantava. De miudeza pepino, verdura, horta e melancia. Meu pai gostava de plantar melancia... Não tinha muita variedade, no mais era isso. Quando chegava na época de carpi, tinha que ir toda a criançada para roça. Só não trabalhava quem ficava cuidando da casa.*

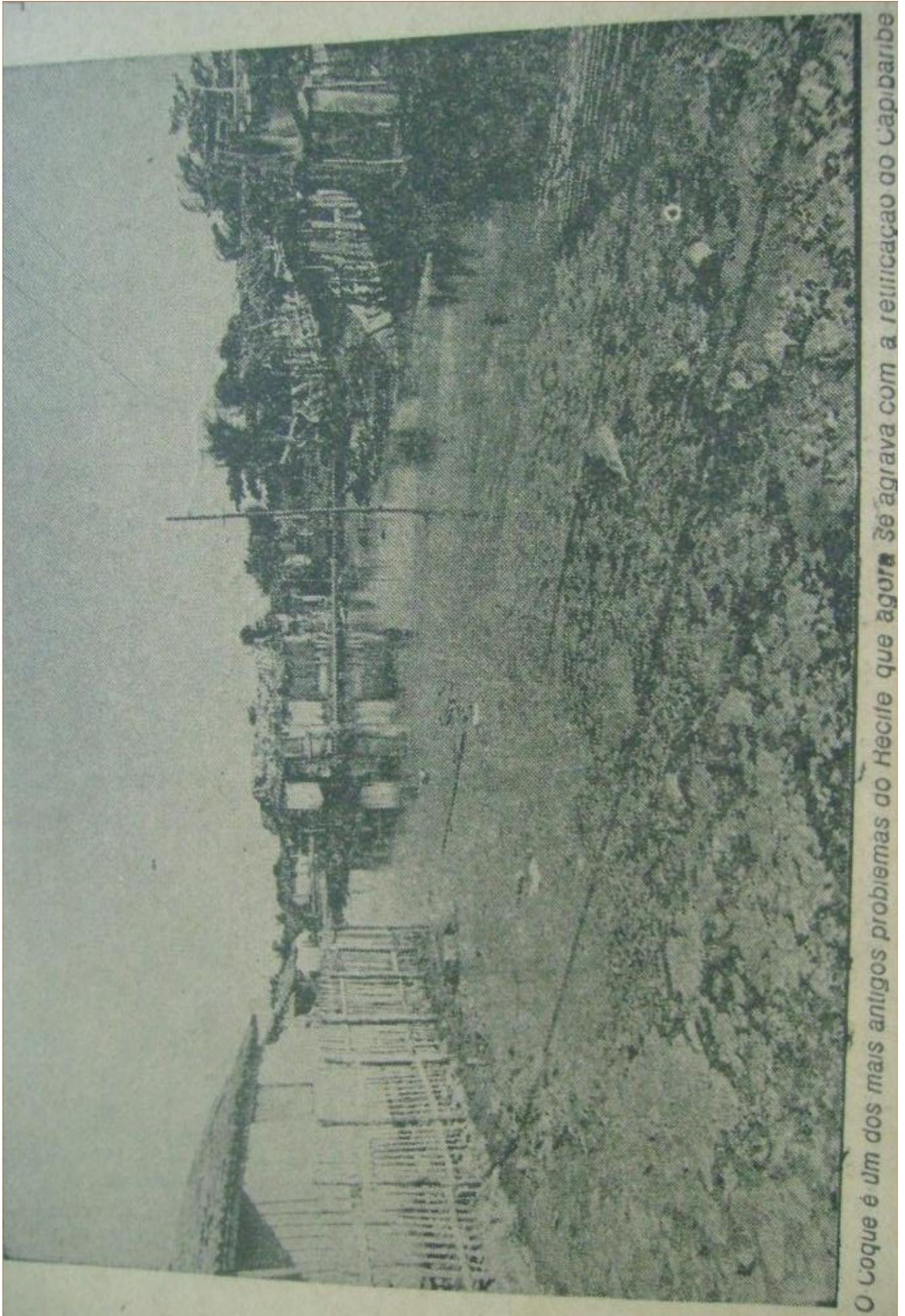
*Por isso, escola pouco tivemos. Os mais novos tiveram, mas, por exemplo, a minha*

*irmã mais velha nem teve escola. Eu parei um ano na escola e a outra irmã fez até a terceira série. Os mais novos estudaram mais. E a escola era perto... Mas não podia ir na escola, porque não podia ficar sem trabalhar. Por isso acho que minha infância não foi muito boa. Foi uma vida muito dura. E o pior de tudo é que eu gostava de estudar... Passei de ano, toda feliz com nota boa e não pude ir mais na escola. Só os irmãos mais novos puderam, porque ainda não iam para a roça. Mas os grandes ficaram sem estudar... Não foi fácil, não!... E hoje, depois de casados muitos voltaram a estudar. Eu não quis, já vieram atrás de mim um par de vezes... Mas não quis! Já não estudei quando era criança, estudar depois de mais velha... Não tem sentido. E também não tenho muita saúde... Vou ficar lá sentada, a cabeça já não é muito boa para guardar as coisas. O que aprende hoje, amanhã não lembra mais! Então não vou, não! Nunca mais quis estudar, mas meus irmãos estudaram e estão estudando até hoje.*

*Em Itararé moram três irmãos meus e o resto, três irmãos e duas irmãs, todos moram em Tatuí. Dos meus irmãos, só tem uma irmã que é assentada, entrou agora, naquela terra do “Banco da Terra”... Ela conseguiu.*

O processo inteiro de produção do texto é de diálogo e transcrição. O resultado final garante a individualidade da voz, o poder de recriar uma vida, o sentido ficcional tanto do texto que lemos quanto da vida, matéria desse texto. A ideia de “suprimir as perguntas para proporcionar ao leitor um texto corrido e fácil de ser lido” é a que será o centro da criação textual e a que possibilitará uma compreensão mais abrangente não apenas do texto e da leitura, mas, essencialmente, daquelas dimensões interiores, que é imprescindível conhecer e criar, de modo a se respeitar aquele que fala e o vivido na sua dimensão de sujeito, ou melhor, na tradicional dimensão de “sujeito da história”. (CALDAS, 1999, p. 2).

No próximo capítulo, apresentaremos a história, ainda que de forma breve, da comunidade do Coque, a paisagem de onde surge a organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), *lócus* de nossa investigação. Contaremos ainda, como e por quais razões o NEIMFA emerge e se faz *presente* nesta comunidade.



Comunidade do Coque na década de 1970. Fonte: Jornal do Comercio.

## 5. CAPÍTULO IV

### A COMUNIDADE DO COQUE E O NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS (NEIMFA): SINGULARIDADES E DESAFIOS

---

---

#### 5.1 ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: A COMUNIDADE DO COQUE EM TRANSFORMAÇÃO

*A memória é a consciência inserida no tempo.*

*(Fernando Pessoa).*

Antes de nos debruçarmos na história do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), faz-se importante apresentar o seu “lugar de origem”, a paisagem de onde ele surge e se desdobra: a comunidade do Coque.

A imagem da comunidade do Coque, mostrada na página anterior, parece ser para mim, nesse momento, algo que simboliza muito bem a essência do surgimento desta comunidade, que iremos narrar, ainda que modo muito breve, nas próximas páginas.

A região, onde se localiza o Coque, começou a ser povoada no final do século XIX, tendo o processo se acelerado em dois períodos distintos, entre os anos 1940-50 e posteriormente no decorrer das décadas de 1970-80<sup>28</sup>. A maioria das famílias é constituída por antigos moradores de municípios do Agreste e da Zona da Mata do Estado de Pernambuco, que chegaram à região metropolitana do Recife há cerca de 70 anos.

Nas primeiras décadas do século XX, por causa do aumento populacional na cidade do Recife, novos habitantes pobres, migrantes de outras regiões de Pernambuco

---

<sup>28</sup> A história desta comunidade está ligada a uma rede de mobilização político-participativa que data das primeiras tentativas de associações entre os mocambos que povoavam a região. Todavia, é só a partir das décadas de 1970/80 que a comunidade começa a criar um modelo próprio de identidade coletiva, como modo de obter o reconhecimento e a legitimidade de suas reivindicações junto aos poderes públicos. (FEREIRA, 2007, p. 54).

(a exemplo da zona da mata), viram-se, cada vez mais, impossibilitados de ocupar terrenos salubres e infraestruturados na capital pernambucana. Sem conseguir enxergar outra saída, recorreram à invasão de terrenos, e o mangue onde hoje se situa a comunidade do Coque, foi um desses lugares ocupados. Como bem nos lembra dona *Violeta*<sup>29</sup>, moradora antiga da comunidade desse lugar:

*Eu nasci na comunidade do Coque. Quem veio do interior foram meus pais. Eles aterraram a maré, que só era mangue e fizeram a casinha deles. E daí eles se fixaram aqui na comunidade do Coque. Daí já veio os casais de lá do interior. Faz 63 anos que eu nasci dentro da comunidade do Coque. Nessa época a comunidade era bem menor, não tinha luz, não tinha água. Tudo aqui era maré, o local era muito cheio de lama, rodeado de maré. Nessa época a comunidade era bem menor, não tinha luz, não tinha água. As casinhas eram de tábuas, se fazia aquelas casinhas de tábua e os que tinham uma posição melhor cobria com as telhas, quem não tinha cobria com plástico.*

Nessas áreas sujeitas a inundações, para a construção dos mocambos, os moradores levantavam o nível do solo, construindo calombos ou montes artificiais. À medida que as “pequenas coroas, ilhotas, ribanceiras e bancos se tornaram escassos ou mais distantes, começaram a nascer os ‘cuscus’, ou seja, os montículos de terra levantados pelo homem, dentro do mangue e com terra do próprio mangue”, servindo de piso para seu mocambo<sup>30</sup>. (FERREIRA, 2011, p. 34). A narrativa de *Bromélia*<sup>31</sup> retrata bem essa situação:

*Para vocês terem noção era uma coisa absurda. A gente chegava de oito e meia da manhã, e a maré estava seca. E aí a maré ia enchendo. Você estava numa casa e quando saía daquela casa pra ir até outra,*

---

<sup>29</sup> Nomeamos de *Violeta* nossa entrevistada, em referência ao significado dessa palavra: simpatia, respeito, sinceridade. Essa entrevista foi realizada no NEIMFA em 2011, e faz parte de um conjunto de entrevista que realizamos com alguns moradores da comunidade do Coque e também com alguns dos fundadores do NEIMFA. Naquele momento, nossa ideia consistia em, por meio das narrativas desses sujeitos, elaborar um caderno de memórias sobre esta comunidade, e sobre a chegada do NEIMFA ao Coque.

<sup>30</sup> Desde o início do século XX a posse destas terras é reivindicada pelos moradores. Na década de 1940, a situação se agravou com as migrações advindas do interior do Estado. Nesta mesma época o Governo Federal firmou um contrato, como município do Recife, no intuito de garantir o repasse das terras para a população. Mas essas terras só viriam a serem cedidas no final dos anos de 1978, sob a condição de serem realizadas obras de urbanização da área, e inclusão da região no plano de desenvolvimento da cidade de Recife.

<sup>31</sup> Nomeamos de *Bromélia* nosso entrevistado, em referência ao significado desta palavra: inspiração e resistência. Esta entrevista faz parte do conjunto de entrevista que realizamos em 2011 no NEIMFA. cf. nota de rodapé 30.

*já não tinha mais rua, já era um rio. Só que um rio da maré de esgoto. Então você tinha que entrar com a água no joelho pra poder chegar à casa da outra pessoa. Às vezes a gente tinha que ir passando por dentro de várias casas para poder encontrar um lugar pra atravessar. Porque as pessoas moravam de fato nessas palafitas. Nesse movimento, quando a maré estava seca parecia que era rua, mas quando a maré enchia você via que não tinha rua.*

Essas invasões foram responsáveis pelas ocupações de mangues, alagados e os morros que circundam a região metropolitana do Recife. Com o passar do tempo, esses moradores passavam a consolidar o solo artesanalmente. Pegavam a lama e botavam em caixas de verduras para secar. Parafrazeando o documento da URB, as áreas como o Coque e Brasília Teimosa foram tomadas das águas pelo aterro paciente e corajoso dos seus moradores. (FERREIRA, 2011, p. 34-35).

E foi assim que, ao longo do século XX, a região foi sendo gradativamente aterrada por pessoas advindas de outros bairros do Recife, fazendo surgir “novos donos” reclamando a posse da terra. Então, pressionada pela mobilização constante da comunidade, em 1979 o prefeito da cidade do Recife editou um Projeto de Lei no qual constava o prazo de cinco anos para a total urbanização da comunidade do Coque.

Em um curto espaço de tempo, esta comunidade passou a figurar como um dos principais eixos de mobilização social da Prefeitura do Recife. Varias ações foram realizadas simultaneamente: um plano emergencial de limpeza; um dentista foi alocado em uma Kombi para atender as crianças da comunidade; a iluminação de algumas ruas foi melhorada; no âmbito educacional, foi organizada a infraestrutura da Escola Municipal Professor José da Costa Porto, que passou a atender as crianças, os adolescentes e os jovens no ensino fundamental 1 e 2; foram instalados também cursos profissionalizantes para as mulheres da comunidade; e na área de esporte e lazer, foi criada uma equipe de futebol de salão e um grupo de liderança de jovens. (FERREIRA, 2007, p. 55).

O acelerado e desordenado crescimento da comunidade, levou a mídia local a direcionar seu olhar para este lugar, no entanto, a partir de um discurso perverso e pejorativo. No dia 06 de janeiro de 1980, um jornal de grande circulação noticiou:

[...] o surgimento de mais uma favela na região do Coque: a Realeza: “O nome é bem pomposo para o mais recente ajuntamento de mocambos, surgido pelo processo de invasão. Tomado de empréstimo de uma empresa de transporte da redondeza, o conjunto de casas de

tábuas já se apresenta bastante numeroso”. (Diário de Pernambuco – 06/01/1980 *apud* FERREIRA, 2007, p. 55).

A invasão tornou-se o novo foco de tensão entre a comunidade e o Poder Público. Então, funcionários da Prefeitura e policiais do Exército foram enviados para a localidade, visando evitar novas construções na área. Alguns barracos foram derrubados, mas apesar das ameaças a invasão continuou e novas habitações foram construídas.

Diante do aumento acentuado dessas invasões, o Governo do Estado, através da Secretaria do Trabalho e Ação Social, promulgou um novo plano de ação que denominou de *Pró-migrante*. A intenção era tentar conter o fluxo migratório para o centro da cidade do Recife. Concomitante a esse projeto, as Secretarias de Assuntos Jurídicos e Urbanismo da Prefeitura do Recife, realizaram estudos para adaptar a legislação local à lei do loteamento urbano do Governo Federal (Lei nº 6766/77), na medida em que esta lei determinava o disciplinamento da venda de loteamentos ou desmembramentos de áreas que não estivessem regularizadas, prevendo punições rígidas para os invasores de terra. (FERREIRA, 2007, p. 55).

Então, em agosto de 1980, a comunidade do Coque tornou-se uma ZEIS (Zona Especial de Interesse Social), através de Decreto Municipal nº. 11.670/1980. Mas, mesmo com um Plano Diretor, desde essa época, a qualidade de vida no bairro e o atendimento das necessidades básicas de infraestrutura, saúde, educação, saneamento, esporte, lazer e segurança, continuam muito aquém das demandas solicitadas pelos moradores aos órgãos públicos responsáveis. Atrelado a isso está à fama de comunidade mais violenta da região metropolitana do Recife.

E todas as mudanças que esta comunidade conseguiu estruturar nela mesma, sem dúvida, veio da força da própria comunidade, tem haver com a maneira como ela mesma se articula e se institui.

### **5.1.1 A construção perversade “lugar perigoso” em torno da comunidade do Coque**

Historicamente, a “fama” de comunidade violenta remonta ao final do século XIX, quando os jagunços – homens armados responsáveis pela vigilância das mercadorias vindas do Sertão e da Zona da Mata para o Porto do Recife – passaram a se alojar na região. Com a estabilização do setor comercial, muitos desses jagunços

fixaram-se definitivamente nesta área. A partir de um processo de ocupação espontânea, “deram início à construção dos chamados *mocambos*. Alguns chegaram inclusive a mudar de “profissão”, passando a atuar como pequenos comerciantes”. (FERREIRA, 2011, p. 28).

No século XX, entre as décadas de 1950/60, o Coque continuou com este estigma tanto pela ação de movimentos populares resistentes à ditadura militar quanto pela ação de criminosos. Entre os anos de 1970/80, uma nova onda de violência, relacionada agora à juventude, foi largamente explorada pelos meios de comunicação. O Coque era associado à imagem do jovem José Everaldo Belo da Silva, mais conhecido como Galeguinho do Coque, nascido na Zona da Mata Sul de Pernambuco<sup>32</sup>.

Procurado pela polícia em quatro Estados brasileiros, passou quatro anos de sua vida refugiado nesta comunidade. Esse jovem contribuiu de forma significativa para a ideia de que os moradores protegem criminosos, e tornou-se o caso mais desafiador para a polícia não só do Pernambuco, mas de todo o Nordeste.

“Galeguinho do Coque” já surge como um personagem “midiático”, ocupando o espaço da imprensa local e promovendo a “fama” que o Coque carrega até os dias atuais. Em meados dos anos de 1970, José Everaldo Belo da Silva, considerado um menino “boa pinta e muito inteligente”, natural de uma família de agricultores de São Benedito do Sul (a 180 km do Recife), mudou-se para o Recife. A partir dos 16 anos, ele passou a praticar pequenos furtos na região comercial-portuária. Em pouco tempo, ele se tornou conhecido pelos assaltos e crimes cometidos, inclusive fora do estado de Pernambuco. (FERREIRA, 2007, p. 44).

Todavia Galeguinho conseguiu implantar outro modo de praticar suas atividades criminosas. Sua atuação, e também de todo o seu grupo, era externa a comunidade do Coque, sendo utilizada apenas como uma espécie de refúgio. O silêncio da população local era retribuído com a ausência de crimes. Mais ainda. Suas práticas criminosas não impediam o florescimento de um espaço público associativo. Prova disso é o número de organizações comunitárias que surgiu nessa época, e que, de acordo com as lideranças

---

<sup>32</sup> Nos jornais das décadas de 1970/80, é possível identificar duas fases na vida de José Everaldo Belo da Silva, popularmente conhecido como *Galeguinho do Coque*. Em um primeiro momento, apavorou a população por causa de seus assaltos à mão armada. Noutro, após sua prisão, ressurgiu convertido à religião protestante; abriu um pequeno comércio no bairro do Jordão Alto e conseguiu um emprego na Câmara de Vereadores do Município de Jaboatão dos Guararapes/PE. Voltou a ser destaque na mídia com suas declarações de que o crime não compensa. Anos mais tarde foi encontrado morto no município de Moreno com uma Bíblia ao lado. Dentro dela, escondido entre as páginas escavadas, um revólver calibre 38. As investigações não foram concluídas e o motivo da morte permaneceu indeterminado.

da comunidade, jamais sofreram qualquer tipo de influência, na medida em que sua única preocupação era de não ser entregue aos órgãos de segurança. Embora o extermínio e o uso da violência fossem uma constante no seu grupo, os moradores da comunidade raramente eram envolvidos nos conflitos. Mesmo tendo jovens menores de idade envolvido em seu grupo, não os cooptava. Muito pelo contrário, os que se envolviam eram visto pelos moradores do Coque, como os que já sabiam o que queriam ser. (FERREIRA, 2007, p. 45).

No início dos anos de 1990, as imagens veiculadas sobre a comunidade do Coque sofrem um deslocamento. Passasse a dar ênfase aos fatos relacionados com a violência propriamente dita, ressaltando-se o número de pessoas mortas ou assaltadas na comunidade e em seu entorno, e, sobretudo, na crueldade com que esses atos são realizados. Com a presença cada vez maior de pessoas de outros bairros para obter e/ou consumir drogas, desencadeasse um processo de disputa acirrada entre as várias gangues pelo controle do tráfico na comunidade. E a comunidade mais uma vez volta à cena com,

[...] a fama de bairro violento, sendo popularmente conhecida como a “Boca” em referência ao comércio de drogas já bastante ativo na localidade. Até o início de 1996, quem dominava a área, com o comércio de maconha, era um jovem conhecido como “Marco da 12”. Com sua morte, em um conflito com a polícia no ano de 1997, desencadeou-se uma nova disputa pelo domínio total da área entre os grupos de “Nego-Pé-de-Quenga”, líder da gangue da Vila ou Ilha de Jesus; “Quel”, da Realeza; “Pedro Pezão”, da Vila, localizada no centro do Coque; e os remanescentes do grupo do próprio “Marco da 12”. (FERREIRA, 2007, p. 48).

Então em 1998, os órgãos de segurança pública da prefeitura do Recife desencadeou um conjunto de ações de repressão para captura os principais líderes do tráfico de drogas na comunidade e para desarticular suas redes criminosas. Nos confrontos com a polícia, alguns foram presos, muitos morreram e outros conseguiram fugir. Pouco tempo depois, aqueles que foram presos acabaram libertados por falta de provas, retornando para a comunidade e reconstruindo seus grupos de uma forma ainda mais agressiva.

Nessa nova configuração dos grupos criminosos na comunidade, o envolvimento dos sujeitos com a criminalidade se dá cada vez mais cedo: torna-se comum encontrar jovens na faixa etária dos 20 e até 17 anos liderando esses grupos dentro comunidade. No início dos anos 2000, esses novos “líderes” direcionam suas atividades para assaltos

no entorno da comunidade. Há, então, uma inversão no que diz respeito ao tráfico de drogas: os grupos passam de comerciantes a consumidores, desmanchando parcialmente as redes de narcotráfico.

A influência dessas “redes criminosas” e seus líderes passa a fazer parte do processo de socialização das crianças e adolescentes, inclusive no sentido de uma socialização primária, pois muitos dos indivíduos envolvidos são pais, tios, irmãos, primos e amigos. A matriz da criminalidade no Coque assume, portanto, uma característica peculiar: ela envolve, cada vez mais, a participação ativa e precoce de adolescentes e jovens nas redes do crime como um meio econômico de vida e como um estilo cultural, ou seja, uma forma de integração social. Esse fenômeno altera as regras de reciprocidade, reconhecimento e pertencimento na vida local, disseminando uma crise generalizada dos modelos socializadores adotados pelas gerações mais velhas, incluindo pais, professores e líderes comunitários. (FERREIRA, 2007, p. 49).

E esse novo cenário influenciou bastante no funcionamento das escolas dentro da comunidade, uma vez que se tornaram alvo constante da violência das gangues juvenis. Essa situação reverberou de forma muito negativa na formação escolar das crianças, adolescentes e jovens, uma vez que eram impossibilitadas de frequentar as aulas por causa dos tiroteios constantes. Outro problema que as escolas tiveram de enfrentar foi com o porte ilegal de armas e o consumo de drogas por parte dos estudantes. (FERREIRA, 2007).

Todos esses problemas enfrentados pelos moradores do Coque refletem na imagem negativa que a comunidade carrega. E essa imagem atravessa todos os demais problemas sociais e, conseqüentemente, agrava o círculo de exclusão sofrido por seus moradores, que terminam sendo mais estigmatizados do que os moradores de lugares com índices mais elevados de violência, mas que representam menor risco no imaginário social do Recife.

### **5.1.2 As intervenções públicas na comunidade do Coque**

Situemos agora o cenário geográfico onde se localiza a comunidade do Coque: ela encontra-se a cerca de 2,5 km do centro do Recife e a 3,5 km do bairro de Boa Viagem, entre os ambientes da planície e o litoral. Faz fronteira com os bairros de Ilha do Leite, Coelhos, Ilha do Retiro, São José e Afogados. Essa região é caracterizada como “baixo estuário” em função das marés que lhe circunscrevem. Na verdade, trata-

se, de uma ilha. A chamada “Ilha Joana Bezerra” ou antiga “Ilha de Ana Bezerra” (nome de uma antiga moradora da área). O acesso é feito pela Av. Agamenon Magalhães em direção a Estação do Metrô Joana Bezerra. Vemos então que o Coque está assentado no coração do Recife, mas, isso não é suficiente para que o poder público lhe garanta a infraestrutura e atendimento básico necessário e de direito, muito pelo contrário.

O Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que a população seja de aproximadamente 12.629mil habitantes, distribuídos em uma área territorial de 87 hectares. Todavia, levantamentos diretos realizados pela Empresa de Urbanização do Recife (URB), através da Diretoria de Integração Urbanística, indicam uma população de aproximadamente 40.000 habitantes distribuídos em 134 hectares. Isso mostra que a população é bem numerosa, e que sem os devidos atendimentos básicos (saneamento, saúde, educação, lazer, segurança) torna-se difícil morar neste lugar.

Outra estatística ruim é esta comunidade ocupar um dos últimos lugares no ranking de Desenvolvimento Humano recifense<sup>33</sup>. Seu índice de pobreza ser um dos mais altos da Região Metropolitana do Recife, pois mais de 50% da população deste lugar vive com renda mensal entre 130 e 260 reais, número muito abaixo da média estadual, de acordo com dados do Mapa do Fim da Fome II de 2004<sup>34</sup>. E apenas 68,9% de seus domicílios terem água encanada e menos de 1% da área possuir saneamento básico.

Ainda que apenas 13% dos moradores da comunidade correspondam à população juvenil. O que chama a atenção é: os adolescentes entre 15 e 17 anos 12% são analfabetos e menos de 60% estão na escola. Já os jovens entre 18 e 24 anos o índice de analfabetismo é de 13%, e apenas 0,8% deles completou 12 anos de estudo<sup>35</sup>. Esses índices sociais negativos têm influenciado ainda mais na discriminação sofrida pelos jovens desta comunidade. Atlas do Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana do Recife

---

<sup>33</sup> Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Recife/PE, 2015.

<sup>34</sup> Mapa do Fim da Fome II – Pernambuco e Recife (Abril de 2004).

<sup>35</sup> Atlas do Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana do Recife, 2013.

A falta de infraestrutura afeta diretamente a qualidade de vida dos moradores do Coque. E além desses problemas, precisam também lidar com o estigma que a comunidade carrega de “lugar violento”, isto porque há no imaginário social recifense a ideia do “Coque como morada da morte”. Essa representação de lugar perigoso converte todos os moradores em “*marginais em potencial*”<sup>36</sup>.

Esse discurso perverso que caracteriza as favelas pelo que, aparentemente, elas não teriam seja em termos materiais, sejam em termos culturais e mesmo políticos, isto é, como lugares de *carência* e de *ausência*, só alimentam diversas formas de preconceito e exclusão. Esse olhar estereotipado e muito focado na questão da infraestrutura que tem sido bastante difundido e sustenta um discurso de *falta* que acaba subsumindo o que já existe nesses lugares. Esse discurso da *falta* e da *carência* impulsiona uma estrutura de segregação dos moradores dos espaços periféricos.

Assim, mesmo localizada no coração do Recife, a comunidade do Coque não está integrada à vida da cidade. Existe uma espécie de “barreira invisível” que funciona como um bloqueio para os projetos de desenvolvimento na área. Acredita-se que uma das razões para essa situação tenha a ver, justamente, com a fama de lugar violento que carrega. E por ser representada desse modo, seus moradores se encontram enredados num ciclo vicioso. Ninguém colabora porque a região é considerada violenta, e a comunidade é violenta porque ninguém contribui com o desenvolvimento da localidade.

Ainda que as intervenções públicas, nas últimas décadas, incluam algumas obras de melhoria, como: construção do Canal Ibiporã, que corta boa parte da comunidade; pavimentação e a drenagem de algumas ruas; construção de habitações em alvenaria; construção de esgoto sanitário; posto de saúde.

Também a construção de algumas escolas municipais que contemplam três modalidades de ensino (Educação Infantil, Fundamental 1 e Fundamental 2), a saber: Professor José da Costa Porto: Fundamental 2 e desde 2017 funciona em regime integral; Professor Josué de Castro: Educação Infantil; Novo Mangue: Educação Infantil, Fundamental 1 e Educação de Jovens e Adultos; Municipal do Coque: Fundamental 1. É 01 (um) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), o Maizinha do Coque, que atende Creche e Educação Infantil.

---

<sup>36</sup> João Pereira Vale Neto em sua dissertação de mestrado intitulada *Coque: morada da morte? Práticas e disputas discursivas em torno de um bairro do Recife* faz uma reflexão acerca das representações midiáticas sobre o Coque, “apontada pelos moradores do Recife como uma das comunidades mais violentas da capital”. (VALE NETE, 2010).

Essas intervenções além de não contemplar toda a comunidade, não conseguem dar conta da demanda, sobretudo, por saúde e educação. Outro fato importante é que alguns pontos da comunidade, a exemplo da área conhecida como “Areinha”, nunca ter tido qualquer benfeitoria por parte do poder público. E em outros pontos da comunidade foram realizadas apenas pesquisas. Além disso, reivindicações antigas dos moradores são sempre adiadas por falta de recursos públicos, por exemplo, a recuperação da área verde, e a realocação das famílias que ocupam suas margens.

Contraditório a tudo isso é o fato de no final dos anos de 1990, a área no entorno desta comunidade passar a ser parcialmente modificada, visto que se encontra no eixo das rotas que ligam o centro do Recife ao bairro da Boa Viagem. Uma área que vem sendo considerada, cada vez mais, prioritária para o governo local, pelo chamado *Complexo Joana Bezerra*. Esse complexo que, desde o final da década de 1990, vem recebendo investimentos de altíssimo porte, tanto do setor público quanto do setor privado, para a construção de diversas obras, por exemplo: a construção do Fórum Desembargador Rodolfo Aureliano, um investimento de mais de 40 milhões de reais; e o Pólo Médico do Recife, hoje, referência para todo o Nordeste, com um investimento inicial de mais de 100 milhões de reais.

Mesmo com todo esse investimento no entorno da comunidade do Coque, a realidade dos moradores não tem sido alterada, pois continuam tendo que lidar com a falta de infraestrutura, saneamento, espaços de lazer, moradias adequadas, falta de segurança e pouquíssimo investimento em educação.

Esses investimentos de grande porte, na verdade, têm servido apenas para dificultar a permanência dos moradores neste lugar, na medida em que se tem tentado a todo custo retirar as famílias que moram nas proximidades desses empreendimentos, sem levar em consideração suas raízes e memórias deste lugar que se tornou seu lugar de pertencimento.

Contudo, mesmo com todos esses problemas, a comunidade tem se mantido firme na luta pelo reconhecimento de posse dessas terras. Essa luta tem recebido o apoio de muitas instituições da sociedade civil que desenvolve ações em parceria com os moradores desta comunidade.

Outro ponto relevante é a atuação, há algumas décadas, muito significativa de organizações sociais, organizações não governamentais (ONGs), associações comunitárias e grupos juvenis, com projetos educativos e sociais voltados à valorização

e empoderamento dos moradores desta comunidade, em especial das crianças, adolescentes e jovens.

Dentre estes atores sociais encontra-se o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) que, a mais de 30 anos ininterruptos, vem, através de atividades formativas, atuando nesta comunidade. Priorizando em seus projetos uma perspectiva de formação humana integral e multidimensional, o NEIMFA tem colocado na base de suas ações o conhecimento das comunidades urbanas a partir do olhar dos sujeitos que vivem dentro dessas comunidades.

Além de sustentar de forma expressiva uma visão espiritualista e humanitária de mundo que tem se revelado, ao longo das últimas décadas, algo fundamental nas ações que desenvolve dentro desta comunidade. É sobre a história desta instituição, que nossa narrativa se voltará nas próximas páginas.



Moradores da comunidade do Coque e os jovens do Centro Espírita Jesus no Lar em 1986.  
Fonte: arquivo do NEIMFA

## 5.2 DOS ANTIGOS AOS NOVOS PAPÉIS: A TRAJETÓRIA DO NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS – NEIMFA

*Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.*

*(Walter Benjamin)*

Iremos aqui, narrar a história de uma organização social que, por meio das experiências formativas que desenvolve, vem se constituindo como expressão de possibilidade criativa dentro da comunidade do Coque. Como possibilidade de vínculo entre as pessoas a partir de uma perspectiva de solidariedade, de formação do humano, de pensar algo além de si, que rompa com o individualismo que impera nas sociedades contemporâneas.

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis<sup>37</sup> (NEIMFA) é uma organização social que, sob o signo da espiritualidade franciscana<sup>38</sup>, mantém um diálogo *sui generis* com diferentes tradições espirituais. Uma espiritualidade movida por sonhos possíveis de inclusão social; movida também pelo desejo de propiciar modos outros de ser e estar na comunidade do Coque. Uma comunidade marcada por lutas, que atravessam gerações, na busca pelo reconhecimento e legitimidade de suas reivindicações junto aos poderes públicos.

E esta espiritualidade se constitui como dimensão pedagógica fundamental para o NEIMFA. E de fato, desde a sua criação, a espiritualidade *se manifesta como uma força vital das ações, apontando nossa condição mais profunda e fundamental. Exatamente a condição que nos permite continuar acreditando na possibilidade real de*

---

<sup>37</sup> Algumas informações sobre a trajetória do NEIMFA foi extraído do seu Projeto Formativo referente aos anos de 2012 a 2017.

<sup>38</sup> A figura arquetípica de Francisco de Assis, tomada como símbolo central da organização, introduz, ela mesma, uma forma de experienciar a espiritualidade que se ancora na liberdade de construção dos vínculos como base para que a confiança e a generosidade se manifestem de maneira incondicional, criando um *estado de espírito* que nos faz perceber que somos levados a reconciliar nossos destinos singulares com as práticas do amor e da compaixão. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 09).

*instituir uma sociedade mais fraterna, justa e solidária.* (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 08).

Quando ouvimos as pessoas envolvidas com o NEIMFA falarem deste lugar, é explícito, em suas narrativas, de um lado a questão da espiritualidade no limiar da história do NEIMFA como sendo importante, ou pelo menos o que explica minimamente, a chegada *dos meninos aqui no Coque*, como nos conta dona Violeta<sup>39</sup>:

*Primeiramente veio Xerxes procurando dona Delaziu, que era mãe de um menino menor de idade que estava preso. Xerxes era espírita e visitava esse menino da FEBEM. Aí numa dessas visitas, ele pediu para Xerxes ir à casa da mãe dele e avisar que ele estava preso. Então, ele veio procurar a casa de dona Delaziu. Eu acho que ele se comoveu com a simplicidade do local que era muito cheio de lama, e rodeado de maré. Aí ele ficou vindo todos os domingos. Passou mais ou menos um mês ou dois para eu conhecer ele.*

*[...] Então, assim que conseguiu um cantinho, ele começou a trazer os meninos. Alexandre, Aurino, Antonio, Lucia, Emília, Dona Luiza, foram os que chegaram primeiro. Depois foram chegando os agregados. Cada um fazia uma prece. Também tinha palestra. Depois cada um saía para uma casa. Às vezes levava donativo, levava roupa. Depois foi chegando mais gente. Então, os meninos evangelizavam nas casas mesmo. Agora é aqui dentro do NEIMFA, mas do mesmo jeito que era antigamente.*

De outro lado, a potência que fez de muitos modos o NEIMFA<sup>40</sup> tomar a forma na qual se mostra hoje. Criado em 1986 e fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, sua sede está localizada na Rua Jacaraú, nº31. Enquanto organização social é uma associação sem fins lucrativos, sem vinculação política partidária ou religiosa. Seu principal objetivo é a promoção e a defesa dos direitos dos moradores de periferias da região metropolitana da cidade do Recife, em especial, dos moradores da comunidade do Coque.

Esta instituição tem vivenciado ciclos sucessivos e marcantes de desenvolvimento institucional, ao mesmo tempo em que ocupa um lugar de relevância no que diz respeito às experiências formativas direcionadas a crianças, adolescentes, jovens e adultos do Coque. Prova disto são as premiações que recebeu por suas

<sup>39</sup> Moradora entrevistada por nós em 2011. (cf. nota de rodapé número 30).

<sup>40</sup> As ideias para a criação do que viria a ser o NEIMFA nasceram da parceria entre moradores da comunidade do Coque, e de um grupo de jovens espíritas que em setembro de 1986 fazem suas primeiras visitas a esta comunidade.

propostas pedagógicas: em 2009, através do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, recebeu o reconhecimento pelos trabalhos que vem desenvolvendo, e em 2015 foi reconhecido pelo Ministério da Educação como experiência criativa e inovadora na educação básica.

O NEIMFA tem um *jeito muito peculiar* de desenvolver seus projetos educativos e sociais, na medida em que os direciona para a valorização da vida no sentido amplo, ou seja, priorizando uma perspectiva de formação humana integral e multidimensional. Esse trabalho vem sendo desenvolvido a mais de 30 anos ininterruptos na comunidade do Coque. As ações que desenvolve têm como princípio o conhecimento das periferias urbanas a partir do olhar dos sujeitos que vivem nestes locais. Além de sustentar de forma expressiva uma visão humanitária de mundo que tem se revelado, ao longo das últimas décadas, algo fundamental nas ações que desenvolve.

Esta instituição tem realizado um trabalho que se diferencia das propostas educativas de boa parte das organizações da sociedade civil, visto que toma a vida mesmo como um campo de reflexão e intervenção social e pedagógica para lidar com as demandas dos sujeitos moradores dos espaços populares, levando-os a refletirem de um lado sobre suas condições política, econômica e social, e do outro sobre a necessidade de resgatar e valorizar suas origens.

Para os formadores que atuam no NEIMFA, muito mais importante que oportunizar aos jovens a inserção no mercado de trabalho – objeto de preocupação da maioria das instituições que atuam com grupos juvenis – é a possibilidade de estabelecer relações de afeto, vínculos sociais, que permitam a esses sujeitos se perceberem como atores de um projeto existencial e comunitário. (CAVALCANTI, 2011). Comunidade, apreendida aqui, não como o “outro nome de paraíso perdido” (BAUMAN, 2003, p. 09), mas como espaço,

[...] concreto de reflexão coletiva sobre a realidade; na verdade, como uma experiência que permite vislumbrar modos outros de se continuar atuando coletivamente, mediante mudanças significativas na vida das pessoas que, por sua vez, passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que simboliza os valores comuns. (CAVALCANTI, 2011, p. 98).

É por isso que o NEIMFA tem se constituído, especialmente, como campo ético-político que nutre e defende o desejo de uma cidade justa e solidária. Assumindo como fio articulador de suas ações o esforço para instituir uma visibilidade outra a

comunidade do Coque e aos seus moradores. Uma visibilidade que extrapole a representação de que neste lugar se lida apenas com “sujeitos perigosos”, “carentes” e/ou em “risco pessoal e social”. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 03).

Imagens essas reiteradas sucessivamente pelas mídias tradicionais, pelos aparelhos governamentais e por boa parte do universo acadêmico, que insiste em fazer ressoar a pobreza com perigo. Exatamente por isso, a comunidade do Coque é mais que o lugar concreto de pertencimento do NEIMFA. Ele é uma cifra simbólica dos diferentes e multifacetados espaços periféricos existentes na cidade do Recife.

Signo da condição periférica, o Coque é um campo de problematização das condições sempre singulares de natalidade de experiências formativas humanizadoras também presentes em inúmeras outras comunidades. Portanto, o binômio NEIMFA-Coque expressa as possibilidades concretas de formar *com* e a *partir* da periferia e de *ouvir* e *ver* com os sentidos atentos aos desejos de transformação pessoal e coletiva em curso nos espaços periféricos de nossas cidades. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 03).

O sonho que hoje sustenta o NEIMFA orienta-se pelos desafios postos nesse tempo, que assume como sendo de todos os envolvidos: o tempo de amar e de cuidar para que suas propostas formativas encontrem raízes profundas em todas as suas ações e relacionamentos. Um tempo exigente que coloca a tarefa de repensar o sentido de sua presença na comunidade do Coque. O caminho por onde flui sua busca pelo modo de ser e estar nesta comunidade está ancorado em princípios considerados fundamentais, são eles:

- ✓ *A defesa da vida com base nos princípios do Amor, da Liberdade e da Compaixão;*
- ✓ *A intervenção ativa na esfera pública local para impedir que os moradores das periferias sejam estigmatizados e desqualificados, favorecendo seu reconhecimento como sujeitos de direitos e agentes de seu próprio desenvolvimento;*
- ✓ *A promoção da educação como formação humana em todos os seus aspectos e dimensões.* (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 04).

E é com a convicção de que todo ideal formativo precisa se materializar no espaço e no tempo, que esta instituição deseja ser reconhecida como um espaço de formação humana, voltado para a produção e divulgação de perspectivas éticas e

práticas solidárias que potencializem as manifestações artísticas, culturais, políticas, epistemológicas e espirituais dos moradores da comunidade do Coque. Instituído, na cidade do Recife, experiências éticas de cuidado que contribuam para transformar as formas de ver, de dizer e de viver n(a) periferia. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 04).

Algo que se faz demais relevante na realização dos princípios e metas que o NEIMFA tem se colocado, é a parceria que vem desenvolvendo nos últimos anos com diversos atores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essas ações, a princípio, estavam vinculadas a um projeto de extensão em parceria com estudantes e professores do curso de Jornalismo da UFPE. Envolvia ainda um coletivo juvenil da comunidade do Coque denominado Movimento Arrebatando Barreiras Invisíveis (MABI)<sup>41</sup>.

Este coletivo foi, posteriormente, denominado de *Rede Coque Vive*. Uma rede<sup>42</sup> que, segundo seus idealizadores, é nutrida pelo desejo de fomentar a vida dos sujeitos envolvidos, o que implica fornecer uma visibilidade *positiva* à comunidade na qual estão enraizados. Desde então, esta parceria vem promovendo, de modo muito significativo,

[...] um diálogo sinérgico entre jovens da comunidade do Coque e jovens estudantes universitários. Essa experiência vem aglutinando ações culturais e formativas, aliadas às tecnologias de publicização como o site *coquevive.org*, o *Cine Coque*, a *Biblioteca Popular do Coque*, a *Estação Digital de Difusão de Conteúdos*, e o livro de memórias *Senhoras do Coque*. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 07).

Outras atividades envolvendo atores sociais da UFPE de diversos (Centro de Artes e Comunicação; Centro de Educação e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas)

---

<sup>41</sup> O MABI nasceu de um movimento juvenil, cujos integrantes buscam construir discursos sobre a comunidade do Coque, protestando contra a sua estigmatização e criminalização. Sua origem remonta ao ano 2000 com a formação da banda de rock *Bastardos Infames*, cujas letras retratavam a comunidade e protestavam contra as desigualdades sociais. Com a dissolução da banda outros grupos começaram a surgir e, mesmo com as diferenças entre eles, articularam-se criando o Movimento Arrebatado Barreiras Invisíveis – MABI. Composto por várias bandas, este movimento foi responsável pela organização de três edições de um evento musical de médio porte na comunidade do Coque, denominado *Coque em Rock*, e, posteriormente, pela organização do evento cultural *Cinzas do Rock*, show que acontece anualmente nas quartas-feiras de cinzas. (AMADOR, 2010).

<sup>42</sup> A ideia de rede, para esses sujeitos, está vinculada a noção de *rede associativista*, ou seja, a junção de várias relações que se podem identificar entre diversos coletivos, possibilitando o chamado tecido social local. (CAVALCANTI, 2011).

vem sendo realizados ao longo dos últimos anos. Esses encontros formativos têm se estruturados a partir de seminários, rodas de conversas e palestras.

Essas ações em parceria têm possibilitado ao NEIMFA problematizar a questão dos vínculos e dos afetos gerados nos processos de formação humana. Ao mesmo tempo em que tais esforços têm deixado marcar na formação de uma geração de profissionais e pesquisadores, e cujos efeitos ainda não são possíveis dimensionar em sua profundidade, mas que, sem dúvida, vem contribuindo para esclarecer os referenciais formativos que orientam as experiências educativas do NEIMFA. Como resultado de todo esse trabalho, se ver emergir,

[...] a percepção de que uma formação ética não pode estar dissociada dos princípios da doação, da confiança e da gratidão, fomentando práticas de cuidado para consigo mesmo, para com os outros e o mundo, configurando um fio de lucidez para os nossos esforços de disseminar amorosamente uma compreensão sensível da pessoa humana. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 08).

Assim, para os atores do NEIMFA, mais do que alterar materialmente os contextos existentes, está o desejo de dar um nascimento positivo aos sujeitos humanos dentro das estruturas vigentes, desenhando, nutrindo e pondo em ação atividades que consigam ir além da linguagem das vinculações sistêmicas, seja de caráter econômico ou político. Ao mesmo tempo, em que se procura instigar práticas efetivas de gratuidade como forma de transcender a ausência de liberdade pela confiança incondicional na bondade de todos os seres. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 09).

É possível dizer que, por meio das atividades que realizada, o NIEMFA têm se tornado, de fato, um dispositivo pedagógico potente voltado à valorização do outro, e não como uma estratégia de regulação para atuar *sobre* a vida dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente com as suas ações.

### **5.3 NEIMFA: um espaço para se sonhar sonhos possíveis**

Já se passaram mais de duas décadas desde as primeiras tentativas de sistematização periódica e regular das ações do NEIMFA. A princípio, o esforço objetivava obter um novo jeito de trabalho institucional. Assim, a principal ideia consistia em superar uma nítida ambivalência identitária: *ser uma instituição religiosa*

*que desenvolvia atividades de caráter assistencial ou ser uma organização social com motivações religiosas?*

A resposta dada a esse questionamento não se limitou apenas a uma reordenação jurídica dos objetivos da instituição, na medida em que ao se mover em um espaço marcado por diversas formas de violência, estava em jogo também a legitimidade de suas ações formativas em um contexto marcado pela regressão explícita das relações interpessoais.

Nesse sentido, educar para a cidadania com espiritualidade pareceu-lhes um caminho viável para uma intervenção concreta em uma das questões mais complexas da atualidade: *a formação humana de crianças, adolescentes, jovens e adultos das periferias urbanas.*

Foi a partir dessas reflexões que emergiu o primeiro Projeto Formativo (1998-2002), tendo como objetivo essencial a materialização de um projeto que articulasse educação, arte, saúde e formação para o trabalho. Essa era uma proposta bastante ambiciosa, e que só se tornou possível graças ao apoio institucional obtido junto a Agência de Cooperação Internacional Intermón-Oxfam.

Por meio dessa parceria foi possível então realizar um sonho antigo: o Projeto Casa da Criatividade. Esse projeto se expandiu em uma experiência singular de intervenção social, através de duas ações fundamentais: o *Curso de formação de educadores sociais* e a *Oficina de reciclagem artesanal de papel.*

Simultaneamente a isso, o NEIMFA articulou um diálogo extremamente singular com diferentes tradições espirituais (Budismo, Cristianismo, Hinduísmo, Xamanismo, Jurema sagrada), gerando práticas muito peculiares de formação humana. A espiritualidade foi tomada pelos atores sociais deste lugar como uma *metáfora do “estar juntos” nesses tempos onde cresce a rejeição por compromissos duradouros e recua a hospitalidade.* (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 09).

O marco desta nova configuração no funcionamento do NEIMFA foi a visita do mestre tibetano Chögyam Trungpa Rinpoche, em de junho de 2002, bem como a relação estabelecida com o Lama Padma Santem do Centro de Estudos Budistas e Bodisatva (CEBB). A partir dessas articulações o NEIMFA deu início a uma de suas experiências mais potentes: o *Curso de Formação de Educadores Holísticos (CFEH).*

As práticas espirituais movidas agora pelos atores deste lugar passaram a ter como finalidade, especialmente, possibilitar a reflexão pelos sujeitos em relação à

multiplicidade do sagrado, e ao mesmo tempo o respeito às múltiplas formas de sua manifestação. Esses momentos tornaram-se então,

[...] espaços mágicos onde se pode, de modo não sectário e não dogmático, sentir e experimentar os diferentes sabores do divino, ver suas diferentes faces e cantar seus múltiplos nomes. Uma vivência direta com o sagrado para conquistarmos a cura espiritual, a paz e abrir o coração. (PROJETO FORMATIVO, 1998-2002, p. 09).

Assim, a partir desses encontros-rituais pode-se fazer da vida um presente e da existência um *dom*. Nesse sentido, não se quer criar seres humanos dogmáticos, nem mesmo levantar bandeira de nenhuma tradição; o que se deseja, é, tão somente, conectar cada participante com sua potencialidade de amor e compaixão.

Por conseguinte, a partir de um segundo Projeto Formativo (2003-2007) se buscou consolidar essas ações, concretizando ao mesmo tempo a infraestrutura da instituição, para garantir a sustentabilidade futura das atividades, e inserindo-a na ARCA (Ação em Rede para a Criança e o Adolescente), por meio do *Curso de formação de agentes de desenvolvimento comunitário* e do *Espaço Cultural Cor do Coque*. A intenção aqui consistia em dar visibilidade, em outros espaços da cidade, às ações e princípios da instituição.

Com o terceiro Projeto Formativo para 2008 a 2012, se procurou delinear novas perspectivas que unissem, ao mesmo tempo, as ações educativas, a participação política e a formação espiritual. Tudo isso em um momento histórico essencial para a instituição: a celebração, em 2009, dos 800 anos do carisma franciscano; e a comemoração, em 2012, dos 26 anos de existência do NEIMFA.

Esses momentos eram demais importantes para todos os atores envolvidos com o NEIMFA. Então, se tentou promover, simultaneamente, a construção de imagens positivas da comunidade norteadas por uma visão espiritual concernente, pondo em jogo as metas pedagógicas publicizadas: a participação crítica na vida comunitária, a formação de sujeitos éticos e a promoção do bem-viver e da felicidade de todos os seres.

Nesse período houve a realização de diversas atividades, a exemplo dos *seminários formativos realizados, entre os anos de 2010 e 2011, a partir dos cinco núcleos do NEIMFA*; e a realização de trocas de experiências com vários atores sociais vinculados ao Centro de Artes e Comunicação, o Centro de Educação e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE.

Essas atividades radicalizaram a importância de se problematizar os vínculos afetivos que nascem a partir das relações interpessoais, concretizando ações nas quais esses vínculos são projetados como signos amorosos e desencadeadores de movimentos sutis de autotransformação. Fazendo ressoar o desejo de um mundo mais humano. *O sonho de um mundo humano que se concretiza através do riso, do abraço, da festa, da dança, da fantasia, da alimentação e dos afetos compartilhados, da criatividade e da sinergia das diferenças.* (PROJETO FORMATIVO, 2008-2012, p. 08).

#### **5.4 O NEIMFA e seus Núcleos de Formação**

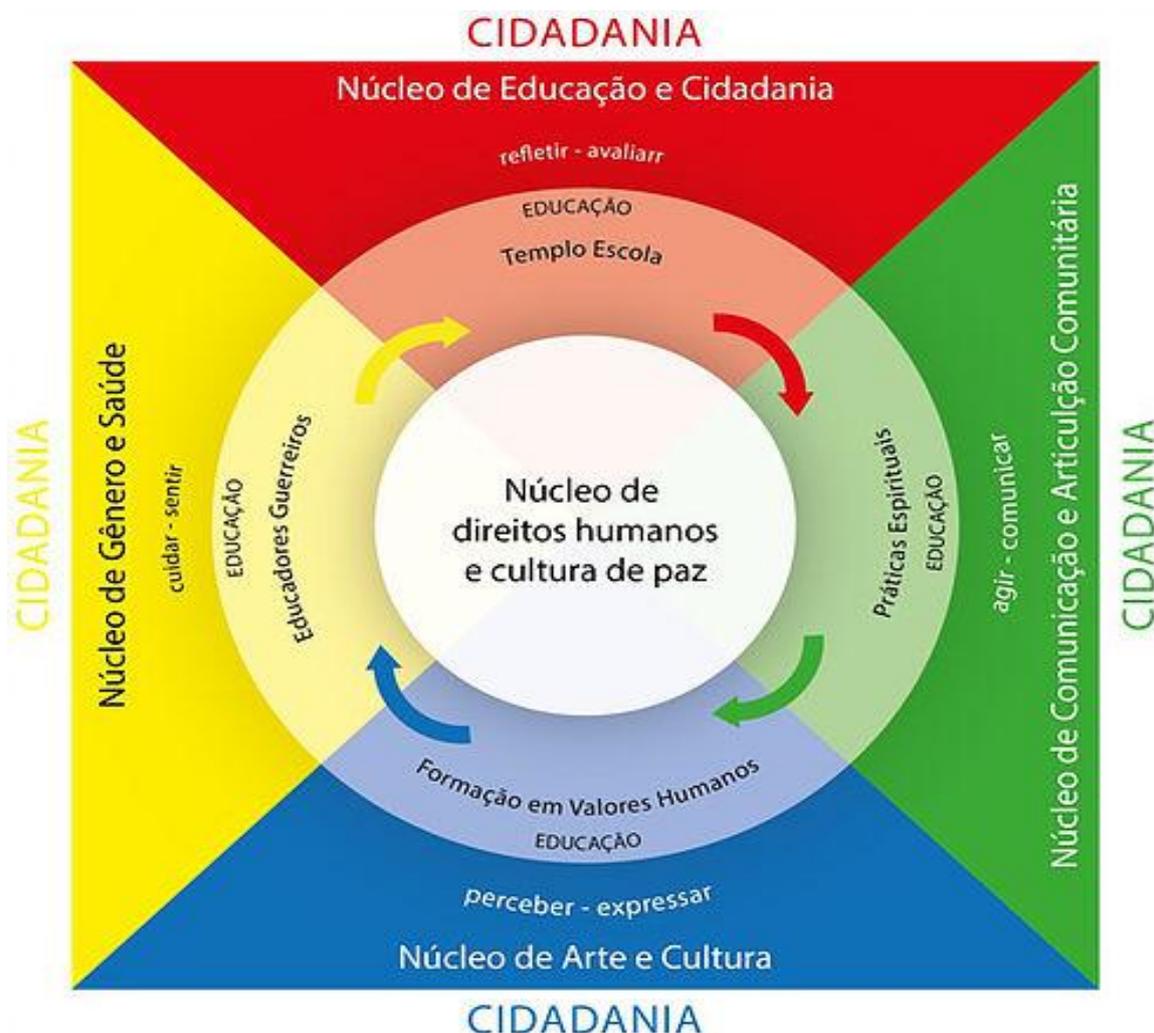
Nos últimos anos, os núcleos que compõe o NEIMFA passaram a se ocupar com os desafios intrínsecos ao esforço de promover uma cultura de paz, especialmente, junto às crianças, adolescentes e jovens da comunidade do Coque. A ideia consistiu em estimular ações capazes de apontar para a criação de novos projetos de vida e de futuro desses sujeitos. Mais ainda: propor atividades de formação voltadas ao cultivo das relações humanas, tendo como fio condutor a questão da espiritualidade e da formação humana.

Desse modo, as ações desenvolvidas passaram a se articular por meio dos cinco núcleos, e de forma interdependente, são eles: *Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz; Núcleo de Arte e Cultura; Núcleo de Gênero e Saúde; Núcleo de Educação e Cidadania; Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário.*

A organização dos núcleos foi representada, de modo imagético, por uma Mandala (como mostra a figura abaixo) as quais se referem as *cinco sabedorias primordiais, indicando as qualidades e os meios hábeis com os quais operamos no mundo.* (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 10). E esse modo de estruturação está diretamente ligado à importância que a Filosofia Budista tem para esta instituição.

Nas próximas paginas, nos dedicaremos a narrar às propostas formativas de cada um desses núcleos, suas finalidades, objetivos, e para quem se destinam cada uma de suas atividades.

FIGURA 4 – Mandala do NEIMFA



Fonte: <http://www.neimfa.org/>

#### ✚ Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz

O Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz (NDHCP) têm como finalidade promover *estratégias formativas que cooperem para o nascimento positivo de si mesmo, do outro e da comunidade, promovendo um conjunto de valores e ações cujo alvo é a difusão de uma cultura de paz na comunidade pelo resgate da espiritualidade apreendida como um processo de autotransformação.*

Enquanto proposta formativa sugere o aprendizado sistemático de um “saber-semiar” valores humanos fundamentais. A intenção é possibilitar um ensinar que supere compreensões estreitas e excludentes do mundo e de si mesmo. O cerne da intervenção está ancorado na mobilização dos sujeitos envolvidos nessas ações, para o aspecto

luminoso e construtor de suas consciências e os prováveis efeitos dentro dos processos educativos. Em outras palavras, a ideia consiste em fazer perceber, sentir e refletir sobre a potencialidade da iluminação daquilo que denominam de espiritualidade. Assim, as atividades formativas que compõem este núcleo estão organizadas em quatro áreas, a saber:

- ✓ **Formação de base em valores humanos:** Ação formativa semanal junto às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da comunidade, visando o desenvolvimento e cultivo das potencialidades ético-afetivas dos sujeitos por meio do exercício dos valores humanos. Pautada em uma educação pelo cativo/afeto e em uma ética que transborda das relações, buscando por meio da ludicidade, brincadeiras, jogos e dinâmicas de grupo resgatar a leveza e alegria de viver juntos e em comunidade.
- ✓ **Curso de Formação de Educadores Guerreiros** (anteriormente denominado de Curso de Formação de Educadores Holísticos): Ação formativa diária junto a pré-adolescentes e adolescentes, cujo objetivo é mover práticas educativas dentro de uma perspectiva integral, através do resgate do cuidado e da espiritualidade, visando a redução de todo tipo de violência e estimulando a produção de uma cultura de paz. O curso tem como meta mais específica favorecer a formação de educadores guerreiros (guerreiros do cuidado) através da reativação secular do ideal de bodisattva entre os jovens e os educadores.
- ✓ **Práticas Espirituais:** Espaço para práticas e exercícios cujo alvo central é possibilitar um trabalho sobre si mesmo para uma transformação e abertura do coração/consciência através dos caminhos abertos pelas diversas tradições espirituais, vivenciados de modo secular e não tradicional, contribuindo para o bem estar e paz no cotidiano. As práticas espirituais funcionam como caminhos de comunicação com nosso coração; uma forma através da qual podemos transformar as adversidades em aprendizagens.
- ✓ **Templo Escola:** Lugar para sonhar e refletir acerca da construção de um espaço onde pessoas de qualquer idade, formação ou religião possam se reunir, acolher, educar e cuidar para a paz por meio de uma formação espiritual. Trata-se de um espaço para materializar, no espaço e o tempo, as qualidades, sabedorias e potenciais de amor ocultas, porém vivas e presentes de forma incessante em nossas atividades educativas e relações formativas. O templo-escola se propõe ser/existir como o desabrochar de um lótus que nos educa pelo simples olhar.

## ✚ Núcleo de Arte e Cultura

O Núcleo de Arte e Cultura (NAC) foi criado em 2006, ano em que a Instituição começou a organizar suas propostas formativas a partir de eixos de ação. Contudo, as atividades de arte e cultura já eram mobilizadas por diversos sujeitos que desenvolviam atividades no NEIMFA.

Suas origens remetem ao projeto *Casa da Criatividade* que, no ano de 1996, sugeriu como slogan de suas atividades: *“Vamos construir ESTA ideia”, trazendo intencionalmente as letras da palavra “esta” em caixa alta, para se referir aos eixos formativos da proposta: E: educação; S: saúde; T: trabalho; A: arte. O projeto visava ações que interferissem positiva e qualitativamente na melhoria das condições de vida dos moradores.* (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 13).

Em 2005 um grupo de arte/educadores retomou as atividades e iniciou um processo de sistematização dos trabalhos realizados pela Casa da Criatividade. A ideia consistia em planejar e executar atividades de formação artística/estética/cultural voltadas a crianças e jovens da comunidade. No ano seguinte, as ações da Casa da Criatividade passaram a fazer parte do NAC. O objetivo do núcleo é,

[...] promover ações de desenvolvimento cultural e produção de bens simbólicos nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro e literatura, valorizando e mobilizando as manifestações artísticas e culturais das crianças, jovens e adultos da comunidade. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 13).

Inseridos no âmbito da educação não formal e orientado pelas várias manifestações religiosas, este núcleo entende que fazer/experienciar arte é, ao mesmo tempo, fazer/experienciar a espiritualidade. As atividades formativas desenvolvidas por este núcleo estão organizadas em quatro programas, são eles:

- ✓ **Programa de arte/educação Casa da Criatividade:** *Formação de arte/educadores para atuar em contexto de comunidade, dentro de uma perspectiva contemporânea da Arte/Educação e crítico-reflexiva da formação de professores e planejamento e execução de oficinas de arte tendo como eixo uma prática educativa de ensino de arte dentro de uma orientação da arte/educação baseado em comunidade e nos princípios da interculturalidade e da interdisciplinariedade. Ações arte/educativas em parcerias com os demais núcleos do neimfa com possibilidade de atuação/cooperação em outras instituições formais e não formais da Comunidade.*

- ✓ **Programa Comunicação Criativa:** Apresentação do programa de arte/educação “Casa da Criatividade” em congressos, fóruns e seminários ligados ao ensino de Arte e criação, compra e venda de produtos com a marca da “Casa da Criatividade” a serem comercializados em espaços diversos. Intervenção/participação nas ações/eventos/políticas públicas, referentes à produção e difusão da arte e da cultura, através da inserção dos arte/educadores em eventos, reuniões e encontros diversos, divulgado a instituição/comunidade bem como inserido-ano rota das apresentações artísticas e culturais da Cidade do Recife.

**Eventos de formação cultural:** Criação de espaços/vivências de ampliação de experiências artísticas e culturais, a partir dos ciclos festivos, beneficiando as crianças, jovens e adultos da comunidade.

- ✓ **Biblioteca de Arte Noêmia Varela:** Divulgação e uso do acervo pelos arte/educadores do Núcleo de Arte e Cultura e dos demais educadores da Instituição.

#### **Núcleo de Gênero e Saúde**

O Núcleo de Gênero e Saúde (NGS) move-se a partir de duas proposições que se inter-relacionam: *a criação de dispositivos que favoreçam a formação de agentes de mediação em gênero e saúde e a produção de ações concretas de cuidado integral*. O objetivo mais amplo do núcleo está integrado a ideia de,

[...] se constituir uma experiência de integração mediante ações de prevenção e cuidado integral na área de saúde que impacte na melhoria da qualidade de vida pessoal e comunitária, sobretudo das adolescentes e mulheres da comunidade. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 17).

A intenção é possibilitar o resgate de uma dimensão radical do humano sem o qual o cuidado perece: o princípio feminino – que surge aqui como pré-condição para a construção de um “corpo materno”, contribuindo, por esse caminho, para a desnaturalização das formas hegemônicas de expressão dos sujeitos periféricos que insistem em representá-los a partir daquilo que não têm; o que termina alimentando uma percepção muito limitada e limitante do que são e do que podem ser. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 16). As ações desenvolvidas neste núcleo estão dispostas em cinco áreas:

- ✓ **Grupo de Formação de Base:** Espaço de incitação à auto-formação e ao autocuidado daqueles que se colocam como formadores/cuidadores do NGS a partir da elucidação e reflexão das referências que têm norteado as práticas desenvolvidas por cada um dentro do NEIMFA e da comunidade.
- ✓ **Curso de Orientação às Gestantes:** Espaço de atendimento semanal às mulheres gestantes baseado na produção de cuidados integrais.
- ✓ **Projeto SESC Banco de Alimentos:** Trabalho quinzenal de oferta de gêneros alimentícios às famílias da comunidade, elaboração de refeições para os participantes das atividades sociais e educativas do NEIMFA e desenvolvimento de cursos na área de segurança alimentar.
- ✓ **Curso de Agentes de Mediação em Gênero e Saúde Coletiva:** Elaboração de uma proposta para criação de um curso de formação de agentes multiplicadores das temáticas "gênero e saúde", focalizando um campo de experiências onde o cuidado das dimensões básicas do humano possa ser exercido de forma espontânea e criativa por meio de meditação, yôga, relaxamento, terapia floral, etc.
- ✓ **Projeto Saúde Solidária:** Ações de prevenção e atendimento integral desenvolvidas com o apoio de médicos, enfermeiros, técnicos em enfermagem, psicólogos, nutricionistas, terapeuta floral, professor de yôga e assistente social, todos voluntários.

#### **Núcleo de Educação e Cidadania**

O Núcleo de Educação e Cidadania (NEC) é composto por projetos e cursos materializados em quatro eixos de intervenção. Suas atividades emergem diretamente do lema Educação e Cidadania com Espiritualidade. A finalidade mais ampla do núcleo consiste em,

[...] contribuir para a sistematização dos Mandalas formativos impulsionados pelos seus cinco Núcleos, pautando uma agenda de pesquisa voltada às condições de emergência do laço social na comunidade, como subsídio para o enfrentamento dos problemas formativos suscitados pelas nossas estratégias educacionais. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 19).

Suas ações formativas incluem a articulação de teorias e práticas que abordem o lugar dos sujeitos periféricos e dos saberes subalternos na criação de roteiros pedagógicos minoritários (dispositivos de intervenção formativa) que possam funcionar como estratégias de ocupação de espaços políticos e epistemológicos no território da

cidade. As ações formativas desenvolvidas por este núcleo estão organizadas em quatro atividades, a saber:

- ✓ ***Centro Infantil Jardim do Lótus:*** Trabalho educativo diário junto às crianças pequenas mediante uma ação pedagógica que focaliza a formação do gosto de ouvir, ler, contar e escrever histórias, mediante práticas estéticas (artes plásticas – teatro – música), práticas de cuidado (consigo mesmo – com o outro – com o mundo), práticas de contação (ouvir – ler – escrever) e práticas lúdicas (corpo – brinquedos – palavras), todas voltadas ao cultivo da imaginação criadora.
- ✓ ***Curso de Formação de Agentes de Desenvolvimento Comunitário:*** Espaço de escuta do(s) enigma(s) e das demandas afetivas e sociais dos adolescentes e jovens da comunidade, tematizando a vivência da condição juvenil e formando para a produção de intervenções culturais, a partir da identificação dos problemas comunitários, da potencialização da capacidade de sonhar mudanças coletivas e do reconhecimento de si como referência positiva.
- ✓ ***Oficina Experimental de Pesquisa:*** Trabalho de sistematização e produção de pedagogias sociais minoritárias, mediante atividades de pesquisa-ação integral e ações de difusão, apontando, no médio prazo, para a estruturação de um núcleo de estudos e pesquisas sobre a comunidade do Coque ancorado em uma abordagem anti-utilitarista que faça uso de epistemologias periféricas e subalternas.
- ✓ ***Grupo de Formação:*** Espaço de incitação à auto-formação a partir da elucidação das referências pedagógicas e espirituais do NEIMFA, por meio do estudo, da gestação de vínculos, amizades, convicções e proximidades entre aqueles/as que se colocam, por desejo próprio, como formadores/as e sabem, por isso mesmo, que precisam se formar para além do que está posto ou já dado como condição da formação de si.

#### **Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário**

O Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário organiza-se a partir de projetos e eventos materializados em duas linhas de ação: *plataforma formativa do núcleo e difusão de conteúdos*. Atualmente, suas atividades visam,

[...] impulsionar uma compreensão da comunicação enquanto forma de afetar e ser afetado, priorizando para o período 2012-2017 a estruturação dos fluxos de comunicação institucional. A ideia é canalizar e compartilhar as informações dos diversos núcleos que

compõem o NEIMFA no âmbito interno e externo à organização. (PROJETO FORMATIVO, 2012-2017, p. 22).

Enquanto meta, a intenção consiste em consolidar suas atividades básicas, para assim possibilitar um uso adequado dos recursos comunicacionais atualmente disponíveis, de modo que os mesmos sejam movidos por uma atitude de atenção e escuta ancorada na visão de comunicação inter-humana. As atividades de intervenção deste núcleo estão divididas em dois eixos de ação:

- ✓ **Plataforma Formativa do Núcleo:** Grupo de estudo e formação com encontros periódicos para consolidar as ações do núcleo, identificando temas e ferramentas necessárias para a efetivação dos processos de comunicação na instituição, ao mesmo tempo em que busca mapear as demandas comunicativas que potencializem uma maior socialização e articulação das atividades dos núcleos.
- ✓ **Plataforma de Difusão de Conteúdos:** Organização e operacionalização de recursos básicos de comunicação institucional (logomarca, papel timbrado, quadro de avisos, circulares, lista telefônica, e-mail institucional, rede social e site) para atendimento das demandas de comunicação interna e externa da instituição.

É por meio de todas essas atividades formativas que o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), vem a mais de trinta anos, desenvolvendo, na comunidade do Coque, experiências educativas e sociais na interface com uma visão de formação humana. Este trabalho em parceria com diversos atores sociais tem permitido aos moradores da comunidade do Coque, que chegam a esta instituição, experimentar modos outros de ser e estar nesta comunidade.

Ao mesmo tempo, o NEIMFA tem possibilitado as crianças, adolescentes e jovens desta comunidade, romper os muros invisíveis que lhes são impostos pelo imaginário social. Se colocando como uma possibilidade! Uma possibilidade de que sonhos, ideias, experiências humanas possam acontecer. Uma possibilidade de enxergar o outro!

É com esse olhar que o NEIMFA idealiza e dar vida a uma das suas experiências mais significativas para os adolescentes e jovens desta instituição: o *Curso de Formação em Educadores Holísticos*. É sobre esta história que nos debruçaremos nas próximas páginas.

### **5.5 Curso de Formação de Educadores Holísticos (CFEH)<sup>43</sup>: os caminhos percorridos na criação de uma experiência de formação humana**

De acordo com o estudo realizado por Coutinho (2012)<sup>44</sup>, o *Curso de Formação de Educadores Holísticos* nasce como uma atividade estratégica de ampliação das ações do NEIMFA voltadas aos adolescentes e jovens. A intenção mais ampla é poder compreender melhor as necessidades formativas desses sujeitos, e ao mesmo tempo, atender aos seus anseios de transformação pessoal e coletiva.

O curso despontou com a pretensão de mover práticas educacionais que rompessem com os preconceitos direcionados às *culturas juvenis* das comunidades periféricas, problematizando as categorias que são, comumente, mobilizadas para *incluir* os jovens das periferias. Assim, foi priorizada na elaboração do curso uma perspectiva de formação humana, ancorada no reconhecimento dos modos de ser dos sujeitos da comunidade do Coque. A partir dessas inquietações os coordenadores e formadores do NEIMFA começaram a pensar,

[...] uma nova experiência formativa voltada para os adolescentes e os jovens da comunidade, resgatando, como ponto de partida, uma visão positiva em torno da cultura dos sujeitos moradores das periferias, ao mesmo tempo em que se buscava criar metodologias de trabalho pedagógico direcionadas à valorização das formas de vida desses sujeitos. A meta era promover ações que potencializassem os próprios sujeitos na resolução de seus problemas, fortalecendo iniciativas cooperativas entre os próprios jovens que indicasse, no futuro, a criação de uma rede de proteção social movida por valores humanos fundamentais capazes de orientar suas ações com vistas ao desenvolvimento pessoal e comunitário. (COUTINHO, 2012, p. 95).

No limite, os formuladores do curso estavam procurando construir um projeto que andasse na contramão da racionalidade política hegemônica e suas tecnologias de *gestão das periculosidades e dos riscos*, as quais desejam produzir artificialmente a paz urbana, desconsiderando as múltiplas formas de pertencimento e de experienciar a vida e o lugar desde a perspectiva dos sujeitos das periferias. (COUTINHO, 2012, p. 96).

---

<sup>43</sup> Em alguns momentos do texto será usada a sigla CFEH em substituição ao nome completo do referido curso.

<sup>44</sup> A narrativa sobre a história do *Curso de Formação em Educadores Holísticos* foi extraída da dissertação de mestrado de Viviane de Moura Coutinho, defendida em 2012. A ideia mais ampla da pesquisa consistiu em abordar: *quais os usos da noção de cuidado de si mobilizados pelos formadores do curso de Formação de Educadores Holísticos e como esses usos reverberam na compreensão que eles têm de educação e na relação estabelecida com os adolescentes participantes da experiência?*

As ideias para a criação do CFEH surgiram a partir de uma experiência educativa denominada *Curso de Educadores Sociais*. Este curso permitiu ao NEIMFA cultivar um olhar social distinto no enfoque dos problemas da comunidade do Coque, e “materializar um trabalho completamente diferenciado, revelando aspectos importantes para o trabalho de valorização da formação humana que se tornaria o eixo articulador mais amplo do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*”. (COUTINHO, 2012, p. 97).

Nesse sentido, a ideia era trabalhar no âmbito dos potenciais positivos inerentes a todos os seres humanos. E, essa forma de abordar a questão foi usada para demarcar as atividades propostas que não visavam meramente à ocupação do tempo livre dos adolescentes e jovens, mas, sobretudo, possibilitar a criação de vínculos inter-humanos no qual,

[...] mais importante que oportunizar aos adolescentes e jovens a inserção estrita no mercado de trabalho, objeto de preocupação da maioria das organizações sociais que atuam com grupos juvenis das periferias urbanas, fosse à possibilidade mesma de construir relações que permitisse a eles se perceberem como sujeitos de um projeto existencial e comunitário. (p. 97-8).

O *Curso de Educadores Sociais* foi percebido como o protótipo das atividades que mais tarde iriam atrelar, de forma mais orgânica, questões pedagógicas, sociais e políticas com questões de ordem espirituais. Foi primordial para essa construção a relação estabelecida entre o NEIMFA e o Centro de Estudos Budistas e Bodisatva (CEBB)<sup>45</sup>.

Ainda que a experiência com a formação de educadores sociais, voltada para o desenvolvimento comunitário, estivesse repercutindo de forma positiva na formação dos adolescentes e jovens, havia uma lacuna: faltava uma maior compreensão e articulação com a dimensão que os coordenadores e formadores do curso denominaram de *formação espiritual*. (COUTINHO, 2012, p. 99). Entretanto, este *déficit* não significava que a experiência tinha fracassado, muito pelo contrário:

[...] a percepção é de que ela gerou muitos benefícios de caráter social e intelectual aos seus participantes, tanto que a proposta formativa permanece sendo realizada no âmbito das atividades do Núcleo de

---

<sup>45</sup> O Centro de Estudos Budistas e Bodisatva (CEBB) é uma organização sediada no Rio Grande do Sul e mantida pelo primeiro lama budista, ordenado em nosso País, o Lama Padma Samten. (COUTINHO, 2012, p. 99).

Educação e Cidadania. Mas, faltava um foco mais específico para ajudar os adolescentes e jovens da comunidade a agirem positivamente no mundo, a partir de modelos de ação menos autocentrados, o que, para o grupo, dificultava uma formação humana efetivamente integral. É nesse sentido que se enfatiza o papel da espiritualidade nesse processo. (p. 99).

É com foco na concepção de que uma formação espiritual poderia gerar efeitos mais contundentes numa formação direcionada para a cultura de paz que nasce a proposta pedagógica do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*. Por conseguinte, alguns formadores que atuava no *Curso de Educadores Sociais* foram compor, juntamente com outros formadores convidados, o corpo docente do curso. Assim, entre o final do ano de 2002 e início de 2003 era criada a primeira turma do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*.

Então, na intenção de saber como a comunidade do Coque lidava com as questões educacionais, o idealizador do CFEH percorreu por algumas semanas a comunidade do Coque, e a partir das informações colhidas, junto com outros formadores do NEIMFA formulou a proposta pedagógica do curso.

Por meio da pesquisa realizada na comunidade, foi possível constatar que algumas pessoas que havia recebido uma escolarização formal montaram, em suas residências, espaços educativos com a finalidade de reunir as crianças da comunidade para ensiná-las a ler e escrever. Percebeu-se então que, já havia na comunidade um conjunto de práticas educativas na esfera não formal, e que carregavam um cunho de extensão familiar, cumprindo o papel de cuidado emocional e afetivo, e ao mesmo tempo suprimindo a ausência de adultos que pudessem olhar por elas. Paralelamente, no que se refere à escolarização formal, não havia, por parte das crianças e adolescentes, uma boa receptividade, visto que a escola se limitava à transmissão dos conteúdos, sem um envolvimento efetivo com a vida dos estudantes. (COUTINHO, 2012, p. 101). Diante deste panorama, colocou-se em questão pensar:

[...] como incorporar as conquistas presentes na educação formal e não formal, sem dissociá-las ou opô-las como rivais? Essa foi a segunda inquietação que forneceu as bases para a criação do curso. O que permite perceber que a chamada *formação espiritual* não foi tematizada em oposição à ideia de formação educacional em sentido mais convencional. (COUTINHO, 2012, p. 101).

A busca era pela integração, em uma única experiência tanto dos aspectos sócio afetivos das práticas educativas não formais já existentes na comunidade, quanto com a preocupação mais formalizada com a aprendizagem de conteúdos específicos – por exemplo, a linguagem e a matemática – dos sistemas escolares. Tinha-se a pretensão de aliar uma formação cognitiva satisfatória a um desenvolvimento emocional saudável, visando o estabelecimento de saberes e relações que reverberassem em mudanças efetivas na comunidade.

A aspiração de superar as dissociações comuns no campo educativo – a exemplo, da cognição e emoção, cognição e sociedade – foi reforçada com a aproximação do grupo de formadores do NEIMFA com a tradição budista fortalecendo a ideia de um curso que contemplasse o sujeito em sua integralidade<sup>46</sup>. Com essas ideias em mente os formadores passaram a receber ensinamentos da filosofia e psicologia budista com o Lama Padma Samten. Depois de alguns encontros e discussões entre o grupo foi decidido que o eixo norteador do curso seria:

[...] oportunizar um estímulo à formação humana numa perspectiva integral, congregando um acentuado processo de escolarização a uma preparação ético/espiritual, com a intenção de promover intervenções sociais que possibilitassem a redução da violência e o resgate da cidadania na comunidade. (COUTINHO, 2012, p. 102)

Essa mudança de paradigma se mostrou bastante desafiadora tanto para a equipe de formadores, quanto para os próprios adolescentes e jovens participantes da experiência, visto que se exigia outra relação consigo mesmo e com o conhecimento.

Nesse sentido, pode-se dizer que desde a consolidação da primeira turma, o contexto de emergência do curso teve em seu eixo principal o desenvolvimento da “formação espiritual de adolescentes e jovens, associando na sua matriz curricular um conjunto de práticas organizadas ao redor da noção de *cuidar do ser*”. (COUTINHO,

---

<sup>46</sup> Apesar disso, a materialização concreta do *Curso* não ficou livre de problemas e tensões no interior do próprio NEIMFA, na medida em que a proposta foi considerada muito sofisticada. Alguns segmentos da instituição tiveram dificuldade em compreender o momento de transição dos referenciais que a instituição articulava, saindo de uma perspectiva mais assistencialista para abranger a noção de formação humana integral. Todavia, ao final da implementação do curso, essa tensão mostrou-se positiva. Os conflitos gerados motivaram os núcleos do NEIMFA a repensarem os seus papéis educativos, aprofundando suas diferentes formas de atuação. (COUTINHO, 2012, p. 102).

2012, p. 103). Segundo a proposta formativa do curso, elaborada em 2011<sup>47</sup>, algumas metas e resultados são esperados, a saber:

- ✓ *Com a conclusão do curso, pelo menos 50% dos jovens sejam inseridos como formadores e possíveis coordenadores de atividades similares dentro da Instituição;*
- ✓ *Contribuir para que haja um aumento significativo no rendimento escolar de cada participante do curso, inserindo os alunos formados no ensino superior ou em cursos de nível técnico;*
- ✓ *Espera-se que todos os formados realizem, na organização e na comunidade, oficinas focando o desenvolvimento emocional de si e do outro, oferecendo trabalhos de cuidado com o corpo, com as emoções e a mente.*

A matriz curricular do CFEH foi representada imagetivamente pela figura de uma *flor de lótus*<sup>48</sup>, como mostra a figura abaixo. Essa escolha não teve um teor meramente ilustrativo. Pelo contrário, a imagem da flor de lótus ocupa um lugar central no pensamento oriental, em geral, e no pensamento budista em particular. Ela aparece como o símbolo da própria transformação espiritual, e é considerado o símbolo máximo da expansão espiritual e da dimensão do sagrado<sup>49</sup>.

De acordo com a investigação realizada por Coutinho (2012, p. 106), é possível afirmar que desde a implantação da primeira turma do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, existe uma motivação fundamental que é a de formar adolescentes e jovens, a partir do referencial de uma ação positiva no mundo.

---

<sup>47</sup> (Documentos do NEIMFA, 2011, p. 1-2 *apud* COUTINHO 2012, p. 103).

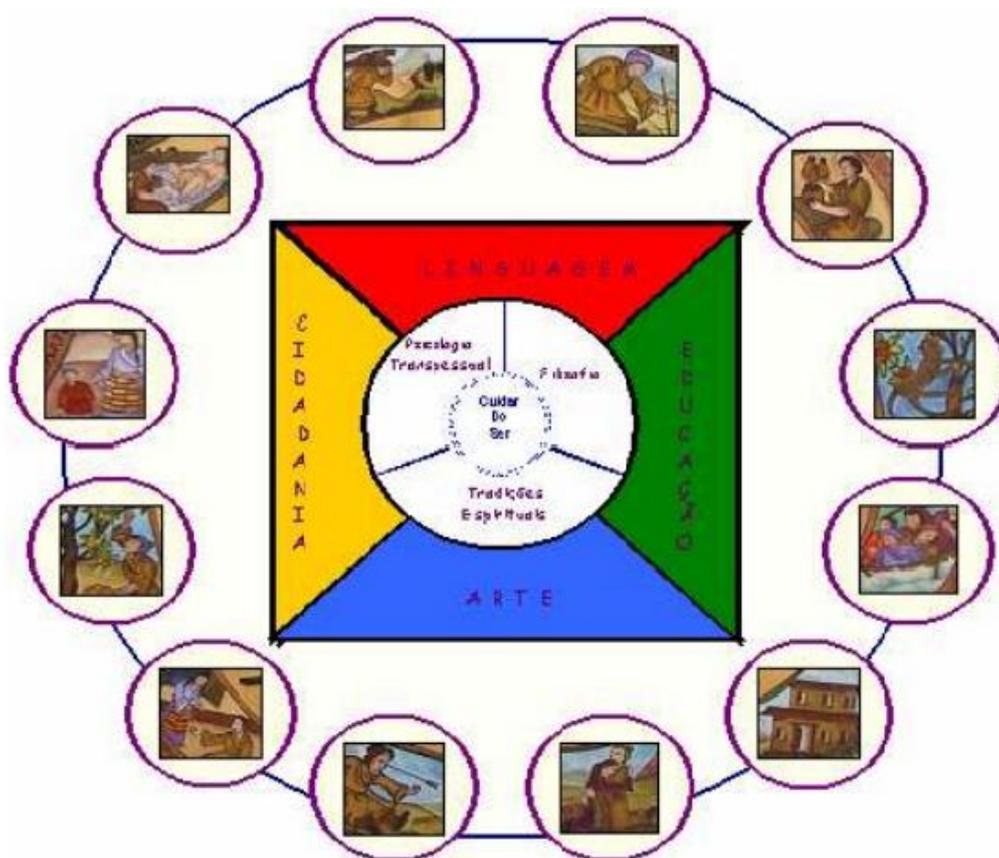
<sup>48</sup> Como narra à lenda budista, “quando o infante Siddharta recém nascido, que mais tarde se tornaria o Buda, tocou o solo e fez seus primeiros passos, sete flores de lótus cresceram da terra. Assim, cada passo do Bodhisatva é um ato de expansão espiritual. Os Budas em meditação são representados como sentados sobre flores de lótus, e a expansão da visão espiritual na meditação esta simbolizada pelas flores de lótus completamente abertas, cujo centro e cujas pétalas suportam imagens, atributos ou mantras de vários Budas e Bodhisatvas, de acordo com sua posição relativa e relação mútua”. (GOVINDA, 1996, p. 95 *apud* COUTINHO, p. 104).

<sup>49</sup> De acordo com o mestre Anagarika Govinda (1996).

Articulado na perspectiva do ideal bodhisatva<sup>50</sup>, esse referencial se manifesta na meta de formar na experiência de *cuidar do ser*.

A visão originária do CFEH abrange simultaneamente: o ideal derivado da tradição budista: o ideal bodhisatva e sua *mandala do lótus* ou *mandala da cultura de paz*; e a noção de cuidado como uma matriz teleológica, isto é, como elemento que expressa e condensa as principais metas formativas do curso. (COUTINHO, 2012, p. 110).

**FIGURA 5 – Matriz Curricular do Curso de Formação de Educadores Holísticos**



Fonte: Ferreira, (2007, p. 82).

<sup>50</sup> O bodhisatva é um ser que age movido pela compaixão e pelo amor. Por essa razão, nos termos do Lama Padma Samten (2006), quando os bodhisatvas olham o mundo, eles veem os fenômenos pela ótica da mandala da cultura de paz. Mandala significa, nesse contexto, uma experiência de mundo; a mandala da cultura de paz é a realidade vista pelos referenciais de sabedoria e de bondade. (COUTINHO, 2012, p. 105).

A noção de *mandala*, presente na matriz curricular do CFEH, permite uma aproximação maior das experiências vividas tanto pelos adolescentes e jovens, quanto pelos formadores. Nessa lógica, a mandala representa diferentes tipos de visões/desdobramentos, favorecendo a manifestação das energias criativas no âmbito do curso, além de representar a indissociabilidade entre aquilo que aprendemos e o que vivemos. De tal modo,

[...] o currículo tomado como *mandala* visa possibilitar aos formadores uma real aproximação entre as diversas áreas do conhecimento, sem sobrepor ou negligenciar um saber em detrimento de outro, uma vez que todos se encontram na condição de interdependência, possibilitando também considerar e lidar com os sujeitos da educação em sua integralidade. (COUTINHO, 2012, p. 112).

A matriz curricular do *Curso de Formação de Educadores Holísticos* é composta por uma mandala básica com um círculo central, no qual está contida a meta formativa do curso; um segundo círculo dividido em três quadrantes que articulam os módulos formativos diretamente relacionados com a dimensão espiritual da proposta; e quatro *portões de entrada*, representados em cores distintas e indicando os módulos que operacionalizam os saberes e as habilidades consideradas básicas. Ao redor dessa estrutura estão representadas 12 figuras ilustrativas, justamente os 12 elos da originação interdependente – os ensinamentos sobre a roda da vida<sup>51</sup>. (COUTINHO, 2012, p. 113).

O elemento seguinte da *mandala* – os quatro portões de entrada na experiência – materializa as grandes áreas formativas: Linguagem, Educação, Arte e Cidadania. Mais explicitamente:

- ✓ *No portão da **Linguagem**, o foco são a leitura e a produção de textos e o propósito é que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura e pela escrita*<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> De acordo com Coutinho (2012, p. 114), a presença dos 12 elos da roda vida na matriz curricular atende a um propósito bem específico: funcionar como indicadores éticos que apontam as possibilidades de liberdade no interior da experiência de formação humana.

<sup>52</sup> A relação estabelecida com o ensino da língua portuguesa rompe com a ideia de mera transmissão unilateral dos conteúdos formais, uma vez que os alunos são partícipes do processo de aprendizado e o objetivo das aulas está respaldado no alargamento da criticidade e principalmente da sensibilidade desses alunos, havendo uma constante relação da leitura e da escrita com os sentimentos e a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de formação. (COUTINHO, 2012, p. 115).

- ✓ *O portão da área de **Educação** é composto por diversos módulos, a exemplo da didática e da introdução à educação e prática de ensino. O objetivo é fornecer instrumentos teórico-práticos de aproximação dos adolescentes e jovens com o campo educativo e prepará-los para um engajamento em atividades de formação de crianças e adolescentes na comunidade e na própria instituição.*
- ✓ *No portão da área de **Artes** o foco é a ampliação do repertório de conhecimentos dos adolescentes e jovens sobre o mundo e sobre si mesmo. Não há o interesse de instrumentalizá-los nas linguagens específicas (teatro, música, dança, artes plásticas), mas possibilitar que mobilizem essas linguagens para expressar sua percepção da vida, nesse processo.*
- ✓ *O quarto portão refere-se à área da **Cidadania**. A abordagem aqui está relacionada com as questões relativas à diversidade étnico-cultural, ressaltando o trabalho com os valores humanos e possibilitando a construção de atitudes voltadas à uma cultura de paz por meio da tematização dos modos de relação com as diferenças e a pluralidade cultural. (COUTINHO, 2012, p. 115-6).*

O elemento seguinte da matriz curricular é o círculo no qual se encontra as três áreas fundamentais e interdependentes, compostas pelos módulos: Psicologia Transpessoal, Filosofia e Consciência Holística e Tradições Espirituais. Essas áreas tocam no âmago da ideia de formação humana defendida pelos idealizadores do curso.

- ✓ *O módulo de **Psicologia Transpessoal** engloba uma visão mais abrangente da psicologia, focando especialmente questões próprias da psicologia da educação, almejando um trabalho de sensibilização das estruturas afetivas e emocionais dos adolescentes e jovens, o que era feito no chamado Grupo Operativo;*
- ✓ *O módulo de **Filosofia e Consciência Holística** problematiza a experiência de ser-no-mundo, mediante o cultivo do pensamento filosófico;*
- ✓ *O módulo de **Tradições Espirituais** busca a relação com o sagrado da vida, promovendo um resgate dos pontos de convergências entre várias tradições espirituais mediante o reconhecimento da verdadeira natureza humana e de sua relação com o sagrado. (COUTINHO, 2012, p. 116).*

E o núcleo central do mandala é composto pelo Cuidar do ser. Um núcleo vazio, uma vez que cuidar do ser não é propriamente um módulo ou uma atividade específica desenvolvida com os adolescentes e jovens. Aqui está o propósito formativo mais sutil do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, e se espera que seja alcançado ao longo da formação de cinco anos.

Mais recentemente, o mediador com o pensamento budista passou a ser o mestre tibetano Chögyam Trungpa Rinpoche. A primeira alteração se deu em relação à matriz

de pensamento budista, já que nas primeiras experiências, o diálogo com essa tradição era mediado, de forma mais estrita, pelos ensinamentos do Lama Padma Samten e seu foco nos ensinamentos sobre a roda da vida.

A partir desse diálogo com os ensinamentos de Chögyam Trungpa Rinpoche, o próprio ideal formativo foi deslocado, passando a ser representado pela figura do guerreiro de *Shambhala*<sup>53</sup>. Embora, esse ideal não esteja, nem seja uma oposição ao ideal do Bodhisatva não se pode desconhecer que a visão do guerreiro de Shambhala apresentada por Chögyam Trungpa (2005, p. 21) não tem uma relação direta com os ensinamentos e princípios budistas, configurando-se como um enfoque indiscutivelmente secular e não-religioso, sendo antes um manual para as pessoas que perderam em suas vidas os princípios do sagrado, da dignidade e da valentia. (COUTINHO, 2012, p. 118).

Assumir essa visão implica em abraçar uma atitude de mudança paradigmática devido à inclusão da dimensão espiritual que solicita uma vivência, tanto dos estudantes quanto dos educadores, de novas formas de aprendizagem, desdobrando os potenciais das múltiplas dimensões humanas em vista da plenitude de sua realização na experiência da vida. (COUTINHO, 2012, p. 121). Nessa nova reconfiguração do CFEH as categorias: *cuidado*, *espiritualidade* e *integralidade* passam a adquirir novos significados, a saber:

- ✓ *Na primeira versão do curso (2002/2003), a categoria espiritualidade tinha sua ênfase no budismo. Na proposta atual, a **espiritualidade**<sup>54</sup> foi dimensionada sem ligações diretas com os aspectos religiosos inerentes à tradição budista.*
- ✓ *A categoria holismo foi substituída por **integralidade**, por se compreender que a mesma possibilitaria uma ampliação da concepção do próprio termo holismo. Entretanto, o termo holístico foi mantido na denominação do curso, posto que ela sugere formas paradigmáticas de educação que recusam colocar o ser humano em categorias pré-determinadas.*

---

<sup>53</sup> A visão de Shambhala são ensinamentos que se fundamentam na premissa de que existe uma sabedoria humana básica capaz de ajudar a resolver os problemas do mundo. Mais: essa sabedoria “não pertence a nenhuma cultura ou religião em particular, nem é exclusividade do Ocidente ou do Oriente”, tratando antes de uma “tradição de seres humanos como guerreiros” (TRUNGPA, 2005, 7), uma tradição que supostamente existiu em várias culturas e em vários momentos históricos. (COUTINHO, 2012, p. 119).

<sup>54</sup> O termo espiritualidade visa evitar que as atividades do curso sejam direcionadas aos aspectos religiosos, já que a formação almejada não se sustenta na transmissão de doutrinas religiosas, mas é pensada através de práticas e atitudes que possam contribuir para a genuína transformação dos sujeitos. (COUTINHO, 2012, p. 126).

- ✓ A noção de **cuidado** que se configurava tanto como objetivo mais amplo da experiência quanto visava materializar o próprio ideal formativo do curso – o ethos do educador guerreiro –, agora recai no formador. É preciso que os próprios formadores estudem, se apropriem tanto da noção quanto da experiência de cuidar de si. Ele precisa vivenciar a experiência de cuidar de si, do contrário não terá como ficar fascinado pelo espírito do curso. “Essa é uma condição para que nesse estado ele possa imantar os adolescentes nas atividades oferecidas. Essa seria a condição vital para dar nascimento na mandala do educador guerreiro.”. (p. 130).

Nos termos apresentados pelo idealizador e primeiro coordenador do curso, a perspectiva proposta não pode estar dissociada da relação que os próprios formadores estabelecem consigo mesmos, uma vez que precisam, em algum momento, ter passado por experiências em suas vidas que lhes permitissem “autorizá-los” a conceber e reconhecer os próprios adolescentes como seres humanos integrais, ou seja, eles precisariam ter vivenciado o cuidado integral. (COUTINHO, 2012, p. 132).

É dentro dessa conjuntura que o NEIMFA elaborou e vem reconfigurando o *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, de modo que este possa dar conta tanto das necessidades dos adolescentes e jovens que participam do curso quanto das demandas que emergem na sociedade.

No próximo capítulo, iremos apresentar a história de vida de um dos jovens que participou da primeira turma do *Curso de Formação de Educadores Holísticos* – considerada uma atividade estratégica do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz, e direcionada aos adolescentes e jovens – na qual, através de sua narrativa, reitera a visão de formação humana presente no NEIMFA, sobretudo no modo de mover seus projetos educativos e sociais.

Vale a pena ressaltar aqui que, a entrevista apresentada está em sua versão final, após ter sido submetida às fases (procedimentos) que se fazem necessárias ao se utilizar o método da *transcrição*. Assumimos que o texto final da entrevista realizada com *Dom*, é de nossa *autoria*, sendo ele um *colaborador* para a produção deste novo documento, como bem orienta Meihy (2015).

Por essa razão, o texto final constitui-se como uma obra que se fez junto. E estão validadas todas as reflexões sobre o esforço de “maquiagem” que o procedimento da transcrição nos permite utilizar. Por conseguinte, a nossa interferência, enquanto pesquisadores, não estão sendo negadas, mas, sobretudo, explicitada.

Ao longo das narrativas, iremos colocar apenas as iniciais dos nomes dos sujeitos citados por *Dom*. Iremos utilizar essa estratégia como forma de preservar esses sujeitos,

uma vez que não foi solicitado autorização dos mesmo para a exposição dos seus nomes.

A entrevista foi dividida em cinco pontos, pois acreditamos que isso ajudará a entender melhor cada tema que foi destacado por *Dom* na hora de nos contar sobre sua experiência no *Curso de Formação de Educadores Holísticos*. Revelando-nos como essa proposta formativa, e, em especial, sua vinculação ao NEIMFA reverberou na sua vida pessoal e profissional.

## 6. CAPÍTULO V

### CONTAR A VIDA, TECER HISTÓRIAS: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UM PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

---

---

*Para mim, as histórias são como uns joguinhos de peças e montá-los de um ou de outro jeito é como jogar.*

*(Gabriel García Marques)*

#### 6.1. Revisitando a memória... A vinculação ao NEIMFA...

Esse primeiro momento da narrativa de *Dom*, refere-se a sua chegada ao NEIMFA. Como se aproximou desta organização social. Seu interesse pelo Curso de Educadores Sociais – este curso serviu de base para a formulação do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*. *Dom* conta-nos ainda, como se deu sua aproximação com os formadores deste curso, e de que modo à relação com eles o afetou.

#### ***O NEIMFA é uma experiência muito singular!***

*Eu optei em me inscrever no Curso de Educadores Sociais, que na verdade eu nem podia porque este curso era para adolescentes mais velhos. Acho que a média de idade era 14 anos. Então minha irmã que fazia parte de uma atividade aqui no NEIMFA falou comigo e me disse que o NEIMFA estava abrindo um curso e que as aulas acoteceriam em todos os dias da semana. Então ela disse que eu tinha que saber como fazer a inscrição porque seria bom pra mim.*

*Porque, na verdade minha mãe sempre apostou na educação como um caminho possível. E nessa direção, minha irmã apontou o curso de Educadores Sociais como um desses caminhos. Então eu vim saber como podia me inscrever no curso.*

*No dia em que fui me inscrever no curso encontrei o professor A., ele estava chegando com os materiais para o consultório médico, (onde hoje é o espaço do Templo Escola), então eu perguntei a ele o que eu podia fazer pra me inscrever e como era o curso. E ele me disse que não era para a minha idade porque eu era muito novo.*

*Eu tinha 11 ou 12 anos. Ele disse que eu não podia por causa da idade, mas aí ele pediu para eu ficar ajudando ele a carregar uns tijolos, enquanto ele pensava. E eu fiquei ajudando. Eu e meu irmão ficamos ajudando ele a dar conta dos materiais do consultório médico. No final ele pediu para nós irmos fazer o teste. Tinha uma prova de raciocínio lógico, matemática básica e língua portuguesa. Então a gente veio e fez o teste. A gente se saiu bem e terminou entrando no curso.*

*Eu lembro que os mais novos do Curso de Educadores Sociais era eu, C. e meu irmão. Acho que o curso funcionou uns dois anos. Depois disso a gente recebeu a visita do mestre tibetano Chögyam Trungpa Rinpoche. Logo após a visita do Chögyam Trungpa, Aurino e Alexandre tiveram a ideia de potencializar o Curso de Educadores Sociais. Foi quando se criou o Curso de Formação de Educadores Holísticos. Então, como nós já estávamos no Curso de Educadores Sociais, migramos para o Curso de Formação de Educadores Holísticos. Migraram também algumas disciplinas que faziam parte do outro curso.*

*Por ser a primeira turma dos Educadores Holísticos, nós ficávamos como monitores em alguns momentos. Na verdade a gente já entrou como uma espécie de estágio do curso de Educadores Sociais. O Curso de Educadores Sociais acabou, e da turma só nós três passamos para o curso de Educadores Holísticos, e já atuando como monitor.*

*Minha mãe acreditava muito na educação, e o NEIMFA era uma referência, na época, aqui no Coque. Então eu vim na verdade com essa aposta, de dar uma melhorada nos meus estudos. Eu entrei no Curso de Educadores Sociais por esse motivo, e quando passou a ser Formação de Educadores Holísticos, eu já tinha outra paisagem construída. O curso começou entre 2002 e 2003, durou de quatro a cinco anos. Ao final dessa primeira turma, foi feita uma espécie de formatura.*

*A segunda turma do Curso de Formação de Educadores Holísticos durou de três a quatro anos. Dessa segunda turma tem alguns ex-alunos que ainda estão no NEIMFA, dando apoio nas atividades com as gestantes. Alguns outros só passam aqui. Da primeira turma quem ficou no NEIMFA foi eu, C. e meu irmão. Tem A. que também vem aqui, mas são poucas vezes. E tem A. C. que vem para as reuniões de praticas*

*espirituais à noite.*

*No início, tanto o contato quanto a formação que eu comecei a receber no NEIMFA, não foi agradável nem para a minha família nem para os meus amigos da comunidade. Não foi como é hoje. Teve muita dificuldade no espaço familiar. A questão do meu pai biológico não apoiar. Teve quase que uma desavença na família por causa disso. Meu pai era na verdade o porta-voz, mas eu percebia que tinha outras pessoas que também compartilhavam da mesma visão que ele, só que não se pronunciavam.*

*No início, a formação que eu estava recebendo no NEIMFA não era vista com bons olhos pelos meus amigos. Eles não chegavam para dizer diretamente a mim, mas não gostavam. Um exemplo disso foi quando a gente fez um voto chamado de “voto do bodisatva”. Uma espécie de ritual de iniciação. E se espalhou para a comunidade que a gente tinha feito esse voto. Era como se fosse assim “a gente iria se tornar Buda”, só que se tinha uma visão distorcida de que o Buda era gay. Assim, o Buda não casa, raspa a cabeça, não se relaciona amorosamente.*

*Então tinha essa visão no início de alguns amigos mais próximos dizerem assim: “ei meu irmão tu estais ligado que Buda é gay, estais ligado que tu não vais namorar, pensa direitinho nisso”. E eu tinha que explicar para o pessoal que não era isso. E até mesmo para algumas pessoas da minha família. Minha família é grande. À medida que o tempo foi passando eles percebiam o que estava acontecendo, e a visão ia mudando, o olhar ia mudando. O olhar passou a ser outro, e hoje é exatamente o contrário do que foi no início. Isso reverberou principalmente a partir do Curso de Formação de Educadores Holísticos.*

*Acho que o Curso de Formação de Educadores Holísticos os Holísticos, de fato, foi um momento de passagem mesmo. Tem antes e depois de Cristo. Acho que hoje no NEIMFA tem antes e depois dos Holísticos. A confiança que as pessoas têm, tanto da minha família quanto da comunidade, é outra depois do curso de Educadores Holísticos. Era uma aposta nos Holísticos, e por ser uma aposta nos Holísticos era também uma aposta na comunidade.*

*O NEIMFA está apostando de fato na comunidade, na melhoria da comunidade, nas questões espirituais das pessoas da comunidade. E o curso reverberou positivamente, mesmo sendo muito exigente. Exigente no sentido da presença. De cobrar à presença não só de quem está fazendo o curso, mas da família, dos pais.*

*Hoje estamos na quarta edição do curso. Hoje o curso se chama Formação de Educadores Guerreiros. Hoje a minha família, olha para nós que tivemos essa*

*formação como eu olho para os meus professores, como uma referência positiva.*

*Minha família olha para mim como uma referência positiva. Acho que o pessoal da comunidade que me conhece também olha para mim como uma referência positiva.*

*Meus amigos que viveram comigo na adolescência, olham para mim como uma referência positiva. Acho que isso é resultado do curso. Às vezes eu vou para as festas que tem na minha casa, que o pessoal da minha família faz nos fins de semana, e eu percebo que eles têm um respeito pela formação que eu recebi. Tem um reconhecimento. Tem um reconhecimento que não tinha no início.*

*Uma admiração também por eu ter chegado aonde cheguei, uma admiração muito alta. Em muitos momentos, para eles decidirem alguma coisa eles me consultam. Até os mais velhos. É muito engraçado, eles dizem: “como ele estudou, ele sabe o que está dizendo”.*

*Hoje no NEIMFA eu estou como diretor do núcleo de Gênero e Saúde. Estou como diretor deste núcleo já há algum tempo. Hoje eu me preocupo com o NEIMFA. Eu tenho uma preocupação com o destino do NEIMFA, com que está por vir, e conseqüentemente com o Coque. E o que precisar independente da atividade, o que eu poder fazer eu vou fazer. Acho que minha preocupação é com o coletivo.*

*Eu poderia dizer que o NEIMFA é como um corpo materno, porque somente um corpo materno é capaz de fecundar, de gerar, de conceber, de criar. Nesse sentido, o NEIMFA é um corpo materno capaz de gerar relacionamentos mais próximos, capaz de gerar amizades, vínculos amorosos, capaz de gerar professores como mestres espirituais.*

*Uma coisa que me marcou, e acho que não só a mim, mas ao NEIMFA de modo geral, são as comemorações de fim de ano em Maragogi. Outra coisa que me marcou profundamente foram os encontros de RPG nos sábados à noite. As histórias criadas no RPG eu guardo até hoje. Minha presença no NEIMFA é ainda parte do jogo para mim, só que na vida real agora. Foram muitos anos de RPG.*

*Quando começou tinham dois jogos paralelos, cada grupo tinha quantidade de pessoas. Depois se transformou em um só grupo. Os encontros eram todos os sábados. Foram uns 10 anos. Quando começamos com o professor A., ele ainda estava dando aula em Olinda.*

*Era uma relação forte ali, e era um compromisso prazeroso. Eu acho que foi a experiência que mais me marcou. Acho que é a mais forte. O professor A. criava uma história e a gente jogava, vivia aquela história no mapa. O cenário para mim hoje é*

*esse: o personagem sou eu mesmo, a história continua sendo a mesma, eu não deixei de jogar, eu continuo jogando, só que no jogo da vida.*

*Eu não vivi nenhuma outra experiência como a que eu vivi e vivo no NEIMFA. É uma experiência muito singular. Eu gosto de yoga, gosto de meditação, gosto de recitar mantra. Eu participo de muitos lugares, de templos budistas onde se pode meditar e recitar mantras. Mas é muito diferente de recitar mantra aqui no NEIMFA. Os professores desses lugares são mestres realizados como, por exemplo, o Chögyam Trungpa Rinpoche, Sua Santidade Dalai Lama, os Lamas que vem aqui no NEIMFA. Eles são professores maravilhosos, mas os meus professores são A. e A.*

*Eu não me arrependo de nada do que vivi no NEIMFA. Eu só me arrependo de algumas coisas que eu não fiz, por exemplo, as aulas de Filosofia que eu não participei no final do curso. Eu queria está presente fisicamente. Mas eu continuei participando das aulas nas conversas por e-mail.*

*De tudo que eu vivi no NEIMFA, eu me sinto realizado, não me arrependo de nada. E hoje as coisas terminaram confluindo para um único caminho, minha família hoje está misturada com a família do NEIMFA. O que me dá mais prazer é que eu vivo minha vida aqui, na Universidade, com minha família.*

*Nós terminamos assumindo o NEIMFA, nós três, eu, meu irmão e C., mas na verdade eu acho que isso já era o que nossos professores esperavam. Era a aposta dele. Por isso eu acho que eu não sei se eu escolhi passar pela presidência do NEIMFA, e está hoje na direção do Núcleo de Gênero e Saúde. Não sei se foi uma escolha minha. Acho que foi na verdade foi uma coisa que eles criaram e terminou dando certo.*

*Mas é uma obrigação livre, ou um dom obrigação, um privilégio. Você se sente feliz por isso, por assumir como forma de retribuir. No mínimo, assim, é uma questão de honra para mim. Acho que é essa palavra mesmo “uma questão de honra”, pelo menos para mim deve ser uma questão de obrigação, mas uma obrigação, como eu disse fundada na liberdade, no amor, na relação.*

*No mínimo é uma questão de honra continuar com esse projeto. E mesmo que eu não continuasse no NEIMFA, ou mesmo que eu não almejasse ser professor universitário. Independente do cargo ou função que eu assumisse, ou da escolha que eu fizesse na minha vida, ela seria sempre uma escolha pautada por esse Eros.*

*Se eu estivesse levando uma vida mais convencional, por exemplo: fazer um concurso de Psicologia, ter uma família e filhos, sem essa responsabilidade com o NEIMFA, o Coque. Mesmo nesse outro lugar não seria diferente. Porque a relação que*

*a gente criou, independente da escolha que a gente faça, isso vai está com a gente. Onde quer que a gente esteja, na China, no Butão, no Tibete, isso vai está com a gente.*

*Não tem como não está, por bem ou por mal, isso deixou marcas e vai terminar influenciando o que a gente vai fazer. Influenciando na forma como a gente vai educar nossos filhos, na forma como a gente vai se relacionar com a namorada, com a esposa, com quem quer que seja. Para terminar, posso dizer que eu levaria os meus professores para onde quer que eu fosse.*

## **6.2. Sobre a escolha profissional...**

*Dom, nesta parte narrativa, fala-nos das suas pretensões e escolhas profissionais. Retoma a questão do vínculo afetivo que foi se constituindo e se fortalecendo com seus professores – aos quais chama de mestres – ao longo do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, e nos conta como isso influenciou nas suas escolhas profissionais.*

### ***Tornar-me professor é muito importante para mim!***

*Em 2005 teve o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) e eu estava terminando o terceiro ano. Nesse período eu ainda estava no Curso de Formação de Educadores Holísticos, pois me lembro de ter ido para o EPENN. Eu fui exatamente por conta da disciplina de Filosofia com o professor A. Ele pediu para nós produzirmos um texto, e dependendo do resultado, ele escolheria dois textos para serem apresentados no EPENN.*

*No terceiro ano eu prestei vestibular para medicina. Como eu disse, no NEIMFA tinha um consultório médico. E naquele momento tinha um projeto no NEIMFA de saúde. E eu já tinha interesse pela área de medicina desde pequeno. Mas depois a proposta da área de saúde no NEIMFA, através do consultório, foi se diluindo.*

*Então, no ano seguinte eu prestei vestibular de novo, mas deixei medicina somente na Universidade de Pernambuco e na UFPE eu coloquei psicologia. E passei em psicologia.*

*Na verdade, as escolhas que a gente faz estão muito ligadas ao que a gente viveu e vive no NEIMFA. Acho que não tem como separar. Eu quis fazer medicina porque eu tinha essa questão já comigo, da saúde, do cuidado. Eu queria ser pediatra.*

*Eu lembro que senti uma influência muito forte por parte dos patrões da minha mãe.*

*Durante as férias eu ficava na casa que minha mãe trabalhava como doméstica. Eu ficava com os filhos dos patrões da minha mãe. A faixa de idade deles era muito próxima a minha. O patrão da minha mãe, ele era médico. Então, como eu vivia muito na casa dele na minha infância, ficou muito forte para mim a questão da medicina. E eu cresci querendo ser médico como ele.*

*Quando eu cheguei ao NEIMFA e descobri o consultório, eu achei que podia me formar e continuar atendendo no consultório. Mas, depois meu projeto de vida foi mudando. À medida que o projeto do NEIMFA mudava o meu também mudava.*

*A proposta do Templo Escola ficou cada vez mais forte. Por causa da proximidade com A., sempre que ele ia dar um curso fora do NEIMFA nós também íamos com ele. Por exemplo, quando ele ia para Caruaru dar um curso de Psicologia Transpessoal, nós íamos junto, e ele pedia para fazermos uma intervenção. Então a psicologia foi ficando muito forte também. E no segundo ano eu decidi fazer psicologia.*

*Nos últimos anos a questão do Templo Escola ficou muito forte para mim. Eu, de certa forma, tomei a responsabilidade pelo projeto do Templo Escola. Porque eu não consigo olhar para frente e não ver ou não desejar concretizar o desejo dos meus professores. Eu não me vejo fazendo outra coisa a não ser isso. Se você me pergunta-se “o que te move hoje?” A resposta seria: consumir o desejo dos meus professores.*

*E não tem como consumir o desejo dos meus professores a não ser aspirando ser também um professor, do mesmo modo como eles foram para mim. É quase que uma obrigação, mas é uma obrigação fundada em uma liberdade. Tornar-me professor é muito importante para mim.*

*A minha ideia de professor está muito ligada à ideia de professor como um mestre, como um guru. A ideia de guru que a gente, de certa forma, perdeu muito o sentido. A força original da adesão do termo guru, do termo mestre. Eu me vejo professor como eu vejo meus professores. Não apenas como uma ideia de professor, mas como uma presença muito forte. Então, eu termino pensando que a única consequência prática de tudo isso é desejar assumir também esse lugar: o lugar de professor!*

*Na verdade, o que eu queria mesmo era continuar sendo aluno. Porque eu gosto do lugar de aluno. Gosto de escutar meus professores. Gosto de guardar na memória o que eu escuto deles. Porque eu sinto um certo receio, um certo medo de assumir esse lugar, o lugar de professor, por conta da ideia que eu tenho desse lugar.*

### **6.3. O Curso de Formação de Educadores Holísticos: uma experiência de formação humana**

Nesta parte, *Dom* nos conta sobre sua experiência no Curso de Educadores Sociais e, também, como surge o Curso de Formação de Educadores Holísticos. Contamos ainda, sobre a importância das disciplinas ministradas no CFEH para sua formação, em especial, as disciplinas *Cuidado de Si* e *Filosofia*. E por fim, fala sobre sua relação com a educação formal e com os professores nesse espaço.

#### ***As disciplinas Cuidado de Si e Filosofia me marcaram muito!***

*Foi a partir do Curso de Educadores Sociais, que a gente começou a afinar as relações, a entrar em contato com o outro, a conhecer o NEIMFA. Nessa época, eu participava apenas das atividades do domingo, que era a evangelização, e, hoje, é a formação em direitos humanos. Foi no Curso de Educadores Sociais que eu comecei a conhecer o NEIMFA mais de perto, porque mesmo quando não tinha aula eu continuava no NEIMFA. As aulas no Curso de Educadores Sociais eram pela manhã, então à tarde a gente ia para a escola. E quando saía da escola passava logo no NEIMFA. Nessa época, Aurino já estava morando aqui, então, a gente ficava aqui. Só ia para casa, praticamente, para dormir.*

*O curso mudou bastante com a proposta do Curso de Formação de Educadores Holísticos. Porque a proposta do Curso de Educadores Sociais estava mais voltada para o social da comunidade. Já o Curso de Formação de Educadores Holísticos havia uma proposta de enfatizar o espiritual da formação, assim: a transformação de si como uma estratégia potente de transformação coletiva, de mudança social.*

*E por causa disso, a relação que os professores estabeleciam com a gente era muito mais próxima. Não era uma coisa superficial. Foi nessa passagem dos Educadores Sociais para o Curso de Formação de Educadores Holísticos que ficou apenas eu, meu irmão e C. Os professores vinham para dar aula só para nós três.*

*Eu lembro que o professor A. dava aula só para nós três, enquanto o Curso de Formação de Educadores Holísticos ainda não tinha começado. O professor Policarpo também deu aula só para nós três. Eduarda dava aula de meditação só para nós três também.*

*No Curso de Formação de Educadores Holísticos, a relação era muito mais próxima, era, de fato, uma aposta pessoal. Tinha uma aposta no coletivo e na transformação de si. A relação que se estabelecia era muito próxima da relação entre mestre e discípulo. Por conta dessa aposta mesmo, da transformação de si como estratégia de transformação coletiva.*

*Durante o Curso de Educadores Holísticos tiveram algumas disciplinas marcantes. Os módulos de Cuidado de Si com o professor A. e de Filosofia com o professor A., foram muito marcantes para mim. Tinha uma disciplina que se chamava tradições espirituais onde a gente conhecia as diferentes tradições espirituais a partir do teatro e de outras formas de arte. Tinha também o módulo de arte com Antônio. E um módulo de matemática básica com Severino. Tinha ainda o grupo de psicologia aos sábados pela manhã. Mas desse eu não participava.*

*Nós começamos como monitores na disciplina de Cuidado de Si. Essa disciplina era nas quartas-feiras à tarde. Os meninos chegavam e nós conduzíamos a meditação deles. E depois A. discutia alguns textos do budismo tibetano.*

*As disciplinas que eu mais gostava eram Cuidado de Si e Filosofia. Mesmo quando eu não pude mais estar presente. Eu gostava porque sentia uma afinidade muito grande com meditação e yoga que tinha na disciplina de Cuidado de Si. Gosto tanto que fiz formação para professor de yoga. Agora vou fazer a formação avançada de yoga porque é uma coisa que eu gosto muito. Isso veio da disciplina de cuidado de Si.*

*Eu gostava muito de Filosofia também, porque eu lembro que no momento eu estava gostando de uma menina na escola. Eu estava loucamente apaixonado. Eu nunca tinha sentindo um negócio daquele na minha vida. Acho que foi a primeira vez que eu me apaixonei de fato. Eu lembro que nesse período o professor Alexandre estava discutindo, na disciplina de Filosofia, o livro *O Banquete*. E mesmo sem estar na disciplina, eu conversava por e-mail com ele sobre o que eu estava sentindo. E ele discutia comigo o que estava sendo trabalhado nas aulas a partir do livro *O Banquete*.*

*Nós trocamos vários e-mails. Eu imprimi todos, acho que deu várias páginas, dar um livro muito grosso. E essa disciplina me marcou muito por conta disso. As discussões que o pessoal estava fazendo em sala era o que eu estava vivendo, era o que eu estava sentindo. Aquilo me marcou demais.*

*Eu lembro que ele queria fazer em Maragogi durante o período de férias o *Banquete* com os meninos que estavam na turma. E, mesmo eu não participando presencialmente das aulas, eu ia lá participar do *Banquete* como um dos personagens.*

*Mas não houve a apresentação. Não lembro por qual razão. Foi no tempo que eu fui fazer um retiro de três meses. Algumas pessoas foram para outro lugar. Terminou a gente não fazendo.*

*Acho que a disciplina que mais me marcou foi a de Cuidado de Si. Eu trago até hoje comigo. Outra também foi a de Filosofia, porque não era filosofia como uma abstração. Era tudo a partir do que nós estávamos vivendo. Principalmente porque estávamos no ápice da adolescência, então era exatamente o que vivíamos. Acho que a maioria estava vivendo aquele momento. Então, foi marcante para a maioria de nós. Foi o tempo que quase todos os meninos, quase todos os educadores holísticos, como nos chamávamos, trocavam e-mails com o professor A. Exatamente porque a gente estava discutindo amor e acho que todos estavam amando.*

*Não me lembro de nenhum que não trocasse e-mail com ele para dizer que estava apaixonado por alguém e o que deviria fazer com aquilo que estava sentido. A disciplina de Filosofia marcou muito nesse sentido.*

*Nós tínhamos essa confiança. De certa forma isso já estava presente no Curso de Educadores Sociais. No sentido de que os professores apostaram no vínculo como um pré-requisito para que a confiança se manifestasse. Isso que já estava no Curso de Educadores Sociais foi transferido para o Curso de Formação de Educadores Holísticos.*

*No Curso de Formação de Educadores Holísticos, essa aposta no vínculo, como pré-condição para que a confiança se manifeste, para que a generosidade se manifeste foi levada a máxima potência.*

*Já na escola formal, eu ia apenas para cumprir uma obrigação mesmo, porque eu não gostava de estar na escola. Eu gostava de estudar, mas de estar na escola não. Minhas notas na escola que estudei, em todas as turmas que passei sempre foram muito boas. Na terceira unidade eu já estava aprovado em todas as disciplinas. Os professores reconheciam isso em mim. Mas, o espaço da escola eu não suportava. Minha mãe não deixava a gente faltar. Eu nunca faltei, só faltava quando o professor não ia. Na verdade não era falta, eu voltava para casa.*

*Tinha um professor de matemática (eu gostava de matemática, depois eu deixei de gostar) que na época ficou de ver uma escola melhor para mim e para o meu irmão. Foi nessa mesma época que nós viemos para o NEIMFA.*

*Os meninos da minha turma quase sempre faltavam às aulas, mas eu ficava com um medo muito grande de faltar. Eu só faltei uma vez no terceiro ano, quando já estava*

*terminado o ano. Só fiz isso uma vez. O espaço da escola para mim não era agradável, não era bom. Eu não gostava de estar na escola. Nem em termo de ter amigos na escola. Eu só tinha um ou dois amigos mais próximos. No fundamental II eu não tinha amigo. Meus amigos eram os meus amigos do NEIMFA.*

*Eu tinha até uma relação boa com os professores. Eu lembro que no ensino fundamental II os professores sempre deixavam tarefa para casa e os meninos que moravam nos Coelhos iam até minha casa aqui pedir a tarefa do dia para copiar. Eu tinha uma relação boa com os professores, mas não era uma relação de proximidade. Os professores reconheciam o nosso esforço. Um dia eu precisei falar com a coordenadora para sair mais cedo. Foi no dia que o Chögyam Trungpa Rinpoche veio para o Recife. Então, A. ligou para a coordenadora e perguntou se a gente podia sair mais cedo. Era para irmos ao hotel em Boa Viagem, pois o Chögyam Trungpa Rinpoche iria dar um curso de iniciação. Aí tivemos que falar com a coordenadora. Ela nem me deixou explicar, foi logo dizendo: “vocês podem ir”.*

*Eu tinha uma relação muito boa com a coordenadora, os diretores e os professores da escola. Mainha sempre estava por lá. Eles notavam todo o interesse que a gente tinha em estudar. Eu tinha uma relação de respeito, de reconhecimento, mas uma relação mais próxima, mais íntima não tinha não. Isso eu só tive aqui no NEIMFA.*

#### **6.4. O professor como um mestre: sua presença como um ato amoroso!**

Neste momento da narrativa, *Dom* retoma a questão da relação afetiva com seus professores, dentro e fora do *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, e reitera como esse vínculo foi importante para sua formação profissional e para sua vida. O afeto demonstrado por seus professores foi essencial para entender o verdadeiro sentido do amor.

##### ***Meus professores me amaram!***

*Quando eu vi a gente já estava muito próximo. Já estava dormindo na casa de A., é já estava saindo junto. Já estava fazendo um monte de coisa junto. Eu contava as minhas coisas mais secretas para A., porque eu sentia que a relação professor/aluno era uma relação de confiança. Se eu pudesse falar de aprender alguma coisa, eu acho que poderia falar de aprendizagem nessa relação professor/aluno.*

*Não no sentido de acumular informação, mas uma aprendizagem que se dar na relação. Lembro-me que numa apresentação que fiz para um seminário que o NEIMFA organizou quando sua santidade visitou o Recife, eu não falei o que eles queriam que eu falasse. Eu falei da relação que eu tive com meus professores. Lembro que eu disse assim: eu não aprendi o que é o amor nos livros, eu aprendi o que é o amor porque os meus professores me amaram. Eu sei o que é o amor porque eles me amaram.*

*Eu aprendi o que é dignidade porque os meus professores dignificaram minha existência. Eu aprendi o que é liberdade porque nessa relação professor/aluno – que para mim é uma relação erótica, amorosa – eu descobri que essa liberdade é fundada não nela mesma, mas em algo que tá além de mim. Em algo que é exatamente o outro. E nesse caso o outro era eu. Eram os outros adolescentes do NEIMFA.*

*Era exatamente essa relação que fazia a gente querer estar junto. Viver, sofrer, se responsabilizar pelo destino de alguém. Tudo o que eu aprendi foi na relação mesmo com os meus professores, não foi nada fora disso.*

*Teve um momento num retiro de três meses que eu fiz com o Lama Padma Samten, no Sul do País. Nesse momento eu estava passando por uma fase muito difícil. E o retiro que era isolado. Era no meio da mata. Lá era só meditar e meditar. Então teve uma hora que eu achei que estava enlouquecendo. Aí eu disse: “meu irmão, eu estou ficando doido aqui. Preciso conversar com alguém. Vou conversar com o Lama”. Mas, apesar do Lama está ali, eu queria mesmo, era conversar com meus professores.*

*Para mim faria mais sentido. Daria uma sustentação maior. Eu passaria até mais três meses se eu tivesse uma conversa com um deles. Eu tive uma conversa com o Lama, mas não foi o suficiente para apaziguar o que eu estava sentindo. Eu continuei sentido aquela agonia até sair de lá. Mas eu sustentei minha presença até o fim do retiro. Fiz isso pelos meus professores, eu fui até o fim por eles.*

*Acho que o que eu sou eu devo aos meus professores. Eu devo tudo aos meus professores. Por isso, e só por isso, que o que eu desejo hoje é consumir o desejo deles. Quando eu consumir o desejo deles, aí eu posso dizer que consegui fazer alguma coisa que faça sentido na minha vida.*

*Eu fui morar com A. para poder estudar. Como eu queria fazer medicina ele achou melhor eu me dedicar mais. E a gente imaginava que o NEIMFA seria um espaço adequado pra isso. Para que eu pudesse estudar. Na verdade já tinha um desejo da gente de, pelo menos, dormir no NEIMFA.*

*Eu lembro que a gente estava na atividade que tinha no domingo de*

evangelização. Eu lembro que estava no início dessa coisa de Big Brother Brasil. Eu lembro que a gente pediu para os professores da evangelização perguntar a A. se a gente podia morar no NEIMFA um tempo como BBB. A gente queria fazer igual ao BBB aqui. E eles disseram brincando: vai vocês falar com ele para ver se ele deixa.

E a gente foi nessa brincadeira perguntar se podia fazer o BBB aqui. Se a gente podia dormir, morar aqui um tempo. Era brincadeira, mas tinha também esse desejo. Então, depois de muito tempo A. fez o convite e eu terminei aceitando. Já tínhamos uma relação mais próxima. Já tinha um tempo no Curso de Educadores Sociais. Então acabei aceitando. E nesse mesmo tempo, vieram também mais dois adolescentes.

Quando a gente não estava aqui, estava na rua. Estava ensaiando quadrilha. Eu gostava de dançar quadrilha. Tanto é que o primeiro contato que a gente teve com A. foi por causa dessas coisas. De organizar quadrilha, de dançar caboclinho. A. ficou sabendo e convidou a gente para fazer uma apresentação no aniversário de 15 anos do NEIMFA.

A gente ficava aqui durante o dia. De manhã ia para a escola, a tarde tinha o curso e a noite a gente ficava aqui. Só depois era que ia para casa. Era exatamente nesse quarto que a gente está fazendo essa entrevista. Eu ficava naquela ponta, meu irmão, A. e P. aqui. Depois A. construiu do outro lado, então fomos morar lá.

A. é para mim uma referência de pai mesmo. Ele terminou assumindo a gente como filhos. Mesmo quando a gente não morava aqui, já tinha esse reconhecimento para as pessoas do Coque. Eu lembro que antes de vim morar com A., a gente ficava lá do outro lado do canal, onde a gente morava. Ficava na esquina conversando. E A. sempre fazia visitas aos sábados e domingos à noite. Ele ia lá para o outro lado também. Ele sempre fazia uma volta no Coque e terminava passando pela esquina.

Então sempre que ele estava se aproximando, e que a gente não o via, os meninos diziam: olha, lá vem teu pai. E eu pensava que era meu pai biológico. E quando eu olhava era A.. Mesmo quando a gente não morava aqui, já tinha esse imaginário. E não foi nada artificial, foi uma coisa muito natural. Da mesma forma a relação com meu outro professor. A gente ia para a casa dele, dormia lá com frequência. A relação que estabeleci com A. foi essa coisa de pai e filho.

Ele é, realmente, uma figura paterna para mim. Eu tenho na verdade muitos pais. Logo na minha primeira infância, mesmo eu não morando com meu pai biológico, a presença dele foi muito forte para mim, porque eu vivia também muito na casa dele com meus outros dois irmãos. As festas que a gente fazia eram todas lá. E,

*paralelamente a isso, o meu pai que eu chamo assim porque foi quem me criou, teve uma presença também muito forte na minha formação. Essa coisa de responsabilidade, eu acho herdei dele. Depois dele, dos 13 anos para cá, a presença de A. foi muito forte como figura paterna. Já temos uma relação de pelo menos uns 14 anos. Uma relação muito grande de afinidades.*

*Minha mãe encarou isso tranquilamente. Ela me deu apoio. Na verdade, como eu disse, ela sempre apostou na educação. Sempre!. Tanto que ela me levava para Candeias, para a casa onde ela trabalhava, não só para ficar lá me divertindo, mas porque ela queria que eu entrasse em contato com o ensino que Mário tinha. Mário era o filho do patrão dela. A gente fazia o dever de casa dele juntos.*

*Eu acho que ela me levava muito por isso. Eu tenho certeza. A minha mãe biológica, eu não tenho muito contato com ela, mas sempre que a vejo eu falo com ela. Pergunto se ela este bem. Ela passou muito tempo fora. Passou muito tempo em São Paulo. Voltou para cá recentemente. Mas meu contato com ela é muito pouco.*

*No início eu até tinha medo quando ela vinha para cá, porque eu ficava com medo dela me levar para São Paulo. Sempre quando o pessoal dizia “tua mãe vai vim no final do ano”, eu já ficava com medo dela me leva. De perder o contato com o pessoal daqui. Eu já tinha me estabelecido aqui. Então eu ficava muito assustado quando o pessoal dizia que ela vinha para cá. Eu ficava assustado quando mainha pedia para tirar foto para mandar para ela, porque eu achava que ela ia ver e ia querer que a gente fosse morar com ela. Eu ficava assustado pra caramba.*

*Mas eu tenho uma relação até boa com ela, apesar do pouco contato. É uma relação tranquila. Mas, eu tenho uma relação muito melhor com meu irmão que viveu com ela. Eu tenho muito mais contato com ele. Ele mora praticamente na frente da casa de mainha. Ele se casou com uma menina que mora perto da casa de mainha. E aí eu converso sempre com ele. Eu desenvolvi uma relação muito mais próxima com ele do que com ela.*

*Já com mainha é muito próximo. Onde eu estou hoje, eu devo a ela. Ela nos apoiou em tudo. Em termos de formação, de educação. Ela fez de tudo para que eu pudesse estar onde estou. Um momento muito difícil foi quando entrei no curso de Educadores Sociais, porque meu pai biológico não queria que eu fizesse o curso.*

*Ele não gostava da tradição budista que estava presente no NEIMFA. Ele não olhava com bons olhos o budismo, nem o NEIMFA. E foi conversar com mainha. Eu nunca morei com ele, morei com mainha, que na verdade é a irmã dele. Ele foi falar*

*com ela dizendo quenão queria que eu fizesse o curso porque a gente ia acabar se afastando de casa. Ia terminar viajando.*

*E engraçado que aconteceu exatamente tudo que ele previu. Tudo que ele disse terminou acontecendo. Ele dizia “se eles fizerem esse curso eles vão sair de casa, eles vão viajar para Índia”. Aconteceu exatamente assim. Na época foi muito difícil. Foi uma briga muito grande em casa. Acho que aqui no NEIMFA também. Porque ele veio aqui falar com A..*

*Fiquei muito chateado porque ele queria tirar a gente. Nem conhecia o pessoal. Mas, mainha sempre se posicionou a meu favor. Ela me perguntou: você quer fazer esse curso? Se você quiser fazer, independente do que ele diga, você vai fazer. Eu faço o que for preciso. Ela tinha uma preocupação tão grande.*

*O curso era de manhãzinha e ela fazia questão de me acordar cedo e me trazer na porta do NEIMFA. Porque ela ficava com medo dele ficar aqui no canal e pedir que eu não viesse. Ela dizia “vamos, eu vou levar você até a porta do NEIMFA. E se for preciso, eu vou pegar você na porta e trago você para cá”. E ela foi apoiando até o fim.*

*Nessa época ela até fumava, e quando eu entrei no NEIMFA ela deixou de fumar. Teve um dia que eu pergunte “ei mainha porque a senhora deixou de fumar, a senhora fumava que só a gota serena”. E ela me disse que quando eu entrei no NEIMFA ela fez uma promessa e parou de fumar.*

*Depois que entrei no NEIMFA ela fez tudo que foi preciso para que eu continuasse. E quando eu vim morar aqui, ela ficou muito tranquila. Ela confiava demais nos professores do NEIMFA. Não, não foi desleixo. Foi confiança mesmo. Ela sempre confiou no NEIMFA, no pessoal daqui. Então apoiou sempre. Se não fosse ela. A coragem dela e a de Fá, nós não estaríamos fazendo as coisas que estamos fazendo hoje.*

*Ela participa das práticas à noite, e como o NEIMFA é sustentado pelos sócios voluntários, sempre que pode ela vem. Quando a gente vai fazer um mutirão de limpeza, ela sempre vem ajudar. Ela está aqui sempre nas quartas, quinta e sextas-feiras que é dia de práticas espirituais. Ela é bem presente aqui.*

## **6.5. Minha rede relacional...**

Nesta última parte da entrevista, Dom nos revela, através de sua narrativa, quem são as pessoas que considera mais próxima afetivamente. Como constituiu sua rede de

relações, desde a adolescência. E por fim, quem são as pessoas que lhe toca amorosamente.

### ***Sentiria falta do meu irmão!***

*Os meus amigos da adolescência eu tenho contato com a maioria ainda. As meninas que dançavam com a gente também. Todos eles chegaram a participar do curso de Formação de Educadores Holísticos, mas saíram depois.*

*Aqui tem muita gente que considero estar próximo a mim afetivamente. Na minha rede de relações, mesmo dançando, participando de vários grupos durante a minha adolescência. Grupo de teatro, quadrilha, caboclinho, pagode. Mesmo assim eu sempre gostei de ficar sozinho. Ficar sozinho era um lugar que eu me sentia bem. Apesar de estar sempre junto com todo mundo. Apesar de ser muito agitador, de estar junto com os meninos na esquina. Mesmo assim, eu sempre gostei de ficar só.*

*Se eu fosse fazer minha rede, mesmo lá naquela época de adolescente, eu não ligaria quase ninguém. Apesar do pessoal se sentir próximo a mim. Mas hoje acho que tem uma rede grande de pessoas próximas a mim. Meus professores, por exemplo. Se você disser assim “quem tu tens hoje como referência de professor?” Acho que apesar de ter tido vários bons professores, acho que destaco dois: A. e A.. Eles são presenças fortíssimas de professores para mim.*

*Em casa eu sou próximo de todo mundo, mas se eu pudesse eleger uma pessoa pra representar, eu diria que mainha. Dos amigos têm vários aqui do NEIMFA. Mas, eu gosto de ficar só. Mas, se tem uma pessoa que no final de tudo eu correria para ela (eu estava dizendo ontem a ele por e-mail), seria A.. No final de tudo eu ia contar a ele.*

*Acho que é uma das poucas pessoas que eu sentiria falta, uma das pouquíssimas pessoas, é meu irmão. Quando eu fui fazer o meu retiro de três meses no Sul, a primeira pessoa que senti falta foi dele. Nós temos uma relação muito próxima. Apesar de termos crescido em casas diferentes, mas nós vivemos juntos. Então nós terminamos nos influenciando reciprocamente. Não sei por que ele escolheu Psicologia, pode ter sido também por influência de A., da proximidade das coisas que a gente fazia juntos.*

*Mas acho que na verdade desde o início o curso de Psicologia sempre foi para ele uma escolha mais próxima do que pra mim. Até hoje ele atende na clínica, eu não gosto de clinicar. Se eu fosse destacar nosso jeito, por exemplo, eu sou muito mais intelectual no sentido de cabeça, de razão, ele é muito mais coração. É emotivo.*

*Isso é uma coisa que eu admiro nele. Já eu preciso calcular tudo. Calcular se isso vai me fazer chegar lá. Se para chegar lá eu tenho que passar por isso ou por aquilo. Tenho que criar um mapa todinho para ver se vai dar certo ou não. Ele não. Mas acho que nas nossas diferenças a gente dá muito certo, porque a gente se entende muito bem nas nossas diferenças. Ele tem o jeito dele e eu tenho o meu. Eu acho que é muito mais que respeito. Acho que é aceitar e viver com essa diferença.*

*No início quando eu era mais novo, eu até pensava que a gente mesmo quando crescesse, quando tivesse adulto ia morar junto. Eu sempre pensei que a gente ia morar junto. Hoje, depois de grande, eu vejo que tem coisas que não dá. Tem coisas que não dá por motivo de escolhas mesmo. Das escolhas que a gente termina fazendo. Mas acho que se fosse para morar nos dois, a gente se entenderia até o fim. Eu lembro que a gente brigava por discordar de alguma coisa hoje, amanhã era como se não tivesse acontecido nada. Ainda é assim hoje.*

*Como eu disse, é uma das poucas pessoas que eu sentiria falta se não tivesse por perto. Mesmo assim, eu acho que viveria sozinho sem problemas. Mas se tem uma pessoa que, mesmo eu sozinho, eu iria sentir falta. Essa pessoa é ele.*

A partir da narrativa de *Dom*, é possível perceber como uma experiência formativa, ancorada numa perspectiva de formação humana, foi fundamental para sua formação enquanto ser humano. Mais ainda. O modo como os formadores do NEIMFA se relacionam com seus alunos, faz toda a diferença no processo educativo.

E é exatamente essa aposta nas relações humanas, que tem permitido ao NEIMFA desenvolver seus projetos educativos e sociais a mais de 30 anos na comunidade do Coque, fazendo a diferença na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos que se aproxima desta organização social.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

---

A pesquisa que possibilitou a construção desta tese teve por objetivo mais amplo investigar o papel das organizações sociais no desenvolvimento de experiências educativas ancoradas na ideia de formação humana. Mais especificamente, a pretensão consistiu em compreender como jovens participantes de projetos educativos, desenvolvidos por organizações sociais com esta perspectiva de atuação, apreendem a participação e o impacto que essas experiências tiveram em suas vidas, e de que modo os afetou.

Corroborando da mesma visão que Flickinger (2009), defendemos que os ideais que regulam a formação humana na atualidade passam pelo entendimento de que o campo não formal de educação é um dos poucos espaços em que o processo de formação está centrado no sujeito, e não em demandas a ele alheias. E, partindo desta compreensão, defendemos a tese que os espaços não formais de educação criariam oportunidades para os sujeitos experienciarem modos de vida e de agir por eles mesmos escolhidos, e em correlação com suas próprias necessidades. Uma vez que, o que mais importa, num processo formativo, não é a transmissão de conhecimentos, mas a possibilidade de tornar esse conhecimento capaz de uma transformação no sujeito.

Privilegiamos em nossa pesquisa a educação não formal e as ações educativas que acontecem na esfera das relações de sociabilidade primária, com ênfase para os processos formativos que ocorrem no cotidiano dos sujeitos, e reverberam em suas relações familiares, educativas, de amizade, de vizinhança e de pertencimento.

Partindo desta visão, a pergunta que norteou a pesquisa foi entender: *Em que medida os espaços educativos não formais, se configuram como lugares de favorecimento de experiências de formação humana, e por outro lado, a partir de histórias de vida, apreender se e como os sujeitos participantes dessas experiências foram afetados?*

Na intenção de responder a esta questão, resgatamos a trajetória da organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), uma instituição sediada na comunidade do Coque, na região metropolitana do Recife. A ideia consistiu em revelar uma proposta de educação não formal fundamentada numa compreensão de formação humana.

Apresentamos também a história de vida de um jovem que participou da primeira turma do *Curso de Formação de Educadores Holísticos* (CFEH), uma atividade desenvolvida pelo NEIMFA e direcionada aos adolescentes e jovens. Nossa intenção foi, por meio de sua narrativa, apresentar a visão de formação humana presente nesta organização, especialmente no modo de pensar e mover seus projetos educativos e sociais.

Para isso, o percurso que trilhamos ao longo desta pesquisa, focou num primeiro momento, uma discussão teórica acerca do vínculo social, pensada a partir da dádiva e fundamentada na compreensão sociológica do Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais (M.A.U.S.S.), que está inserida numa crítica anti-utilitarista, colocando em evidência a irredutibilidade do social às esferas do mercado e do Estado. Por serem as ideias de Marcel Mauss o que fundamenta o M.A.U.S.S. trouxemos as contribuições do seu pensamento para as Ciências Humanas e Sociais. Problematizamos ainda, a importância da dádiva na mediação das relações inter-humanas. E finalmente, fizemos uma discussão a respeito do associacionismo, das múltiplas formas de atuação das associações na contemporaneidade, e as mudanças no caráter do associativismo Brasil.

Após esta primeira etapa, passamos a discutir como a educação não formal veio se constituindo ao longo das últimas décadas no Brasil. E a atuação de organizações sociais na mediação de experiências educativas alicerçadas numa compreensão de formação humana.

Metodologicamente, fizemos uso da história oral, seguindo os estudos desenvolvidos pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e pelo Núcleo de Estudos em História Oral da USP (NEHO), bem como os estudos de outros autores que pesquisam a partir método de investigação.

Dentre os resultados alcançados, em nossas análises, destacamos aqui alguns pontos que tiveram grande relevância. Um primeiro ponto refere-se ao *jeito peculiar* da organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) de mover seus projetos educativos e sociais na comunidade do Coque. Pois, esta instituição abarca um *trabalho completamente diferenciado*, da atuação de muitas organizações sociais que realizam projetos com crianças, adolescentes e jovens das periferias, na medida em que coloca a formação humana e integral como o eixo principal na elaboração de suas propostas formativas.

Seu diferencial está, exatamente, em tomar a vida mesmo como um campo de reflexão e intervenção social e pedagógica, para lidar com as demandas desses sujeitos,

tematizando em suas práticas educativas a importância do vínculo afetivo. Uma dimensão que se constitui vital nas experiências formativas desenvolvidas nos espaços não formais de educação, e entrelaçadas pelas redes cotidianas dos sujeitos.

Vale ressaltar aqui que, essa concepção foi reiterada por diversas vezes na narrativa do nosso entrevistado, ao falar de sua relação com o NEIMFA e, em especial, com seus formadores, tanto nos cursos dos quais participou quanto em situação de sua vida pessoal.

Outra questão muito relevante diz respeito ao trabalho que o NEIMFA tem desenvolvido a partir de suas ações em rede, na medida em que busca realizar as atividades (debates, rodas de conversas, seminários, palestras e ciclos formativos) tanto na própria comunidade do Coque quanto na Universidade. E é exatamente essa interação com outros espaços que possibilita a ressignificação dos sentidos de viver a vida em uma comunidade periférica, proporcionando aos adolescentes e jovens e os demais sujeitos que fazem parte do NEIMFA, outros olhares possíveis sobre seu próprio pertencimento a esta comunidade.

Outro ponto importante refere-se ao desafio que assume de amar e cuidar de todos os que fazem parte do NEIMFA, de modo que suas propostas formativas encontrem raízes profundas em todas as suas ações e relacionamentos. Bem como, de entender o sentido de sua presença na comunidade do Coque.

Assim, alinhando-nos com o entendimento de Flickinger (2009) acerca dos espaços não formais de educação, no qual afirma que é exatamente a proximidade desses espaços com os processos de singularização existencial dos sujeitos, sua implicação com seus modos de viver e de agir que permitem abrir novos campos de formação. Mais ainda. As experiências formativas, realizadas nesses espaços, tem por base a confiança recíproca entre os atores. E, é desse modo que o NEIMFA, por meio das atividades que realiza, têm se tornado um dispositivo pedagógico potente voltado à valorização do outro, da formação humana, da valorização da vida dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente com as suas ações.

## 8. REFERÊNCIAS

---

---

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed.– Rio de Janeiro : Editora FGV, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2004.

AMADO, Janaína. **O grande mentiroso**: tradição, veracidade e imaginação em história. *História*, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

AMADOR, Pedro Augusto de Queiroz. **As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a “Rede Coque Vive”**. Dissertação de (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. 2010.

AMORIM, Santuza; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. *In*: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana**: nos trilhos da História. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel. **Pedagogia em movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais. *Currículos sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, págs. 28-49, jan/jun de 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>

**ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2015**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>

**ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE 2013**. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_udh/22719](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/22719)

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo : Ateliê Editorial., 2003.

CAILLÉ, Alain. A sociedade civil no horizonte. In: MARTINS, Paulo Henrique; NUNES, Brasilmar Ferreira. (Org.). **A nova ordem social: Perspectivas da solidariedade contemporânea**. Paralelo 15, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Antropologia do dom: o terceiro paradigma. Tradução de Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

CAILLÉ, Alain & LAVILLE, Jean-Louis. **Uma única solução, a associação?** Socioeconomia do fato associativo. Revista do MAUSS, n ° 11, Primeiro Semestre 1998.

CALDAS, Alberto Lins. **Transcrição em história oral**. In: NEHO-HOSTÓRIA, Revista do Núcleo de Estudos em História Oral. São Paulo, n. 1, USP/FFLCH/DH, Novembro, 1999.

CAMARGO, Aspásia. Apresentação da primeira edição – Quinze anos de história oral: documentação e metodologia. In: ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2013.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Apresentação**. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. Ética: definições, modelos e perspectivas. In: CANDIOTTO, Cesar (Org.). **Ética: abordagens e perspectivas**. 2 ed. rev. e ampl. Curitiba : Champagnat, 2011.

CASTRO, Rodrigo de. **A Crítica e a Dádiva na Construção do Vínculo Social**. Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) /IFCS/UFRJ. 2009.

CAVALCANTI, Rossana Tenório. **Educação, Estado e Organizações Sociais: um estudo sobre o papel do Observatório de Favelas na formulação e implementação de Políticas Públicas de Juventude na região metropolitana do Recife**. Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). 2011. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4398/arquivo4078\\_1.pdf?squence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4398/arquivo4078_1.pdf?squence=1&isAllowed=y)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003. pp. 221-236.

COUTINHO, Viviane de Moura. **Os usos da noção de cuidado de si: uma análise do Curso de Formação de Educadores Holísticos**. Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). 2012. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.bdtd.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/12906/VIVIANE DISSERT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. – Porto Alegre : Penso, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre : Artmed, 2010.

FERREIRA, Aurino Lima. **Do Entre-Deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do Budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral**. Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em:

[http://www.bdtd.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4083/arquivo5441\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.bdtd.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4083/arquivo5441_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

FERREIRA, Francisco Ludermir. **Dos alagados à especulação imobiliária: fragmentos da luta pela terra na comunidade do Coque**. Recife : Editora Universitária da UFPE, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI Verena. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: **Sobre Filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. (Orgs.). Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005.

GODBOUT, Jacques T. Introdução à dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 13, n. 38, out. p. 39-52. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269091998000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269091998000300002&script=sci_arttext)

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. 7ª ed. São Paulo : Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2008a. (Coleção Questões da nossa época; v. 71).

\_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil: Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2ª. ed. São Paulo, Cortez, 2008b. (Coleção Questões da Nossa Época; v.123).

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2008. (*Coleção Gêneros e Formação*).

HAESLER, Aldo. A demonstração pela dádiva: abordagens filosóficas e sociológicas. In: MARTINS, Paulo Henrique. **A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social**. Tradução de Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34. 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **As faces da memória**. Centro de Memória Unicamp – CMU. 2000. (*Coleção Seminários 2*).

\_\_\_\_\_. **Memória e ensino.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 90, pp. 45-51, agosto, 1994. Faculdade de Educação/UNICAMP.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. Tradução: José Cláudio e Julia Ferreira. Adaptação à edição brasileira: Maria Vianna. São Paulo, Cortez, 2004.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI Verena. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro : Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

LEYDESDORFF, Selma. Desafios do transculturalismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI Verena. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro : Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

LIMA, Paulo Roberto Cavalcanti de. **O Paradigma da Dádiva e sua recepção pelo campo pedagógico brasileiro:** contribuições para o papel da docência na atualidade. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Centro de Educação. 2013.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **Imigração: subjetividade e Memória Coletiva.** In: Oralidades: revista de História oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Ano 1, n. 1 (jan./jun. 2007), São Paulo : NEHO, 2007.

**MAPA DO FIM DA FOME II – PERNAMBUCO E RECIFE (ABRIL DE 2004).**  
Disponível em:  
[http://www.cps.fgv.br/cps/ESM2\\_PE/Apresentacao/ESM2PE\\_Apresenta%C3%A7%C3%A3o\\_abril%2004.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/ESM2_PE/Apresentacao/ESM2PE_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_abril%2004.pdf)

MARTINS, Paulo Henrique. **De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S.** – Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais: itinerários do dom. Revista Brasileira de Ciências Sociais 120- vol. 23 nº. 66. Fevereiro de 2008. Disponível em:  
Site:<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/07.pdf>

\_\_\_\_\_. **A dádiva entre os modernos:** discussões sobre os fundamentos e as regras do social. Tradução de Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

MARTINS, Paulo Henrique; CAMPOS, Roberta Bivar C. (Orgs.) **Polifonia do Dom**. Editora Universitária da UFPE. Recife. 2006.

MAUSS, Marcel. [1872-1950]. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. Título original: Essai sur le don. Tradução: Paulo Neves. 1ª edição Cosac Naify Portátil. São Paulo : Cosac Naify, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2ª edição, 4ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Canto de morte Kaiowá: história oral de vida**. São Paulo, Loyola, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/quantitativo\\_qualitativo\\_oposicao\\_ou\\_complementariedade.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/quantitativo_qualitativo_oposicao_ou_complementariedade.pdf)

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PAULILO, Maria Angela Silveira. **A Pesquisa qualitativa e a história de vida**. Serviço Social em Revista / publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina. – Vol. 2, n. 2 (Jul./Dez. 1999) – Londrina : Ed. UEL, 1999. (p.135-148). Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In: Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, 1992, pp. 200-212. Disponível em: [http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria\\_e\\_identidade\\_social.pdf](http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf)

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como gênero**. Projeto História. São Paulo. (22). Jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. Projeto História, nº 15. São Paulo: Abril, 1997.

**PROJETO FORMATIVO 2012-2017.** Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). Recife/PE. 2012.

**PROJETO FORMATIVO 2008-2012.** Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). Recife/PE. 2008.

ROCHA, Gilmar. **Mauss & a Educação.** Coleção Pensadores & Educação. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Educação e Sociedade. [online]. 2001, vol.22, n.76, pp. 232-257.

RÖHR, Ferdinand. **A Multidimensionalidade na formação do educador.** s/d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/165127195/A-MULTIDIMENSIONALIDADE-NA-FORMACAO-DO-EDUCADOR>

SABOURIN, Eric. **Marcel Mauss:** da dádiva à questão da reciprocidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 23, nº 66, fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/08.pdf>

\_\_\_\_\_. **Educação, dádiva e reciprocidade:** reflexões preliminares. In: Jornal do Periódico del M.A.U.S.S. Iberolatinoamericano. Publicado em 21 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.jornaldomauss.org/periodico/?p=659>

SANTHIAGO, Ricardo. **Da fonte oral à história oral:** debates sobre legitimidade. Saeculum – Revista de História. João Pessoa. n. 18, jan/jun 2008.

SEVIRINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana:** tarefa de filosofia da educação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set/dez. 2006.

VALE NETO, João Pereira. **Coque: Morada da morte?** Práticas e disputas discursivas em torno de um bairro do Recife. Centro de Artes de Comunicação – Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. 2010. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3237/arquivo36\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3237/arquivo36_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UFPE**

**Título da Tese:** Dom, Associações e Formação Humana: memórias de um jovem participante de projetos sociais

**Doutoranda:** Rossana Tenório Cavalcanti

**Orientador:** Alexandre Simão de Freitas

|                               |
|-------------------------------|
| <b>Dados do participante:</b> |
| <b>Nome:</b>                  |
| <b>Idade:</b>                 |
| <b>Formação:</b>              |

**QUESTÕES NORTEADORAS**

- Como você se aproximou do NEIMFA?
- O que te levou a se inscrever no curso de Formação de Educadores Holísticos?
- Como foi sua formação a partir do Curso de Formação de Educadores Holísticos?
- Como se deu sua relação com os formadores deste curso?
- Como é sua relação com as pessoas do NEIMFA?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO**

**Título da Tese:** Dom, Associações e Formação Humana: memórias de um jovem participante de projetos sociais

**Doutoranda:** Rossana Tenório Cavalcanti

**Orientador:** Alexandre Simão de Freitas

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é ... A coleta de dados será realizada, através de uma entrevista com roteiro semi-estruturado. Você poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, e retirar seu consentimento.

Ressaltamos que as informações obtidas através da entrevistas serão divulgadas publicamente, entretanto, sua identidade será mantida em sigilo.

Você terá o direito a perguntas e respostas em qualquer momento.

Asseguramos a você a possibilidade de sua autorização na pesquisa ser retirada em qualquer etapa da mesma.

Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato através do endereço eletrônico: cavalcantirossana@gmail.com.

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, li e entendi o exposto acima. Autorizo a utilização dos dados obtidos na entrevista para elaboração da referida tese.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

Participante: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_