

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO**

**AS IMPLICAÇÕES DA COMUNICAÇÃO  
E DA CULTURA EM UMA EXPERIÊNCIA  
DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL  
NO MUNICÍPIO DE ARAÇUAÍ**

**LUCIANA CORRÊA DE ALMEIDA**

Belo Horizonte

2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO**

**AS IMPLICAÇÕES DA COMUNICAÇÃO  
E DA CULTURA EM UMA EXPERIÊNCIA  
DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM ARAÇUAÍ/MG:  
O CASO DA ONG CENTRO POPULAR  
DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO (CPCD)**

**LUCIANA CORRÊA DE ALMEIDA**

Belo Horizonte  
2013

LUCIANA CORRÊA DE ALMEIDA

**AS IMPLICAÇÕES DA COMUNICAÇÃO  
E DA CULTURA EM UMA EXPERIÊNCIA  
DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL  
NO MUNICÍPIO DE ARAÇUAÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UEMG como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Sociedade, Educação e Formação Humana

**Orientadora:** Profa. Dra. Magda Lúcia Chamon

Belo Horizonte

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério  
Sempre quis falar  
Nunca tive chance  
Tudo que eu queria  
Estava fora do meu alcance (...)

Revolução na sua mente você pode você faz  
Quem sabe mesmo é quem sabe mais (...)

"O que eu consigo ver é só um terço do problema  
É o Sistema que tem que mudar  
Não se pode parar de lutar  
Senão não muda  
A Juventude tem que estar a fim,  
Tem que se unir,  
O abuso do trabalho infantil, a ignorância  
Só faz diminuir a esperança  
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
Deixa ele viver! É o que Liga."

(Charlie Brown Júnior – “Não é sério”)

**“AS IMPLICAÇÕES DA COMUNICAÇÃO E DA CULTURA EM UMA  
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇUAÍ”**

Luciana Corrêa de Almeida

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magda Lúcia Chamon - ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Pereira Tosta  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por iniciarem esta história e nunca terem medido esforços para oferecer aos seus quatro filhos tudo que não tiveram a oportunidade, como esta. A minha irmã e irmãos, presentes em diversos momentos de minha vida. As eternas amigas Tuca, Dani, Flavinha, Alessandra, Janine e Tati, pelo apoio e incentivo nos momentos de descobertas e leveza.

Ao Fred, que tem sido para mim um exemplo de dedicação plena à academia, bem como incentivando-me a ingressar no mestrado e acompanhando-me neste longo trajeto. A querida Lelena, que, apesar de não estar mais conosco, me inspira por sua luta como mãe, mulher, irmã, estudante, trabalhadora, sogra, avó e companheira. A Juliana, pelo incentivo, leitura de meus textos, contribuições teóricas e carinho nos momentos de conquistas ou angústias, junto à querida Laís. A Tetê, que contribuiu para minha descoberta da ONG e de seus interlocutores, bem como o apoio da Kátia. Ao Renato, que contribuiu para apaziguar minhas angústias da Comunicação, sinalizando alternativas para que eu desvelasse novas perspectivas condizentes com o que sinto e acredito. Ao CPCD, nas pessoas de Tião Rocha, Flávia Motta, coordenadoras, jovens e pais, que me receberam em Belo Horizonte e Araçuaí, com disponibilidade, atenção e cuidado.

A Faculdade de Educação da UEMG e seus professores, por acolher uma jornalista e relações públicas em busca de encontrar ali novas perguntas e outras respostas em sua formação. De forma especial, à minha orientadora Magda Chamon, pela persistência, dedicação, clareza, objetividade e sabedoria ao orientar meu caminho, com provocações que aguçaram ainda mais meu interesse e fascínio pela educação, em diversos encontros de orientação e docência. Aos colegas do Mestrado Leandra, Mariano, Angélica, André, Carol, Lucineide, Adilson, Geraldo e Monique, pela cumplicidade e contribuições. Aos meus mestres, Professores José Eustáquio e Sandra, pela disponibilidade em participar desta banca e por compartilharem conosco seu conhecimento, resultando em valiosas contribuições na qualificação.

A instituição e colegas do SENAC, por me propiciarem, a cada dia, novos bons argumentos que referendam a minha escolha pela escrita desta dissertação.

Ao Tom, que chegou devagar e hoje é mais que um grande motivo para que eu almeje um futuro melhor, dentro e fora das escolas. É alguém que me moveu para buscar respostas em minha vida pessoal e profissional, e que tenho orgulho por reunir os valores mais preciosos que eu e seu pai lhe transmitimos a cada instante. Espero que ele o utilize não somente em benefício próprio, mas de todos que o cercam no presente, e também no futuro.

## RESUMO

### **ALMEIDA, Luciana Corrêa. AS IMPLICAÇÕES DA COMUNICAÇÃO E DA CULTURA EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇUAÍ**

Esta dissertação de Mestrado teve, como objetivo, analisar as experiências educativas da organização não governamental (ONG) Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPDC), no município de Araçuaí. Os projetos *Fabriqueta de Software* e *Cinema Meninos de Araçuaí*, pesquisados na cidade e desenvolvidos por essa ONG, reúnem a internet, a linguagem audiovisual e as novas mídias, em iniciativas de educação não formal, realizadas junto a jovens de 16 a 26 anos. O objeto da pesquisa é a investigação dos princípios e das práticas do CPDC desenvolvidas, com jovens da comunidade de Araçuaí. Para tal buscou-se analisar a relação entre ensino e aprendizagem por meio do uso de recursos midiáticos tais como: computador, internet e os recursos audiovisuais, e suas possíveis contribuições para a formação humana e social, com foco nas atividades desenvolvidas pela ONG na cidade. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de Estudo de Caso, realizando entrevistas individuais e em grupo, a partir de roteiro semiestruturado, associados à análise de documentos impressos e de conteúdo audiovisual e on line. Embora tenham sido identificadas algumas ambiguidades nas práticas da ONG, a pesquisa revelou que o CPDC tem contribuído para o rompimento de uma tradição homogeneizadora estabelecida no ambiente formal de ensino promovendo a valorização da cultura local, a reflexão e o diálogo entre as áreas da cultura, educação, comunicação e o trabalho.

**Palavras-chave:** Educação e Trabalho; Comunicação e Cultura; Juventude; Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento.

## ABSTRACT

**ALMEIDA, Luciana Corrêa. THE IMPLICATIONS OF COMMUNICATION AND CULTURE IN AN EXPERIENCE NO FORMAL EDUCATION THE MUNICIPALITY OF ARAÇUAÍ.**

This Master's thesis has the objective to analyze the educational experiences of non-governmental organization (NGO) Popular Centre for Culture and Development (CPDC), in the municipality of Araçuaí. Projects *Fabriqueta de Software e Cinema Meninos de Araçuaí*, surveyed the town and developed by the NGO, meet the internet, audiovisual language and new media in non-formal education initiatives, undertaken with young people 16-26 years. The object of research is the investigation of the principles and practices of CPCD developed with community youth Araçuaí. To this end we have analyzed the relationship between teaching and learning through the use of media resources such as computer, internet and audiovisual resources, and their possible contributions to the human and social, with a focus on the activities of NGOs in the city. To this end, we developed a qualitative research case study, individual interviews and group, from semi-structured, linked to the analysis of documents printed and audiovisual content, and online. Although some ambiguities have been identified in the practices of NGOs, the research revealed that the CPCD has contributed to the breakup of a homogenizing tradition established in formal educational environment promoting the appreciation of local culture, reflection and dialogue between the fields of culture, education , communication and work

**Key-words:** Education and Work; Communication and Culture; Youth; Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento.

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p.11</b>
<b>Capítulo 2 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>p.19</b>
2.1 Os primeiros contatos, o planejamento e a organização da pesquisa.....	p.21
2.2 A pesquisa documental.....	p.29
2.3 Entrevista Individual .....	p.30
2.4 Entrevista de Grupo.....	p.34
<b>Capítulo 3 - AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, O MUNICÍPIO DE ARAÇUAÍ E O CPCD.....</b>	<b>p.37</b>
3.1 O contexto das ONGs no Brasil.....	p.37
3.2 Araçuaí: história e cenário para o CPCD.....	p.49
3.3 A organização não governamental CPCD: uma breve história.....	p.54
3.4 A criação das iniciativas investigadas.....	p.58
<b>Capítulo 4 - A CONCEPÇÃO E A METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DO CPCD.....</b>	<b>p.61</b>
4.1 As tecnologias sociais que permeiam as atividades do CPCD.....	p.67
4.2 O processo seletivo para ingresso nas fabriquetas.....	p.78
4.3 A metodologia das fabriquetas investigadas.....	p.79
<b>Capítulo 5 - IDENTIDADE, CULTURA LOCAL E A COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>p.82</b>
5.1 A inserção da cultura nas práticas da ONG.....	p.91
5.2 A relação comunicação e educação: contextualização histórica.....	p. 97
5.3 Comunicação e educação como processo no CPCD.....	p.107

<b>Capítulo 6 - A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE NO CPCD.....</b>	<b>p.112</b>
6.1 A educação para o trabalho: a quem se destina.....	p.116
6.2 A formação pelo trabalho nos projetos do CPCD.....	p.125
<b>Capítulo 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p. 139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p.144</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>p.151</b>
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	p.152
ANEXO B - Roteiro de entrevistas individuais realizadas com os aprendizes.....	p.156
ANEXO C– Roteiro de entrevistas individuais realizadas com as coordenadoras..	p.157
ANEXO D – Roteiro de entrevistas individuais realizadas com os familiares.....	p.158
ANEXO E – Roteiro de entrevistas de grupo realizadas com aprendizes.....	p.159

## 1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa aprofundar os estudos sobre iniciativas de educação não formal, associadas à comunicação e às novas mídias, por meio da investigação de sua aplicabilidade em uma prática socioeducativa, desenvolvida por uma organização não governamental (ONG), fundada no interior de Minas Gerais, denominada Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD). A proposta explicitada por essa ONG é promover o desenvolvimento da cidadania em crianças e jovens, de áreas rurais e periféricas, por meio da educação popular. A metodologia de trabalho anunciada pela instituição propõe o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho, bem como a apropriação, pelos aprendizes, da cultura dessas comunidades por meio do uso da oralidade, do desenvolvimento sustentado, da valorização sociocultural, do resgate da autoestima e do incentivo à criatividade dos sujeitos envolvidos.

Assim sendo, o objeto da pesquisa é a investigação dos princípios e das práticas do CPCD desenvolvidas, com jovens da comunidade de Araçuaí<sup>1</sup>, lócus deste estudo. Para tal, buscou-se analisar a relação entre ensino e aprendizagem por meio do uso de recursos midiáticos tais como: computador, internet e os recursos audiovisuais, e suas possíveis contribuições para a formação humana e social, com foco em duas atividades desenvolvidas pela ONG na cidade. Iniciou-se a análise, com a *Fabriqueta de Software*, onde, atualmente, seis jovens de 16 a 21 anos desenvolvem atividade de aprendizagem voltada para a profissionalização a partir do ensino da informática. Essa atividade possibilita aos alunos o desenvolvimento de bancos de dados, *sites*, *softwares*, jogos eletrônicos, peças publicitárias como logomarcas, banner, folder e cartões de visita. A *Fabriqueta de Software*, atualmente, está integrada à Cooperativa Dedo de Gente<sup>2</sup>, criada em 1996, como uma instituição de formação continuada, destinada a aprendizes que tenham atingido um estágio mais avançado do processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup>Município da região do médio Jequitinhonha, nordeste de Minas Gerais, com cerca de 36 mil habitantes, conforme aponta o Censo Demográfico de 2000. A cidade será contextualizada no Capítulo 3, item 3.2 intitulado *Araçuaí: história e cenário para o CPCD*, p. 49.

<sup>2</sup>Segundo o site da Cooperativa Dedo de Gente, a instituição surgiu como consequência do processo educativo iniciado há 26 anos pela organização não governamental CPCD, para gerar possibilidades inovadoras de desenvolvimento humano e profissional, comprometido com os valores da cultura e do ambiente onde os sujeitos participantes do projeto se inserem. Em Curvelo e Araçuaí, há um total de 10 fabriquetas (serralheria, marcenaria, bordados e arranjos florais, cartomagem, tinta de terra, doces & licores, casinhas de passarinho, software e cinema) onde 85 cooperados produzem produtos que contribuem para cerca de 70% do orçamento da Cooperativa através de sua comercialização. Cerca de 2000 produtos diferentes já foram criados por moças e rapazes que participam do projeto, sendo 200 deles presentes no portfólio permanente da Cooperativa Dedo de Gente. Eles são expostos na loja de Araçuaí, vendidos, também, pelo *site* ou em feiras de artesanato.

Essa cooperativa, além do desenvolvimento de produtos criados nas práticas ali estabelecidas, tem, por objetivo, a comercialização. Vários produtos advêm também de outras oficinas de formação tais como a de serralheria, marcenaria, bordados e arranjos florais, cartonagem, doces e licores, casinhas de passarinhos, tinta de terra e produção audiovisual. Esta última, por sua vez, constitui outra iniciativa investigada e denominada *Cinema Meninos de Araçuaí*. O cinema ocupa um espaço, denominado *Ponto de Cultura*<sup>3</sup>, que se tornou uma sala de exibição de filmes internacionais, nacionais, artísticos e educativos, com programação permanente para o público em geral e escolas. Esse *Ponto de Cultura* proporciona entretenimento e ali são realizadas atividades de formação de público, a exemplo das sessões de cinema comentadas para a comunidade. As coordenadoras e os aprendizes que estão à frente do projeto no desenvolvimento e condução dessas iniciativas voltadas para o público externo têm acesso à formação contínua para se capacitarem teórica e tecnicamente na linguagem audiovisual.

Hoje, um total de oito jovens de 16 a 26 anos participam do processo de aprendizagem do *Cinema Meninos de Araçuaí* e utilizam diversas linguagens adquiridas nas oficinas de produção audiovisual e de animação, ministradas por profissionais da região e de outras localidades. Também realizam pesquisas e produção de conteúdo audiovisual, para produzirem seus próprios conteúdos. Nessa perspectiva, essas práticas profissionalizantes de formação continuada são oferecidas a esses jovens da Cooperativa, a exemplo de estágios em veículos de rádio e TV da região. O conhecimento adquirido nessas iniciativas possibilitou a essas pessoas desenvolverem conteúdos de áudio e vídeo que são comercializados com diversos parceiros, através da Cooperativa Dedo de Gente. Como exemplo, citam-se vídeos institucionais para divulgar projetos culturais, ambientais ou sociais, ou comerciais solicitados por comerciantes locais, bem como demandas que surgem pelo próprio CPCD.

---

<sup>3</sup> Os Pontos de Cultura são espaços onde se desenvolvem ações de impacto sociocultural e têm, como característica, a gestão compartilhada entre Poder Público (municipal, estadual ou federal) e a comunidade. Em geral, esses espaços estão localizados em regiões à margem dos circuitos culturais e artísticos convencionais e podem estar instalados em uma casa ou em um grande centro cultural. Os Pontos de Cultura foram criados por iniciativa inicial do Ministério da Cultura (MinC) para estimular o acesso à cultura, promover a cidadania e valorizar as manifestações culturais locais. A comunidade se envolve e os cidadãos ficam mais motivados para criar, participar e reinterpretar a cultura. Segundo o MinC, existem no País, mais de três mil Pontos de Cultura atuando em redes sociais, estéticas e políticas. Minas Gerais conta com 173 pontos conveniados (Fonte: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/06/As-Metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura.pdf> acessado em 20 de setembro de 2012).

O interesse por abordar esses projetos, dentro da linha de pesquisa *Educação, Trabalho e Formação Humana* no Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG), vincula-se à formação e trajetória profissional desta pesquisadora. Como bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas e, posteriormente Jornalismo, com formação e experiência em Gestão Cultural e Produção para Televisão. Por conseguinte não foi difícil perceber o potencial da comunicação como possível instrumento de mediação pedagógica associada às práticas escolares e não escolares. Tudo começou no próprio CPCD, durante o espetáculo *Roda que Rola*<sup>4</sup>, que integra teatro, dança e música realizadas por crianças do projeto. Assim, o repertório musical, a desenvoltura das crianças e jovens, associados a diversas representações artísticas oferecidas ali, naquele momento, culminaram nesta pesquisa que ora é apresentada.

Assim sendo, esta pesquisa se iniciou com a leitura de artigos, matérias jornalísticas e conteúdo institucional sobre o trabalho da ONG, no interior do Estado. Em 2007, foi realizada uma entrevista com o idealizador do centro, Tião Rocha, na sede do CPCD em Belo Horizonte, tomando conhecimento dos detalhes sobre sua trajetória pessoal como professor e a sua motivação para iniciar o projeto. Assim, foram descobertos os processos de formação propostos pela ONG o que motivou conhecê-lo, com maior profundidade, no campo das ciências sociais. Esse processo permitiu desenvolver estudos e análises em abordagem interdisciplinar dos vários campos do conhecimento, entre eles, os da educação, comunicação, sociologia, psicologia, economia e cultura. A propósito, destacam Gilmar Rocha e Sandra Tosta, ao assinalar a relevância dessa integração:

A interdisciplinaridade, entendida como os saberes comuns a uma ou mais matrizes do conhecimento, vem sendo colocada como dimensão necessária a qualquer projeto científico que se queira implementar com vistas a obter avanços teóricos e empíricos mais consistentes e de relevância social. No campo educacional, seja o da educação escolar, seja o da educação não formal, cremos não ser diferente. E as possibilidades de interlocução entre educação e outros saberes, no âmbito das ciências humanas ou da natureza tem sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diversos matizes. (ROCHA & TOSTA, 2009, p. 115)

---

<sup>4</sup> O espetáculo *Roda que Rola* foi montado pelo grupo teatral Ponto de Partida, de Barbacena, em parceria com o Coral Meninos de Araçuaí formado por 40 crianças com idade entre 7 e 14 anos que participam em Araçuaí do *Ser Criança*, projeto que será contextualizado no Capítulo 3, item 3.3, intitulado A organização não governamental CPCD: um pouco de sua história, p. 54. O show contou com a participação de músicos mineiros, sendo a partir dele gravado o primeiro CD do Coral, ao reunir clássicos da MPB e músicas recolhidas do folclore regional. O CD foi gravado ao vivo no auditório do Colégio Nazareth, em Araçuaí.

O contato com esses campos de estudo para o desenvolvimento desta pesquisa permitiu aprofundar conhecimentos teórico-práticos que poderão contribuir para novas perspectivas de análises e de compreensão das relações entre uma realidade social mais ampla e os indivíduos nela envolvidos, bem como suas repercussões na comunidade a que pertencem. Nesse sentido, o interesse, aqui, foi investigar e analisar a possível contribuição do CPCD no processo de formação social e profissional de jovens de camadas populares no município de Araçuaí, onde as atividades específicas envolvendo a internet e o cinema são desenvolvidas. Todas essas questões integradoras dos processos educativos motivaram a investigar e compreender a comunicação em uma nova ótica e função. Nesse sentido, a ciência comunicativa neste estudo passou a ser compreendida como importante elemento propiciador de aprendizagem e contribuição em espaços diversos de ensino para crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, a democratização de técnicas e tecnologias da comunicação que ocorreriam nos meios populares, naquela pequena cidade do Vale do Jequitinhonha, merecem atenção especial desta pesquisadora.

Vale ressaltar que hoje alguns estudiosos já integram educação e comunicação, como num conjunto de ações para criar e fortalecer ecossistemas comunicativos no ensino formal ou em ambientes de desenvolvimento não formal, presencial ou virtualmente.

Nessa perspectiva, o interesse deste estudo é investigar se as ações do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) podem ser consideradas como práticas de educação e comunicação, e como elas associam a comunicação, as novas tecnologias e a cultura no espaço de aprendizagem. A importância dessas ações educativas, inclusive em espaços não escolares, é salientada por Cicília Peruzzo (2002, p.07):

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita a pessoa tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos à sua cultura.

Portanto, a opção pela análise dos trabalhos desenvolvidos pelo CPCD que envolvem o *Cinema Meninos de Araçuaí* e a *Fabriqueta de Software* tem por objetivo aprofundar os estudos sobre iniciativas de educação não formal, com foco no jovem, associadas à

comunicação e às novas tecnologias, destacando sua aplicabilidade em uma prática socioeducativa já existente, realizada por uma organização não governamental, no interior de Minas Gerais.

O tema desta pesquisa trouxe à tona questionamentos latentes no percurso investigativo, a saber: as práticas produzidas pela ONG contribuem para a formação e a aprendizagem dos sujeitos? Até que ponto, o uso da tecnologia contribui ou não para a construção de identidades juvenis críticas? As atividades desenvolvidas pelo CPCD contribuem para a valorização da cultura da comunidade dos alunos? Ou, ainda, o uso da tecnologia é apropriado como instrumento de produção do conhecimento e prática de cidadania? De que forma a utilização das novas mídias nesses centros formativos aproxima a cultura local de uma cultura mais ampla? Como os jovens percebem essas novas mídias e as atividades propostas? Como as novas mídias contribuem para o processo de formação profissional e humana desses jovens? Elas são mero entretenimento ou despertam e proporcionam realmente perspectivas profissionais para esses jovens? Como é estabelecida a relação educação e trabalho para esses sujeitos a partir da formação que lhes é apresentada?

Esses questionamentos se referem diretamente às atividades relacionadas ao audiovisual e *software*, desenvolvidas nas fabriquetas criadas em 2007 e 2008, respectivamente<sup>5</sup>, e, de forma geral, à metodologia do CPCD, uma organização não governamental com quase 30 anos de existência.

E é preciso ressaltar que, apesar dessa longa trajetória, somente um estudo acadêmico foi realizado junto ao CPCD, elaborado pela psicóloga Terezinha Araújo, em 2000, com foco na formação de educadores intitulado *Criatividade na Educação*. E, de modo geral, estudos sobre ONGs são ainda limitados e devem ser aprofundados, com a contribuição de publicações teóricas e de pesquisas de campo. Como aponta Maria da Glória Gohn (2005), é necessário aumentar o número de pesquisas relacionadas às ONGs, ainda restritas, e retratam somente seu aspecto positivo ou limitam suas descrições metodológicas, a maioria realizadas pelos próprios atores sociais que ali estão presentes. Portanto, é preciso que pesquisadores que não estejam envolvidos diretamente com o terceiro setor, para, assim, garantir a neutralidade

---

<sup>5</sup> O surgimento da *Fabriqueta de Software* e do *Cinema Meninos de Araçuaí* será detalhado no capítulo 3.4, intitulado *A criação das iniciativas investigadas*, p. 58.

da análise e apontar as contradições e conflitos desse universo, obtendo-se mais dados e relatos dessas iniciativas que têm sido, em suas devidas proporções e problemas, uma alternativa de inclusão e representatividade.

Isso posto, considerou-se este tema relevante para o estudo das ações já realizadas ou em andamento que associam a comunicação e a educação, ao buscar conhecer a realidade dos alunos de uma dada localidade e de classes sociais distintas. Trata-se de sujeitos que têm acesso às novas mídias. A análise da contribuição das mídias ao ambiente web, em computadores particulares, lan house ou telecentros comunitários que têm se espalhado consideravelmente pelo Brasil nos últimos anos ainda carece de estudos mais aprofundados. O mesmo pode ser dito quanto aos recursos audiovisuais disponíveis de forma disseminada, gerando vídeos a partir de imagens captadas de celulares, câmeras digitais amadoras e *tablets*, com recursos de edição de vídeo em computadores acessíveis ao público em geral.

Dessa forma, para melhor encaminhamento das análises propostas, esta dissertação foi organizada em sete capítulos. O primeiro, a Introdução dessa dissertação, contextualiza-se o problema. O segundo capítulo intitulado *Pressupostos metodológicos e os sujeitos da pesquisa* descreve-se como se estabeleceu o contato inicial com a ONG, apresenta os dados coletados e analisados, justifica e introduz os sujeitos da investigação nas entrevistas e discussões em grupo. Importantes pesquisadores como Robert Yin (2005), Uwe Flick (2009), Miriam Goldenberg (1997), Claire Selltiz (1987) e Antonio Chizzotti (1992) embasaram conceitualmente a pesquisa no que tange à adoção da metodologia de Estudo de Caso e aos métodos adotados.

No terceiro capítulo denominado *As organizações não governamentais, o município de Araçuaí e o CPCD* jogou-se foco no surgimento e papel das ONGs no País, do histórico da instituição em Curvelo e sua chegada à Araçuaí, além de um breve histórico da cidade e dos aspectos socioculturais que tornaram o cenário favorável para ações do terceiro setor no município. Para tal buscaram-se autores que possibilitassem compreender as iniciativas das organizações não governamentais como Cicilia Peruzzo (2002), Leilah Landim (1993) e Rosa Maria Fischer (2002). Em Miguel Arroyo (2000) e Juarez Dayrell (2007) buscou-se o papel

da educação em iniciativas para os jovens de classes populares, citadas no decorrer da dissertação.

No quarto capítulo intitulado *A concepção e a metodologia de educação não formal do CPCD* inicia-se com os conceitos que diferenciam a educação formal, não formal e informal, seguidos das diversas terminologias usadas pela instituição e pelos sujeitos nela envolvidos, ao descrever as metodologias criadas pela ONG para uso nas práticas de educação popular ali desenvolvidas. Almerindo Janela Afonso (1992) e Maria da Glória Gohn (1997, 1999, 2005) apresentam conceitos referentes à educação em seus mais diversos tempos e espaços, contribuindo para a percepção de dimensões distintas no universo da aprendizagem.

O quinto capítulo *Identidade, cultura local e a comunicação no contexto educacional* analisa a relevância das práticas multiculturais e como os aspectos culturais regionais são inseridos nos projetos *Fabriqueta de Software* e no *Cinema Meninos de Araçuaí*. Nesse capítulo foram utilizados, como referencial teórico, diferentes autores que trabalham com a diversidade cultural no espaço da aprendizagem, e suas relações com o processo de globalização e de novas tecnologias. Como exemplo, citam-se os pesquisadores Jurjo Torres Santomé (1998), J. Gimeno Sacristan (1999) e Boaventura de Souza Santos (2001). E também as discussões do campo educacional de autores sempre presentes, como Paulo Freire (2005) e Anísio Teixeira (2007). Nestor Canclini (2003) e Muniz Sodré (2012) apresentam desafios e novas alternativas à comunicação de massa a partir de um olhar interdisciplinar que tem o domínio de culturas globais em contraponto à necessidade de valorização do local. Em seguida, analisou-se a inter-relação comunicação e educação, a questão da comunicação e tecnologia inseridas no espaço da aprendizagem, a valorização ou não dos saberes locais, a inter-relação comunicação e educação de forma histórica, ao longo das décadas. Bibliografias de José Marques de Melo e Sandra Tosta (2008), Nelson Pretto e Sandra Tosta (2010), Ismar Soares (1994), José Marques de Melo (2006) e Genevieve Jacquinet (2011), foram autores valiosos para compreender as especificidades da chamada Educomunicação e apresentarem conceitos e exemplos significativos para o presente estudo.

O sexto capítulo intitulado *A relação entre a educação, trabalho e juventude no CPCD* contextualiza a juventude, suas angústias e busca de reconhecimento na contemporaneidade.

Apresenta uma análise da relação mundo do trabalho, juventude e educação dentro da perspectiva da categoria social desses sujeitos. Depois, apresenta-se um breve histórico sobre a educação profissional no Brasil, e sua trajetória cercada pela exclusão e condicionada aos interesses das elites. Em seguida, é apresentada a dimensão do trabalho nas fabriquetas investigadas e as competências técnicas, desafios e valores introjetados na formação proposta junto aos jovens aprendizes e trabalhadores que ali surgem. Discute-se, ainda, qual a motivação para a aprendizagem e as perspectivas desses jovens. Autores como Theodor Adorno (1995), Humberto Maturana (2009), Donaldo Bello e Lia Faria (2004), Vanilda Paiva (2003), Celestin Freinet (1974), Lia Tiriba e Maria Clara Bueno Fischer (2011), Paul Singer (2002), entre outros, contribuíram para as análises relativas à contraposição dos propósitos individuais e coletivos no mundo do trabalho contemporâneo, bem como da juventude neste cenário.

Já as *Considerações Finais*, sétimo capítulo, sintetizam as análises e discussões a que o objetivo se propõe e almeja contribuir para o campo de conhecimento da educação não formal, o uso da comunicação e da tecnologia no espaço da aprendizagem. Por fim, chama a atenção para a relevância das práticas multiculturais no ensino em geral, formal ou não, associando também juventude e trabalho nesse contexto.

## Capítulo 2 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A análise das experiências educativas da organização não governamental Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), desenvolvidas em Araçuaí, envolveu contextos e realidades distintas e dinâmicas. Nessa perspectiva, o presente estudo considerou a relação entre educação, comunicação, tecnologia e cultura regional, em uma realidade social desta região do Estado de Minas Gerais, caracterizada pela exclusão econômica e social. A escolha da cidade se deve ao desenvolvimento dos projetos *Fabriqueta de Software* e o *Cinema Meninos de Araçuaí*, pelo CPCD.

Assim sendo, neste capítulo serão apresentadas as formas de coleta de dados, a justificativa de sua escolha e os sujeitos da pesquisa.

Em relação à metodologia da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa da modalidade Estudo de Caso, em virtude de suas características compostas por fenômenos sociais complexos e contemporâneos que demandam esclarecimentos a respeito do modo que se desenvolvem e por quais motivos eles ocorrem. Miriam Goldenberg, ao orientar pesquisadores a adotarem essa estratégia, explica:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 1997, p. 33-34)

Assim, a multiplicidade de elementos que envolvem as práticas de aprendizagem da ONG poderá ser identificada e aprofundada pelo estudo de caso, uma vez que essa estratégia possibilita um levantamento qualitativo e não meramente estatístico ou histórico, por exemplo, do universo pesquisado. Desse modo, as peculiaridades culturais, a questão da tecnologia inserida numa cidade como a de Araçuaí, numa região estagnada pelo crescimento econômico, e a atuação das organizações não governamentais despontam possibilitando a análise de elementos antes obscuros. Por conseguinte, o estudo de caso era a estratégia adequada a este trabalho, pois tornaria explícita a realidade de jovens que, em sua maioria, almejavam migrar para outros centros urbanos, em busca de melhores alternativas de trabalho

e estudo, que não a colheita nas lavouras de cana de açúcar. Em suma, desvendaria aspectos que comprometem a aprendizagem por falta de condições financeiras ou de acesso à informação.

Além do mais, o Estudo de Caso é uma forma de investigação apropriada para analisar fenômenos contemporâneos do dia a dia e, especialmente, quando os limites entre os fenômenos e o contexto que interferem na vida dos indivíduos não estão claramente definidos, conforme aponta Robert Yin (2005). Desse modo, neste estudo, essa estratégia possibilitou analisar uma série de variáveis que compõem a realidade da comunidade de Araçuaí. Constatou-se, por exemplo, que 54% da população do município não tem instrução ou possui o ensino fundamental incompleto<sup>6</sup>. Contudo, as iniciativas têm sido conduzidas pelo CPCD na cidade, cercada por fatores do mundo pós-moderno que afetam, principalmente, as novas gerações, independentemente de classe social. Nesse contexto, quando focamos as questões das novas tecnologias e da reformulação dos processos de comunicação advindos da propagação da internet e de outras ferramentas, facilmente assimiladas pelos jovens, essas merecem ser estudadas.

Outro ponto positivo desse tipo de análise segundo Yin, em relação às pesquisas em ciências sociais, refere-se a “sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional” (YIN, 2005, p. 27). O autor adverte que essa modalidade de análise deve ser realizada com um número pequeno de sujeitos, o que possibilita o aprofundamento da questão em pauta. Isso pode ser obtido pelo uso de distintos instrumentos de coleta de dados, conforme apontados pelo autor. Assim, têm-se o acesso a particularidades do objeto investigado, instigando constantes interrogações sobre as relações ali estabelecidas e seu reflexo no contexto macrossocial a que pertence. Desse modo, um dado em particular isolado, culmina em uma generalização analítica, da realidade estudada.

Cabe ressaltar, ainda, que todas as evidências obtidas na pesquisa qualitativa foram trabalhadas junto com os dados quantitativos secundários, a exemplo dos censos demográficos 2000 e 2010, fortalecendo a análise e gerando maior potencial de

---

<sup>6</sup> Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

representatividade quando associados. Assim recorreu-se à coleta de dados documentais e bibliográficos, associando-os às entrevistas individuais e em grupo. Desse modo, conseguiu-se maior fidedignidade para esclarecer as questões objeto deste estudo, conforme descrito a seguir.

## **2.1. Os primeiros contatos, o planejamento e organização da pesquisa**

Após a leitura de artigos, livros, revistas e jornais relativos ao tema da presente pesquisa, de ter assistido reportagens de televisão e a palestras de Tião Rocha, criador dessa ONG, e conteúdo produzido pelos jovens, ouviram-se, também, testemunhos de pessoas envolvidas com a ONG em estudo ou que possuem algum conhecimento dos projetos. Ao final de 2011, realizou-se uma entrevista com a Diretora do CPCD na sede em Belo Horizonte, Flávia Mota, para obter informações atualizadas dessa ONG, a respeito dos jovens atendidos mais recentes, e estabelecer o primeiro contato com a coordenação em Araçuaí. Além de apresentar os aspectos gerais dos projetos dessa organização com interesse e receptividade, ela compartilhou artigos e revistas relacionados ao trabalho da instituição. A partir daí, foi possível contatar as pessoas no município do Vale do Jequitinhonha, intermediado, inicialmente, pela dirigente da ONG, que agendou a visita da pesquisadora com a coordenadora Ana<sup>7</sup>.

Com referência ao contato direto com os alunos e educadores ocorreu em 2012. Para isso, foram obtidos recursos da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* para a viagem a Araçuaí, cidade da região do Vale do Jequitinhonha, localizada a cerca de 700 km de Belo Horizonte. Desse modo, durante quatro dias a rotina da ONG e os projetos ali desenvolvidos foram observados, possibilitando, ainda, ao pesquisador o contato direto com as pessoas envolvidas diretamente com as iniciativas investigadas: coordenadoras, jovens e seus familiares, e a comunidade em geral.

---

<sup>7</sup> Para evitar sobrecarregar as notas de rodapé, com constantes retomadas aos perfis das coordenadoras, aprendizes e pais entrevistados, será evitada uma descrição mais detalhada da identificação dessas pessoas a todo o momento. Quando forem citadas suas entrevistas individuais serão apresentados pseudônimos, e, a função que desempenhavam, de modo a garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados. Para isso, já serão detalhados aqui as características dos sujeitos pesquisados. A coordenadora Ebe e o jovem cooperado Marcelo desempenham atividades na *Fabriqueta de Software*; a coordenadora Ana e a jovem cooperada Nice no *Cinema Meninos de Araçuaí*; as mães entrevistadas Ilda e Maira tem filhos integrantes do projeto da *Fabriqueta de Software* e Aldo é o pai entrevistado de um aprendiz do *Cinema Meninos de Araçuaí*. Já nas entrevistas em grupo será citada a identificação da pessoa como coordenador ou jovem, seguida do instrumento adotado e o projeto a que pertence. Da mesma forma, contrariando as normas da ABNT, adotou-se para a reprodução das falas, o formato itálico com aspas, para distingui-las das citações dos autores.

Quanto à seleção das pessoas que seriam entrevistadas individualmente definiu-se recorrer às coordenadoras, então já conhecidas pelo fato de serem elas as responsáveis pelos projetos em Araçuaí. No caso de alunos que seriam entrevistados, em ambos os projetos, priorizaram-se jovens de ambos os sexos já que se objetivava analisar o interesse pelo estudo e a igualdade de oportunidades relacionadas às moças e rapazes. O processo de seleção ocorreu da seguinte forma: sorteado um jovem do sexo masculino que integraria o projeto *Fabriqueta de Software*, sorteava-se uma moça para o *Cinema Meninos de Araçuaí*. Definiu-se, também, que somente os jovens que estivessem há mais tempo em cada projeto, os chamados cooperados, participariam do sorteio. Esses alunos teriam iniciado suas atividades nos projetos supracitados como bolsistas aprendizes e, após o desenvolvimento mais prolongado de atividades relacionadas aos projetos, foram convidados a filiar-se à Cooperativa Dedo de Gente. No entanto umas das condições exigidas para tornar-se cooperado é ter concluído o ensino médio, podendo dedicar-se em horário integral à cooperativa. A instituição foi criada em 1996 pelo CPCD, com o intuito de criar, produzir e comercializar os produtos das diversas oficinas, dirigidas pelas moças e rapazes cooperados formados pela ONG<sup>8</sup>.

Nesse contexto, surgiu o interesse de entrevistar também pais e mães de bolsistas e/ou dos cooperados. Desse modo, poderia verificar o interesse e envolvimento dos responsáveis com as atividades do (a) filho (a). Assim, foram entrevistadas duas mães, uma de bolsista e outra de um cooperado, e o pai de um terceiro jovem bolsista. Nas duas entrevistas realizadas em grupo, os cooperados de cada projeto participaram junto com os bolsistas do turno participante. É importante salientar que havia grupos de bolsistas distintos no período da manhã e da tarde, visto que os não cooperados no turno que não estão presentes no CPCD ainda cursam o ensino regular, condição exigida para ingresso em qualquer um dos projetos. A seguir, serão apresentados os quadros evidenciando as características dos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>8</sup> A forma de seleção de jovens para as fabriquetas, o processo para passarem de bolsistas a cooperados, bem como a forma de atuação da cooperativa serão detalhados no decorrer dos capítulos seguintes.

**Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos entrevistados individualmente**

Nome	Ebe	Ana	Marcelo	Nice	Ilda	Maira	Aldo
Idade	32 anos	34 anos	20 anos	26 anos	48 anos	47 anos	41 anos
Função	Coordenadora	Coordenadora	Cooperado	Cooperada	Mãe de bolsista	Mãe de cooperado	Pai de bolsista
Estado civil	Casada	Casada	Solteiro	Solteira	Casada	Solteira	Casado
Etnia	Branca	Branca	Negra	Negra	Branca	Negra	Branca
Escolaridade	Magistério Técnico	Magistério Técnico	Ensino médio	Ensino médio	Ensino superior	Fundamental incompl.	Ensino superior
Profissão	Educadora	Educadora	<i>Web design</i>	Editora de vídeo	Professora	Doméstica	Funcionário Público

Fonte: Entrevista oral

**Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos das entrevistas em grupo**

Entrevista em grupo	Número de jovens	Bolsistas	Cooperados	Idade	Escolaridade	Sexo
Grupo I Cinema Meninos de Araçuaí	6	2	4	Jovem 1 – 20 anos	Jovem 1 – Ensino médio	Jovem 1 – masculino
				Jovem 2 – 23 anos	Jovem 2 – Ensino médio	Jovem 2 – feminino
				Jovem 3 – 26 anos	Jovem 3 – Ensino médio	Jovem 3 – feminino
				Jovem 4 – 19 anos	Jovem 4 – Ensino médio	Jovem 4 – masculino
				Jovem 5 – 25 anos	Jovem 5 – Ensino médio	Jovem 5 – feminino
				Jovem 6 – 17 anos	Jovem 6 – Ensino médio	Jovem 6 – masculino

Grupo II Fabriqueta de Software	8	5	3	Jovem 1 – 17 anos	incompleto Ensino médio incompleto	Jovem 1 – masculino
				Jovem 2 – 16 anos	Jovem 2 – Ensino médio incompleto	Jovem 2 – feminino
				Jovem 3 – 16 anos	Jovem 3 – Ensino médio incompleto	Jovem 3 – masculino
				Jovem 4 – 21 anos	Jovem 4 – Ensino médio incompleto	Jovem 4 – masculino
				Jovem 5 – 17 anos	Jovem 5 – Ensino médio incompleto	Jovem 5 – feminino
				Jovem 6 – 20 anos	Jovem 6 – Ensino médio incompleto	Jovem 6 – masculino
				Jovem 7 – 20 anos	Jovem 7 – Ensino médio incompleto	Jovem 7 – masculino
				Jovem 8 – 16 anos	Jovem 8 – Ensino médio incompleto	Jovem 8 – feminino

Fonte: Entrevista oral

Para esse primeiro contato presencial foi elaborado um roteiro. Como de praxe, primeiramente agradeceu-se a disponibilidade de todos em conceder as entrevistas. Em seguida, me apresentando informalmente, tanto nas entrevistas individuais quanto em grupo, os participantes da pesquisa foram informados da formação acadêmica da pesquisadora da instituição de ensino a qual era filiada. Também fez parte dessa apresentação explicar o objetivo da presente pesquisa, a forma de condução das perguntas, o tempo previsto e a confiabilidade das informações pelo uso de codinomes na identificação das falas ao reproduzi-las no texto escrito. Feito isto, colocou-se à disposição para esclarecer alguma dúvida que pudesse surgir naquele momento, solicitou-se a permissão para gravar a conversa, garantindo o uso daquele material exclusivamente na pesquisa.

Com relação ao tipo de entrevista que seria adotado no estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro aplicado aos aprendizes se encontra no Anexo B, às coordenadores no Anexo C e pais Anexo D. Foi previsto um plano para as entrevistas individuais, e outro para a coleta de dados, por meio de entrevistas em grupo com os jovens Anexo E. A primeira versão do roteiro dirigido aos jovens e coordenadoras compunha-se aproximadamente vinte e cinco perguntas para cada entrevistado. O material foi revisado e analisada a sua forma de abordagem, para evitar a indução de respostas incorretas traiçoeiras, e manter o foco em questões desencadeadoras do objetivo da pesquisa. Também foi revista a ordem das perguntas, de modo que a entrevista se iniciasse com questões mais genéricas não requerendo-se do entrevistado que se posicionasse ante algumas questões, já em um primeiro momento de conquista da confiança no entrevistador. Por conseguinte, o intuito nessa fase era oferecer-lhes uma relação confortável para, em seguida, se expressarem de forma mais espontânea e segura. Ao final, reduziu-se o roteiro das perguntas para quinze aspectos, direcionado aos jovens, e dezesseis direcionado às coordenadoras. Para as entrevistas em grupo, foram elencadas cinco perguntas mais genéricas, de forma a instigar a interação entre os envolvidos, e obter novos dados a partir da experiência coletiva.

Recorrendo à literatura, segundo Flick (2009), as entrevistas semiestruturadas ou semipadronizadas são compostas por perguntas abertas, complementadas com suposições implícitas que estimulem a exposição de suposições explícitas e imediatas pelo entrevistado demonstrando sobre seu conhecimento acerca do assunto investigado. Nessa perspectiva, a elaboração da entrevista teve a preocupação de conhecer as rotinas e percepções dos sujeitos, bem como as implicações positivas e negativas das atividades desenvolvidas pelo CPCD no processo de aprendizagem e na vida social dos alunos, familiares, coordenadores pedagógicos e na sociedade local. Nesse processo, foram desvelados aspectos cognitivos, afetivos e valorativos dos sujeitos da pesquisa que permitiram a compreensão dos seus significados pessoais e coletivos. E o fato de ser um roteiro semiestruturado tornou a situação de entrevista mais descontraída, dando mais liberdade aos sujeitos para exporem seu ponto de vista.

Desse modo, tanto as sete entrevistas individuais quanto as duas entrevistas em grupo foram valiosas. Elas possibilitaram obter uma imagem das experiências particulares do entrevistado, seus valores e, ainda, o poder da cultura comunicacional da própria ONG. Howard Becker

(1993) salienta a importância dessa distinção por possibilitar ao entrevistador conhecer as origens sociais do entrevistado quanto aos tipos habituais de comunicação correntes num grupo, ao presenciar os comentários dos membros quando na companhia de outros membros.

Em resumo, pode-se afirmar que as entrevistas possibilitaram mergulhar, em profundidade, nas práticas, crenças, valores, dos entrevistados. Para isso, manteve-se o rigor em todos os processos que as antecederam ou sucederam-na, condição fundamental para que elas não se tornassem um simples bate papo informal, conforme destaca Rosália Duarte:

Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou *check lists*, por exemplo, mas para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador (DUARTE, 2004, p.216).

Desta forma, atenta a essas recomendações precedem a entrevista de um processo preparatório rigoroso que envolveu cuidado com traje adequado à situação, atenção a termos que deveriam ser evitados e pontualidade. E, durante a entrevista, paciência para ouvir informações superficiais ou subjetivas de alguns, deixando-os discorrer livremente sobre algum tema menos relevante. Tudo isso também foi fundamental para obter dados pertinentes ao estudo e, ainda, nos posicionarem como autoras desta pesquisa. Dito de outro modo, a interpretação do resultado final partiu da matéria-prima ali coletada sob o olhar atento, da pesquisadora, ávido por informações que embasassem o próprio relatório de pesquisa, as análises desses e demais dados, enriquecidas pelo referencial teórico e pela própria vivência da pesquisadora. E não se trata, então, de uma simples forma de conceder espaço para reivindicações e busca de justiça aos sujeitos investigados, silenciados por algum motivo. Assim, conforme Duarte (2004), ao apontar outro aspecto polêmico que envolve a investigação dessa natureza, a entrevista se distingue de produção acadêmica científica.

Quanto ao local de realização de algumas entrevistas, a princípio pensou-se a sede da ONG em Araçuaí. Assim, chegando-se à cidade, solicitou-se à coordenadora Ebe que providenciasse um espaço mais reservado. Mas o único local disponível permitia a passagem de funcionários e, ainda, parte da casa estava em obras gerando muito barulho. Assim, optei por realizar outras entrevistas individuais na sala do cinema, localizada à cerca de quinhentos

metros da sede. Já as entrevistas em grupo foram realizadas nas próprias salas de trabalho dos bolsitas, deixando-os mais confortáveis e em ambiente mais propício para se expressarem livremente.

Todas as entrevistas foram gravadas, no início alguns se mostraram inibidos, mas no decorrer da conversa, à medida que os temas se desenrolavam e a interação com o entrevistador se acentuava tornando o processo e/ou assunto mais confortável e natural.

Realizadas as entrevistas, elas foram transcritas. Para isso, foram necessárias várias leituras e, então, agrupá-las de acordo com seguintes categorias de análise: histórico e metodologia do CPCD; interação entre a cultura local e o processo de aprendizagem; a formação profissional dos sujeitos da pesquisa. A cada capítulo cada categoria foi minuciosamente examinada, comparada e analisada, na busca de comprovação das evidências e argumentos com relação aos demais dados coletados. Na sequência, os resultados foram articulados à revisão da literatura, na busca de confirmar ou não as hipóteses da presente investigação. A esse respeito, destaca a pesquisadora Rosália Duarte:

Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa - e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-os entre si, tendo como objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado (DUARTE, 2004, p.221).

Aproveitou-se, ainda, a estadia em Araçuaí para visitar e observar os locais onde se desenvolvem os dois projetos, objeto desta pesquisa, e outros, como: das fabriquetas de cerâmica, serralheria, bordado, tinta de terra, da marcenaria e dos projetos *Sementinha* e *Ser Criança*<sup>9</sup>. O intuito era conhecer as metodologias desenvolvidas pela ONG de forma mais ampla o que demandava assistir à prática dos trabalhadores. Foi fundamental conhecer e entender os elementos da cotidianidade, os valores das pessoas, relações e organizações estabelecidas em torno da ONG e dos indivíduos nela envolvidos, direta ou indiretamente. Conhecer e entender esses aspectos possibilitaria compreender a possível influência do CPCD nas relações dos sujeitos no meio em que vivem e a forma como se posicionam perante os desafios que surgem no contexto sociocultural em que estão inseridos. A percepção dessas

---

<sup>9</sup> Ambos os projetos são detalhados no item 3.3 intitulado *A organização não governamental CPCD: um pouco de história*, p.54.

questões poderia refletir, de alguma forma, os princípios e a metodologia do CPCD, apontando se as iniciativas ali desenvolvidas contribuiriam para os processos de aprendizagem dos sujeitos.

Antônio Chizzotti chama a atenção para a importância que as pesquisas na área de educação têm dado ao cotidiano, às “questões do dia a dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram, no recinto doméstico ou da sala de aula” (CHIZZOTTI, 1992, p.87-88). No caso da presente pesquisa, isso significou compreender o cotidiano da organização do trabalho da ONG em estudo, e como ela afetava a vida social dos sujeitos participantes, foram examinados, aqui, os elementos da cotidianidade, os valores das pessoas, as relações e organizações estabelecidas em torno da ONG e dos indivíduos nela envolvidos nela, direta ou indiretamente. Esses elementos propiciaram compreender dimensões e sentidos muito particulares das ações ocorridas no contexto social e educacional e como elas se articulavam com a realidade mais ampla, ou seja, a dimensão cultural, econômica e até mesmo os valores que são disseminados pelo Centro Popular Cultura e Desenvolvimento junto aquela comunidade em geral.

Além disso, foi construído um diário para registro das notas de campo. Esse diário foi fundamental para o registro de percepções do ambiente, bem como de atitudes e reações colhidas em espaços públicos da cidade e do contato com os moradores de Araçuaí, em geral, relacionadas a sentimentos, ideias e impressões. Por conseguinte, nesse diário foram anotadas: percepções das entrevistas e dados coletados com outras pessoas da comunidade; sugestões bibliográficas; observações de aspectos que mereciam ser abordados ou pesquisados em momentos diversos; percepções e sínteses de reuniões de orientação; aspectos relevantes e valiosos apresentados pelos membros da banca de qualificação desta dissertação.

Como ficou demonstrado, foram adotados diferentes instrumentos de pesquisa visando obter informações seguras e, então, realizar um cruzamento dos dados coletados para a efetivação do processo de análise e interpretação das diferentes fontes.

## 2.2. A pesquisa documental

A primeira forma de coleta de dados foi a análise de documentos, registros institucionais como os relatórios trimestrais e anuais da ONG e artigos. Também foram consultadas matérias da mídia impressa, portais na internet e vídeos realizados pela imprensa em geral ou pelo próprio CPCD, além do material produzido pelos jovens durante a realização do processo de formação e da revisão da literatura referente ao objeto proposto. Curiosamente, só foi encontrada uma pesquisa acadêmica sobre a ONG, desenvolvida pela psicóloga e professora universitária Terezinha Araújo (2009) com foco na formação dos educadores da ONG, intitulado *Criatividade na Educação*. Esse trabalho foi desenvolvido no programa *Master de Criatividade Aplicada* da Universidade de Santiago, na Espanha. Além dessa publicação, deparou-se com um registro jornalístico sobre a instituição no livro *Álbum de Histórias*, desenvolvido por Rosângela Guerra (2005). A autora conta, com imagens e depoimentos, a história de pessoas, lugares e iniciativas apontadas em sua investigação. Destacam-se, também, artigos e textos produzidos pelo próprio Tião Rocha, criador da ONG, relacionados à cultura popular e à educação, e ao papel do educador. Citam-se, ainda, pesquisas que contribuíram para a reflexão sobre a realidade da cidade de Araçuaí como o Censo Demográfico 2000 e 2010, permitindo um quadro comparativo de dados, e pesquisa de dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Esse material permitiu a adoção do processo de pesquisa denominado triangulação. Consiste em associar dados qualitativos obtidos nas diversas fontes de coleta de dados aos da pesquisa de campo citadas anteriormente. Essa estratégia possibilitou a análise aos processos da organização da ONG e dos sujeitos nela envolvidos, investigando algumas atividades ali realizadas, analisando a relação ensino e aprendizagem associados ao uso de recursos como o computador, a internet e a linguagem audiovisual. Também possibilitou verificar as contribuições dessa instituição para a formação humana e social dos sujeitos nelas envolvidos. A triangulação dos dados, segundo Uwe Flick, permite “a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno (FLICK, 2009, pag. 361)”. O autor também enfatiza essa alternativa de validação, dado o potencial para ampliar o espaço, a profundidade e a coerência nas condutas metodológicas.

Outros dados gerados pelo CPCD, que contribuíram para essa triangulação, foram os *macroindicadores* criados para avaliar e acompanhar o resultado dos projetos. Um deles denominado Indicadores de Qualidade de Projeto (IQP), compõe-se de 12 (doze) índices que se completam, e são observados e mensurados individualmente a cada ano, pelos participantes. Já o relatório trimestral de Monitoramento de Processos e Resultados (MPRA) é realizado juntamente ao Relatório Técnico e Fotográfico, bem como outro mensal que são as Maneiras Diferentes e Inovadoras (MDI) praticadas. A sigla MDI representa um processo de trabalho da ONG o qual será detalhado no capítulo Metodologia do CPCD. Também foram analisados o Plano de Trabalho e Avaliação anual da ONG.

Vale lembrar que todas essas fontes foram selecionadas considerando-se sua autenticidade, nível de credibilidade, representatividade e clareza. Na opinião de Flick (2009) esses quatro critérios são fundamentais na seleção de documentos para análise. Como adverte o autor

...o pesquisador deve considerar quem produziu os documentos, com que objetivo, quem os utiliza em seu contexto natural e a forma como selecionar uma amostra adequada de documentos individuais. Devemos evitar manter o foco apenas nos conteúdos dos documentos sem levar em conta o contexto, utilização, e a função dos documentos (FLICK, 2009, pag. 236).

Conforme essas recomendações, todas as fontes documentais analisadas foram criteriosamente selecionadas e avaliadas de forma a instigar o constante questionamento não somente sobre a informação ali explícita, mas também sobre o omitido, o não dito, e o propósito de sua construção.

### **2.3. Entrevista individual**

As entrevistas individuais foram realizadas com sujeitos pertencentes à *Fabriqueta de Software* e ao *Cinema Meninos de Araçuaí*. Inicialmente foi feito contato com a diretora Flávia Mota em Belo Horizonte, com as coordenadoras em Araçuaí via email, solicitando a oportunidade da visita para a coleta de dados naquele município. Aprovado o pedido, explicou-lhes a relevância da seleção aleatória dos participantes das entrevistas individuais, que deveriam ser escolhidas por sorteio. Mas, os nomes sugeridos para essa seleção deveriam

levar em conta o tempo de participação na instituição e gêneros distintos. E, assim chegando a Araçuaí, deu-se início ao sorteio dos candidatos.

Em Araçuaí, em conversa com a educadora e coordenadora Ebe, do projeto *Fabriqueta de Software*, tomou-se conhecimento da rotina do CPCD de forma geral. Por sugestão dela, foi organizado um plano de visitas e entrevistas nesse período em visita à cidade, incluindo nele, entrevistas com os pais que tinham disponibilidade. A escolha e o agendamento das entrevistas foram realizados pela coordenadora. Assim, foram entrevistados: o pai de um bolsista do projeto *Cinema Meninos de Araçuaí*, cujo pseudônimo é Aldo; duas mães de jovens aprendizes da *Fabriqueta de Software*, tratadas aqui por Ilda e Maira respectivamente.

O jovem entrevistado integrante da *Fabriqueta de Software*, selecionado por sorteio, de codinome Marcelo, era um dos três cooperados, do sexo masculino. Tal denominação se devia ao ingresso na entidade há mais tempo, tendo sido bolsista e, após o aperfeiçoamento da técnica como um aprendiz inicial, ele foi convidado a filiar-se à Cooperativa Dedo de Gente, tornando-se um cooperado. Os cooperados realizam trabalhos que são comercializados com clientes diversos e também orientam, constantemente, os novos bolsistas que ingressaram recentemente ou que ainda não são cooperados. Mas, ambos, bolsistas ou cooperados, estão em constante processo de pesquisa e formação. Para a seleção de cooperados de sexo feminino, houve um imprevisto. Segundo a coordenadora Ana, só havia duas mulheres cooperadas do *Cinema Meninos de Araçuaí*. Além disso, a outra cooperada estava ausente do município naquele período, logo não havia escolha. A entrevista foi realizada com a cooperada denominada Nice, disponível para a entrevista naquele momento.

Selecionados os participantes da pesquisa, passou-se a fase importante do estudo: colher dados substanciais para o desenvolvimento da dissertação. Dados que refletissem, por meio da linguagem, experiências e sentidos carregados por ideologias e credos, criando-se um significado. A intenção era tornar a entrevista a mais realista e eficaz, uma fonte de dados significativos para esta pesquisa. Conforme apontam Selltiz et al (1987), a entrevista possibilita investigar aspectos afetivos e valorativos dos informantes e determinar significados pessoais de atitudes e comportamentos. Assim, tentou-se extrair dos entrevistados aquilo que lhes era subjetivo e pessoal, o invisível. Daí foi possível passar do plano individual para o

coletivo e compreender a lógica das relações que se estabeleciam no interior dos grupos sociais em que se inseriam, em determinado tempo e lugar. Por exemplo, Maira, cujo filho ingressou no CPCD como alternativa para mantê-lo em atividades fora do período escolar, pois residiam na casa onde ela trabalhava. Segundo Maira,

*“toda vida ele foi assim calado, mais quieto. Eu achei melhor assim porque nós moramos na casa dos outros. Se ele ficasse dentro de casa o dia inteiro para mim seria desagradável porque como você fica o tempo todo na casa dos outros”.*  
(MAIRA, mãe de cooperado da *Fabriqueta de Software*)

Outro ponto positivo da entrevista é que ela favoreceu a interação entrevistador e entrevistado que, no decorrer da conversa, propicia respostas espontâneas, surgidas de alguma informação não prevista anteriormente. Isso não seria possível num questionário, conforme destacado por Selltiz et al (1987).

Mas, voltando à fala de Maira, percebeu-se também, a mãe do referido cooperado pouco se envolvia com a ONG. Para ela, a participação do filho único no CPCD é uma simples alternativa de trabalho e ocupação. Notou-se claramente como um aspecto positivo da atividade, comparado a outros meninos e meninas da cidade, ele ter ingressado na ONG, o que muitos não conseguiram. Verificou-se, ainda, que Maira não tinha grandes expectativas e sonhos para o futuro do jovem, provavelmente o reflexo de uma vida de dificuldades e perdas, ou até mesmo de desconhecimento de oportunidades distintas das que ela tivera acesso e da realidade comum àquela comunidade. Em todas as entrevistas realizadas com os pais, percebeu-se certo desconforto inicial, mas em especial com Maira. Ela era muito tímida, mãe solteira, e nível socioeconômico baixo e de instrução, o ensino fundamental incompleto.

Já Ilda e Aldo, ambos com nível de escolaridade superior completo, eram pais de bolsistas da *Fabriqueta de Software* e *Cinema Meninos de Araçuaí*, respectivamente. Ambos os pais possuíam três filhos. Quanto a integração deles nos projetos do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, foram incentivados pelos irmãos mais velhos, anteriormente bolsistas da *Fabriqueta de Software*. Inclusive, o primogênito de Aldo à época trabalhava como *web design* em Belo Horizonte e cursava a Faculdade de Sistemas, como bolsista da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Já Ilda relatou a experiência do filho mais velho que também participara da *Fabriqueta de Software*. Ele saiu do CPCD quando passou no

vestibular para odontologia. Mas informou que o jovem ainda realizava alguns trabalhos eventuais relacionados às atividades que exercia e o aprendizado adquirido nessa ONG. Assim, tendo tido vivência maior com a ONG, Ilda e Aldo apontaram, em diversos momentos, aspectos positivos da experiência de seus filhos, apesar de não saberem precisar as atividades por eles desenvolvida dada a falta de contato frequente com coordenadoras e educadores.

Com referência as entrevistas com as coordenadoras Ana e Ebe fluíram bem, reflexo do seu desembaraço e do longo tempo de trabalho na ONG, doze e quatorze anos respectivamente. Ana se mostrou mais receptiva e aberta, realizando uma entrevista mais emocionada. Em suas palavras,

*“o que eu faço aqui com os jovens é refletido na minha casa, na família, a forma como a gente lida com os problemas. Então tudo isso tem contribuído para mim como pessoa. Hoje eu falo que tenho uma visão completamente diferente sobre educação. Principalmente porque eu aprendi, eu vivenciei isso.”* (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)

Ebe, a princípio, pareceu um pouco reticente, transparecendo certa preocupação ao desenvolver suas respostas. Mas, de forma prática, descreveu a metodologia das fabriquetas passo a passo, contribuindo, consideravelmente, para a compreensão das etapas do processo de aprendizagem, desde a seleção dos candidatos.

Já os dois jovens cooperados, Nice e Marcelo, eram comunicativos e desembaraçados demonstrando grande envolvimento e dedicação aos projetos. Ambos estavam há quatro anos como aprendizes no CPCD. Demonstraram grande senso de responsabilidade e comprometimento com as atividades que desenvolviam, como relatou Nice ao ser questionada sobre os aspectos positivos do trabalho realizado pela ONG:

*“O poder de transformação, a confiança que as pessoas depositam em nós e em nosso trabalho, confiança que a gente adquire dia a dia. Cooperação e valores humanos eu acho que é o que a gente discute muito e consegue hoje já se dar”.* (Nice, cooperada do Cinema Meninos de Araçuaí)

Nice era a cooperada mais velha da cooperativa, estava com 26 anos, e demonstrou maturidade. Esperava que realizando os projetos desenvolvidos dentro da instituição aprimorasse o aprendizado da linguagem audiovisual. Ela tivera acesso à linguagem

audiovisual ao trabalhar no *Cinema Meninos de Araçuaí*. Provavelmente, também por influência de sua mãe, uma mulher negra e líder comunitária da cidade, já tendo sido, inclusive, personagem de um dos vídeos produzidos pelos jovens<sup>10</sup>.

#### **2.4. Entrevistas de grupo**

Tanto na *Fabriqueta de Software* quanto no *Cinema Meninos de Araçuaí* foram realizadas entrevistas em grupo junto aos cooperados e alguns bolsistas, nos turnos da manhã na *Fabriqueta de Software* e turno da tarde no *Cinema Meninos de Araçuaí*. Do primeiro projeto participaram oito jovens, três mulheres e cinco homens, com idade entre 16 e 21 anos. Desse total, três deles eram cooperados e ingressaram no projeto em 2008. Já quatro dos bolsistas iniciaram em 2011 e um deles em 2012. No projeto *Cinema Meninos de Araçuaí* foram seis jovens, com idade entre 17 e 26 anos: três mulheres e três homens. Quatro deles eram cooperados, sendo que três participavam do projeto desde 2008 e a partir de 2011. Um dos bolsistas estava há apenas uma semana no projeto e o outro ingressara em 2011<sup>11</sup>. As duas coordenadoras acompanharam as entrevistas em grupo de sua respectiva atividade de trabalho, com duração de cerca de uma hora e meia cada.

Optou-se pela entrevista em grupo, com os jovens dos projetos investigados dada a facilidade de obter dados, com certo nível de profundidade e riqueza de detalhes. Vale lembrar que esse tipo de pesquisa respeita as peculiaridades do grupo investigado. No caso em estudo, o grupo de jovens era formado por uma cultura híbrida, ou seja, vivências culturais ao mesmo tempo de região rural e de contextos de grande influência dos recursos digitais e midiáticos. Dessa forma o pequeno grupo de entrevistados respondia às perguntas de maneira informal. A propósito, para Pádua (2004), essa técnica, capta, na discussão entre o grupo, peculiaridades que não seriam possíveis detectar em outros métodos de investigação. Ela possibilitou, ainda, detectar as diferenças, divergências ou contradições, estimulando o debate, a busca de consenso e opiniões que se completam, ali apresentado. A principal distinção dessa técnica diz respeito ao entrevistador que assume o papel de moderador de um grupo focal, conforme destaca Sônia Gondim:

---

<sup>10</sup> Relembrando, a caracterização desses sujeitos encontra-se no Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos das entrevistas individuais, pag. 23.

<sup>11</sup> Relembrando, a caracterização desses sujeitos encontra-se no Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos das entrevistas em grupo, pag. 23.

O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p.151)

Quanto à disposição dos participantes da pesquisa, tanto os da *Fabriqueta de Software* quanto os do *Cinema Meninos de Araçuaí* formaram um círculo, facilitando a discussão. Iniciou-se a entrevista com a apresentação ao grupo dos objetivos da pesquisa e da entrevista em grupo, desse trabalho para a coleta de dados de forma mais precisa e real, para qual eles contribuiriam. Cada um se apresentou, mencionando há quanto tempo estava nos projetos, bem como a escolaridade e idade. Em seguida foram expostas as questões constantes do roteiro da entrevista semiestruturada (ANEXO E), questões essas que incentivavam a participação de todos. Observou-se que os bolsistas de ambos os projetos eram mais retraídos e raramente se pronunciavam espontaneamente, talvez pelo fato de parte da turma ter iniciado, naquela semana, as atividades investigadas. Já os cooperados eram mais participativos e extrovertidos, demonstrando mais desenvoltura e segurança. Isso claro, durante a entrevista realizada na *Fabriqueta de Software*. Assim, o primeiro a se pronunciar, no início do encontro, foi um cooperado e, em muitos momentos, eles eram os mais ávidos por responder aos questionamentos expostos, especialmente quando se tratava da história e desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Coube ao entrevistador incentivar a participação dos demais de forma a despertar o interesse em demonstrar pontos de vista e expectativas.

Já na entrevista em grupo com os jovens do *Cinema Meninos de Araçuaí* houve maior interação e envolvimento dos cooperados e bolsistas. Em relação à diferença da metodologia de ensino e aprendizagem adotada na ONG e nas escolas em geral, assim se expressaram:

*“É totalmente diferente”* (Primeiro jovem)

*“É o que o Tiago falou aqui. Só para começar sentamos em roda”* (Segundo jovem)

*“E isso já é uma coisa de igual para igual. Não é igual à escola que o professor está lá na frente e sabe tudo e você não sabe nada.”* (Terceiro jovem)

*“Porque na escola o professor vai só para ensinar e aqui você vem aprender e ensinar. É completamente diferente.”(Quarto jovem)*

*“Tem isso também da maioria, a maioria quer uma coisa ou outra. Aqui discutimos o que é melhor para o grupo, não o que a maioria quer.”(Quinto jovem)*

*“Aqui pensamos como grupo, agora na escola pensamos individual. “Eu vou fazer sozinho”. Aqui não, é “vamos fazer juntos”, do começo ao fim. Se for fazer uma produção, é do início ao fim como grupo.” (Sexto Jovem)*

Como se observa, a entrevista em grupo possibilitou discussões que trouxeram à tona uma multiplicidade de pontos de vista e percepção de conceitos, refletindo sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. Na visão de Flick (2009), essa técnica estimula os entrevistados a se lembrarem de acontecimentos, e “a irem além dos limites das respostas de um único entrevistado (FLICK, 2009, p.181)”. A interação grupal intensificou e desvelou esses processos, podendo, inclusive, querer uma quantidade maior de informação em um período mais curto. Por fim, a relação entre os participantes naquele momento também possibilitou detectar a influência de uns sobre os outros, em especial, dos cooperados sobre os bolsitas que eram mais tímidos e reservados, conforme citado anteriormente. A diferença das participações nas entrevistas pareceu não uma relação dominante, mas consequente das características pessoais que daqueles que eram admirados e respeitados, propiciando revisão de pontos de vista de alguns jovens.

Em síntese, todos esses aspectos foram fundamentais para a análise dos dados, privilegiando-se a entrevista em grupo por motivar a participação de cada membro a dar sua opinião, produto da interação mútua. Pode-se dizer que as falas, acima de tudo, refletiram as orientações recebidas no trabalho coletivo, as visões de mundo do grupo social ao qual os entrevistados pertenciam. E, certamente, essa contribuição foi muito importante por permitir a interpretação dos dados juntamente com os demais métodos adotados. Enfim, a comparabilidade entre grupos e membros foi vital para a eficácia da qualidade da análise.

### **Capítulo 3. AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, O MUNICÍPIO DE ARAÇUAÍ E O CPCD**

Neste capítulo será desenvolvida a análise dos espaços e contextos históricos que permeiam o objeto investigado e analisado nos capítulos posteriores. Inicialmente será a análise sobre o surgimento das organizações não governamentais, considerando como instituições que fomentaram o questionamento aos modelos econômicos e sociais vigentes. Em seguida, analisar-se-á a função delas como realizadoras ou apoiadoras de atividades que representam medidas compensatórias, ante a ineficiência do governo em garantir direitos básicos como ensino, saúde e acesso aos bens culturais. Na sequência, será apresentada a história do município de Araçuaí e suas características sociais, econômicas e culturais que a tornam, por um lado, uma cidade com alto índice migratório, por outro, apresenta uma riqueza cultural advinda das influências de índios, negros, europeus e das atividades por eles desenvolvidas. Será apresentado, também, um breve histórico da ONG Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, desde sua criação em Curvelo até sua chegada a Araçuaí, por iniciativa do educador e antropólogo Tião Rocha. E, por fim, descreverá o surgimento dos projetos investigados e realizados exclusivamente no município, a *Fabriqueta de Software* e o *Cinema Meninos de Araçuaí*.

#### **3.1. O contexto das ONGs no Brasil**

Para compreender melhor o cenário no qual o CPCD se desenvolveu em trinta anos de existência, é relevante conhecer a trajetória da educação não formal e das ONGs na história do país. O termo ONG teve origem na Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 1950, e foi definida como uma organização internacional que não foi estabelecida por acordos governamentais, segundo relata Menescal (1996). Como descreve Menescal, essas entidades recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social, dentro de uma filosofia de trabalho denominada desenvolvimento de comunidade. Essa perspectiva de desenvolvimento de comunidade surge na América Latina no contexto mais amplo do sistema capitalista, que buscava a superação da pobreza, do atraso e subdesenvolvimento do chamado *Terceiro Mundo*. Portanto essas instituições surgiram envolvidas por um cenário do fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), emergindo a propagação da Guerra Fria, entre

um bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos, que se contrapunha ao socialista, liderado pela União Soviética. Os norte-americanos tinham que reafirmar seu poderio político econômico, cujas estratégias de penetração em outros países eram o financiamento a inúmeros programas e convênios feitos, sobretudo, entre fundações privadas e entidades governamentais norte-americanas e o governo brasileiro. Assim, disseminava-se um modelo de financiamento em que países mais desenvolvidos geravam oportunidades para o avanço dos subdesenvolvidos, promovendo agências de financiadoras, com apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA). A política desse modelo representou um papel de peso na criação das entidades não governamentais.

Mas Leilah Landim (1993) destaca que nem todas as organizações não governamentais brasileiras nasceram com a intenção de contribuir com o desenvolvimento comunitário, fugindo do modelo advindo do primeiro mundo. Baseando-se em observações da pesquisadora, algumas ONGs, quando surgiram, caracterizavam-se por entidades sem fins lucrativos originárias de práticas sociais com intencionalidade política e da luta de classes trabalhadoras nos movimentos sociais. Inicialmente elas surgiram de uma preocupação humanista, histórica e pedagógica, posteriormente associando-se a esses movimentos, como descritos em seguida.

Assim sendo, os Centros Populares, denominação anterior ao termo organização não governamental, importado posteriormente das supracitadas agências de financiamento do Primeiro Mundo, eram, na sua quase totalidade, instituições de forte relação com as igrejas. Fundamentalmente a igreja católica, dedicava-se a trabalhos de fundo assistencial e pedagógico nas pequenas comunidades, ampliando essa atuação posteriormente, após a década de 1960:

Os ‘Centros /ONGs’ vão-se então transformar a partir de um determinado caminho que tira seus agentes de uma relação privilegiada com o campo religioso e da assistência social para os inserir, nos finais da década de 70, no campo de movimentos sociais e sindicais, acompanhando de perto determinadas mudanças de conjuntura do país. Optam por assumir uma certa posição no campo da política (claro, no polo por onde transita também a Igreja Popular). Como se diz em trabalhos a respeito das ‘ONGs’, nas concepções que passaram a fazer parte – bem mais tarde – de seu senso comum, essas vão-se desenvolver ‘coladas’ aos movimentos sociais. (LANDIM, 1993, p.106, grifo do autor)

Como assinala a autora, o caminho percorrido por algumas dessas instituições no Brasil vai ao encontro da luta contra as injustiças sociais decorrentes de conjunturas de exclusão social de sujeitos de grupos diversos, caráter esse intrínseco aos movimentos sociais. Esses movimentos surgiram, inclusive, da limitação de recursos para as áreas sociais e da má avaliação qualitativa da educação no País. Esse quadro contribuiu para o surgimento de novos métodos de ensino e organização escolar em pequenas comunidades, a partir da segunda metade do século XX.

Nesse contexto, na década de 1960, um grupo adepto dos ideais marxistas e cristãos, liderados pelo educador Paulo Freire, defendia questões relativas à qualidade do ensino e à reforma dos sistemas educativos. Reforça esse grupo a necessidade de o governo dar uma importância maior à cultura e à educação, fatores condição para a mudança social, contrapondo-se aos princípios políticos e econômicos definidos até então.

A partir daí surgiram movimentos sociais, com forte enfoque no sujeito e com uma proposta de transformação social. De acordo com Miguel Arroyo, esses coletivos têm um papel importante na arena política:

Os movimentos sociais com suas presenças afirmativas têm trazido para o debate político a necessidade de tirar do ocultamento os grupos discriminados, marginalizados ao longo de nossa formação política. A pauta das políticas públicas vem sendo obrigada a repensar-se para incorporar ou ao menos não mais desconsiderar alternativas para seu reconhecimento (ARROYO, 2012, p.163).

Como se vê o autor destaca a importância da ação desses grupos como iniciativas que ampliam a participação ante as desigualdades sociais, ao considerar a diversidade de sujeitos silenciados no Brasil. Nessa direção, os integrantes dessas iniciativas, consideraram a diversidade de sujeitos silenciados no País, como os índios, negros, mulheres, crianças, jovens, e os pobres em geral, entre outros. Nesse contexto, a força desses grupos marginalizados despontou-se passando a se organizar em prol de seus direitos reconhecidos e da participação efetiva no campo político, social e econômico.

Descrita a história das ONGs, serão apontados os movimentos que foram de vital importância para o reconhecimento das classes populares no passado, de iniciativas de cunho popular.

Serão apresentados os principais movimentos sociais surgidos a partir do final da década de 1950, que tiveram relevante contribuição histórica para o processo de democratização do País. Tais movimentos vão ao encontro dos temas tratados neste estudo, como educação, trabalho, comunicação e inserção social. Fruto desse período as escolas radiofônicas, criadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) em um convênio entre a Presidência da República e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Entre 1961 e 1966, esse movimento realizou um trabalho de alfabetização de camponeses utilizando o rádio como instrumento pedagógico. Desse modo, o movimento promoveu a educação a distância, associada a atividades locais, em comunidades usando os recursos da tradição oral e da experiência dos alunos. Esse trabalho foi realizado nas regiões de maiores índices de analfabetismo no Brasil, partindo de Minas Gerais e subindo até os estados do norte do País.

Com preocupação semelhante, os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPCs da UNE) atuaram de 1961 a 1964. Seu objetivo era levar cultura às classes populares da sociedade. Nesse sentido, merece destaque o trabalho de várias lideranças que utilizavam as peças teatrais e outros recursos para levar ao povo informações, ampliando as reflexões sobre a cultura brasileira. Por volta de 1963, foi criado o departamento de alfabetização de adultos, local em que seriam utilizados materiais como livros de literatura no ensino.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) nasceu no Recife, ligado à Prefeitura, e com apoio do governo de Miguel Arraes e de Paulo Freire, então Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do movimento. Ele utilizou os centros de cultura e os círculos de cultura para alfabetizar o povo também para recuperar as manifestações da cultura popular, por meio de grupos de debates. Sua atuação se restringiu à cidade de Recife e ao Rio Grande do Norte, atuando de 1960 a 1964.

Já a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) teve origem na Paraíba em 1961, sendo criada pelo governo estadual. O movimento tinha como método pioneiro a utilização, em larga, escala do método Paulo Freire<sup>12</sup>, adotando, como tema central, a realidade brasileira,

---

<sup>12</sup> O método Paulo Freire contradizia as demais estratégias de alfabetização ao refutar a uma estrutura puramente mecânica para proporcionar algo associado à democratização da cultura. Conforme aponta Freire (2001), ele adotou “uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção [...] uma metodologia que fosse instrumento do

principalmente, a nordestina e paraibana. Foram utilizados também teatros populares e círculos de cultura que eram pensados como escolas de conscientização. Também funcionou de 1961 a 1964.

A própria criação do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em 1955, foi resultado da luta sindical dos trabalhadores brasileiros diante a necessidade de criação de um órgão técnico, desvinculado dos empresários e do governo, que subsidiasse suas reivindicações na luta por seus direitos<sup>13</sup>.

Outro movimento, mais atual, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), remanescente das ligas camponesas e associações de agricultores que existiram durante as décadas de 1950 e 1960, cujo objetivo era a implantação da reforma agrária no Brasil. Ele é hoje um dos mais fortes movimentos sociais da atualidade, resistindo ao regime militar ao fazer oposição ao então modelo imposto, como descrito a seguir.

Ressalta-se, porém, que todas essas iniciativas foram inibidas pelo período ditatorial no Brasil (1964-1985). No entanto, não foram aniquiladas, o que fez emergir a resistência contra o governo dos militares e provocou a intensa organização desses movimentos sociais contra o regime então instalado, motivados por diversas correntes políticas e ideológicas contra os *anos de chumbo*. A grande repressão vigente na primeira década da ditadura militar resultou em importantes mudanças no modo de estruturação e de condução dessas lutas, algumas de grande relevância no Brasil, conforme descritas a seguir.

O Movimento Estudantil, por exemplo, com a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE), dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) e dos Grêmios Estudantis, impulsionados pela Reforma Universitária de 1968 e pelo Decreto n. 477 de 1969, que bloquearam todas as manifestações estudantis, além do Ato Institucional n. 5 (AI-5), de 1969. A partir daí, muitos jovens aderiram à luta armada e à clandestinidade, ocasionando a

---

educando, e não somente do educador, e que identificasse [...]o conteúdo com o processo mesmo de aprender. Para tal, primeiro eram identificadas e selecionadas 18 a 23 palavras do universo do educando, chamadas palavras geradoras. Em seguida são apresentadas situações típicas do grupo de alunos, que utilizam essas palavras, fazendo-os refletirem sobre situações problemáticas que as envolvem, conduzindo-lhes a conscientizar-se para alfabetizar-se. Depois são elaboradas fichas indicadoras, seguidas das famílias fonéticas correspondentes as palavras geradoras.”

<sup>13</sup> Informações obtidas através do vídeo documentário “DIEESE 50 anos”, acessado em 18/03/2013 e disponível em <http://memoria.dieese.org.br/museu/navegacao/acervo/video-1/50anos/view>.

perseguição a líderes estudantis, sendo muitos presos e torturados, ou até mesmo mortos. Esses jovens assumiram um papel central na grande luta contra a ditadura.

De igual importância foi o Centro de Pastoral Vergueiro (CPV), fundado em 1973, por frades dominicanos, jovens universitários e recém-formados, em uma comunidade na zona Sul de São Paulo. Esse centro prestava serviços aos movimentos sociais como elaboração de pesquisas e dossiês, realização de serviços de editoração, impressão de boletins, panfletos e convites, publicação de cadernos destinados à educação popular, produção e oferta de materiais audiovisuais (filmes, *slides* e equipamentos). Esse material destinava-se às atividades de formação política dos militantes dos movimentos. Assim, implantou-se a primeira distribuidora de publicações populares no País.

Já o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) foi criado em 1973, em São Paulo, com objetivo de abrigar conjuntos documentais relevantes para a história recente do País. Hoje ele representa a Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas.

Resta citar, ainda, o Movimento Feminino pela Anistia, criado em 1975. Não foi um movimento de caráter feminista, mas sim comandado por mulheres. Grande parte do grupo da militância era composta por mulheres que viram os maridos serem torturados e assassinados pelo governo militar. Esse movimento desencadeou a numa revisão das estratégias de luta da classe trabalhadora em vários campos, forçando a incorporação de particularidades como gênero, raça e cultura.

Mas, voltando ao MST, não se pode esquecer a resistência desse movimento ao projeto de reforma agrária proposto pelos militares. Eles priorizavam a colonização de terras devolutas, em regiões remotas, com objetivo o de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Contrariamente a esse modelo, o MST provocou a redistribuição das terras improdutivas.

E, chegada a década de 1980, outro fenômeno se destaca: o da globalização, liderada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. Objetivando tutelar a economia

mundial e as políticas de desenvolvimento, com destaque ao papel do Estado. Nesse contexto latentes movimentos sociais fortalecem e se manifestam para contrapor as principais características que permeavam essa lógica político-econômica, pautada pelo domínio do sistema financeiro. Assim, com o investimento em escala global, estabeleceu-se a regulação mínima estatal na economia. Em outras palavras, o Consenso do Estado Fraco e a desregulação das economias nacionais deveriam abrir aos mercados mundiais. A esse respeito, Boaventura de Souza Santos (2001) desenvolve críticas contundentes e aponta três tendências na transformação do poder do Estado. A primeira delas é a de desnacionalização do Estado, com o esvaziamento de seu aparelho, tanto territorial como funcional, sendo seu poder reorganizado em nível subnacional (o poder do Estado é transferido para a esfera mundial) ou supracional (governos locais com poder e lógica distintos do Estado). Em seguida, a tendência seria a internacionalização do Estado nacional, resultante da expansão do seu campo de ação desde que para adequar às condições internas, às exigências extraterritoriais ou transnacionais. Por fim, a desestatização dos regimes políticos, com a transição do conceito de governo para governação, ou seja, a regulação social e econômica que tem o Estado com o poder soberano é substituída por parcerias ou associações entre organizações governamentais, para-governamentais e não governamentais. Desse modo, o Poder Público somente direciona, controla e avalia as ações que são efetivamente executadas por essas instituições. O reflexo social desse cenário, entre diversos aspectos negativos, foi a redução no peso das políticas sociais no Estado, e nos estratos sociais vulnerabilizados com a ação do mercado. Assim, o governo não mais executa as iniciativas de garantia de um Estado provedor que garanta melhores condições de seguridade social, saúde e educação aos indivíduos.

Com essas transformações sociais de grande proporção, com certa resistência e avanço diante um período ditatorial brasileiro e globalizante mundial, desencadeou-se um cenário bastante significativo no panorama de lutas. Essas resistências foram frutíferas do ponto de vista da pluralização dos movimentos sociais fomentando novas temáticas, como a questão das mulheres, dos negros, de crianças, dos índios, do meio ambiente, dos homossexuais, e de outras minorias não contempladas nas políticas públicas de forma significativa. Nesse contexto, vale frisar também a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), hoje a maior central sindical do Brasil, da América Latina e a 5ª maior do mundo, e o movimento

das Diretas-Já, que levou milhões de pessoas às ruas de diversas capitais brasileiras para reivindicar eleições presidenciais diretas no Brasil, entre 1983 e 1984. A esse respeito, que alguns pesquisadores apontam questões políticas partidárias atreladas à demonstração de interesses que comprometiam o grau de autonomia e o objetivo do bem comum, ou da garantia de direitos de determinado grupo não estando de acordo que a campanha das Diretas-Já seja caracterizada como um coletivo de resistência contra as desigualdades sociais, de forma plena.

Nesse cenário emergem movimentos para a criação de organizações não governamentais que, segundo define o Houaiss, são “aquelas cujas atividades ou campo de atuação são de interesse público, mas que é institucional ou financeiramente independente do governo” (HOUAISS, 2009, p.1396). Vale destacar, no entanto, que muitas ONGS sobrevivem da concessão de verbas públicas ou de financiadoras privadas para executarem serviços que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

A propósito, Maria da Glória Gohn (2005) relata o surgimento de instituições dessa natureza no Brasil nas décadas de 1970 a 1980, como instituições de apoio aos movimentos sociais e populares, na luta contra o regime militar e pela democratização do país.

Portanto, o cenário histórico das décadas de 1970 e 1980 vislumbrava para uma perspectiva favorável à expansão dessas organizações não governamentais, em especial, no Brasil e na América Latina. Afinal, a grande maioria da população encontrava-se excluída das políticas de desenvolvimento econômico e social nessas terras naquele momento histórico. Em seu discurso as ONGs se justificavam pela necessidade de organização da sociedade civil em prol da garantia de seus direitos básicos como educação, saúde, moradia e alimentação.

Na verdade, essas entidades surgiram em espaços coletivos diversos, representados em fóruns, debates, redes de relacionamento em busca tanto da articulação política quanto do aprimoramento de ideias para projetos inovadores que atenderiam às demandas diversas da sociedade. Essas ONGs parecem ter sido criadas também como uma ação suplente ao Estado, diante da retração dos investimentos na área social, e da necessidade da própria sociedade civil de se organizar para lutar por esses direitos. Portanto, seu surgimento e atuação tiveram

motivações diversas: seja pelo espírito de assistência religiosa tradicional; seja por vocações modernizantes desenvolvimentistas; seja no jogo anticomunista da guerra fria ou dentro do humanismo personalista que permeou um ativismo político-religioso no período pré-64, ou ainda, os sucessivos ideários freirianos.

Mas a Constituição de 1988 também foi propulsora do surgimento dessas instituições, ao prever a criação de novas formas de organização da sociedade civil. Assim, Em seu Art. 204, inciso II, estabelece que a participação da população pode ocorrer “por meio de organizações representativas na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”.

E, então, na década de 1990, surgiu o termo terceiro setor, que engloba tanto as chamadas ONGs cidadãs como instituições autônomas, desvinculadas dos movimentos e articuladas às empresas e fundações, como aponta Rosa Maria Fisher (2002). Essa denominação foi criada por Maria da Glória Gohn (1997). Ela distingue nas ONGs, quatro tipologias distintas. Ela denomina ONGs cidadãs, aquelas que ainda lutam pelos direitos da cidadania, atuando junto às minorias discriminadas em busca da revisão de políticas públicas através de campanhas educativas ou denúncias. A autora denomina ONGs caritativas, as consideradas assistencialistas e as que mais expandiram como prestadoras de serviços. As desenvolvimentistas surgiram das propostas de intervenção no meio ambiente, em especial, a partir da ECO 92. Por fim, as ambientalistas são focadas em atos que contribuam para a mudança do perfil das cidades brasileiras. Essa divisão é questionada por alguns autores, mas será adotada neste estudo por considerá-la a mais adequada e objetiva para à análise que se pretende realizar.

Afinal, esse desvio da origem das organizações não governamentais, ou terceiro setor, demonstra sua diversa associação a fundações de direito privado, a entidades de assistência social e de benemerência, a entidades religiosas, a associações culturais, educacionais e cidadãs. Todas elas variam em tamanho, grau de formalização, volume de recursos, objetivo institucional e forma de atuação. Tal variação mostra a diversidade social da sociedade brasileira e os arranjos institucionais nas relações entre o Estado e os poderes econômicos, no decorrer dos anos. De acordo com Rosa Maria Fischer, as contradições desse chamado terceiro setor

constituem um ‘setor’ diferenciado do tecido social, não está suficientemente consolidado, nem no ambiente acadêmico nem no universo das práticas cívicas, associativas e de solidariedade. Pode-se detectar desde manifestações de desconfiança e rejeição, até o simples estranhamento na adoção de um conceito que, para abranger a amplitude e a diversidade da realidade que busca definir, tende a ser genérico e impreciso. O próprio nome atribuído a este espaço é alvo de uma disputa nas quais competem, mais do que conceitos e tradições acadêmicas, visões de mundo, valores e identidades dos próprios envolvidos nessas organizações. Assim, não governamental, sem fins lucrativos, da sociedade civil, filantrópica e beneficente são termos que dividem os corações e mentes dos profissionais, militantes e voluntários que atuam nesse espaço. (FISCHER, 2002, p. 45-46, grifo do autor)

Essa pesquisadora critica, ainda, a gama de denominações dadas as instituições, com características distintas das que inspiraram suas origens, quando, então, se vinculavam aos movimentos sociais. Os subsídios governamentais que lhes são concedidos, como isenção de impostos e repasse de recursos públicos, têm sido alvo de disputas e denúncias. Outro ponto criticado dessas instituições é que elas possuem características jurídicas que lhes conferem direito de serem autônomas e autogovernadas, possuidoras de uma estrutura formal, e de mão de obra voluntária e também remunerada. Nesse sentido, a estrutura e a organização do terceiro setor o diferem frontalmente dos movimentos sociais. Outro aspecto relevante que as distancia desses coletivos é o fato de muitas dessas organizações terem abandonado o caráter reivindicatório tornando-se, simplesmente, prestadoras de serviços compensatórios como suplentes da ação do Estado.

Portanto, o crescimento desse terceiro setor, focado na prestação de serviços às comunidades, sem questionar o modelo de desenvolvimento implementado possui uma ação limitada sem maiores articulações com o contexto político, econômico e social. Os autores Silene Freire e Douglas Barboza pontuam o reducionismo da capacidade crítica das organizações não governamentais como meras executoras de projetos com fins claros e distantes da politização intrínseca em sua origem. Portanto,

não é coincidência que as organizações estimuladas pelas agências multilaterais estejam voltadas para a ação social, mas que efetivamente não possuam capacidade de promover elementos que alterem as regras do jogo, ou seja, não são capazes de acirrar o debate, de trazer novos elementos para reflexão, de mostrar a desigualdade como um ponto fundamental na disputa política e, conseqüentemente, garantir e universalizar a cidadania. Essas organizações, em sua grande maioria ONGs, parecem atuar apenas como uma espécie de mediação que remedeia situações-limite da pobreza. Com a oficialização desse debate, o que temos assistido no Brasil é uma espécie de Políticas Pobres para Pobres. (FREIRE & BARBOZA, 2006, p.09)

Com esses argumentos, os autores fizeram uma crítica contundente às ações dessas ONGs que assumem um caráter mediador e caritativo em relação às deficiências materiais das classes menos favorecidas. Tal crítica é corroborada por Maria da Glória Gohn ao afirmar que essas instituições não têm provocado o Poder Público com relação às reformas, mas sim dependido dele para sobreviverem. Dessa forma suas ações podem recair em práticas neoliberais compensatórias e frágeis com fins meramente assistencialistas.

Conclui-se, portanto, que essa nova configuração das ONGs, seja pela captação de recursos junto a organismos internacionais, seja pelo próprio Estado via mecanismos de fomento como as leis de incentivo fiscal ou editais, compromete e debilita seus objetivos originais em relação a atitudes mais questionadoras para com seus financiadores.

Ademais, a partir dos anos 1990, as ONGs tornaram-se exageradamente valorizadas e instrumentos de dominação, ao lado do Estado, de agências de desenvolvimento global e de empresas privadas. Essa situação comprometeu seu potencial original na luta e transformação social e não meramente de cunho assistencialista. Conforme sugere Clark (1991) apud Lebon (2000) ao destacar, por exemplo, o financiamento de instituições norte-americanas a algumas organizações não governamentais da América Latina,

à medida que agências de desenvolvimento do Norte financiam cada vez mais as ONGs, as menos radicais dentre estas vão moldando seus programas às diretrizes daquelas, refletindo a ideologia e metodologia das financiadoras. E mais, pressionadas para demonstrar aproveitamento das verbas recebidas, estariam buscando resultados mais imediatos, concretos, visíveis, em detrimento da participação dos beneficiários da base, o que poderia limitar seu alcance de conscientização e 'empoderamento', essenciais para a melhoria de sua condição a longo prazo e para a verdadeira mudança social e democratização. (LEBON, 2000, p.71, grifo do autor)

A necessidade constante de comprovação do sucesso dessas entidades com dados qualitativos e quantitativos é exemplificada pela obrigatoriedade do envio de projetos anuais, relatórios periódicos e de planejamento às instituições de fomento, os quais demandam uma estruturação melhor dos objetivos e metas das ONGs de forma sistemática. E para tal, elas têm que qualificar os chamados *atores sociais*, aqueles que antes eram somente militantes políticos em nome da cidadania, aqueles, cujos discursos sempre giravam em torno da inclusão da sociedade civil, em espaços dominados por interesses econômicos. Hoje esses

sujeitos, representados por instituições não governamentais, ou pelo denominado terceiro setor, também são responsáveis pelas práticas de inclusão das comunidades ou setores a que pertenciam ou defendiam. Assim são obrigados a se profissionalizarem, demonstrando mais preparo para lidar diariamente com a legislação trabalhista e tributária, com os mecanismos e fontes de financiamento e captação, com a elaboração de propostas e relatórios de prestação de contas, com a área de recursos humanos, entre outros aspectos que comprovarão uma boa administração e planejamento e, assim, garantirem novos investimentos por determinado período.

Em todo caso, apesar desse quadro, as organizações não governamentais cidadãs ainda representam tentativas de democratização atreladas ao desenvolvimento, especialmente quando trabalham com ou para grupos locais. Tais grupos podem propiciar a criação de alternativas para o desenvolvimento, como sugere Escobar (1995) apud Lebon (2000), ao salientar “o papel que organizações locais do Sul deveriam desempenhar no futuro de suas sociedades, ao permitir às pessoas definir suas próprias demandas e estratégias, negociando ou resistindo à dominação econômica e cultural do Norte (ou seja do domínio dos Estados Unidos)”. (LEBON, 2000, p.71)

Nessa perspectiva, é objetivo desta investigação verificar se o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, como uma organização não governamental, tem contribuído para a formação dos sujeitos ou se coloca apenas como mera medida compensatória da ineficiência do Estado na área educacional. Nesse caso, representam simplesmente uma entidade da sociedade civil, controlada por interesses de empresas e fundações privadas. Aliás, o CPCD insere em seu *site*, no *link* destinado a parceiros, quase cem instituições apoiadoras de suas iniciativas. Algumas fontes de financiamento apresentadas são: a holandesa Bernard van Leer Foundation, a mineradora sul africana AngloGold Ashanti, a organização norte-americana Ashoka, o Banco Mercantil do Brasil, a Petrobrás, a Caixa Econômica Federal, a Fundação latino americana Avina, a suíça Schwab Foundation, diversas prefeituras municipais e, ainda, programas de fomento à cultura como a Lei Federal de Incentivo à Cultura e o Fundo Estadual de Cultura de Minas Gerais<sup>14</sup>. Portanto, a parceria com organismos internacionais, e

---

<sup>14</sup> A Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991) também denominada Lei Rouanet, é um mecanismo de fomento criado pelo Governo brasileiro o qual concede Descontos no Imposto de Renda de Empresas e Pessoas Físicas sobre investimentos em projetos aprovados pelo Ministério da Cultura por meio de edital específico, após captação a ser realizadas por beneficiados que sejam

com instituições públicas e empresas privadas nacionais possibilita inferir que a ONG em estudo se enquadra no panorama descrito anteriormente. De fato ela depende de recursos financeiros concedidos por entidades diversas, com interesses distintos. Ora, essas diferentes fontes de apoio financeiro levam a supor que o CPCD vincula seus resultados aos seus financiadores. Nesse sentido, vale a indagação: até que ponto o CPCD se mantém fiel aos objetivos iniciais de formar sujeitos comprometidos com a transformação social?

Por outro lado, não se pode ignorar que as ONGs, a exemplo do CPCD, podem preencher uma lacuna criada no ensino regular ao valorizar as diversas culturas, proporcionando aos considerados diferentes acesso aos bens culturais de modo geral. Nessa medida, pretende-se investigar, de forma mais aprofundada, a organização não governamental CPCD e, mais especialmente, o seu papel na formação de jovens de classes populares do município de Araçuaí.

### **3.2. Araçuaí: história e cenário para o CPCD**

Araçuaí possui características econômicas, culturais e sociais que precisam ser contextualizadas para dimensionar o cenário desta pesquisa. A cidade está localizada no Nordeste do Estado de Minas Gerais, na microrregião do Médio Jequitinhonha, bem como no centro do Vale do Jequitinhonha. O município originou-se do Arraial do Calhau, fundado na Fazenda Boa Vista, situada à margem direita do ribeirão Calhau e do rio Araçuaí, de propriedade da senhora Luciana Teixeira. Ela abrigou as meretrizes expulsas pelo padre do vilarejo vizinho, a Aldeia do Pontal, local que recebia canoeiros que permutavam mercadorias trazidas da Bahia. Por volta de 1817, Luciana Teixeira deu início a um loteamento, inicialmente chamado Arraial do Calhau, cujo nome era devido à grande quantidade de pedras redondas existentes. Alguns relatos da história oral mencionam que essa mulher havia abandonado a prostituição na Bahia em busca de um negócio lucrativo. Ela trouxera prostitutas da Bahia para abrir um bordel na Barra do Pontal. O naturalista francês Auguste

---

peças físicas ou jurídicas. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2011/07/07/projetos-culturais-via-renuncia-fiscal/>. Acesso em 31/10/2012.

Já o Fundo Estadual de Cultura de Minas Gerais (FEC) é destinado a pessoas jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos, e de direito público estabelecidas em Minas Gerais. Os projetos que se inscreverem no FEC obtêm recursos pela modalidade não reembolsáveis, ou seja aplicação direta de verbas públicas para arcar com a totalidade do custo do projeto, ou reembolsáveis os quais 80% do valor é financiado pelo Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais de acordo com os procedimentos e juros do banco. Os demais 20% devem ser pagas pelo beneficiado por meio de serviços prestados ou produtos doados para o projeto em execução. Disponível em <http://www.cultura.mg.gov.br/fundo-estadual-de-cultura>. Acesso em 31/10/2012.

Saint-Hilaire passou pelo local naquele período e ficou hospedado durante sua expedição histórica na casa de Luciana Teixeira.

Conforme descreveu Saint-Hilaire, ali um grupo de mulheres teciam e bordavam durante o dia, mas à noite se transformava em local de completa diversão. Segundo suas anotações, ao partir, o pesquisador perguntou à Luciana quanto deveria pagar pelas despesas de sua hospedagem, e ela, prontamente, sugeriu que o pagamento seria tinta para escrever. Era notório e conhecido na região o interesse de Luciana pela escrita. Saint-Hilaire a caracterizou como uma mulher hospitaleira, destemida e com ideias e ações avançadas. No trecho abaixo, o naturalista descreve sua passagem nessa casa, conforme retratado na obra de Lindolfo Paixão:

Pousei na casa de Boa Vista, talvez a mais agradavelmente situada de todas as que até este momento vira. É construída sobre o cume de uma colina isolada em baixo da qual deslizam com lentidão as águas límpidas do Araçuaí, rio mais ou menos da largura do Loiret. [...] Boa Vista era a residência de uma velha mulata chamada Luciana Teixeira. Tendo sabido que eu viajava com passaporte do governo, essa boa mulher cumulou-me de atenções, e, pondo-se quase de joelhos, quis abraçar-me as coxas, compreendendo bem que recusei semelhante polidez. (PAIXÃO, 2004, p.23-24).

Sobre o destino dessa mulher forte e detalhes sobre sua vida, Paixão destaca que há muito pouco registro confiável daquele período histórico no município de Araçuaí. Mas, de qualquer forma, a atitude de Luciana Teixeira de tentar romper com os valores patriarcais da época sugere que ela sofrera perseguição dos coronéis da cidade, tendo que abandoná-la. No entanto, não restam dúvidas da presença marcante dessa figura, pois embora rechaçada pelos valores morais dominantes, contraditoriamente, mais tarde ela recebe homenagens na cidade, dando o seu nome a uma escola e a uma clínica para mulheres. Na periferia também há uma singela rua com o nome dela. Também uma monografia apresentada na Universidade Federal de Ouro Preto, em julho de 2012, com objetivo de conhecer a trajetória das mulheres engajadas em ações políticas no município de Araçuaí, Luciana tem sua devida importância ressaltada nas palavras da autora desse trabalho,

podemos registrar que outras mulheres vieram fazer jus a esta grande causa da Luciana Teixeira, quer dizer, marcar a identidade do município pelo gesto do acolhimento. A sua postura de acolher as mulheres expulsas da aldeia foi objeto de crítica pelos padrões estabelecidos da sua época, porém, temos que ressaltar que, para os dias atuais, sobretudo, nas políticas públicas, é necessário termos esta sensibilidade por aqueles que se encontram vulneráveis. (SANTOS, 2012, p.16)

As mulheres da *Casa Boa Vista* de Luciana Teixeira atraíam os canoieiros, alterando-lhes a rota. E, assim, esses trabalhadores no lugar de dirigirem ao vilarejo vizinho *Aldeia do Pontal*, iam para o vilarejo do *Calhau*, que deu origem à cidade de Araçuaí, entre 1830 e 1840. O local ganhou importância econômica, sendo elevado, inicialmente, à categoria de Distrito, em 1857, e à Vila de Arassuay e, posteriormente, cidade, em 1871. Mais tarde, passou a ser grafada Araçuaí, nome de origem indígena que significa araras grandes.

De acordo com os dados da pesquisa sobre o Vale do Jequitinhonha, coordenada pelo pesquisador Ralfo Matos (2000) da UFMG, as atividades econômicas iniciaram-se, portanto, pelo entreposto comercial dos canoieiros que navegavam pelo Jequitinhonha e, posteriormente, as atividades ligadas à agropecuária e à mineração colocaram Araçuaí em posição de destaque na região entre os séculos XVIII e XIX.

Segundo o relato de Matos (2000), Araçuaí, Salinas e Pedra Azul dedicavam-se à atividade pecuária. A agricultura familiar de subsistência, o artesanato e a pecuária de corte, como extensão dos campos da Bahia no Vale do Jequitinhonha, traçam o perfil de ocupação rural que permanece até os dias atuais.

No entanto, a partir do século XX, deu-se o fim da pequena navegação no rio Jequitinhonha. A falta de estradas rodoferroviárias adequadas, os déficits de energia e infraestrutura e a forte concentração fundiária diretamente associada à liquidação dos restos de cobertura vegetal da Mata Atlântica, geraram um aumento do assoreamento dos cursos fluviais. Isso impactou negativamente o desenvolvimento da região e do município, atrelado à consolidação econômica das regiões Sul e Sudeste do Brasil. O município tem sido foco dispersor de migrantes. Regiões para isso não faltam. A seca periodicamente atinge Araçuaí. Além disso, o modelo de desenvolvimento implantado, segundo a perspectiva de exploração do solo pela mineração, agricultura e pecuária, leva à exaustão os recursos naturais e a ampliação das desigualdades sociais, contribuindo para a estagnação econômico-social da região. Nas últimas três décadas do século XX, o processo migratório se intensificou e consolidando uma estratégia de sobrevivência das famílias, qual seja, a migração temporária. Aponta a pesquisadora Maria Lucia Cardoso (2001) que parte da população masculina ia para outras regiões trabalhar no corte de cana de açúcar e colheita de café. Ela destaca, ainda, que a

maioria seguia para os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, e, também, para outras lavouras no Sul de Minas e Mato Grosso. Essas atividades se tornaram a principal alternativa econômica para as famílias rurais. Os homens que migravam chegavam a ficar até nove meses do ano fora do lar, o que gera uma reestruturação familiar: as mulheres passaram a ter mais responsabilidades tanto na produção de recursos para o sustento familiar, como nos processos de decisão. Nesse contexto, muitas famílias se mudaram para as sedes de outros municípios dada a maior oferta de serviços. Neste trecho, a autora destaca todo esse ciclo de perdas que a região tem sofrido:

A mineração predatória, a agricultura e a pecuária que esgotaram os solos, e as grandes plantações de eucalipto em uma área com clima semiárido, contribuíram para aumentar a escassez de chuvas e secar a maioria dos rios, levando a uma ausência de alternativas de trabalho que transformaram a região em um grande bolsão de pobreza (CARDOSO, 2001, p.4).

Nessas circunstâncias, a partir da década de 1970, a situação se agravava com o avanço da pecuária que privilegiou os médios e grandes fazendeiros. Daí intensificou-se a concentração de terras e gerou a desorganização da produção camponesa de subsistência e a redução das relações de parceria, expulsando mão de obra das fazendas para os grandes centros.

Atualmente, o município possui IDH<sup>15</sup> abaixo da média de Minas Gerais, e o PIB<sup>16</sup> em 2009 foi de R\$ 172.356 milhões: 77,2% advindo do setor de serviços; 16,4% da indústria; e 6,4% da agropecuária. Segundo dados do Censo 2000, a população era de 35.713 pessoas: 7.540 jovens de 15 a 24 anos (idade aproximada dos aprendizes dos projetos investigados nesta pesquisa), e a partir de 60 anos, 3.815 pessoas. Um crescimento de apenas 370 pessoas foi contabilizado no Censo de 2010, no qual a distribuição etária apontou 6.982 jovens de 15 a 24 anos e 4.604 a partir de 60 anos. Já o mapeamento da distribuição da renda da população mostrou 13.007 pessoas com renda até um salário-mínimo; 4.039 pessoas entre 1 a 2 salários-mínimos, 1.012 de 2 a 3 salários-mínimos; 696 de 3 a 5 salários-mínimos; 346 de 5 a 10 salários-mínimos; 131 de 10 a 20 salários-mínimos; e 11.108 pessoas sem rendimento. Como

---

<sup>16</sup>Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA.

se vê, que a população jovem vem diminuindo, apesar de ainda representar um percentual de destaque quando comparada a outras faixas etárias, e a terceira idade tem crescido.

No entanto, em outra perspectiva, destaca-se a riqueza da manifestação cultural na região, sob a influência da cultura das raças e povos que ali viviam, como descrito neste trecho:

No Vale do Jequitinhonha, a origem do artesanato feito de barro está ligada ao costume indígena e, provavelmente, também africano, de fabricar cerâmicas utilitárias para armazenar, cozinhar e servir os alimentos. Os próprios artistas, frequentemente, se reportam à origem negra e indígena ao se referirem a esse seu saber [...] No Vale, a habilidade dos artistas do barro, neste ofício, é o resultado de um trabalho de anos e anos que, na origem, está ligado à fabricação de objetos utilitários, como pratos, panelas, bulhões, canecas, quase que para o uso, exclusivamente, na cozinha, além das mingas e potes que serviam para guardar a água[...] Esses objetos têm agarrados a eles os sinais das mãos dos artistas, sinais de suas histórias, que são parte tanto das histórias tradicionais de suas comunidades quanto dos seus encontros com elementos de outras realidades culturais que passaram a ser significativos para eles. (MATTOS, 2007, p.190-191)

E assim, a manifestação folclórica e religiosa está na variedade do artesanato que utiliza diversas matérias-primas presentes no ambiente, que os cerca, nas festividades, na música, na dança, nos cantos e na oralidade. Geralda Soares assim retrata essa diversidade cultural que compõe as características da região:

Mostrando que as culturas não são estáticas, mas dinâmicas, sua arte está viva entre nós: no trabalho com o barro, madeira, cipó, semente, tecelagem, na pintura, nos cantos, nas danças, os costumes, nos ditados, no jeito simples de acolher as pessoas, na estruturação das famílias e das comunidades! Africanos e indígenas porém, não se reconstruíram sozinhos [...] inúmeras nacionalidades estavam presentes, por exemplo, na história de Araçuaí como: portugueses, franceses, açorianos, ciganos, espanhóis, italianos, libaneses, holandeses e alemães. (SOARES, 2003, p.5)

A propósito, em Araçuaí, há uma tradição de vários corais populares como os Trovadores do Vale, Nossa Senhora do Rosário, Araras Grandes, Vozes de Fátima, Santa Tereza, Santo Antônio, e o Meninos de Araçuaí, criado pelo CPCD, cujo repertório é composto por religiosidade popular, trabalhadores, benditos, incelências, beira-mar, batuques, danças e contra-danças. Há o Grupo Teatral Vozes e Ícaros do Vale e a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, além das diversas festas religiosas, na sede do município e nas diversas comunidades rurais. Portanto, artesãos, poetas, trovadores, corais, grupos folclóricos e músicos reforçam a cultura popular e revelam traços e modos de vida da população. Essa arte merece ser preservada e disseminada para as novas gerações para que

vejam a cidade não somente pelos aspectos carentes da região, mas também por essas riquezas.

### **3.3. A organização não governamental CPCD: uma breve história**

As informações referentes à ONG relatadas a seguir, históricas ou metodológicas, baseiam-se em artigos de revistas e jornais, programas de televisão e vídeos que abordam o CPCD, *sites*, bem como na literatura relativa ao tema desse estudo e nas entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos. Esse material possibilitou traçar a trajetória da organização, associando-se, ainda, essas fontes e pesquisas referentes à história do município de Araçuaí e da criação desta organização não governamental em estudo.

Com efeito, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) foi criado em 1984, pela intenção do folclorista e educador Tião Rocha. A motivação para tal empreitada foram os 28 anos que lecionou no meio acadêmico, associados aos dados estatísticos negativos sobre a situação da educação no Brasil. Nesse sentido, ele propôs uma discussão entre moradores da cidade de Curvelo para pensarem uma escola diferente. Dali surgiu um grupo de educadores, pais e amigos interessados em refletir sobre o assunto. Assim, foram propostas as alternativas, fundando-se, então, a ONG Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento<sup>17</sup>.

Como esclareceu Tião Rocha, o que motivou a criar o CPCD foram os conceitos da Pedagogia Humanista de Paulo Freire, ao defender uma educação dialógica permanente, tendo em vista a perspectiva do educador e do aluno como sujeitos da recriação do conhecimento, e não deste último meramente como um receptor, e do educador como um simples narrador. Dessa práxis, origina-se a conquista da liberdade, o que implica a conscientização dos alunos da sua importância histórica, social e cultural. Desse modo, “A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver a educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2005,18).

Quanto à proposta de construção metodológica do trabalho a ser desenvolvido pela ONG, apontada por Tião Rocha e pelo grupo, foi elaborada a partir de uma lista de 15 *não objetivos*

---

<sup>17</sup> ROCHA, Tião. A escola debaixo do pé de manga. Revista Presença Pedagógica, v.11, n. 63, mai/jun.2005. Entrevista concedida a Rosângela Guerra.

*educacionais, cunhados pelos idealizadores do CPCD, por exemplo: pensar a criança como “página em branco” onde podemos escrever o “nosso” livro; cortar das crianças seus sonhos e criatividade; acreditar que nossos conhecimentos são únicos e verdadeiros; produzir pessoas omissas, alienadas e sem identidade cultural; ensinar às crianças que “o mundo é dos mais fortes, mais espertos ou mais ricos”; podar o espírito crítico, observador e inquiridor das crianças; fazer das crianças e, principalmente, dos professores, eficientes e cordatos cumpridores de tarefas e repetidores de ideias e conceitos alheios; criar uma escola que seleciona; preservar o conceito de escola como um lugar “chato”, onde o autoritarismo reina, o castigo impera, a prepotência governa e a desigualdade domina.*

Por esses princípios criados em contraposição à escola formal, pautou-se o desenvolvimento das primeiras atividades da ONG para promover a educação popular e o desenvolvimento comunitário, sendo a cultura matéria-prima para a ação institucional e pedagógica. Primeiramente, o CPCD começou a atuar na comunidade de Curvelo em 1984, criando o projeto *Sementinha*, destinado a crianças de 4 a 6 anos de idade, não atendidas pela rede pública e particular de ensino.

À época, Tião Rocha e um grupo de 26 pessoas da cidade Curvelo, entre professores e voluntários, procuraram a comunidade e montaram 13 turmas com crianças dessa faixa etária. Em cada turma havia dois educadores que se reuniam em uma grande roda com o grupo para pensar, discutir e contribuir calcadas no trabalho do dia a dia. Uma dessas reflexões foi a efetividade da fila, rotina da escola formal e adotada automaticamente nas turmas. Quando perceberam que sempre os menores ficavam a frente, concluíram que ela organizava, mas não educava, conforme relatado por Rocha em entrevista à revista *Presença Pedagógica*: “Como nosso papel é educar, chegamos à conclusão de que precisamos ensinar as crianças a andar com independência, respeitando o trânsito, para se apropriar da rua, transformando-a em espaço escolar.(ROCHA, 2005, p.7)”<sup>18</sup> E no site da ONG informa-se que o *Sementinha* visava, principalmente, ao desenvolvimento da autoestima e da identidade, da consciência corporal e cuidados da higiene e saúde, levando-se, sempre em conta, o respeito mútuo, a cooperação, a participação efetiva nas atividades cotidianas, procurando cultivar, em cada

---

<sup>18</sup> ROCHA, Tião. A escola debaixo do pé de manga. Revista *Presença Pedagógica*, v.11, n. 63, mai/jun.2005. Entrevista concedida à Rosângela Guerra.

criança, a semente dos valores de cidadania.

Posteriormente, as ações do CPCD se estenderam por municípios do Vale do Jequitinhonha, Vale do São Francisco e do Rio Doce, Alto São Francisco, e hoje também em estados como Espírito Santo, Bahia, São Paulo, Maranhão e, ainda, em Moçambique e Guiné-Bissau, conforme relata ARAUJO (2009).

Afinal, sua chegada em Araçuaí, se deu em 1998, para a implantação de um projeto educativo no município. De um total de aproximadamente duzentas pessoas da região interessadas em trabalhar na iniciativa, quarenta foram selecionadas e entrevistadas por Tião Rocha. Assim, vinte candidatos foram selecionados para participar de um processo de formação por quatro semanas. Desse modo, doze foram escolhidos para atuar no programa que ali surgia, o *Ser Criança*, que prevalece atualmente. O objetivo desse projeto era desenvolver atividades complementares ao ensino formal promovendo ações que combatessem o fracasso escolar e incentivassem o crescimento pessoal. Nele, crianças de 7 a 14 anos seriam estimuladas a brincar, jogar, cantar, plantar, pintar, dançar, enfim realizar diversas atividades em um período complementar ao do ensino formal, em espaços comunitários conduzidos pela ONG.

A partir de então, outras iniciativas foram surgindo, a exemplo do Coral Meninos de Araçuaí, que nasceu também em 1998, composto por meninos e meninas do *Ser Criança*. Esse projeto surgiu inicialmente da ideia de realizar uma apresentação em uma fábrica da empresa Natura, em agradecimento pelo patrocínio do projeto. Tião Rocha, naquela época, contratou o grupo teatral Ponto de Partida, de Barbacena, para oferecer oficinas de interpretação, dança e sapateado, instrumentos musicais e musicalização às crianças. A iniciativa tornou a música uma aliada ao processo de formação de cidadania, socialização, sensibilização, estética e, principalmente, ao desenvolvimento da autoestima, no projeto implantado em Araçuaí. E o resultado foram dois CD's gravados – *Roda que Rola e Pra Nhá Terra* –, a participação em espetáculos no Brasil e exterior, tendo destaque o aquele denominado *Ser Minas tão Gerais*, inclusive com a gravação do espetáculo em DVD, com a presença de Milton Nascimento.

Outro ponto citado pelos entrevistados e presente nos textos e reportagens foi o fato de a ONG ter assumido a Secretaria Municipal de Educação de Araçuaí (SMED), com o convite da

então prefeita Cacá Carvalho a Tião Rocha, em 2003. Ele aceitou o convite com a condição de exercer a função mediada pela ONG-CPCD. Em seguida, em nome desta, enviou uma correspondência a instituições governamentais e não governamentais do País pedindo apoio financeiro, para dar sustentação às ações que seriam empreendidas pela SMED de Araçuaí, através do CPCD. A Petrobrás Distribuidora foi a única empresa, naquela época, a aceitar o desafio e assumir, financeiramente, o projeto denominado UTI Educacional. Esse nome representava a tentativa de salvação do ensino perante os índices apontados pela pesquisa Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), de 2002 e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). Apontava-se que 75% dos alunos da 4ª série e 96,7% dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas de Araçuaí apresentavam desempenho escolar insuficiente e, a maioria, em estado crítico. Obtidos os recursos,

em outubro de 2003, montamos uma UTI de urgência para 22 alunos da 2ª série que apresentavam problemas de aprendizagem, empregando todos os recursos disponíveis [...] Depois de cinco semanas, alguns alunos estavam ainda no nível de insuficiência, mas nenhum deles estava mais no nível crítico” segundo relata em entrevista Tião Rocha à GUERRA (2009, p. 9).

Segundo uma das coordenadoras entrevistadas que acompanhou esse projeto desde o início, essa experiência foi realizada

*“para que não tivesse uma morte cidadã desses meninos, o nível de analfabetismo era muito grande dentro das comunidades. Ai pensamos em trabalhar de uma forma lúdica, valorizando os saberes da comunidade, o que a comunidade pode trazer para a escola [...] eram donas que sabiam fiar, fazer trabalhos com algodão, era um contador de historia, era a dona benzedeira, a dona que fazia doce, a dona que fazia remédio para vermes. E ai foi todo mundo para dentro da escola [...] a gente descobriu a pedagogia do biscoito nessa época, as donas sabiam fazer biscoito com algo escrito que é o biscoito de polvilho [...] os meninos começaram a escrever os nomes, começavam a escrever os números, e esse conhecimento da receita do biscoito era o que contribuía para que os meninos pudessem aprender.” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)*

A Secretária Municipal de Educação também realizou iniciativas de incentivo à leitura como a criação de um banco de livros para troca, com cerca de 15 mil títulos. Também foi estendido o horário de funcionamento da Biblioteca Pública Municipal, de 8h as 22h. A gestão do CPCD na Prefeitura durou um ano e cinco meses e os resultados apresentados pelo Relatório Social da Petrobrás Distribuidora apontaram 41% dos alunos da 4ª série e 64% dos alunos da 8ª série, em 2004 alcançaram o grau de suficiência, saindo da fase da UTI, segundo relatou Tião Rocha em entrevista a Guerra (2009). Mas a administração da ONG a frente da Secretaria

Municipal de Educação não teve continuidade na gestão do novo prefeito que assumiu após Cacá Carvalho.

Hoje, o CPCD desenvolve, em Araçuaí, os projetos educacionais *Ser Criança* e *Sementinha*. E quando os jovens atingem a idade limite para participar do *Ser Criança* - 14 anos - já almejam ingressar nas fabriquetas participando do processo seletivo. Na cidade, atualmente, funcionam fabriquetas de artesanato, bordado, tinta de terra, marcenaria, serralheria, *software* e cinema. Já em Curvelo, há as de cartanagem, doces, compotas, licores, geleias, e casa de passarinho.

### **3.4. A criação das iniciativas investigadas**

O *Cinema Meninos de Araçuaí* surgiu em 2007, da iniciativa dos membros do *Coral Meninos de Araçuaí*. Eles investiram, na cidade, o dinheiro arrecadado com os CD`s e espetáculos que realizaram em outras cidades brasileiras e em Paris, dentro das comemorações do Ano do Brasil da França em 2005. Foi sugerido, então, um orçamento participativo e os cantores mirins mobilizaram quase 700 crianças e jovens da cidade. O resultado foi a proposta de construir, em Araçuaí, uma sala de cinema permanente. O espaço escolhido foi uma área abandonada onde havia começado a história de Araçuaí, numa zona boêmia da área que deu origem à cidade, o chamado Calhau. Havia ali uma praça com galpões abandonados. E desde o início teve por propósito não ser simplesmente sala de exibição de filmes, mas de formação do indivíduo, pois,

*“a época que a gente só via reportagem falando que fecharam mais um cinema, abriram uma igreja evangélica no lugar do cinema e isso era bem no Vale do Jequitinhonha. Mais ai falamos do grupo de jovens, tinham os meninos na época que era do “Ser Criança”. Estavam completando uns 16 anos, convidamos nas escolas quem gostaria de fazer uma formação de grupo para se pensar aqui nesse cinema, pensar o que queríamos trabalhar. Fizemos a formação de grupo... foram mais ou menos uns 35 jovens que fizeram essa formação pensando o cinema” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí).*

Quanto à formação dos jovens para esse projeto, durou cerca de duas semanas e foram abordadas questões técnicas como edição, cenografia, rádio, gravação para vídeo e áudio. Nesse período, o grupo pôde avaliar as habilidades e interesses dos candidatos. Foram sendo selecionados, ao final, vinte jovens para o projeto. Alguns dos não aprovados inscreveram-se na formação para a *Fabriqueta de Software*. O espaço foi inaugurado em 2008, com diversas

oficinas ministradas por profissionais da área audiovisual de diversas partes do País. E, nesse mesmo ano, foi inaugurada a *Fabriqueta de Software*, com os vinte jovens selecionados que realizariam o curso técnico ministrado por um educador de Belo Horizonte sobre informática. Depois eles aperfeiçoaram a técnica durante um ano, produzindo vídeos institucionais e sobre os projetos da ONG. Nos dois últimos anos, três desses jovens se tornaram cooperados passando a integrar a Cooperativa Dedo de Gente. Essa instituição oferece e desenvolve produtos para clientes externos inclusive. Além disso, esses cooperados também passaram a compartilhar o conhecimento adquirido com os bolsitas, como no projeto *Cinema Meninos de Araçuaí*. Essa relação é detalhada pela coordenadora durante a entrevista individual:

*“Cooperados têm uma meta a atingir que representa a retirada que eles têm mensal, e uma porcentagem administrativa e de materiais que eles irão usar. Eles têm que vender serviço, pois tem uma meta a atingir. Os bolsistas fizeram uma formação, se identificaram com o trabalho e foram convidados a participar da cooperativa, mas eles estão na fase de aprendizagem. Enquanto eles estiverem na fase de aprendizagem eles receberão um valor “x” mensalmente. A partir do momento que o grupo sentar e fizer uma avaliação que o bolsita já domina as técnicas e é capaz de entregar o serviço com a mesma qualidade do grupo, ai ele passa da situação de aprendiz para cooperado.”* (Ebe, coordenadora da *Fabriqueta de Software*).

Vale lembrar que, tanto os cooperados quanto os bolsitas são remunerados e têm carga horária diária a ser cumprida, mas de forma diferenciada. O primeiro grupo é composto pelos jovens que possuem mais tempo no projeto, domínio da técnica e habilidades desenvolvidas. Por conseguinte, são aptos para ensinar aos bolsitas, e captar e desenvolver trabalhos. Por esse serviço são remunerados pela Cooperativa, recebendo um percentual correspondente ao valor da venda, além de um valor fixo. O bolsita que obtiver melhor desempenho e dedicação poderá se tornar um cooperado, mediante análise dos cooperados e da coordenação. Mas, para tal, ele já deve ter concluído o segundo grau e dedicar 8 horas por dia ao projeto, e não somente as quatro horas que lhes são obrigatórias fora do horário escolar. Ele também receberá a bolsa para o aprendizado, mas o valor é inferior ao fixado para o cooperado.

Concluindo, essas e outras atividades desenvolvidas pelo CPCD em Araçuaí integram um projeto maior, denominado *Arassussa: Araçuaí Sustentável*. Esse projeto surgiu em 2005, como resultado dos esforços integrados e articulados de treze organizações brasileiras do

segundo e terceiro setores, ligadas à Fundação Avina<sup>19</sup>. Elas estão unidas em torno do objetivo/desafio comum: contribuir concretamente para a transformação social do Vale do Jequitinhonha, fazendo de Araçuaí, cidade polo da região, uma Cidade Sustentável. Com atuação em diversas regiões brasileiras, as instituições não se organizam em forma de rede, mas em uma plataforma, convergindo suas *expertises* de gestão com tecnologias sociais de comprovado sucesso. Para tal, foram definidas, coletivamente, as bandeiras e causas, e as razões para que cada instituição convergisse – e não transferisse – seus pontos luminosos, suas tecnologias e seus talentos. Após diversos encontros, seus representantes definiram quatro objetivos específicos: o empoderamento comunitário, o compromisso ambiental, a satisfação econômica e os valores éticos, humanos e culturais.

Para atingir esses objetivos, foram usados três princípios que se desdobraram em estratégias metodológicas: o território como ponto de partida, as alianças interinstitucionais e as tecnologias conectadas de forma sistêmica. Por sua vez, todas as atividades estão conectadas com os sete focos do projeto: água, energia, alimento, habitação, trabalho, educação e cultura. Promover a construção do desenvolvimento social pautado pelo uso dos bens materiais e culturais que garantam o acesso a esses bens é o grande desafio e meta do CPCD, instituição-coordenadora da plataforma, nos próximos anos.

---

<sup>19</sup> A Fundação Avina foi fundada em 1994 pelo empresário suíço Stephan Schmidheiny. Ela tem o objetivo de fortalecer as iniciativas dos líderes sociais e empresariais que buscam criar formas mais sustentáveis de desenvolvimento. Disponível em [http://www.avina.net/por/timeline\\_entry/#sthash.Y6rEvAbg.dpuf](http://www.avina.net/por/timeline_entry/#sthash.Y6rEvAbg.dpuf). Acesso em 10/05/13.

## Capítulo 04. A CONCEPÇÃO E A METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DO CPCD

O insucesso da escola formal está associado, entre diversas causas, homogeneização do ensino a sujeitos distintos em uma perspectiva monocultural, ou seja, um processo de negação das diversidades entre culturas, etnias, raças, religiões e sexo dos alunos. Associada a essa questão, a educação é mensurada por notas, provas, relatórios, vestibulares e toda a objetividade que permeia essa lógica de tecnização. Desse modo, a educação se sobrepõe à subjetividade, emoções, sonhos, senso da coletividade e do bem comum alcançado pelo conhecimento num processo de reflexão, contestação e busca por alternativas políticas e sociais. Estas também devem ser gestadas na aprendizagem. E a aprendizagem também tem sido regida pela informação seguida de opiniões, em sua maioria, a favor do tema exposto pelo professor ou contra ele, fazendo com que os alunos se tornem competentes *respondedores de perguntas*. Nessas circunstâncias, o conhecimento que é transmitido é descontextualizado, apresentado em pacotes de disciplinas que não se relacionam no espaço da sala de aula, ministradas de forma curta e rápida, tem, como inimigo o fator *tempo*. Sobre a falta de tempo na sociedade atual, Larrosa tem a seguinte opinião:

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (BONDÍA, 2002, p.23)

Como se vê, esse autor chama a atenção do panorama imediatista e superficial do mundo contemporâneo que tem levado à superficialidade das mensagens e das experiências que vivemos, de modo geral. Isso reflete, especialmente, nas experiências educativas. Assim, como assinalado no trecho acima, para se adequar à necessidade sagaz dos indivíduos por imagens, mudanças, novidades, notícias e retorno imediato, a escola preocupa-se com o tempo desprendido com ensino e aprendizagem. O resultado é a formação de sujeitos extremamente inquietos e incapazes de fazer silêncio e refletir. Além disso, os procedimentos e as avaliações constantes imputam uma lógica racional no ambiente escolar, alimentando

estatísticas e incentivando a disputa entre escolas privadas. Afinal, os alunos na contemporaneidade são clientes consumidores de ensino. No caso dos alunos das camadas mais favorecidas, a condução do ensino se caracteriza por uma lógica neoliberal, de caráter propedêutico, enquanto o ensino da rede pública, direcionado às camadas populares, se volta para a formação básica. Acrescem-se à esse quadro a ineficiência da educação formal, a desvalorização do professor refletida nos baixos salários, o que resulta na limitação de candidatos interessados na formação para a docência. Tudo isso, tem levado a abraçar o magistério pessoas cujo perfil não é próprio exercê-lo. Majoritariamente, os docentes são mulheres, recrutadas historicamente nos segmentos de rendas médias e, posteriormente, baixas. Aliás muitos docentes vivem hoje em situação de pobreza, conforme relata Elba Siqueira Barretto (2010). Também a falta de incentivos para a formação continuada dos professores, somada ao investimento somente em cursos esporádicos não calcados nas necessidades dos docentes, concorrem para as dificuldades da classe, conforme aponta Júlio Emílio Diniz Pereira (2000). Além disso, vale lembrar que os currículos das faculdades de pedagogia, se encontram desatualizados, não adequados às demandas da sociedade e dos distintos sujeitos, necessitando serem aprimoradas as formas de mediação com os alunos. Elba Siqueira Barreto, analisando a estrutura curricular de algumas licenciaturas, relata o resultado de uma pesquisa sobre o tema<sup>20</sup>:

De acordo com o estudo, os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa e fragmentária – no conjunto das propostas curriculares examinadas foram arroladas 3.513 disciplinas –, e apresentam frágil focalização na formação docente propriamente dita. (BARRETTO, 2010, p.433)

Contudo, esse cenário vem sendo denunciado historicamente no Brasil, e novas alternativas tem surgido, mas originadas fora do espaço escolar, recebendo distintas denominações. Alguns autores defendem que os termos utilizados para descrever as iniciativas educacionais deverão considerar diferentes conceitos e métodos. Nesse sentido, o sociólogo português Almerindo Janela Afonso dá a sua contribuição ao diferenciar ensino formal, não formal e informal, como apresentado a seguir:

---

<sup>20</sup> Pesquisa intitulada *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos* realizada pela Fundação Carlos Chagas com apoio da Fundação Vitor Civita, e publicada em 2008. Pesquisadores examinaram uma amostra da estrutura curricular e das emendas das disciplinas de 165 cursos presenciais de licenciatura, sendo 71 de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas.

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1992, p.86-87).

Merece atenção também, nesse sentido, a contribuição de Maria da Glória Gohn ao apresentar as áreas de abrangência das ações educativas *não escolares*:

A educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem às suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos [...]. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos [...]. O quarto é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados (GOHN, 1999, p. 98-99).

Fica claro, portanto, como são importantes as influências dessas práticas que ocorrem fora do espaço escolar, que atuam além da formação técnica, ou simplesmente para o mundo do trabalho. A relevância dessas iniciativas para a conscientização, superação da discriminação e valorização da cultura do indivíduo, hoje, tem se destacado na história da educação no país. Muitas são conhecidas por iniciativas de educação popular, conforme denomina Miguel Arroyo ao diferenciá-las do ensino formal:

Nos sistemas escolares, nas grades curriculares, nos tempos e espaços disciplinados da escola e da formação de seus profissionais, foi mais difícil a contaminação da dinâmica cultural da sociedade para recuperar a memória das experiências inovadoras de educação popular – aspectos fundamentais por serem eles os espaços mais flexíveis e sensíveis ao tempo social e cultural [...]. Assim como a escola conforma os professores e as visões de educação escolar, assim a educação popular mexeu e redefiniu concepções de saber, de construção e apreensão do conhecimento [...] Ignorar as experiências de educação popular tem sido extremamente negativo, empobrecedor para as políticas públicas, para a formulação de currículos, para a teoria pedagógica e para os cursos de formação tão fechados em um olhar escolacentrista. (ARROYO, 2000, p.13-18)

Como salienta esse autor, a educação não escolar possui diferentes concepções críticas, rompendo com os paradigmas positivistas e racionalistas de produção de ciência e conhecimento. Assim, a educação não escolar trata do saber que se dá na prática.

Nessa perspectiva, na educação popular são geradas dinâmicas de produção de saber na linha do que é chamado saber prático. Incluem-se, nesse caso, os profissionais, ativistas ou membros das organizações populares. Assim, os saberes são produzidos por atores não tradicionais do campo das disciplinas teóricas. Isso significa uma ruptura com o controle e a hegemonia de certas academias sobre a produção desse tipo de saber e conhecimento. Decorre dessa ruptura, a construção de espaços nos quais para a crítica educacional prevalece. A ação educativa passa a desenvolver-se sob outro olhar e a partir de outros contextos, focalizando desde os praticantes até os resultados dessa prática para as comunidades beneficiárias que foram se colocando como base para construir os controles das gestões de políticas públicas.

Em adição, diria que estudos e pesquisas sobre a educação popular vêm sendo desenvolvidos ao longo do século vinte por vários pesquisadores no campo da educação, tais como Vanilda Paiva (2003), Osmar Fávero (2006), Celso de Rui Biesiegel (2004) e Carlos Rodrigues Brandão (1986). Pela abrangência e amplitude do conceito de educação popular, no presente trabalho de pesquisa optou-se pelo conceito produzido por Carlos Brandão. Acredita-se que esse autor auxiliará a discernir as intenções e ações do CPCD e se elas podem ser caracterizadas por:

Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. (BRANDÃO, 1986, p.68)

De acordo com essa argumentação, infere-se que as ações socioeducativas do CPCD são de caráter não formal, pois são estabelecidas por um processo de aprendizagem distinto do ensino formal, tanto no que se refere ao espaço quanto ao conteúdo, ao tempo estabelecido e à forma de abordagem dos sujeitos. Contudo, tem-se clareza de que nomear as atividades socioeducativas da ONG, como educação popular seria, no mínimo, precipitado. A interpretação dos dados coletados no processo de investigação é que evidenciará as características da instituição podendo, então, enquadrá-la na categoria de análise mais adequada, ou não. Questiona-se, ainda, se ela tem sido uma alternativa de transformação social.

Ressalta-se, aqui, como trabalhado no capítulo anterior, que muitas críticas vêm sendo feitas ao papel das organizações não governamentais na atualidade. Questionamentos têm sido apontados por pesquisadores pelo fato de as ONGs terem se distanciado do perfil crítico e de lutas intrínsecas aos movimentos sociais, referência de educação popular.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa tem por hipótese que o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento se identifica como uma instituição de mobilização social, atenta aos aspectos da comunidade local. A esse respeito, Maria da Glória Gohn (2012) descreve a diferenciação entre esses centros e os movimentos sociais, cuja atuação é mais abrangente, voltada para o mundo. Em sua visão os sujeitos que trabalham com atividades mobilizadoras

devem ter seu campo de atuação focado no cotidiano, desenvolver processos de comunicação direta, atuar em redes comunicativas, formular e difundir mensagem claras, criar imaginários sociais que despertam o desejo de engajamento das pessoas, estudar e planejar o campo de suas atuações [...] Observa-se que é preconizada uma engenharia social, um modo processual de organizar a ação coletiva, baseado em modernas técnicas de comunicação. A identidade é criada de fora para dentro do grupo, por meio de incorporação em projetos e programas sociais que contemplam políticas de identidade, identidades estratégicas, voltadas para a realização de certos objetivos. (GOHN, 2012, p.67)

Como se observa, as atribuições do sujeito apresentadas pela autora parecem aproximar-se da própria representatividade identitária de Tião Rocha, como uma figura externa à comunidade que idealizou o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, iniciando os projetos sociais ali desenvolvidos. Os entrevistados dos vários segmentos do CPCD foram reincidentes em citar, nos seus relatos sobre a importância da presença de Tião, a concepção, os métodos, as estratégias de aprendizagem adotados. Até mesmo a gratidão a ele, chegaram mencionar nas entrevistas. Assim,

*“se hoje a Fabriqueta de Software quiser mudar o segmento dela a gente vai falar com o Tião e ver o que ele acha. Sempre quando ele tem a oportunidade de vir aqui, ele sempre vai a todos os lugares. Ele vai ao cinema, artesanato, tudo. Ele senta e faz roda com todo mundo e fala assim: gente eu tô vendo uma coisa nova, vocês já viram? Ai o que é novidade ele traz para gente... Ele sempre traz livros que contem história de pessoas que conquistaram com o mínimo, com o que for possível. A última vez que ele veio aqui citou o vídeo que se chama “A Universidade dos pés descalços” que é a história de um indiano que estava pronto para se formar e já tinha feito mestrado. Ele viu que aquilo não era a vida dele, assim como o Tião viu que não estava dando a escola, e ele não queria mais ser professor.” (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)*

*“Eu só queria aproveitar a oportunidade e falar bem, agradecer aos coordenadores, ao Tião Rocha por esse apoio que ele deu a nossa cidade.” (Aldo, pai de bolsista do Cinema Meninos de Araçuaí)*

*“Ele (o Tião Rocha) trabalha no CPCD em todos os projetos, é o Arassussa como um todo. Ele sempre vem e participa das reuniões. Além dos encontros tem as rodas de avaliação mensal com a equipe aqui, que é também com o Tião. Igual semana que vem ele estará aqui para fazer uma formação com o grupo sobre IQP (Indicador de Qualidade de Projeto).” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)*

Como mostram os depoimentos apresentados, a figura dele era central como idealizador e condutor dos processos e não porta voz dos anseios e desejos da comunidade. Essa característica é que diferencia essa ONG das ações de movimentos populares. Os movimentos populares de educação popular se caracterizam pela forma de organização e gramática, não possuem uma figura personificada, como a do Tião. Eles se diferem dos movimentos sociais cuja força está nas ações coletivas de atores sociais diversos. Gohn (2012) ressalta a relevância dessa multiplicidade de atores, baseada nos conceitos apresentados pelo sociólogo francês Alain Touraine, estudioso dos movimentos sociais, e da relevância dos sujeitos coletivos:

Sujeitos coletivos expressam demandas de diferentes naturezas, têm capacidade de interlocução com a sociedade, civil e política. Têm também a capacidade de propor ações, criam e desenvolvem uma identidade com o grupo que compõem baseada em crenças, valores compartilhados. A noção de sujeito coletivo tem a ver com a capacidade de interferir nos processos sociais. Eles criam sistemas de pertencimentos. (GOHN, 2012, p. 113)

Segundo essa pesquisadora, a identidade grupal mobiliza não meramente ações, mas também posicionamento político, social e cultural dos indivíduos de uma classe, etnia, religião, gênero ou nacionalidade. Portanto uma pessoa não pertencente a um grupo, não estará apta a mobilizar a luta em prol de novas políticas que visem as transformações sociais. E o fato do CPCD se identificar como uma iniciativa de educação popular instigou, nesta pesquisa, a análise da tensão entre a identidade de educação popular e a característica do terceiro setor que permeiam esta organização não governamental.

Nessa perspectiva, é oportuno lembrar os *quinze não objetivos educacionais* construídos por Tião Rocha e pela comunidade, à época da criação do CPCD em Curvelo. Alguns deles já foram citados anteriormente. Esses objetivos renegados constituíram o fio condutor que deu o início ao trabalho da ONG uma vez que eles indicavam o que se consideraria na elaboração dos projetos implementados em Araçuaí. Alguns objetivos serão apresentados a seguir.

#### 4.1. As tecnologias sociais que permeiam as atividades do CPCD

A apreensão do processo metodológico priorizado pela organização não governamental para o desenvolvimento de suas estratégias de aprendizagem denominadas *tecnologias sociais* será objeto deste subitem. Para tal, recorrer-se-á a diversas fontes de informação como: entrevistas individuais e em grupo com aprendizes, pais e coordenadoras; folhetos institucionais; reportagens impressas e online; entrevistas concedidas por Tião Rocha a veículos de comunicação e a pesquisadoras; e informações apresentadas no *site* do CPCD.

Assim sendo, percorrendo o caminho traçado por Tião, o CPCD teria que lutar em prol dos princípios, sendo destacados em seguida dois dos *quinze não objetivos educacionais*: *a escola não deve ser um lugar onde a criança entra, mas não permanece, onde ela estuda e não aprende com prazer*; e o de *preservar o conceito de escola como um lugar ‘chato’, onde o autoritarismo reina, o castigo impera, a prepotência governa e a desigualdade domina*. Para vencer esses não objetivos eles buscaram a valorização da diversidade e dos saberes populares e levaram os espaços da aprendizagem até as crianças, ou seja, aos locais de seu cotidiano. Assim surgiu a expressão *Escola debaixo do pé de manga* citada constantemente em textos, entrevistas realizadas e artigos de revistas e jornais sobre o trabalho da ONG, por representar a ideia da escola andarilha. O uso dessa metáfora se deu ao fato de os educadores e as crianças circularem pelos diversos espaços da comunidade realizando atividades, estabelecendo, muitas vezes, como ponto de encontro, uma praça, igreja, casa de um morador ou até mesmo uma festa ou feira tradicional da cidade. Um *lócus* condicionado a uma infraestrutura física de um prédio ou de salas de aula equipadas para tornar o ambiente propício ao processo educativo proposto. Desse modo, os espaços públicos e momentos de manifestações públicas transformaram-se em oportunidades para adquirir o saber. O educador e fundador do CPCD Tião Rocha revidou a expressão *tirar os meninos da rua* invertendo sua lógica na perspectiva cultural<sup>21</sup>:

---

<sup>21</sup> ROCHA, Tião. Educador é aquele que aprende. Entrevista concedida ao portal Pró Menino em dez/2007. Entrevista concedida a Marcelo Iha. Disponível em <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/9acc433f-ce61-4fb7-b55b-bb18d2faa190/Default.aspx>. Acesso em 20/09/2012.

Não quero tirá-los da rua, mas sim mudar a rua, pois ela é o lugar da cidadania, da manifestação cívica, das procissões religiosas e desfiles carnavalescos, onde se comemoram títulos de futebol, onde há o ato público, a festa popular, a passeata pela greve ou manifestação pelos direitos da criança, pelos direitos humanos, [...] O lugar deles é na rua, na praça, no coreto, no shopping, nos estádios, nas escolas, em todo lugar. Ou ele é cidadão por inteiro ou ele é cidadão “meia boca”. (ROCHA, 2007)

A flexibilização do espaço da aprendizagem e a adaptação do ensino à rotina local, associadas ao tempo gasto pelas crianças das regiões rurais para chegarem à escola – cerca de duas horas de ônibus, propiciaram a criação de outros locais de ensino: os educadores, dentro dos veículos, iniciaram ali o processo de ensino aprendizagem. Surgiu, então, o educador do ônibus que desenvolve atividades lúdicas com cantorias, contação de histórias, poesias, enfim atividades recreativas e culturais.

Outro termo utilizado com frequência pelos sujeitos envolvidos nos projetos do CPCD foi a chamada *Pedagogia da Roda*, presente em todos os projetos, ambientes e momentos em que todas as pessoas envolvidas na instituição, alunos, educadores, funcionários, se reúnem. Ela representa um primeiro instante quando uma conversa é necessária para planejar as atividades do dia ou da semana, desabafar as angústias e problemas entre colegas, realizar avaliação ou recepcionar um convidado etc... Para isso, recorre-se à conversa. Todos os envolvidos em determinada atividade ou situação fazem um círculo e expõem suas ideias, percepções e sentimentos. É um momento de aprendizado para educadores e alunos, de reflexão coletiva, para que as decisões tomadas ocorram por consenso e não por votação, abrangendo, também, o âmbito da família. Eis alguns relatos dos entrevistados sobre a Pedagogia da Roda:

*“é um espaço que todo mundo tem a mesma posição, ninguém esta em uma posição acima do outro... É um espaço que as pessoas tem a total liberdade de colocar sua opinião e sugerir as coisas, de planejar juntos e de ver o que está bom e o que está ruim”* (Ebe, coordenadora da *Fabriqueta de Software*).

*“porque eu trouxe a roda pra dentro de casa e comecei a discutir com eles (os pais). E ficou mais prático, gerou mais resultados. Então alguma coisa que eu aprendi, alguma tecnologias, eu coloquei dentro de casa.”* (Marcelo, cooperado da *Fabriqueta de Software*)

Somente após esse primeiro encontro é que iniciam as práticas de quaisquer ações desenvolvidas pela ONG. Conhecidas, então, as peças de suas engrenagens, a roda pedagógica gira, possibilitando que atividades e reflexões se desenvolvam, sustentadas por valores centrais como solidariedade e afetividade. Desse modo, a Pedagogia da Roda estimula

a capacidade de refletir e agir. Conforme destaca o depoimento abaixo que contextualiza sua relevância no início do projeto *Cinema Meninos de Araçuaí* e nas práticas em geral da ONG:

*“foi uma coisa bem bacana (o início do trabalho no cinema) que todo mundo ficava deslumbrado com isso. Aí adotamos a formação de time mesmo, de pensar um grupo, de metodologia, de conhecer o trabalho do CPCD. Porque de qualquer jeito a roda acontece aqui, acontece com as crianças, com os pequeninhos, com os jovens, com os pais, então a roda é um ponto. A gente fala que é a ferramenta principal do nosso trabalho, ela começa o dia e ela finaliza o dia, ela se faz com os pequeninhos, mas se faz com os grandões, se faz com os mais velhos, a hora que for preciso essa roda se faz [...].Hoje já teve a roda aqui, em alguns projetos ela acontece todos os dias, outros uma vez na semana, às vezes até mais vezes no dia, e aí a gente fez essa roda, pra esses jovens conhecerem a metodologia do CPCD e pensar o que esse grupo gostaria de fazer dentro desse cinema, montar um time para jogar um jogo. “ (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí).*

O mesmo pode ser dito da relevância da roda no primeiro projeto desenvolvido pelo CPCD – o *Sementinha* cujo objetivo era a socialização verbal entre crianças de 4 a 6 anos de idade. Elas discutiram na roda temas apresentados por elas e suas famílias, objetivando a socialização, a preparação para a alfabetização e a interação entre escola-família-comunidade. Na sequência foram tomadas decisões sobre as sugestões coletadas e consideradas as propostas de todos os participantes, não excluindo nunca ideias ou pessoas.

A valorização da cultura local e dos saberes da comunidade também foram constantemente lembrados durante as conversas realizadas com jovens e educadores. Em oposição aos dois não objetivos identificados para a criação da ONG - *produzir pessoas omissas, alienadas e sem identidade cultural e pensar a criança como ‘página em branco’ onde podemos escrever o ‘nosso’ livro*. Assim, as pessoas e conhecimentos da comunidade se tornaram parte do processo de aprendizagem do CPCD, sejam elas crianças, jovens ou adultos. As mães, por exemplo, por incentivo de Tião Rocha, passaram a ministrar aulas de culinária que visavam à alfabetização. Elas ensinavam os alunos a fazer *biscoitos escritos*. Assim, massas se transformaram em letras, palavras e frases, despertando o interesse pelo alfabeto; operações matemáticas foram introduzidas ao mensurar o volume de ingredientes, de forma diferente da proposta da escola formal. Esse processo foi nomeado *Pedagogia do Biscoito*. Também os músicos, contadores de histórias, benzedeiros, violeiros e demais sujeitos da comunidade adentram as rodas para compartilhar sua arte ensinando e aprendendo junto aos meninos e meninas.

Outro destaque de metodologia do CPCD é a *Pedagogia do Sabão*. Ela surgiu numa lista de compras de material, incluindo o material de limpeza, de uma escola pública municipal de Curvelo, que convidara a ONG para realizar atividades conjuntas. Por iniciativa de uma professora que sabia fazer sabão e detergente, ela e os alunos criaram cerca de quinze tipos de sabão como de abacate, de mamão e de pequi, em quantidade suficiente para abastecer a escola e, ainda, distribuir às famílias da comunidade. Seguindo os preceitos da instituição de aproveitamento de materiais evitando-se o desperdício, bem como de valorização do saber local, da criatividade e do trabalho coletivo, a solução encontrada transformou consumidores em produtores, com o uso de matéria-prima da região, conforme este comentário de Tião Rocha, em entrevista ao portal UOL<sup>22</sup>:

Eu fui chamado para interagir com as escolas públicas da prefeitura. Recebi uma pilha de relatórios. Todos listavam as necessidades: material de limpeza, água, comida e por aí vai. Até que a dona Margarida, uma professora leiga, chegou perto de mim e falou: "Na minha lista tem um bocado de coisa que eu posso fazer. Sabão, detergente". Eu estranhei e perguntei como fazia sabão. Ela falou: "Eu não acredito que um cara que estudou até na universidade não sabe fazer sabão". Pois eu não sabia. Logo ela contou que, para fazer sabão, não ia precisar de nada, pois tinha tudo na escola. Ora, e por que ela não fazia? "Pode?", ela perguntou. Eu respondi: "Pode, pode tudo". Passadas umas duas semanas, o sabão que ela fez com os meninos da quarta série rendeu tanto que metade ficou para a escola e metade foi para as famílias dos meninos. Os pais queriam mais. E eu disse: "Vai fazer sabão com eles". Passado um tempo, ela tinha feito quinze tipos de sabão: de abacate, de mamão, de pequi etc. Em três meses, eram 85 itens. Hoje são mais de 1.700 itens de tecnologia de baixo custo. Depois eu percebi que aquilo tinha virado um pretexto para falar da vida. Passei a usar pretexto para as reuniões de comunidade: fazer sabão, fazer remédio etc. Virou um ritual em que as pessoas deixam um lugar de consumidor e passam a um lugar de produtor. (ROCHA, 2007)

A *Pedagogia do Brinquedo* foi concebida nessa mesma direção, o aproveitamento da sucata e a utilização de uma das principais ferramentas da aprendizagem, a brincadeira. Foram criados e adaptados jogos que facilitavam o ensino de conteúdos que, para uma criança, parecem distantes e complicados, destacou Tião Rocha na mesma entrevista ao portal UOL:

Comecei a adotar isso em tudo. Com os meninos do projeto "Ser Criança", que eu juntei pela primeira vez há 22 anos lá em Curvelo, propus uma aposta: no dia em que a gente não conseguisse inventar os próprios brinquedos, eu começaria a comprar. Nunca perdi. O lixo limpo vira sucata, a sucata vira matéria-prima. Até que virou negócio, uma fabriqueta de brinquedo. A partir da pedagogia do sabão, criamos uma cooperativa que cria brinquedos... Esse processo gerou esses jogos todos, a "damática", por exemplo, que surgiu para resolver problema de

---

<sup>22</sup> ROCHA, Tião. As pedagogias do CPCD. Portal UOL publicado em 26/11/2007. Entrevista concedida a Uirá Machado. Disponível no link <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348105.shtml>. Acesso em 10/04/2012.

aprendizado. Hoje temos os bornais de jogos, com mais de 150 jogos diferentes. E a gente podia fazer isso com os recursos disponíveis. E tudo tem que ter pelo menos duas funções. No caso dos brinquedos, eles são aproveitados para o ensino. É muito mais gostoso aprender brincando. O que a gente faz é pensar como o brinquedo pode ser construído e como ele pode ser usado para tornar o aprendizado divertido, encantador. (ROCHA, 2007)

Essa pedagogia iniciou-se com um menino de onze anos, de Curvelo, citado em reportagens sobre o CPCD. Ele estava na primeira série do ensino fundamental há cinco anos por não conseguir aprender as operações básicas da aritmética. O garoto possuía bom raciocínio lógico e sua dificuldade intrigava a todos. A solução encontrada pela ONG foi utilizar um tabuleiro de damas no qual foram colocadas tampinhas de garrafas de refrigerante, com sinais de subtração e adição sobre cada peça. Ele poderia comer a peça do adversário se fizesse as contas corretas, e caso errasse, o opositor o faria em seu lugar. Assim ele aprendeu as quatro operações matemáticas e foi criado o primeiro de centenas de jogos que lhe deram sequência, daí o nome de *damática*, jogo que tornou o aprender, mais divertido e atraente também de outras disciplinas como português, ciências, história, geografia. Aproveita-se do brinquedo para discutir também temas como cidadania, lógica, raciocínio, ética, violência, sexualidade e direitos humanos. Eis mais um exemplo de práticas diante os *não objetivos de fazer das crianças e, principalmente, dos professores, eficientes e cordatos cumpridores de tarefas e repetidores de ideias e conceitos alheios e de criar uma escola que seleciona*. Como se vê, essa ONG diverge da escola tradicional ao apresentar o saber e fazer das dificuldades do aluno não um empecilho que possa excluí-lo da escola, e sim material de análise para elaboração de novas estratégias de aprendizagem que respeitem o tempo e habilidades do aluno, até então desconhecidas.

E, assim, observando sempre dessa lógica de aproveitamento de materiais e disseminação dos saberes de cada, nasceram as oficinas de tinta produzidas com terra, de geleia, de doces, de utensílios de ferro, e de bambu, que deram origem às atuais fabriquetas já citadas. Tião Rocha, em entrevista à revista Carta na Escola<sup>23</sup>, explica o surgimento dessas fabriquetas:

A pedagogia de não desperdiçar nada, começou a se espalhar. A gente começou a pensar em coisas. Por exemplo, temos muita alface. O que dá para fazer com ela? Suco de alface é bom? Farofa? Montamos uma cozinha experimental. Tudo o que era aprovado entrava no cardápio. As crianças plantavam, brincavam de fazer

---

<sup>23</sup> ROCHA, Tião. Invençiones de um roseano. Caderno de Sustentabilidade Carta na Escola de Jun/08. Disponível no link <http://www.acaoeducativa.org.br/premio/caderno-de-sustentabilidade-04.pdf>. Acesso em 10/04/2013.

comida e comiam. Um dia, tínhamos um monte de coisa: suco, bolo, sorvete. Os meninos de 16 anos que têm aquela demanda por trabalhar sugeriram vender os produtos na feira. Mas para vender tem de ter qualidade. Foi assim que organizamos as fabriquetas. Com as frutas fizemos licores, geleias, doces. Eles venderam e ganharam dinheiro. (ROCHA, 2008)

E, assim, sempre inovando, criou-se a estratégia de ensino aprendizagem, denominada *Pedagogia do Abraço*. Ela surgiu numa roda de avaliação tendo em vista a autoestima em baixa de crianças e jovens de Curvelo, em 1995. Foi listada uma série de indicadores que poderiam referendar essa percepção, e paralelamente, uma reavaliação das atividades que poderiam contribuir para reverter esse quadro. Uma delas foi a reinvenção da dança das cadeiras. Como ela originalmente exclui os participantes, na nova proposta quem passou a sair foram as cadeiras. As crianças, não tendo onde se sentarem, deviam usar o apoio de braços e pernas, umas das outras, incentivando-se a colaboração e não a disputa. E no caso do futebol, os craques não se destacavam, pois todos os jogadores na ONG são amarrados entre si, em busca de sobreposição da solidariedade à competitividade. A atitude que deu nome ao processo foi um jogo inventado no qual participantes recebiam um forte abraço caso estivessem bem cuidados, como descreve Tião Rocha à repórter da Revista Vida Simples<sup>24</sup>:

Começamos a falar em cafuné pedagógico. Só sabe que é bom cafuné aquele que já o recebeu uma vez na vida. Então tivemos que fazer cafuné pedagógico, que é possibilitar que o outro invista no lado luminoso dele, capaz de surpreender e de gerar. Isso também começou em uma brincadeira com meninos na periferia. A minha brincadeira era dizer: só vou dar um abraço apertado, daqueles de quebrar costela, se você estiver com o cabelo penteado, ou de batom, cheirosa. Senão, comigo vai ser a distância, na ponta do dedinho. Um jogo. Só que isso fez com que a meninada levasse a sério. Nós percebemos na comunidade e na escola a demanda dessas pessoas que querem ser cuidadas, que querem se gostar. Percebemos que o afeto, o abraço, o cafuné pedagógico favoreciam as pessoas a sentir mais orgulho de si. E as ajudavam a sair da linha de baixo, do desprezo, para a de cima, da autoestima. (ROCHA, 2008)

Conforme esclarece Tião, a *Pedagogia do Abraço* incluía variação em graus. Assim, uma provocação para aqueles que mereciam somente um aceno de longe, para incentivar o ato de se pentear, usarem roupas limpas, cabelos lavados e também zelarem pelos espaços com o mesmo carinho, e assim por diante. Essa prática consistia em um exercício permanente de cuidado em relação ao outro, e a si próprio, para fortalecer a autoestima e a solidariedade.

---

<sup>24</sup> ROCHA, Tião. Aula de Cafuné. Revista Vida Simples. Ed. Dez/08. Entrevista concedida a Carinha Glock. Disponível em [http://www.cpcd.org.br/extras/Links/conteudo\\_399672.shtml](http://www.cpcd.org.br/extras/Links/conteudo_399672.shtml). Acesso em 08/11/2012.

Outro método de educação não formal, proposto pelo CPCD, consistia em perseguir *maneiras diferentes e inovadoras* (MDI) de educar, alfabetizar, gerar renda, ressalta Tião Rocha<sup>25</sup> ao se referir a essa metodologia desenvolvida pelo CPCD, assim se expressou:

Aqui no CPCD criamos o MDI (de quantas Maneiras Diferentes e Inovadoras) podemos, por exemplo, ensinar matemática ou ciências para uma criança. Se fizermos um MDI com os educadores vai aparecer, provavelmente, uma lista com mais de 80 possibilidades ou MDIs, em que provavelmente uma delas será por meio da cultura popular. Se funcionar, ótimo. Se não funcionar, usamos outros MDIs. (ROCHA, 2008)

Por conseguinte, diante de impasses e dúvidas nos projetos, a menção ao termo *fazer MDI*, passou a ser habitual, conforme também relatou um dos jovens:

*“O MDI já vem do CPCD, é uma tecnologia do CPCD e a gente pratica muito aqui no software para tudo. Até com uma borracha que está faltando a gente faz com o MDI. Isso é como um planejamento do software. Assim, no começo do ano a gente sempre faz MDI para buscar produtos novos que podemos oferecer e é uma maneira diferente e inovadora.”* (Jovem da *Fabriqueta de Software*, entrevista de grupo)

Essas estratégias adotadas no CPCD revelam quatro dimensões trabalhadas pela ONG em todas as atividades as quais são citadas pela maioria das pessoas entrevistadas. Por exemplo, segundo este cooperados,

*“o mais importante eu acho que são os valores que você acaba descobrindo aqui, os valores da cooperativa. Ela tem quatro pilares que são desenvolvimento humano e cultural, satisfação econômica, convívio comunitário e compromisso com o meio ambiente.”* (Marcelo, cooperado da *Fabriqueta de Software*)

Mas chamou a atenção no depoimento de Rocha a distinção que faz entre educador e professor. Aliás o termo formação de educadores, foi destacado pela instituição e também utilizado por Tião Rocha, em outro trecho da mesma entrevista ao portal Promenino. O educador, para ele, incorpora a noção de aprendizado de forma dialógica, diferenciando-se do professor:

Em determinado momento, por volta de 1982, eu era professor na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP-MG) e me dei conta de que eu não queria mais ser professor. “Agora quero ser educador”, dizia, e comecei a falar sobre isso com meus colegas, mas eles respondiam que os dois eram a mesma coisa, sinônimos, com o

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida ao Portal Promenino e publicada em 18/02/2008. Disponível em <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/9acc433f-ce61-4fb7-b55b-bb18d2faa190/Default.aspx>, Acesso em 20/04/2012.

mesmo salário e a mesma chatice. Mas eu dizia que não, que eram coisas diferentes. Eles perguntavam qual era a diferença, e eu falava: “Professor é aquele que ensina, e o educador é aquele que aprende”. Eu preciso parar de ensinar e começar a aprender, e a universidade deveria deixar de ser uma instituição de “ensinagem” e se transformar em uma instituição de aprendizagem de fato. Precisamos aprender porque, se não, a gente fica fechado intramuros e paredes, cheirando a mofo e respirando gás carbônico porque não entra oxigênio para arejar. (ROCHA, 2008)

Portanto, para capacitar as pessoas das comunidades rurais onde o CPCD atua, é realizado um trabalho de formação para ingresso e aperfeiçoamento dos sujeitos voltado para o ensino. A propósito, a coordenadora Ebe, assim referiu-se à forma de ingresso na ONG:

*“Eu participei de duas seleções (a primeira para trabalhar em creches e a segunda no projeto de implantação da ONG em Araçuaí)... A segunda foi uma prova escrita que foi mandada para o Tião, Tião Rocha que é o presidente da instituição. Tinham por volta de 150 a 200 pessoas para participar da seleção. A partir dessa prova foram selecionadas 40 que tiveram uma entrevista com o Tião, ele selecionou 20 para participar de uma formação durante quatro semanas. Dessas 20 foram selecionadas 12 para iniciar o trabalho.” (Ebe, coordenadora da Fabriqueta de Software)*

Para avaliar quantitativa e qualitativamente as ações da ONG, vale ressaltar a avaliação realizada pelos relatórios periódicos desenvolvidos. Entre eles estão os Indicadores de Qualidade de Projeto (IQP), que são apresentados por doze índices, que compõem as dimensões observadas e mensuradas individualmente pelos participantes das iniciativas, a cada ano. São elas: *apropriação, coerência, cooperação, criatividade, dinamismo, eficiência, estética, felicidade, harmonia, oportunidade, protagonismo e transformação*. Para cada dimensão foram elaboradas perguntas significativas para levar os educadores, crianças, jovens e pais a perceberem, nas atividades do CPCD, a presença (qualitativa) e o grau de presença (quantitativa) do índice. Ao final, cada participante confere uma nota de zero a dez a cada dimensão focalizada. Este texto apresentado no *site* do CPCD, explica sua criação<sup>26</sup>:

Não havia indicadores elaborados e concretos para medir os chamados “objetivos intangíveis”. Por outro lado, havia (e ainda há) por parte das agências financiadoras de projetos uma crítica à falta de critérios palpáveis e tangíveis nos projetos sociais. E para se defender, a maioria das ONGs se escondia atrás do discurso dos “objetivos intangíveis” dos projetos sociais. Resolvemos encarar de frente este desafio. Foi por isso que começamos a construir os nossos próprios indicadores. Num primeiro momento, e lá se vão alguns anos, buscamos, junto com os educadores, na observação diária e sistemática de nossas crianças e jovens, os pequenos avanços e

---

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.cpcd.org.br/>, no item Publicações, Guias e Manuais, Guia para elaboração de IQP's - Indicadores de Qualidade Projetos Sociais, assinado por Tião Rocha. Acesso em 12/04/2013.

respostas (sorriso x choro, envolvimento x desinteresse, limpeza x sujeira, delicadeza x agressividade, etc.). Estas questões surgiam em nossas memórias de campo e relatórios técnicos e avaliações. Aos poucos, fomos formando uma massa crítica, constituída de elementos que apontavam (indicavam) se os objetivos propostos estavam ou não sendo alcançados e como. Surgiram assim o que denominamos de os “micro-indicadores”. À guisa de exemplo: são indicadores de autoestima, o cuidado com o corpo (cabelos penteados, constância dos banhos, uso de batom, etc.) o cuidado com as roupas e os objetos pessoais, as pequenas vaidades, a busca de uma melhor estética, a expressão de opinião e de gostos, o protagonismo na roda, a disponibilidade para ajudar e participar de ações coletivas, a relação sorriso x choro, etc. Todos estes elementos palpáveis e perceptíveis no dia-a-dia formavam um indicador mensurável. (ROCHA)

Além dessas relatórios periódicos, o CPCD conta, ainda, com relatórios trimestrais de Monitoramento de Processos e Resultados (MPRA), como o Relatório Técnico e Fotográfico, e um mensal no qual são registradas todas as Maneiras Diferentes e Inovadoras (MDI) dos projetos. De periodicidade anual, estão o Plano de Trabalho e a Avaliação dos participantes.

De acordo com o CPCD, o êxito de suas ações se deve, principalmente, às inovadoras metodologias, à formação de educadores e à participação comunitária. O *site* da ONG refere-se a essas ações assegurando que elas garantem a inclusão de preceitos da ética, dignidade e cidadania. Desse modo, não se trata de uma proposta meramente para atender às demandas do mercado de trabalho em uma sociedade competitiva e excludente. O CPCD vale-se de indicadores de qualidade de vida e substitui o Índice Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>27</sup> pelos Indicadores de Potencial de Desenvolvimento Humano (IPDH). Conforme menciona Tião Rocha<sup>28</sup>,

os nossos dirigentes precisam parar de olhar o Brasil apenas pela ótica do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), porque ele só mostra o lado vazio do copo ao medir aspectos de economia, saúde e educação. Precisamos criar um novo jeito de olhar, pelo IPDH, que são os Indicadores de Potencial de Desenvolvimento Humano, observáveis no lado cheio do copo. Para construir essa nova referência, nós temos que começar já, pois se não fizermos, não vai acontecer. E não serão os americanos nem os europeus que vão fazer isso, porque para eles a história já está pronta e acabada, e só precisam dar prosseguimento. Mas nós sim, precisamos e podemos construir um país. (ROCHA, 2008)

Fica claro nesse depoimento que o mentor do CPCD questiona aqueles que se preocupam em apenas apontar faltas não se atendo às questões já existentes. Cita, como exemplo o governo

---

<sup>27</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq. Desde 1993 o IDH é usado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para classificar os países ou regiões pelo seu grau de desenvolvimento humano, considerando dados de sua população como a expectativa de vida ao nascer, a educação e o produto interno bruto (PIB) e a paridade do poder de compra (PPC) por pessoa.

<sup>28</sup> Disponível no link <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/9acc433f-ce61-4fb7-b55b-bb18d2faa190/Default.aspx>. Acesso em 20/04/2012.

que não tem conseguido, historicamente, resolver o problema do direito à educação de qualidade e os serviços de atendimento à saúde. O IPDH criado por Tião Rocha propõe observar o lado cheio do copo que os sujeitos carregam consigo, ou seja, sua cultura, saberes, formas de ver o mundo e participar dele. Tudo isso deve fazer parte do momento da aprendizagem de forma dialógica. Outros autores também apontam o foco das ciências sociais no passado com olhar às classes populares sob o aspecto meramente negativo, conforme destaca Ercio Sena:

nas ciências sociais brasileiras até o final da década de 1970, são caracterizados muito mais pela falta do que pela afirmação de suas características enquanto sujeitos. Antes desse período, pouco se falou da cultura construída com seus recursos simbólicos ou mesmo como eles se viam. Pouca atenção foi dispensada, por esses estudos, à vida social e simbólica dos pobres; falou-se muito da pobreza e pouco dos sujeitos que a experimentavam. (SENA, 2008, p. 30)

Assim sendo, a metodologia adotada no CPCD recomenda o uso de conhecimentos da cultura popular das comunidades em que a ONG está inserida, na perspectiva de apropriação dos conteúdos historicamente sistematizados. Nesse sentido, uma prática esportiva, uma aula de culinária, a construção de um brinquedo, entre outros, poderão tanto instigar a reflexão sobre conceitos como cidadania e coletividade, quanto auxiliar a compreensão de conceitos das ciências exatas, biológicas ou humanas, saberes que devem compor o campo de conhecimento a ser transmitido aos alunos.

Todavia, uma análise mais aprofundada de alguns dos indicadores utilizados pelo CPCD, a exemplo dos citados acima como Maneiras Diferentes e Inovadoras (MDI) e o Índice de Qualidade do Produto (IQP), mostra que essas nomenclaturas apresentam características do mundo empresarial. Além disso, todas as contas são auditadas por empresas terceirizadas, e são expostos no seu *site* os relatórios de consultorias, a exemplo da empresa KPMG<sup>29</sup>. Inference, pois, a possibilidade de atendimento a interesses da lógica capitalista e não à transformação social, em uma perspectiva política, mas sim assistencialista. Desse modo, ela pode ser classificada como uma organização com normas de funcionamento, de caráter civil e prestadora de serviços a terceiros. Também pode ser definida, como quase-empresa, conforme

---

<sup>29</sup> O nome KPMG é formado pelo sobrenome de seus principais membros-fundadores: Piet Klynveld, William Barclay Peat, James Marwick e Reinhard Goerdeler. A rede foi formada em 1987, quando a Peat Marwick International e a Klynveld Main Goerdeler realizaram sua fusão com suas respectivas firmas-membro, sendo hoje uma das maiores empresas de prestação de serviços nas áreas de auditoria do mundo, atuando em 156 países.

sugeriu Jesus Balbin na publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre perspectivas da educação popular:

Somos quase-empresas na medida em que obtemos recursos que devem ser manejados racionalmente, responder por produtos acordados em convênios ou contratos, em um tempo determinado e satisfazendo uma necessidade específica do público. Cada vez mais se questiona sobre qualidade do serviço e satisfação do cliente. Neste sentido, nos definimos como empresas sociais que empregam seus excedentes no próprio serviço e não em acúmulo no patrimônio individual de alguns proprietários. Trabalhamos sem pretensão de lucro, porém não com pretensão de perda [...] como empresas sociais que somos, estamos em um mercado também disputado por outras empresas ou por “profissionais empresa” que nos perguntam a missão ou o ‘para que’ do que fazemos, sobre a qualidade e o custo do que fazemos, da energia do serviço. Já não existem mercados internos ou cativos. Hoje, é-nos exigido: definir claramente o produto ou serviços a oferecer, produzir serviços eficientes, de qualidade e baixos custos e cobrir os setores mais pobres dentre os pobres, os que estão nas margens menos rentáveis. (BALBIN, 2006, p. 33-35”, grifo de autor)

Ao inserir o texto de Jesús Balbin em uma coletânea de artigos sobre perspectivas de educação popular, na América Latina, a UNESCO expõe de forma clara, a classificação das ONGs no rol das iniciativas de educação popular. Essa posição já se questionou no capítulo 3 desta dissertação (A concepção e a metodologia de educação não formal do CPCD). Argumenta-se nesse capítulo que as ONGs não visam à transformação política, mas a um posicionamento claramente mercadológico, conforme reafirma o autor supracitado. Esse gerencialismo voltado para o planejamento estratégico e a busca por resultados que sejam eficientes e eficazes talvez façam com que as ONGs adquiram uma visão obtusa de gestão empresarial. E como consequência, o empenho por resultados que sejam condizentes com as expectativas dos financiadores dos projetos e não com as demandas das comunidades de forma mais ampla.

Outra crítica que se faz neste texto refere-se ao uso do termo pedagogia aplicada às atividades relacionadas a brincadeiras, fazer sabão, abraço, roda. Na verdade, confere-se uma força evocativa a esses termos e subestima o conceito do termo pedagogia, como área científica do conhecimento. Talvez seja mais coerente referir-se a elas como práticas de ensino ou estratégias, pois não estão em jogo novas pedagogias, mas a experiência do sujeito e o que esses saberes contribuem para a teoria pedagógica. O debate sobre a teoria pedagógica não deve ser minimizado. Para pensar em novas estratégias pedagógicas, a concepção dessas iniciativas são enriquecedoras, mas não se trata de uma pedagogia. Essas práticas podem ser

desenvolvidas de forma humanizadora, sendo capazes de dialogar com os saberes tradicionais, incorporando a afetividade, e não dissociando o cuidado com a aprendizagem. Mas não se caracterizam como uma teoria pedagógica. Na verdade, é preciso que haja uma intencionalidade e um saber fazer para o desenvolvimento dessas atividades o que, de fato, pode alterar a mediação pedagógica entre educadores e alunos.

Em suma, a qualidade das práticas pedagógicas do CPCD, seu nível de transformação nos sujeitos e na comunidade dependem da forma como se estabelece as relações significativas com o cotidiano dos aprendizes, seu universo e sua cultura. Esses aspectos integram o saber objetivo e subjetivo dos alunos com a cultura que os cerca. Em seguida faremos a descrição do trabalho nas duas fabriquetas.

#### **4.2. O processo seletivo para ingresso nas fabriquetas**

A procura pelo ingresso na maioria das fabriquetas, geralmente, é maior que o número de vagas oferecidas. O período para abertura não é linear. Em 2011, houve duas seleções, mas geralmente faz-se uma por ano. A disponibilidade de vagas varia conforme os recursos obtidos por meio de parcerias com a iniciativa pública e privada, mantidas com instituições brasileiras e internacionais. No *site* do CPCD são citados mais de cem parceiros desde sua criação, tais como: as Fundações Ashoka, Avina, Abrinq, Kellog International, Instituto Airton Senna, Petrobras, Banco Mercantil, Caixa, Unibanco, Aché Laboratórios Farmacêuticos, UNESCO, SEBRAE entre outros.

Em 2012 houvera cento e um inscritos que passaram por uma pré-seleção, conforme descrito pela coordenadora Ebe da *Fabriqueta de Software*. Duas educadoras realizaram encontros com esses jovens em uma roda, conversaram e conduziram uma dinâmica de grupo. Daí foram selecionados 53 inscritos para fazerem a formação metodológica, mas regularmente passam por esse processo 25 a 30 pessoas. Contudo, só 49 realmente participaram do curso, pois alguns desistiram ou não conseguiram se adequar à proposta. Conforme destaca uma das coordenadoras:

*“Alguns vão embora porque vão procurar estudar outros cursos que muitas vezes aqui em Araçuaí não tem. Outros saem porque, por exemplo, muitas das jovens arrumaram neném, ai acabaram não ficando, vão fazer outra coisa....o pessoal do Ponto de Partida ( o grupo de teatro de Barbacena) conversou muito sobre isso, e a*

*Regina (Regina Bertola diretora do Ponto de Partida) falava uma coisa que hoje eu acredito. Ela falou que realmente quem ficaria é quem realmente gostasse. Talvez alguns não conseguiriam enxergar isso aqui como algo para ele, para vida dele. E aí acaba saindo mesmo por qualquer coisa... Então eu falo assim que hoje os meninos que ficaram acreditam nisso, eles viram isso como uma forma de vida deles, de prazer, de gostar de fazer, de dar um sentido a eles.” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)*

Os critérios para esta seleção, segundo as coordenadoras Ebe e Ana, são: facilidade em trabalhar em grupo, sensibilidade para desenvolver a questão da valorização da cultura e do espaço em que eles vivem. O nível de participação, interesse, e atividades com que se identificam. Muitas vezes os jovens optam por um projeto por curiosidade, mas quando o conhecem melhor não apresentam interesse suficiente para desenvolvê-lo. Observa-se que a seleção era influenciada pelo número de vagas para determinado curso. Assim, à época desta pesquisa, havia mais oportunidades para as fabriquetas de serralheria e marcenaria, que possuíam maior fluxo de vendas e poucas vagas para os projetos do *Cinema Meninos de Araçuaí* e da *Fabriqueta de Software*.

### **4.3. A metodologia das fabriquetas investigadas**

Após passarem pelo processo de formação metodológica os jovens selecionados iniciam a segunda fase da formação: a técnica, quando então, os cooperados repassam tudo que aprenderam aos bolsistas. Geralmente isso leva cerca de duas semanas e aqueles que apresentarem melhores habilidades e se identificarem melhor com o trabalho são convidados a fazer parte do grupo. A partir desse momento, os novos integrantes passam a obter formação contínua, no período da manhã ou da tarde, de forma a conciliar com o horário da escola formal. O desenvolvimento de habilidade e competências se dá de forma coletiva, na prática diária, associado à busca de técnicas e informações em livros e revistas, mas principalmente, pela internet. Quando há oportunidade e recursos financeiros, profissionais são convidados para ministrarem oficinas, ou no *Cinema Meninos de Araçuaí* ou na *Fabriqueta de Software*. Mas, a maioria das vezes a troca é estabelecida entre bolsistas e cooperados, em contato diário de formação e trabalho. Sobre a *Fabriqueta de Software*, a coordenadora Ebe ressaltou:

*“O que os meninos fazem hoje não é o que eles aprenderam no primeiro ano de curso, pois a qualidade do trabalho está muito melhor graças aos grupos de estudos, grupos de pesquisas e roda de conversa, porque não dá para parar no tempo, ainda mais na área da informática. Então o que um aprende acaba*

*repassando para os outros, e só quando o grupo não consegue estudar, aprender, fazer sozinho ou manusear uma ferramenta, que corremos atrás de projeto e recursos para podermos solicitar e pagar uma pessoa de fora para dar a oficina para eles...tanto os grupos de estudos, as rodas de pesquisas e as oficinas que são solicitadas são todas de acordo com demanda e a necessidade que o grupo começa a ter.”(Ebe, coordenadora da Fabriqueta de Software)*

A respeito das demandas dos alunos dessa fabriqueta, eles apontaram o desejo de desenvolver sites mais interativos, o que eles não conseguiam desenvolver sozinhos. Uma vez cientes da necessidade deles, a Cooperativa e o CPCD, com a ajuda de um funcionário de Belo Horizonte, então denominado aqui Carlos, contrataram um profissional que ministraria a oficina para o grupo. A contratação desse especialista e o desenvolvimento dessa oficina para a *Fabriqueta de Software*, aparecem nesse depoimento:

*“No software ele (o educador) passa uma proposta de oficina. Essa proposta é discutida entre os cooperados e o Carlos, porque eles nos assessoram em algumas coisas e com os cooperados para ver se vai atender a demanda deles. E se eles realmente querem aprender. Então algumas propostas já foram recusadas e outras modificadas...Todas as demandas conversamos com o Carlos e por isso falamos que ele assessorava. Pelo fato dele ser um design e dominar e estudar junto também. Então ele ajuda os meninos com a solicitação das demandas. Ele senta e discute se realmente é isso e propõe outras coisas.” (Ebe, coordenadora da Fabriqueta de Software)*

Percebe-se, assim, que diversas competências técnicas são desenvolvidas por iniciativas do próprios aprendizes e da coordenação, pessoas envolvidas direta ou indiretamente com os projetos, como educadores, funcionários ou o próprio Tião Rocha. Os relatos da coordenadora e de uma aprendiz cooperada revelam os constantes desafios que se enfrentaram:

*“uma coisa bem bacana que começou a nortear no nosso trabalho era que o Tião sempre conversava muito com a gente na roda, com todo mundo que chegava ele falava que esse grupo seria os novos “glauberes”. Ele sempre falava isso na roda. Um belo dia o grupo chegou pra mim e me perguntou o que é isso que o Tião fala na roda? Mas nunca tivemos coragem de perguntar o que ele fala pra todo mundo. Mas o que ele tá falando mesmo, novos glauberes? Eu não sei! Vamos descobrir, vamos pesquisar quem é esse tal de Glauber que ele está falando e falando, então nunca tinha ouvido falar nesse Glauber. Ai descobrimos um Glauber Rocha, será que é parente de Tião? Porque Glauber Rocha é algum parente dele? Ai ficamos discutindo nisso, fizemos uma pesquisa e conhecemos o Glauber. E achamos uma coisa muito interessante que hoje é o norte. A partir desse momento o Tião começou a falar isso e começamos a entender realmente qual seria o trabalho desse cinema o nosso papel aqui dentro. Pesquisamos, vimos uns filmes, uns muito loucos dele, e pensamos: não vamos fazer filmes desse jeito não! Mas começamos a entender qual era o sentido o como era esse trabalho do Glauber Rocha que tinha uma coisa muita bacana que era o que norteara ele, que era assim: uma câmera na mão, uma ideia na cabeça e um valor, um compromisso no coração.” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)*

*“Então a gente aprende fazendo, no início a gente tinha muito medo, “ahh, não sei fazer, não vou fazer”, e o Tião falava muito isso, chamava a gente de cagão, falava mesmo, “-vocês são cagão demais!”, vocês tem que fazer as coisas, não precisa ter medo de me mostrar. A gente tinha no início, veio clientes pedindo a gente e recusamos. Falamos que estávamos começando agora. Mas o processo de aprendizado ele é contínuo, ninguém aqui já aprendeu tudo e nem vai aprender é um processo constante de aprendizado, a gente chegou, teve alguém que passou pra gente algumas coisas básicas e a gente continuou no dia a dia vendo o que era necessário aprender mais de acordo com a necessidade de demanda do próprio grupo, quando tínhamos necessidades íamos pesquisando e as pessoas que vão chegando, algumas pessoas saem, outras pessoas chegam à gente já passa o que a gente aprendeu e eles de certa forma trás outras ideias, outros olhares.”(Nice, cooperada do Cinema Meninos de Araçuaí)*

Como testemunham esses depoimentos, a metodologia adotada nessas fabriquetas revelou um processo de autogestão dos aprendizes, que buscavam o aprimoramento de técnicas surgidas no decorrer do processo de ensino aprendizagem identificadas pelos jovens, com auxílio das coordenadoras. Outros fatores valiosos também devem ser considerados no espaço do ensino, a exemplo da cultura e dos processos de mediação, tema do próximo capítulo.

## Capítulo 5. IDENTIDADE, VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL E A COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Para iniciar a análise do papel da cultura nos processos de aprendizagem propostos pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, faz-se necessário apresentar os conceitos de cultura adotados por distintos pesquisadores, especialmente os autores alemães, muitos deles membros da Escola de Frankfurt<sup>30</sup>. Para eles, cultura se relaciona à arte, filosofia, literatura e música, segundo Renato Ortiz (1986). O autor relata que pesquisadores, a exemplo Herbert Marcuse, identificam-na como um conjunto de fins morais, estéticos e intelectuais considerados por uma sociedade objetivo de organização, da divisão e da direção do trabalho, como um processo de humanização que deve se estender a toda a sociedade.

Já a antropologia percebe a cultura de forma mais ampla. Para os antropólogos todos os conteúdos que constituem o modo de vida de uma sociedade em sua vida cotidiana, tudo isso é cultura. Eles partem do pressuposto de que cultura é um fenômeno natural impregnado nos indivíduos, intrínseco nas crenças, expressões folclóricas, nas tecnologias, nas formas de comportamento coletivo, no direito e nas regras morais. Essa é a perspectiva do conceito de cultura adotado por Edgar Morin (2003) e também no presente estudo:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. As técnicas podem migrar de uma cultura para outra, como foi o caso da roda, da atrelagem, da bússola, da imprensa. Foi assim também com determinadas crenças religiosas, depois com ideias leigas que, nascidas em uma cultura singular, puderam se universalizar (MORIN, 2003, p.56)

---

<sup>30</sup> Conforme relata Rodrigo Duarte (2003), a Escola de Frankfurt foi criada na década de 1920, associada ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Ela inicialmente era composta por cientistas sociais marxistas dissidentes, com intuito de incentivar discussões teóricas de pensamento de esquerda por pesquisas constantes sobre as ciências sociais. Entre seus pensadores destaca-se Max Horkheimer, (filósofo, sociólogo e psicólogo social), que se tornou diretor do instituto em 1930 e recrutou muitos dos mais talentosos teóricos da escola. Entre eles Theodor Adorno (filósofo, sociólogo, musicólogo), Erich Fromm (psicanalista) e Herbert Marcuse (filósofo). Eles foram perseguidos no período nazista (1933-1945), e em 13 de março de 1933 o instituto invadido e fechado pela polícia, e alguns de seus membros presos. Assim, a partir da década de 1930, alguns membros se mudaram para os Estados Unidos, dando continuidade a seus trabalhos. Entre suas contribuições destaca-se o conceito de *Indústria Cultural*, originalmente por Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973), em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1947). Eles analisam a produção e a função da cultura no sistema capitalista e aplicam o conceito de Indústria Cultural para definir o uso de veículos de comunicação como responsáveis pela disseminação das ideias da classe dominante para o controle da população, características essas da produção cultural no capitalismo.

Portanto, por cultura, entende esse pesquisador um tesouro de signos assimilados pelos seres humanos dos vários elementos que os cercam, e não só os puramente eruditos. Aos indivíduos, cabe multiplicá-los infinitamente, retê-los, comunicá-los e transmiti-los aos descendentes como herança.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que variadas são as culturas dos povos. Assim, a ampla diversidade cultural que nos cerca se manifesta por meio de elementos como a linguagem, vestimenta e tradições, formas de organização, concepção moral e religiosa, e a forma como o homem interage com o ambiente. Tal reconhecimento é recente. O próprio termo diversidade cultural foi reconhecido somente após a elaboração do modelo de desenvolvimento humano pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 1990, sendo tratado, desde então, como uma dimensão transversal-chave do desenvolvimento sustentável, crucial para a integração dos pilares econômico, social e ambiental do Planeta. Isso se deve ao fenômeno da globalização, que ao provocar o acirramento das migrações, o avanço tecnológico, possibilitou o acesso a outras culturas de forma mais ampla e constante, emergindo também, o interculturalismo. Esse termo alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas e os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam compreensão mútua e valorização, conforme destaca Ricardo Astrain (2003):

O prefixo “inter” expressa, antes de tudo, uma interação positiva que concretamente se expressa numa busca de suprimir as barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos, quaisquer que sejam seus traços identitários. Supõe-se, assim, que a busca de instâncias dialogais esteja enfocada na aceitação mútua e na colaboração entre culturas que se entrecruzam. Este modo de caracterizar a interculturalidade permite-nos propor que uma visão intercultural não está, necessariamente, dirigida para os grupos étnicos, agricultores, ou outros setores que aparecem como ‘folclóricos’, mas, que também é dirigida para os habitantes da Grande Cidade. Poder-se-ia dizer que esta proposta intercultural responde aos diversos problemas que afetam os grupos étnicos, comunidades humanas, grupos etários e sexuais, etc., que coexistem nas grandes cidades e que conformam nossas culturas diversas. Deve ser, portanto, uma proposta teórica destinada a responder aos desafios de uma sociedade pluricultural, que, sobretudo seja válida para sentar as bases de uma forma de convivência humana. (ASTRAIN,2003,p.321, grifo de autor)

Nesse contexto, o termo multiculturalismo deve ser usado ao se referir à existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine. Mas há consenso entre vários autores de que não existe um único multiculturalismo, termo esse polissêmico. Ana Canen e Angela Oliveira (2002), por exemplo, distinguem, um tipo de multiculturalismo,

que engloba visões mais liberais ou folclóricas, denominado multiculturalismo liberal. Em suas palavras:

temos argumentado que o chamado multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. Identificar tais mecanismos e lutar por sua superação passa a ser, justamente, o cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica. (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p.63)

Conforme essas autoras a perspectiva, denominada multiculturalismo crítico, exige que se vá além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como *diferentes* no seio de sociedades desiguais e excludentes. O multiculturalismo crítico tem foco no questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.

Como exemplo de crítica recorrente ao multiculturalismo liberal, citam-se as comemorações especiais realizadas nas escolas, como o Dia do Índio ou o Dia Nacional da Consciência Negra. Ora, nem o índio nem o negro devem ser lembrados somente em datas específicas e de forma estereotipada. Ao contrário, devem ser valorizados, respeitada a diversidade cultural, ressaltada sua relevância histórica, seja nos livros didáticos, seja no discurso dos educadores. Ademais, devem ser considerados os processos de marginalização que as diferentes etnias sofreram no passado e ainda sofrem no presente, e também outras minorias que são excluídas. Em síntese, uma abordagem criticada deve tratar das formas de preconceito e punição a que têm sido submetidos todos os marginalizados, tanto física quanto moralmente. Portanto, os trabalhos realizados em salas de aula devem instigar as crianças e os jovens, de classes dominantes ou dominadas, a refletirem e agirem de forma distinta de seus antepassados que se alimentavam de estereótipos de povos e raças sob uma perspectiva colonizadora. É importante modificar o olhar dos estudantes em relação à desigualdade e ao preconceito reinante na sociedade. A diversidade cultural apresentada de forma meramente folclórica nas escolas não contribui efetivamente para a valorização da diversidade cultural, a transformação da

sociedade. De fato essa forma superficial de tratar a questão da diversidade cultural, tem contribuído para fomentar os discursos de homogeneização das culturas, gerando a imposição de umas sobre as outras, construídos historicamente por meio de mecanismos econômicos, políticos e sociais que privilegiam a cultura dominante. Por conseguinte, pode-se afirmar que a escola formal, historicamente, não tem sido um espaço de tolerância e adesão às diferenças sociais, de raça, gênero, orientação sexual, religiosas e às culturas infantis e juvenis. Em suas matrizes curriculares não estão incorporadas as histórias de diversos grupos, mas sim a da cultura hegemônica, no caso brasileira, branca, católica, masculina e da elite. O reflexo disso é uma educação discriminatória que retroalimenta alunos e professores com as suas visões de mundo e tensões oriundas das divergências culturais, afastando esses sujeitos históricos do entendimento, aceitação e assimilação de que o diferente não é uma ameaça. Por outro lado, é preciso conhecer e vivenciar seus hábitos, crenças e valores tão enriquecedores quanto os valores da elite. Jurgo Torres Santomé (1998) considera a escola como espaço e tempo que deve proporcionar o conhecimento, mas respeitando e vivenciando a diversidade cultural:

A preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade através de estratégias como as mencionadas contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas que tendem a explicar tudo, recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre 'bom' e 'mau'. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, conseqüentemente, de atribuir-lhes responsabilidades exclusivas por situações que lhes são impostas [...] No interior das salas de aula, raramente o corpo docente e os estudantes ocupam-se em refletir e pesquisar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias mais próximas e com as quais se mantêm relações de conflito. (SANTOMÉ, 1998, p. 138, grifo de autor).

Segundo esse autor, o espaço escolar é permeado por uma cultura hegemônica, sendo as demais estereotipadas, conforme exemplificado acima, meramente relacionadas a datas comemorativas, quando não deformadas e silenciadas. Essa lógica da modernidade precisa ser rompida diante do multiculturalismo já inserido na visão contemporânea da sociedade. Sendo assim, os currículos escolares precisam ser elaborados visando à preparação dos cidadãos para o mundo em diversas dimensões e não só para o mundo do trabalho. A cultura é fundamental para contribuir e reverter essa lógica burocratizante, aristocrática e conteudista da educação. Na opinião de J. Gimeno Sacristan, para isso há de se considerar o conceito de cultura segundo a visão antropológica, isto é, incluir não somente conteúdos acadêmicos nos currículos, mas também todas as informações existentes em uma cultura, sem hierarquização dos diferentes tipos de conhecimentos:

Algumas abordagens dirigidas a fazer da escola um instrumento de preparação para a vida chegaram a mesma necessidade de ultrapassar o currículo acadêmico: este não contempla a complexidade dos desafios da vida cotidiana. As informações que precisam ser transmitidas para uma abordagem pragmática, deste tipo, poderiam ser extraídas utilizando as diferentes características ou variáveis culturais, de modo que o microcosmos do currículo fosse representativo dos cosmos cultural. Na pretensão dessa ideia seria preciso, pois, ultrapassar os esquemas de classificação dos conteúdos, substituindo os clássicos parâmetros das disciplinas ou áreas por traços culturais, que requeiram uma correlata ampliação da atribuições dos professores. Isso significa propor uma escola como agente de aculturação geral, no sentido antropológico, em contraposição a uma aculturação mais especializada, centralizada nas obras mais notáveis da cultura que seria uma parte da aculturação geral. (SACRISTAN, 1999, p.174)

A incorporação de questões vivas da cultura no conteúdo do ensino formal ou não formal permitirá que os alunos conheçam a sua origem e a do colega, compreendam as tensões e símbolos que os cercaram e ainda os cercam e, por fim, valorizem as histórias de cada um. Assim, juntos propagarão uma filosofia de respeito, construção coletiva, interesse pela preservação de suas raízes e prática de solidariedade. Jurjo Torres Santomé, ao discutir a questão do acesso de todos à educação, argumenta:

Uma educação democrática e não excludente não é aquela que trabalha com conteúdos culturais fragmentados, que representam apenas a história, tradições, produtos e vozes dos grupos sociais hegemônicos [...]. Ao contrário, uma educação antimarginalizadora tem de ser planejada e desenvolvida com base na revisão e reconstrução do conhecimento de todos e cada um dos grupos e culturas do mundo (SANTOMÉ, 1998, p.150).

E para combater a marginalização da educação, a cultura popular, identidade coletiva de grupos diversos, muitas vezes desconsideradas pela cultura culta moderna, terá que ser priorizadas nas propostas curriculares. J. Gimeno Sacristan designa como cultura popular “os vestígios míticos relativos aos sinais de identidade coletivas daquilo que foi um povo, especialmente suas classes baixas” (SACRISTAN, 1999, p.175) e complementa sua relevância:

A recuperação dessa cultura popular pode ser apresentada na educação como um ato de justa restituição e recuperação de uma parte mutilada do acervo cultural, até como um compromisso com as classes populares e como uma forma de vivificar os conteúdos escolares: com a denominação de atividades complementares, extraescolares ou de lazer, a festa, o folclore, as artes populares podem amenizar uma escola excessivamente academicista e entediante (SACRISTAN, 1999, p.175).

A busca por essa representatividade também no espaço escolar se iniciou pelos grupos de minorias, assim chamados dada a limitação de seu poder de influência. Esses grupos

contribuíram para o reconhecimento da diversidade cultural e da cultura popular. Recorrentemente, pelo fato de terem emergido no cenário social por meio dos movimentos sociais, e no campo das artes na modernidade, como na literatura, no cinema e nas artes plásticas, não se destacaram no campo da educação. Conforme destacam Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Gonçalves Silva no artigo *Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas*, as chamadas minorias buscavam e ainda buscam conquistar um *terreno de luta* em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença. Esses autores, ambos educadores e militantes de movimentos sociais, relatam um pouco dessa trajetória de luta:

Um terceiro aspecto que abordamos à época referia-se à forma com que as teorias educacionais apresentavam o multiculturalismo. Enredavam-no nas teias da pós-modernidade. Por isso, pareceu-nos urgente recuperar as histórias do multiculturalismo, para mostrar que elas remontavam ao século XIX, já retratando naquele momento a luta dos povos oprimidos. Relendo cinco anos depois o nosso ensaio sobre o multiculturalismo, fica-nos ainda mais claro o lugar do qual falávamos naquele momento. O nosso olhar sobre esse tema (o multiculturalismo) estava profundamente marcado por nossa longa experiência de militância. Ambos militamos em movimentos negros, de mulheres e de minorias. Para nós, o multiculturalismo nunca foi tema, nem central nem transversal, muito menos um ‘estilo de vida’ ou ‘um modo de ser’ tal como usar brinco, trançar um rastafari, jogar tênis ou passar férias em Honolulu. Ao contrário, é um olhar que parte de nossa existência de afrobrasileiros, e nos demanda estar o tempo todo nos construindo, nessa ambigüidade identitária que certamente nos acompanhará até o nosso último momento. (GONÇALVES E SILVA, 2003, p.112, grifo de autor).

Os mesmos autores alegam que no Brasil grande parte das práticas multiculturais é desenvolvida por ONGs que introjetam a cultura da comunidade em sua metodologia de ensino, para crianças e jovens de classes populares, em regiões com baixo índice de desenvolvimento humano. Desse modo, o potencial multicultural das práticas dirigidas às novas gerações deve considerar duas dimensões: a valorização da cultura dos jovens e a quebra de preconceitos contra os ‘diferentes’. Essa prática contribuirá para que as novas gerações sejam tolerantes com aqueles que se distinguem de alguma forma (raça, orientação sexual, religião, gênero, condição social...), e, sobretudo, lutem pela pluralidade cultural. Vale lembrar, aqui, Tião Rocha ao relatar o trauma que vivera em sua trajetória escolar, ao tentar relacionar a história dele à que era contada na escola<sup>31</sup>:

---

<sup>31</sup> Trechos extraídos da pesquisa *Folclore: Roteiro de Pesquisa*, desenvolvida por Tião Rocha em escolas de 1º, 2º e 3º graus de Belo Horizonte/MG, durante os anos de 1975 a 1978. Por ocasião da XV Semana de Folclore, em 1979, a Coordenadoria de Cultura do Estado de Minas Gerais resolveu publicar este trabalho, distribuindo-o para todas as Delegacias Regionais de Ensino/DREs e Prefeituras Municipais do Estado de Minas Gerais. Posteriormente, outras edições foram feitas pelo SENAC/MG em 1980 e SESI/MG em 1987. Quando da realização do *I Encontro dos Secretários Municipais de Cultura de Minas Gerais*, ocorrido em 1989, a Secretaria de Estado da Cultura /

Aos 7 anos de idade, entrei pela primeira vez em uma escola (Grupo Escolar Sandoval de Azevedo) em Belo Horizonte. No primeiro dia de aula, uma professora muito gentil, chamada Maria Luiz Travassos, levou-nos para a biblioteca para nos apresentar o mundo das letras. Abriu o livro “As mais belas histórias” (de Lúcia Casasanta) e começou a ler, pausadamente:

- "Era uma vez um lugar muito distante, onde moravam um rei e uma rainha..."

Eu, já me encantando com o que ouvia, imediatamente a interrompi e falei:

- Professora, eu tenho uma tia que é rainha!

Ao que ela me respondeu, calmamente:

- Está bem, fique quietinho e escute. Isto é uma história da carochinha, um conto de fadas. Não existem esses reis e rainhas.

E continuou sua leitura. Porém, todas as vezes que ela mencionava o rei ou a rainha, eu comentava e a interrompia:

- ...eu tenho uma tia que é rainha, de verdade!

Após a minha quinta tentativa de intervenção, a professora me mandou um “cala a boca”. Ao final do meu primeiro dia de aula, fui encaminhado à sala da diretora, Dona Ondina Aparecida Nobre.

- Vai querer sair da escola logo no primeiro dia. Volta pra sala e preste atenção na aula, senão chamo sua mãe e mando ela te levar pra outra escola”, foram suas palavras.

Nunca mais, durante todo o curso primário, falei sobre este assunto. Talvez ele não fosse mesmo importante. Quando fui para o ginásio, para o meu azar, a minha primeira aula foi de História do Brasil.

- Vamos iniciar nosso curso estudando o descobrimento do Brasil [...] Os reis portugueses [...], iniciou assim o Professor José Ramos, para explicar as conquistas ibéricas.

E eu, mais uma vez, inocentemente disse interrompendo:

- Professor, eu tive uma tia que foi rainha [...] Ao que ele, prontamente me retrucou:

- Pronto, primeiro dia de aula e já tem um engraçadinho aqui [...] Cala essa boca, deixa de bobagem e presta atenção na aula. Estou falando de reis e rainhas, pessoas importantes; aqui no Brasil nunca teve isso. Você não pode ser de família real, olha seu nome, olha a sua cor.

Fui, mais uma (e pela última vez) motivo de gozação por parte dos colegas. Comecei a pensar que eu talvez tivesse sido enganado por minha família. Ou não poderia ser descendente de rainha nenhuma, ou aquilo não tinha a mínima importância para ninguém. Nunca mais tive coragem de falar sobre isto. Ao final do segundo grau, fui morar em Ouro Preto e, um dia, lendo Ao Deus Desconhecido, de John Steinbeck, sentado nos fundos da Igreja de São José, comecei a observar a construção e pensar sobre as muitas paredes e muros de pedras que estavam à minha volta. Foram feitos por quem? por quê? como? quando? Descobri naquele instante que não podia responder a estas e tantas outras questões, simplesmente porque não conhecia a história dessa gente [...] não conhecia a minha história. E essa gente não seria a mesma da qual eu me originara? Foi naqueles dias que resolvi cursar História. Voltei para Belo Horizonte e entrei para a Universidade. Durante 4 anos estudei a vida e a trajetória de reis, rainhas e personagens importantes de tudo quanto foi lado. Mas, mais uma vez, só me apresentaram a história oficial ou oficializada. Nunca tive uma aula sequer sobre a minha tia.

Mas a luta dos movimentos sociais étnicos contribuiu para que a Lei 11.645 de 10/03/2008 incluísse, no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* em todo os currículos escolares, em especial, nas áreas de Educação Artística, Histórias do Brasil e Literatura. Contudo, a norma legal não isenta os educadores, escolas, famílias e sociedade em geral, da responsabilidade de abordagem desse tema, em uma perspectiva crítica e inclusiva e não meramente folclórica, junto às crianças e jovens. É preciso instigá-los a pensar a influência de outras culturas, em especial, das hegemônicas, sob as outras formas de expressão cultural. A reflexão sobre esses aspectos contribui para o discernimento dos aspectos positivos entre o interculturalismo e os resultantes da sobreposição de uma cultura a outra, hierarquizando-as ou, até mesmo, aniquilando aspectos fundamentais de sua própria identidade cultural.

Como exemplo de multiculturalismo, vale lembrar Edgar Morin. Para isso, ele recorre à dominação da Europa ocidental sobre o resto do mundo, seguida pelos Estados Unidos, pelos processos de globalização e avanços tecnológicos. Desse modo,

o europeu, por exemplo, ao acordar cada manhã, ouve uma rádio japonesa e recebe notícias do mundo: erupções vulcânicas, terremotos, golpes de Estado, conferências internacionais chegam a ele, enquanto toma chá do Ceilão, da Índia e ou da China, se não estiver tomando um *moka* da Etiópia ou um arábica da América Latina; veste camiseta, cueca e camisa de algodão do Egito ou da Índia; usa paletó e calças de lã da Austrália fabricada em Manchester [...] Enquanto o europeu está neste círculo planetário de conforto, grande número de africanos, asiáticos e sul americanos achase em um círculo planetário de miséria. Sofrem no cotidiano as flutuações do mercado mundial, que afetam as ações do cacau, do café, do açúcar, das matérias-primas que seus países produzem [...] Aspiram à vida de bem-estar com a qual os fazem sonhar os comerciais e os filmes do Ocidente. Utilizam recipientes de alumínio ou de plástico, bebem cerveja ou Coca-Cola. Dormem sobre os restos recuperados de espuma de polietileno e usam camisetas com estampas americanas. Dançam ao som de músicas sincréticas cujos ritmos tradicionais chegam em orquestrações vindas da América. Dessa maneira, para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do Sul ou do Norte, do Leste ou Oeste, traz em si, sem saber o planeta inteiro (MORIN, 2003, p.67-68).

O autor apresenta uma visão crítica do chamado multiculturalismo, na perspectiva liberal, o que significa o reconhecimento da diversidade pelas nações hegemônicas apenas de forma folclórica e estereotipada. Esses blocos se contrapõem ao objetivo de igualdade de direitos entre todos os sujeitos, independente de classes, etnias, religiões ou quaisquer outras identidades. Na realidade existe o reconhecimento do diverso, mas suas características culturais sem valorizar as suas diferentes identidades culturais e históricas.

A propósito, Nestor Canclini, ao apontar a invisibilidade política dos afro-americanos na América Latina, apesar de sua considerável contribuição histórica em diversos países, argumenta:

Por exemplo, quando consideramos que a América Latina tem, junto com os 40 milhões de indígenas, uma *população afro-americana* de vários milhões, difíceis de precisar, como outra consequência da desatenção que sofrem nos planos de desenvolvimento. Como a questão indígena tem um papel mais claro, devido à importância histórica e demográfica dos povos originários, pelo menos vem recebendo crescente reconhecimento. Contudo, quase sempre se negaram aos grandes contingentes afro-americanos territórios, direitos básicos e também a possibilidade de serem considerados pelas políticas nacionais e pelos simpósios sobre o desenvolvimento latino-americano. Existem estudos especializados – sobre a *santería cubana*, o candomblé brasileiro e o vodu haitiano, por exemplo – e, ultimamente, as músicas que os representam são valorizadas e difundidas pelas indústrias culturais. Mas raramente se incluem os grupos que sustentam estas produções culturais na análise estratégica daquilo que a América Latina pode ser. O afro é tomado, como ocorre às vezes com as contribuições indígenas, como contraparte ou complemento da herança ocidental, mas de alcance restrito... Como compreender sem esta participação afro, danças como rap e muitas formas de fusão com o jazz e o rock, o tango e o huaino, configurações simbólicas que permeiam práticas sociais de tantos setores latino-americanos, o multiculturalismo da CNN e o êxito de outros programas de televisão? (CANCLINI, 2009, p.169, grifo de autor)

Como se vê, o autor destaca a exploração de uma etnia pela indústria cultural, combinando produtos criados a partir de sua música, dança e forma de se vestir, que são propagados nos meios de comunicação de massa<sup>32</sup> para instigar o consumo de CDs, DVDs, roupas, acessórios e outros bens que são usados exclusivamente para vender um *exótico estilo de vida*.

Com efeito, é também papel da educação tornar os cidadãos livres para viver e pensar a cultura em seu potencial intercultural pleno, e não como recurso de dominação usando estereótipos. A educação não deve servir para a valorização de questões que envolvam os interesses econômicos e políticos das classes hegemônicas. Ao contrário, é sua função social propiciar a formação humana com ênfase nos aspectos críticos e reflexivos sobre os diferentes valores culturais em oposição à cultura dominante. Pierre Bourdieu enfatiza a relevância de a educação, considerar a diversidade dos alunos como um dos fatores para combater a desigualdade escolar<sup>33</sup>. Segundo ele,

---

<sup>32</sup> Os conceitos de indústria cultural e meios de comunicação de massa serão detalhados no item 5.2, A relação comunicação e educação: contextualização histórica, p.97.

<sup>33</sup> O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, um estudo abrangente e bem fundamentado, teórico e empiricamente, sobre o problema das desigualdades escolares. Ele é referência não apenas da Sociologia da Educação, mas também do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Ele acredita que as iniciativas que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos podem, no mínimo, adiar o processo de eliminação ou desistência dos alunos. Para isso o ensino deve-se pautar pelos conhecimentos anteriores trazidos pelos estudantes, respeitando e valorizando os modos de fala e as tradições de cada grupo social.

É nessa perspectiva que se situa o conceito de cultura, apresentado pelos antropólogos e descrito anteriormente, na introdução deste capítulo. Portanto, neste estudo, ela é entendida como um fator dinâmico na fundamentação das ações educacionais, retomando o sentido há muito abandonado pelo ensino tecnicista e fragmentário, imputado a partir da modernidade. Por isso, discursos e práticas dos educadores voltados exclusivamente aos aspectos técnicos, tem que ser desprezados em prol da transformação dos alunos em *trabalhadores culturais*, termo utilizado por Canen e Oliveira (2002), na busca pelas transformações dos desiguais. E o mesmo vale para os jovens do CPCD, objeto deste estudo. Essa instituição, pelo que se observou, faz dos aspectos subconscientes ou conscientes, subjetivos ou objetivos alimento para criar novas concepções de indivíduos e conhecimento, desvelando elementos locais que merecem ser disseminados, preservados e apropriados. Eis o tema do próximo tópico.

### **5.1. A inserção da cultura nas práticas da ONG**

As questões anteriormente discutidas suscitaram investigar se a *Fabriqueta de Software* e o *Cinema Meninos de Araçuaí* contribuíram para a formação dos jovens delas participantes e se elas atendiam às necessidades deles. A propósito, Terezinha Rios (2004) entende por necessidades neste contexto, “Aqueles que dêem resposta aos direitos humanos, de atendimento às necessidades básicas, e de uma participação efetiva na construção e na socialização dos bens culturais” (RIOS, 2004, p.130).

Fundamentando-se nessa autora, relatos dos sujeitos envolvidos no processo do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, foi preciso identificar se se formavam *trabalhadores*

*culturais*, o que implicaria busca de transformação social concomitante às necessidades deles. Para isso, procurou-se analisar os aspectos culturais nos vídeos e *sites* por eles desenvolvidos, o que possibilitou verificar o nível de interesse pela preservação de identidades e a propagação de suas referências culturais. A ainda, nesses meios eletrônicos, observou-se como se deu a realização, do *Coral Meninos de Araçuaí*, ao optar pela criação do cinema fazendo do produto da música *tijolos* para a construção de um sonho. A concretização dessa experiência pelo trabalho transformou-os em *operários da arte e cultura*. Nas entrevistas individuais e de grupo foi possível perceber a atenção e o interesse, nos discursos das coordenadoras e aprendizes, para com a formação direcionada à preservação da cultura local. Em suas palavras,

*“viemos trazendo em nossos vídeos e nas nossas produções, esses valores, fazeres, saberes das pessoas, e isso foi de grande aprendizagem para o grupo, de conhecer o seu lugar...quando a gente começou era muito complicado. Os meninos não conheciam muito do lugar, eles não tinham muito contato com as pessoas. Pra eles o contato era a televisão, era a moda pregada na televisão, o vídeo da televisão, os formatos de vídeos e formatos de programas. Eram todos assim um copiar e colar a referência deles. Aí começamos a discutir, como começamos a perceber, a ter boas referências, assistindo muita coisa, vendo o que traz de bacana e agrega valor para nosso trabalho... como que a gente pode, principalmente, dar um toque de nossa identidade, identidade nossa, do Vale, que tem essa característica.”* (Ana, coordenadora do *Cinema Meninos de Araçuaí*)

Como se vê, essa coordenadora sugere que se valorize o olhar desses jovens sobre a sua cultura, desvelando seus significados, fenômenos culturais retratados nos vídeos produzidos pelos aprendizes. Esse material demonstra o modo como eles representam o mundo que os rodeia. Eis um material criado pelos sujeitos no presente com a história de seu passado enraizado nos costumes e práticas da comunidade onde estão inseridos. A esse respeito, Nestor Canclini realça a contribuição do potencial de renovação de uma cultura dentro de um grupo, dizendo que,

desde o século XIX os antropólogos estudam como as culturas se organizam para dar identidade, para afirmá-la e renová-la nas sociedades [...] Nesta época, nosso bairro, nossa cidade, nossa nação são cenários de identificação, de produção e reprodução cultural (CANCLINI, 2009, p.43)

Interessante a esse respeito foi o trabalho realizado pelo CPCD, junto à emissora de televisão Rede Minas, sobre o livro do Ítalo Calvino, *As Cidades Invisíveis*. O projeto propunha desenvolver vídeos de cerca de um minuto em nove cidades mineiras por Pontos de Cultura<sup>34</sup>, Assim, contando com apoio do Ministério da Cultura, e dos jovens desses municípios, esse

<sup>34</sup> O conceito de Ponto de Cultura foi apresentado no *Capítulo 1- Introdução*, pag. 11.

projeto foi desenvolvido. Este material propunha denunciar a invisibilidade que existe nestes locais, dando visibilidade à cultura regional.<sup>35</sup> O *Cinema Meninos de Araçuaí* foi um dos escolhidos para isso. Com relação ao processo de criação dessas produções culturais, segundo a coordenadora, os alunos teriam que destacar os elementos da cultura local, mas não de forma óbvia:

*“A gente teve contato com esse pessoal de lá. Teve um seminário em Cataguases que reuniu todos os jovens representantes de cada ponto de cultura para discutir sobre esse projeto na época. Depois esses jovens voltaram para sua cidade, discutiram com o grupo, e tiveram que produzir dois argumentos que pudessem mostrar essa invisibilidade. O grupo tinha que produzir as ideias, fazer toda a parte da direção, da produção e eles só viriam junto com a Contato (ONG responsável pela produção) para fazer as filmagens e a edição junto com o grupo... o Cleber (aluno do projeto na época) trouxe alguns trechos do livro. Mas precisávamos ler esse livro e aí conversamos com o Tião, o trouxemos para roda.... Junto com ele a gente começou a discutir e pensar quais que seriam os nossos argumentos aqui. Pensamos um monte de coisas, as benzedeiras, os corais. Mas a partir do momento que começamos a ler o livro vimos que não era isso, pois isso as pessoas sabem que tem as rezadeiras, tinha a história da Sá Luiza. Era uma benzedeira que morreu, por volta de 100 anos, e todos da cidade já tinham passado na casa dela. Pessoas que vinham de fora iam lá para ela benzer. Ela tinha o espaço dela todo característico, com santos, era uma senhorinha franzina de lenço na cabeça. E a casa dela era um verdadeiro templo, a gente chegava tinha a caminha dela, o fogão de lenha, o rosário e essas coisas...tinha as pingas, porque ela falava que todos que iam lá benzer, tinha que tomar um pouco de álcool no corpo que fazia parte para tirar os maus espíritos... Ai começamos a fazer uma pesquisa com as pessoas que já tinham passado com a Sá Luiza, começamos a perceber que todo mundo conhecia a Sá Luiza...mas as pessoas não sabiam, nunca tinham tido o prazer de fazer uma reportagem ou um vídeo do que foi que a Sá Luiza representou para essas pessoas que passaram por lá. Ai a gente começou a pensar que a invisibilidade está nisso, nesse sentimento, nessa emoção dessas pessoas que passaram por ela, e é isso que queremos mostrar... foi a mesma coisa do corte de cana, então a história do corte de cana todos conhecem. Mas essa relação de ausência e de presença, as pessoas nunca percebem isso..”*(Ana, coordenadora do *Cinema Meninos de Araçuaí*)

Desse modo, estabeleceu-se uma relação de troca de experiências entre esses sujeitos. Assim, ao mesmo tempo em que os jovens buscavam o conhecimento com os mais velhos, geravam conteúdos que os tornavam personagens das próprias histórias e modificavam-se a história desses sujeitos retratados ao oferecer experiências que lhes eram desconhecidas. Como disse este jovem:

*“a gente trabalha muito com histórias de pessoas e isso é uma coisa que acho que ninguém aqui tinha muito esse contato. Principalmente as pessoas mais velhas. Fazemos muitos documentários, vamos para ouvir histórias. Eles falam sobre amor, brincadeiras, cantigas, que quando ouvimos das pessoas é como se estivéssemos revivendo [...] A gente produz com eles e traz para verem na tela grande. E quando eles se veem, eles adoram. É uma experiência que sempre falamos. A maioria dessas pessoas da comunidade conheceu o cinema aqui, nunca tinham entrado em um*

---

<sup>35</sup> Informações extraídas do site do projeto . Disponível em [www.cidadesinvisiveis.org.br](http://www.cidadesinvisiveis.org.br). Acesso em 28/11/2012.

*cinema.” (Jovem participante da entrevista de grupo do Cinema Meninos de Araçuaí)*

Tem-se aí um processo dialógico. Segundo os preceitos de Paulo Freire, em que determinado momento o mais velho pode ser considerado um educador e o jovem um aprendiz, e vice versa. Trata-se de um processo dinâmico de educação não formal e informal que, segundo Gimeno Sacristan, também é estabelecido fora do espaço escolar:

A escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupo sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social (SACRISTAN, 1998, p.14)

Ao desvelar aspectos da cultural local e mostrar de que forma ela poderá ser valorizada e apropriada pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, percebeu-se que seria analisada a trajetória dos aprendizes ao desenvolverem esse olhar aguçado em relação à cultura e verificar como eles a abordavam. Além disso, a pesquisa do passado possibilitou-lhes inserirem-se em espaços legítimos de criação de sentidos apropriando-se de uma nova forma de produzir cultura. Tudo isso se deu à experiência intercultural, de associar à história do passado sob o olhar do presente. Alguns entrevistados, diante de constantes provocações, revelaram que percepções alegóricas e estigmatizadas de sua cultura foram desconstruindo-se:

*“a gente tem para mostrar a essas pessoas. Aí começamos a pensar: nossa a gente mora no Vale do Jequitinhonha, que lá fora a mídia prega como o vale da miséria, a gente só vê falando disso. Mas nós sabemos que não é isso, que miséria tem aqui no Vale do Jequitinhonha, tem nas grandes capitais, tem em todos os cantos. Mas nós temos obrigação, e uma ferramenta na nossa mão, que é mostrar o diferente, que é mostrar esse lado cheio do copo, não o lado vazio, mas o que esse Vale tem de potencial, de desenvolvimento humano, cultura, que podemos levar para as pessoas, que elas podem ver e sentir a valorização e elas mesmas terem um novo olhar. Aí nosso trabalho começou a tomar um novo rumo a partir daí. E o Tião foi à pessoa que mais contribuiu e sentou na roda com a gente, pra nós ele era nossa referência porque íamos discutir cinema com quem? Então sentávamos com ele para cada coisa que íamos fazer, cada vez que sentávamos era puxão de orelha, porque o Tião questionava a linguagem que queríamos mostrar. Como vocês querem fazer com que as pessoas identifiquem esse trabalho aqui. Como mostrar a nossa identidade através do trabalho. Aí foram muitas coisas, veio muita gente de fora fazer formação, e aí sempre a gente saía com o produto, e muita das vezes o produto não era um resultado ótimo porque até então as pessoas vinham e faziam do jeito deles. Acho que por a gente não ter noção do que a gente queria mesmo, não ter descoberto esse trabalho nosso, as pessoas faziam do jeito deles e pensávamos que era aquilo. Aí íamos sentar com o Tião e ele fala que não era a nossa cara e nós então discutimos, opinamos e questionamos. Aí ele perguntava: como mostrar esse vídeo diferente? Se for pra vocês fazerem sozinhos como vão fazer? Então sempre o tínhamos na roda.” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)*

*Cinema em si pra mim eu achava que eram só grandes ideias e superprodução, Steven Spielberg, essas coisas. Depois que vi que todo mundo, a história de qualquer pessoa pode virar um filme. E é isso que a gente busca nas pessoas, retratar um pouquinho da nossa história, por menor que seja assim, pode ser contada de forma simples e legal de ver assim, sei lá! (Nice, cooperada do projeto Cinema Meninos de Araçuaí)*

E a mudança de percepção de cultura por esses jovens foi destacada pela mãe de um dos aprendizes, ao mencionar o despertar do interesse dele por questões culturais que permeiam seu universo:

*“Porque às vezes não tem interesse por morar aqui (os jovens) nem participar direito da cultura do lugar, da região. A partir do momento que ele começou aqui (no CPCD) ele teve mais interesse de procurar saber as coisas regionais mesmo. As festas tradicionais, porque antes eles não tinham interesse. E a partir do momento que ele está aqui já vejo esse interesse. Às vezes eu o chamava para ir a algum lugar e eles falavam que era uma coisa besta. Depois que tá aqui eu já vi a mudança no interesse deles, nessa questão cultural mesmo.” (Ilda, mãe de um jovem da Fabriqueta de Software)*

De fato, a observação dessa mãe procede. Hoje, cada vez mais, os jovens têm procurado se engajar em cenas culturais juvenil da comunidade em que vivem, influenciados, também, pela abrangência das redes de difusão e divulgação da produção artística. Tanto os jovens do interior, como os das periferias ou grandes centros, visto todos, hoje, têm acesso a esses bens culturais propagados pela mídia. Quanto à importância desse engajamento, Áurea Carolina e Juarez Dayrell ressaltam:

A inserção no universo cultural assume uma importância central para a vivência e a formação dos jovens. A linguagem artística, de forma diferenciada, possibilita-lhes desenvolver práticas, travar relações e negociar significados por meio dos quais criam seus próprios espaços, com uma autonomia relativa do mundo adulto. São componentes e expressão de uma cultura juvenil que fornece elementos para se afirmarem com identidades próprias, como jovens. Por meio da sua produção, eles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural, além da figura do espectador passivo, colocando como criadores ativos (CAROLINA E DAYRELL, 2006, p.293)

O desafio para incorporar as questões relacionadas à cultura na *Fabriqueta de Software* também foi abordado nas entrevistas. Essa dificuldade, a princípio, foi percebida nos depoimentos dos aprendizes ao comentarem a respeito do artesanato, da música e a oralidade presentes em Araçuaí:

*“Essa é a nossa busca dentro do software (a questão da cultura transmitida de alguma forma nos processos de trabalho e produtos). Porque se você me perguntasse dentro do artesanato e do cinema era bem mais prático, porque é bem mais visível pra gente colocar. Porque as peças do artesanato são peças que os meninos fazem pesquisas do dia a dia, fazem para avós ou tios, alguns fazem*

*balaios e outros puxam burro, é um garimpeiro, então são coisas da família que eles vivenciaram. O cinema retrata isso no vídeo, os valores culturais, os fazeres. E o software é a nossa busca. Como a gente pode usar o computador, a internet, com essa ferramenta que está aí no auge, para a gente resgatar esses valores culturais, esses valores humanos. E até o Tião fica nos “cutucando”, mas a gente primeiro busca resgatar isso com os meninos para que eles venham a conhecer. Porque não tem como a gente passar uma coisa para o mundo se o próprio grupo não conhece. Então buscamos esses conhecimentos. E todos os projetos dos clientes têm algumas coisas de cultura e de história que as próprias pessoas pedem para colocar. Uma coisa que o grupo sempre estava questionando era como eles iam fazer algo que mostrasse Araçuaí e sua cultura, aí a partir desse questionamento é que surgiu uma ideia do grupo que foi apoiada pelo CPCD que foi a criação de um portal. O portal Araçuaí sustentável que é um portal que está sendo construído [...] Que primeiramente mostre toda a cultura, música, a feira que aqui é muito forte, o artesanato, os pontos culturais. Primeiramente essa questão da cultura e segundo que as pessoas possam postar ações, quais ações as escolas e a comunidade estão fazendo e que está contribuindo para que Araçuaí seja uma cidade melhor.” (Ebe, coordenadora da Fabriqueta de Software)*

Da busca por aspectos regionais a serem explorados nos projetos dessa fabriqueta, objetivando transmitir as origens culturais através dos produtos criados, nasceu a ideia de representá-las por meio das cores. Assim, o uso do marrom, simbolizaria a terra e as tonalidades do cerrado. Eles se apropriaram desse recurso, como também o fizeram os aprendizes do *Cinema Meninos de Araçuaí*, para representar esses elementos no fundo de suas imagens em movimento. E associando esses recursos à internet, descobriu-se uma nova forma de fazer cultura.

Afinal, privilegiar a cultura local, tornou-se uma necessidade pois contribuiu para que os jovens permanecessem em sua comunidade, como é destacada por alguns deles. Aliás, esta aprendiz cooperadora, quando questionada sobre seu futuro, respondeu:

*“A gente sonha para nós, o que a gente imagina daqui uns anos, mesmo que a gente sabe que pode acontecer ou não... as pessoas crescendo juntas...fazer um longa, trazer um filme para lançar aqui. Tem gente que pergunta se queremos fazer faculdade de cinema. Eu penso também, mas aqui não tem. Então se precisar fazer isto temos que ir para outro lugar, aí já vai de contramão. É uma coisa a se pensar, mas sempre pensando em retornar para o nosso lugar, a gente não quer deixar aqui.”(Nice, cooperada do Cinema Meninos de Araçuaí)*

Em última análise a iniciativa do CPCD mostrou-se fecunda por propiciar a reflexão, valorização e sensibilização de seus participantes acerca da sua cultura. Assim, nela permanecendo vivências passadas como perda da terra, das pessoas, da comida, da esperança e a luta por sobrevivência, enfim, seus símbolos históricos poderão ser modificados com os olhos do presente. Apesar de muitos dos jovens terem deixado o projeto para estudar em

outras cidades, em especial, os portadores de melhores condições econômicas, outros continuavam engajados no projeto, como cooperados. Estes demonstraram vontade de buscar soluções para os problemas vigentes, e então, transformarem a história de Araçuaí.

## **5.2. A relação comunicação e educação: contextualização histórica**

O estudo da complementaridade da comunicação relacionada à educação poderia constituir um capítulo específico. No entanto, optou-se por inseri-lo neste capítulo, dada a importância da comunicação dentro da cultura. Isso não significa que não se reconheça a relevância da comunicação no contexto histórico e social.

Assim sendo, o diálogo estabelecido entre a educação e a comunicação já se inicia na sinergia de sua função: ambas visam “à circulação da livre expressão e informação como condição para a democracia social e o exercício da cidadania” (MELO E TOSTA, 2008, p.54). A origem, evolução e perspectivas de ambas, têm gerado estudos e publicações que contribuirão, de forma efetiva, para este projeto. Pesquisas desenvolvidas em décadas passadas, que emergem na Europa, e, em especial na América Latina, a partir da década de 1940, propiciaram discussões de textos impressos, radiofônicos e televisionados. Recentemente, com a criação da internet e dos recursos digitais, os estudiosos da educação e da comunicação, continuam propagando essa discussão no mundo contemporâneo.

Assim sendo, recorrendo-se à literatura, pode-se afirmar que as mudanças tecnológicas advindas dos meios de comunicação permitem a socialização dos saberes, democratizando o acesso à informação e aos bens culturais, refletindo tanto no âmbito da cultura como no do trabalho. Acerca desse potencial de mudança gerado pela tecnologia, diz Muniz Sodré:

A sociedade com viés instrutivo implica, assim, uma ligação visceral da cidadania com as novas formas públicas de cultura que, agora, deixam de centralizar-se no livro para irradiar-se por sons e palavras, graças às tecnologias da comunicação, a todo espaço social. Quem está de fora dos novos modos de ler e escrever é tido como excluído do mundo do trabalho e da cultura. Daí a exigência histórica de que a escolarização, cada vez mais necessária para os pobres (já que os ricos fazem sua integração quase que ‘naturalmente’, graças ao ambiente familiar e social), redefina-se a partir de um horizonte cultural mais interativo, incluindo jovens e adultos no exercício de interação social constituído pelas tecnologias da informação (SODRÉ 2012, p. 250, grifo de autor)

A evolução tecnológica e dos meios de comunicação, como a internet, mídias móveis e redes sociais, bem como a inserção da comunicação no espaço da aprendizagem têm sido objeto de artigos, pesquisas e livros, como já dito. Ismar Soares propõe que deve haver uma associação entre educação e comunicação como uma alternativa ante às crises do modelo da sociedade capitalista, bem como entre as novas relações estabelecidas com a tecnologia e com a hegemonia do entretenimento e da transformação da relação entre a escola e a comunicação, ao longo da história recente. Esse autor “não encara apenas a escola como um dispositivo vitimado que necessita de transformações, mas volta-se expressamente para o conjunto dos processos que integram a comunicação no âmbito mais abrangente das mediações culturais, e que precisa ser repensado” (SOARES, 2009, p.10).

Por outro lado, muitos autores chamam a atenção para a importância, também, da diversidade cultural: uma característica positiva marcante diante da heterogeneidade dos alunos. Desse modo, os educadores devem se pautar por metodologias que busquem o saber tanto pela oralidade quanto pelas diferentes linguagens, e usem ferramentas de interesse e domínio das crianças e jovens. Em suma, esses autores referem-se ao universo de influência da televisão, da internet, dos telefones celulares, das câmeras e da convergência entre esses meios presentes no mundo contemporâneo. A esse respeito, como assinala Geneviève Jacquinet,

no plano educativo, um dos desafios atuais é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento e a ‘cultura midiática’ dos alunos, para que a educação sirva para promover ao mesmo tempo o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando (JACQUINOT, 1998, p.02, grifo de autor).

E para analisar essa cultura midiática que cerca os jovens, faz-se necessário esclarecer conceitos como o de mídia e de meios de comunicação de massa, hoje ainda mais amplos do que foram no passado, conforme explicita a educadora Maria da Graça Setton:

O conceito de mídia é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, TV a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação [...] Por meios de comunicação de massa entendemos um termo que designa os meios tecnológicos, eletrônicos e digitais etc. que propiciam a mediação entre a mensagem (um filme) e o receptor (um jovem de camada popular). Isto é, são os veículos responsáveis pela transmissão de alguma expressão cultural. (SETTON, 2010, p.14,34)

Realmente, o advento da internet e a ampla acessibilidade à captação e edição de conteúdo digital via aparelhos celulares ou câmeras filmadoras portáteis, bem como a disponibilidade de *softwares* gratuitos para produção de *web sites* e edição de conteúdo audiovisual transformaram o acesso à cultura midiática e as formas de mediação usadas pelos alunos fora da escola.

Nesse contexto, cabe à escola reformular sua prática permitindo que alunos usufruam dos benefícios dessas tecnologias para a aprendizagem. Recorrendo a Thompson (1998) a mediação se dá por meio de três formas de interação, mas apenas duas delas são dialógicas. A primeira seria a *face a face*, ou seja, a forma tradicional de interação dos indivíduos presencialmente. Outra, a *mediada*, as pessoas conseguem se comunicar por um meio, por exemplo, do telefone ou internet. A terceira denominada *quase mediada* os indivíduos apenas recebem as informações dos meios de comunicação – como livros, televisão e rádio – não tendo como interagir. É como se os meios tivessem apenas uma direção e fossem desprovidos de reciprocidade. Esta última é a que recebe constantes críticas. Alguns desses meios estão relacionados aos *meios de comunicação de massa* e à *indústria cultural*, conceitos esses que serão descritos e discutidos a seguir.

Com efeito, a contextualização histórica desse novo campo de pesquisa é fundamental para identificar a vivacidade dessa relação há diversas décadas, em distintos cenários e campos teóricos das ciências humanas e sociais. Portanto, pretende-se, neste estudo, aprofundar a relação entre a educação, comunicação e cultura, e analisar seus desdobramentos nos processos formativos e nos aspectos econômicos e sociais.

Assim sendo, conforme a literatura, diversos pesquisadores têm criticado o poder da mídia como propulsora da chamada *indústria cultural*. Essa tendência foi criada originalmente pelos teóricos da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1947), conforme citação anterior na nota de rodapé da página 82. Analisando a produção e a função da cultura no sistema capitalista, eles criaram o conceito de *indústria cultural* para definir o uso de veículos de comunicação responsáveis pela disseminação das ideias da classe dominante para o controle da população, características essas da produção cultural no capitalismo.

A pesquisadora Olgária Matos (2006) reforça essa percepção ao pontuar a importância da relação das práticas que permeiam a leitura e a escrita na mídia impressa, que possibilitam a reflexão e instigam a uma educação humanista. Por conseguinte ela nega a possibilidade de contribuição da cultura midiática informativa e de entretenimento que se pauta pela imagem, pelo imediatismo e pelo consumo promovendo a alienação:

A indiferença moral (desresponsabilização do indivíduo) e política (passividade) mantêm relações íntimas com os meios de comunicação de massa. A democracia – como esforço conjunto de ações e deliberações – é substituída pelo monopólio das informações disponíveis na mídia [...]. A grande imprensa diária é colagem, montagem de ‘notícias’: a propaganda milita e o desarmamento, a bomba nuclear e a fralda descartável, o assassinato em massa e a ração para animais domésticos se equivalem. Nesse aspecto, a mídia televisiva é ‘mídia zero’, exige um nada de atenção, um máximo de distração (MATOS, 2006, p. 21, grifo de autor).

Nessa perspectiva, os meios de comunicação são vistos como simples transmissores de informações, reafirmando um receptor passivo diante um emissor tendencioso, representado pelos veículos de comunicação. A mídia produz conteúdo homogêneo, que é consumido em vários países esboçando a cultura do local de origem daquela produção, como exemplo desses produtos, citam-se os filmes e seriados norte-americanos. O mesmo pode ser dito do noticiário internacional que, ao apresentar informações das grandes agências internacionais de notícias, propagam sua ideologia, gerando uma tendenciosidade. Os processos educativos também são influenciados por esse cenário que enclausura seus sujeitos e os torna simples consumidores de um ensino conteudista e tecnicista meramente objetivo. Desse modo, a realidade de sobreposição de informações, imagens e sons. Jean Mattei reforça esse ponto de vista ao defender que o “espaço real da escola, que se diz e que se proclama aberto, é antes precedido pelo espaço virtual da televisão, fechado sobre si mesmo, autocrático e autorreferencial (MATTEI, 2002, p.185).”

Por outro lado, não se pode simplesmente considerar nefasta a influência da mídia, e nem tampouco que houve progresso contínuo com seu aparecimento. Asa Briggs e Peter Burke, por exemplo, sugerem que a “mídia precisa ser vista como um sistema, um sistema em contínua mudança, no qual elementos diversos desempenham papéis de maior ou menor destaque (BRIGGS E BURKE, 2004, p.16)”.

Assim, essa comunicação midiaticizada não apresenta apenas o aspecto negativo que provoca exclusão ao desvirtuar a noção de direitos que se contrapõe ao modelo de cidadania. Ela também pode ser utilizada como um espaço discursivo para a produção de sentidos, de forma dialógica, e como expressão do diferente ao envolver, no processo interativo denominado mediado, por John Thompson supracitado, sujeitos de diferentes culturas.

De fato, alguns autores têm destacado o importante papel dos meios de comunicação como ferramenta educativa, com foco na vida e nos interesses das crianças e adolescentes. E um dos primeiros pesquisadores a efetivamente associar a comunicação à educação, foi o pedagogo francês Célestin Freinet, no início do século XX. A sinergia desses dois campos, conforme as análises realizadas, contribui tanto para reflexão quanto para a realização de algo concreto. Por considerar a escola demasiadamente teórica e distante da vida real, Freinet acreditava que a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real, coerente não com as normas do século passado, conforme se vê no trecho abaixo:

Em educação, a revolução é ainda mais lenta e laboriosa do que nas outras técnicas de trabalho; as pessoas têm tendência em impor às gerações que se lhes seguem os mesmos métodos que as formaram, ou deformaram. A cultura tradicional continua obstinadamente baseada num passado caduco e trava as forças inovadoras que dinamizam o avanço. A necessária prudência assume, infelizmente, demasiadas vezes, o aspecto da reacção e são muitas vezes esses mesmos homens que já não seriam capazes de imaginar a vida sem cinema, discos ou telefonia, sem automóvel nem avião, que continuam a insistir, no que toca à educação, para si próprios e para os seus filhos, nas normas do século passado, com um atraso que muitos técnicos se esforçam por explicar e justificar. (FREINET, 1974, p.6-7)

Assim pensando, Freinet, na década de 1920, criou uma cooperativa de trabalho com professores de sua aldeia, que suscitou o movimento da Escola Moderna na França, em oposição à Escola Tradicional centrada no professor e nos programas. Ali nasceu um novo método de trabalho, mais bem adaptado às exigências da produção contemporânea. Conforme destaca o pedagogo, substituiu-se a rotina dos manuais, dos trabalhos de casa e das lições impostos autoritariamente, pelos adultos por recursos como:

- O texto livre, que é a expressão natural inicial da vida infantil no seu meio ambiente normal;
- A observação e a experiência como fundamentos indispensáveis das aquisições de conhecimentos em ciências e em cálculo, em história e em geografia;
- O desenho, a pintura e a música livres, expressão complementar pela via afectiva e artística, de tudo o que a criança tem em si de possibilidades difusas e, não

obstante, superiores, de acesso à cultura, não apenas escolar mas cultura social e humana.(FREINET, 1974, p.8)

Essas estratégias de ensino foram mais bem exploradas pelo projeto de concepção de jornais escolares, cujo método pressupõe a criação de utensílios aperfeiçoados incessantemente, os quais foram utilizados progressivamente pelos educadores. Além disso, o método definido por esse espírito apresentou-se como uma reviravolta pedagógica total, ao recolher textos livres de crianças e jovens, expressão fiel dos principais interesses da classe no seu meio ambiente.

Apesar de ter-se iniciado na França, essa prática se estendeu por cerca de quarenta países, distribuídos em quatro continentes - Europa, Ásia, África e América. A rede de educadores que participou, de forma cooperativa, com sua prática de sala de aula, da reelaboração e atualização da Pedagogia Freinet foi ampla. Tal fato se deve à metodologia ter sido um movimento de inspiração socialista, cujo princípio básico era a universalidade da educação.

Mas, no Brasil, a primeira proposta para o uso de um veículo de comunicação em prol do ensino foi por iniciativa do antropólogo e educador Edson Roquette-Pinto que, em 1936, doou ao Governo Federal a primeira rádio do Brasil para difusão da educação, a Rádio Ministério da Educação (Rádio MEC). Inspirado no rádio, José Peixoto Filho descreve a contribuição desse veículo de comunicação para o Movimento de Educação de Base<sup>36</sup>:

O MEB tem como instrumento pedagógico básico o rádio, que possibilitou, em função das suas características, o desenvolvimento de atividades que buscavam, ao mesmo tempo, o uso das técnicas de comunicação, consideradas avançadas para a época, numa perspectiva de fazer Educação à distância, mas também a sua interação com as atividades locais, dentro das salas de aula e nas comunidades (PEIXOTO FILHO, 2010, p.23).

Dentro do histórico da educação seu vínculo e sua conexão com os meios de comunicação, é importante ressaltar o papel da UNESCO. Ela defendeu o combate ao analfabetismo no mundo, teria como aliados, os suportes midiáticos, em especial nos países de Terceiro Mundo. Conclui José Marques de Melo (2010), ao detalhar os aspectos que fomentaram a criação do

---

<sup>36</sup> O Movimento de Educação de Base (MEB) surgiu na década de 1960, durante o Governo de Jânio Quadros. Por meio de um convênio entre a Presidência da República e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) o MEB realizou a alfabetização de adultos e a mobilização social de camponeses através de escolas radiofônicas. Ao transmitir atividades didáticas no campo da educação popular através do rádio, propiciou o uso de diversas formas de linguagem da comunicação aplicadas ao ensino a distância. Ele também fomentou a interação com comunidades, chegou a locais distantes e pobres do Brasil, conforme destaca Peixoto Filho (2010).

Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>37</sup>, em Pernambuco, por Miguel Arraes, de 1960 a 1964, que O MCP também se valeu dos meios de comunicação, em especial, o radiofônico, para propagar a educação. “Uma revolução popular, usando a mídia como arma, tendo por alvo a escola e valendo-se da cultura popular como projétil”. (MELO, 2010, p.42)

Já o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), criado pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBCS), surgiu na década de 1970. Ele despontou diante da preocupação dos fundadores da entidade, contatados por membros da Conferência dos Religiosos do Brasil e da CNBB, de orientar professores de colégios católicos como refletirem com seus alunos sobre a leitura da mídia na educação formal. Eles tinham por objetivo, denunciar os excessos da televisão em diversos aspectos (sexual, violência, imposição de estereótipos, entre outros...) tornando os telespectadores mais críticos mediante as realidades ali apresentadas, e, ao mesmo tempo, instigando propostas de comunicação alternativa e popular. José Marques de Melo foi um dos integrantes pioneiros desse grupo.

As práticas e reflexões que relacionam Comunicação e Educação foram propagadas de forma intensa na América Latina pelo argentino Mário Kaplún, também na década de 1970. Ele tentou aproximar as populações menos favorecidas do acesso à educação pela comunicação e o rádio. Maria Cristina Gobbi, realça, na apresentação do livro organizado por José Marques de Melo sobre Kaplún, a importância histórica de um dos mais ativos pioneiros do campo da Comunicação na América Latina:

Em sua didática conseguiu formar interlocutores capazes de entender e realizar muito mais que simplesmente ser locutor. Instruiu toda uma geração a recuperar a dimensão dialógica da comunicação... Sua paixão pela rádio-educativa transcendeu a clássica divisão dos programas radiofônicos, que separa a dimensão educativa do entretenimento. Ou seja, para ele ou se ouvia rádio com o propósito formalmente educativo ou se ouvia por prazer. Mas seja qual fosse a dimensão, todos os programas de rádio educavam de alguma maneira... Para Kaplun, a opção pela comunicação educativa e popular era entendida como um compromisso social e ético perante as comunidades de diferentes países da América Latina. A interlocução, a intercomunicação e a interação, na perspectiva “Kapluniana” se converteram em ações fundamentais para a formação de comunicadores reflexivos, permitindo o

---

<sup>37</sup> O Movimento de Cultura Popular (MCP) transcorreu de forma paralela do MEB, e foi criado na primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura de Recife. Ele foi capitaneado pela UNESCO, com recursos do Estado, da Prefeitura de Recife e posteriormente, do Governo de Pernambuco. Ele tinha como objetivo acelerar o processo educativo com o suporte dos meios midiáticos em prol da democracia, e ocorreu através de escolas radiofônicas, praças de cultura, oficinas artísticas e grupos de pesquisas, um deles coordenado por Paulo Freire. O MCP não somente alfabetizou, mas também mobilizou jovens estudantes em prol do resgate da cultura popular, conforme destaca Andrade (1989) apud Melo (2010).

entendimento sobre os receptores como sujeitos ativos, exercitando a cidadania e a participação democrática nos processos de comunicação. (MELO, 2006, p. 23-25)

Entre os estudiosos que privilegiam a interface dessas ciências, destaca-se também o nome do filósofo espanhol, naturalizado colombiano, Jesús Martín-Barbero. Ele possui relevante aporte teórico sobre as questões comunicacionais da América Latina, partindo de um olhar exclusivo dos meios de comunicação, para atingir as formas de mediações. Barbero critica a própria UNESCO por não saber lidar com o modelo de comunicação que vigora na escola, com o excesso de informações na sociedade e com a distinta cultura apreendida pelos alunos e abordada pelos professores:

A UNESCO, em boa quantidade de documentos, mostra a visão que continua prevalecendo e que é puramente instrumental: usar os meios televisivos para que mais gente possa estudar; porém, estudar sempre a mesma coisa, ou seja, permitir por exemplo, que os alunos vejam uma ameba numa tela gigantesca. Estou fazendo uma caricatura, mas é fato que muitos documentos da UNESCO perpetuam uma concepção incapaz de enfrentar os desafios culturais que o ecossistema comunicativo apresenta ao sistema educativo em seu conjunto (BARBERO, 2000, 128)

Em suma, não basta aperfeiçoar os meios se o conteúdo e a forma da mediação não têm sido revistos. É preciso modificar o próprio processo educativo, o que implica adequar os seus componentes aos mecanismos interculturais e às mudanças dos sujeitos da aprendizagem e não somente dos elementos mediadores, conforme destaca o autor mexicano Guillermo Orozco Gomez:

Os sistemas educativos têm assumido, nos nossos países latino-americanos, a ideia de que uma educação 'moderna' tem de incorporar meios e tecnologias de informação. Podemos observar como se tem enviado satélites ao espaço para fazer subir sinais, oriundos dos ministérios de educação, ou de comunicação, ou de cultura, que possam depois descer as escolas. O governo mexicano, e com certeza o brasileiro também, realizou um esforço importante para instrumentar redes eletrônicas e digitais, para enviar conteúdos educativos via televisão e computador aos centros escolares. Este esforço é feito tanto para complementar o plano de estudos quanto, em alguns casos, para substituí-los, mas se endereça só a uma parte do processo, que é o ensino, deixando o aprendizado um tanto a deriva, ou assumindo que o aprendizado se dará ou melhorará só com a modernização de um único dos seus insumos: os conteúdos transmitidos através dos novos meios e tecnologias usados. (GOMEZ, 1999, p. 57, grifo de autor)

No Brasil, essa linha de pesquisa foi denominada Educomunicação, conforme destaca José Marques de Melo (2006). Essa denominação foi criada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, que conduziu o projeto de criação de uma

licenciatura em Educomunicação. O curso teve sua primeira turma em fevereiro de 2011, sendo ministrado pelos docentes das Faculdades de Educação e Comunicação da USP. O curso visa preparar tanto um professor de comunicação para a educação básica, especialmente o ensino médio, e um consultor para o próprio sistema educacional, quanto para as organizações, veículos de comunicação e empresas envolvidas com o tema.

Iniciativas recentes também, nesse sentido, têm sido adotadas por ONGs, a exemplo da Associação Imagem Comunitária, fundada em 1993, por um grupo de jovens estudantes de Comunicação em torno de um programa de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Seu objetivo expresso consiste em dar oportunidade a coletivos juvenis, movimentos sociais, entidades comunitárias e grupos de periferia de participarem, através dos meios de comunicação, do debate sobre seus direitos e sobre os rumos da cidade. Um de seus projetos é a produção do programa Rede Jovem de Cidadania, exibido em cadeia nacional pela TV Brasil.

Já o Centro de Referência da Juventude (Contato)<sup>38</sup>, foi criado em 1999 para fortalecer e mobilizar jovens que se propõem refletir sobre ações construtivas através da prática participativa e da formação de grupos e implementá-los. Um de seus projetos denominado *Cidades Invisíveis*, realizado junto a Rede Minas de Televisão<sup>39</sup>, inspirou-se na literatura de Ítalo Calvino. Esse projeto destinava-se a grupos de realizadores de nove cidades mineiras, entre eles, os jovens do CPCD em Araçuaí, conforme já citado anteriormente. Agentes de Pontos de Cultura e das afiliadas da TV produziram pequenos roteiros de peças de vídeo que instigaram a discussão sobre a Televisão pública, a convergência digital e a diversidade cultural mineira.

Merece citar, ainda, a Oficina de Imagens, fundada em 2008, atuando desde seu surgimento com a experimentação de linguagens da comunicação em espaços educativos e de reflexão sobre as relações estabelecidas entre mídia e sociedade. Um de seus projetos é o Comunic@ Escola!, realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Esse projeto

---

<sup>38</sup> Já citada anteriormente no item 5.1 intitulado *A inserção da cultura nas práticas da ONG*, pag. 91.

<sup>39</sup> A Rede Minas é uma emissora de televisão pública estatal, fundada em 1984 pelo governo mineiro, de caráter cultural e educativo. Com cerca de 40 afiliadas, espalhadas por todo o estado de Minas Gerais, sua programação está presente no interior, ao longo das suas 24 horas diárias de programação – que incluem, também, produções independentes e atrações produzidas por produtoras independentes, pela TV Cultura de São Paulo e pela TV Brasil, esta última criada e mantida pelo governo federal.

objetiva: a interpretação de imagens e leitura crítica da mídia; apropriação de técnicas e linguagens da comunicação; e realização de pesquisas sobre o entorno e a história das comunidades envolvidas e dos alunos de escolas públicas. Além disso, são trabalhados conteúdos relacionados aos direitos humanos e aos processos que promovem o protagonismo de crianças e adolescentes na escola, na família e na comunidade. Desde 2008, os participantes do Comunic@ Escola! vivenciam técnicas para produção de fotografias, vídeos, textos e montagem de rádio escolar.

Na verdade, essas três ONGs de Belo Horizonte estão preenchendo uma lacuna deixada pela educação formal, que não tem considerado a mídia no espaço da escola. E ela tem sido mais aguçada na área da comunicação que na de educação, o que é um paradoxo. Há que se chamar a atenção para este novo campo de investigação e estudos dos estudiosos, de todas as ciências correlacionadas. Afinal, ainda resistem a aceitar essa interface, em muitas vezes velada. Setton (2010), como pesquisadora da área de educação, reconhece esta frágil relação em seu campo de atuação,

Poucos são os que se dedicam a esse tema. É necessário formar uma base de interesse e conhecimento sobre esse fenômeno bastante polêmico que são as mídias. Embora sejam muito discutidas, pouco ainda se sabe sobre elas. Como educadores, cremos que este assunto exige de nós uma postura de muita atenção e amadurecimento teórico. Não se trata de um assunto simples. Trata-se, antes de tudo, de um tema interdisciplinar e, sendo assim, exige uma atenção sempre redobrada. Diferentes visões ou tomadas de posição sobre o mesmo fenômeno devem e podem ser incorporadas, pois trazem novas luzes sobre sua complexidade (SETTON, 2010, p.08)

Afinal, por que a educação escolar continua sendo refratária e resistente à discussão da mídia? No curso de formação de professores, essa discussão também parece ser incipiente. Também a discussão sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, usualmente denominadas TIC<sup>40</sup>, tem tido um caráter mais instrumental. Aliás, em sua investigação de mestrado, Jaqueline Laranjo (2008), analisou o impacto das novas tecnologias no processo de trabalho de professores de três escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Ela escolheu as que possuíam salas de informática, inseridas em um contexto de baixo nível socioeconômico. No

---

<sup>40</sup> Pesquisando nas várias definições existentes em livros, textos, Internet, revistas, etc., pode-se dizer que a *Tecnologia da Informação e Comunicação* (TIC) é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e financeira, etc. Ou seja, são tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como exemplo: sites da Web, equipamentos de informática (*hardware* e *software*), telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados.

entanto, segundo essa pesquisadora há um longo caminho a ser percorrido para aprimorar a mediação professor aluno através das TIC:

Foi possível constatar que, ao invés de aprender a utilizar este novo aparato tecnológico em prol de aprendizagem significativa e do acesso universal ao conhecimento, os alunos estão sendo apenas capacitados tecnicamente no uso da tecnologia computacional, em aulas descontextualizadas, sem nenhum vínculo com as demais disciplinas e sem nenhuma concepção pedagógica. (LARANJO, 2008, p.159-160)

Vale ressaltar nessa pesquisa, a menção aos professores que resistem a incorporar a informática na sala de aula, ainda que da forma superficial, como citada acima. Será o medo de errar diante os alunos, que estão, naturalmente, mais aptos dado o uso e interação frequentes dessas tecnologias, ou será pela dificuldade quanto ao processo técnico e à aplicabilidade no ambiente da aprendizagem? A devida articulação entre as TIC e o processo de ensino aprendizagem, também, é questionada por Muniz Sodré quando diz que :

o relacionamento da tecnologia eletrônica com o processo educacional corre o risco de repetir a pedagogia tradicional (apenas ‘modernizando-a’ tecnicamente) se não puser em primeiro plano o pretexto histórico oferecido pela tecnologia para a reinvenção das formas pedagógicas. De fato, as inovações informacionais e comunicacionais impõem, sobretudo, redefinir o docente em sua função de filtro do conhecimento e da informação (o *topos* pedagógico do ‘ensinar aprender’) [...] Por meio das redes, instituições como museus e bibliotecas podem deixar a condição isoladas (remotamente complementares ou supletivas) na esfera do consumo cultural para se investirem de um verdadeiro estatuto escolar, na medida em que se integrem como agências ativas de instrução num circuito pedagógico liderado pelo docente. (SODRÉ, 2012, p.203, grifo de autor)

Concluindo, para que ocorra esta transformação, no espaço escolar é fundamental, como sugere Sodré, proporcionar a formação contínua aos docentes, para propiciar tanto o aprimoramento do suporte instrumental como pedagógico. Somente este preparo recorrente lhes propiciará mediar a integração dos saberes curriculares e a comunicação eletrônica ou virtual, atuando também como um *filtro* entre o aluno e o excesso de informações que os cerca em uma perspectiva crítica.

### **5.3 Comunicação e educação como processo no CPCD**

As novas tecnologias advindas do ambiente midiático possivelmente geram protagonismo por criarem oportunidades aos atores sociais participantes dos projetos do CPCD ampliarem e

esboçarem seus pontos vista. Pela internet, por meio de aparelhos celulares e câmeras portáteis, por intermédio das redes sociais ou de produção de vídeos, esses jovens de Araçuaí puderam e podem retratar sua realidade, sua cultura, suas aspirações. Podem, até mesmo, concretizar seus sonhos e, sobretudo, participar, de modo efetivo, na comunidade.

Mas, para identificar como se estabelece essa mediação, procurou-se, neste estudo, verificar como os jovens dos projetos *Fabriqueta de Software* e *Cinema Meninos de Araçuaí* usavam as TIC. Para tal observou-se seu potencial reflexivo e questionador, levando-se em conta: criatividade e interação mediante as demandas de produção que lhes eram demandadas ou comercializadas junto aos clientes da Cooperativa Dedo de Gente.

A inserção da informática e da internet no dia a dia dos aprendizes e entre pessoas de seu convívio, bem como da linguagem audiovisual através do cinema, pode ser percebida nos depoimentos dos entrevistados:

*“A gente se relaciona entre a gente e a Cooperativa com Orkut, Facebook, Twiter, Flickr e o blog. A Cooperativa tem o Software, o Cinema e o artesanato aqui. Em Curvelo (na sede do CPCD na cidade) teve uma oficina e algumas pessoas ficaram de fazer o monitoramento e postarem informações. Tem uma pessoa no artesanato responsável por postar e uma pessoa no cinema. Por causa do Flickr a questão da foto, de tirar, reduzir tamanho, fica um cooperado do Software responsável. Como ele atua nesta parte, também fica responsável de postar no blog também. Mas o restante das redes, todo mundo da Cooperativa tem acesso para alimentar.”* (Jovem da *Fabriqueta de Software*, entrevista de grupo)

*“antes eu assistia um filme e só comentava uma cena e o efeito especial legal. Mas agora eu consigo ver a mensagem que o filme traz.”* (Jovem do *Cinema Meninos de Araçuaí*, entrevista de grupo)

*“Às vezes ele vem com mais frequência (Tião Rocha). Como ele viaja muito, não vem sempre. Mas ele sempre sabe o que estamos produzindo porque a gente manda email, posta no blog, Facebook, site da Cooperativa, Youtube.”* (Nice, cooperada do *Cinema Meninos de Araçuaí*)

Portanto, o universo midiático chegou a Araçuaí tanto pela propagação dos meios de comunicação, conforme relatado anteriormente, como também pela atuação do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento com esses jovens, e deles com a comunidade. A

inauguração do espaço do cinema aberto à população local, em 2008, já é uma demonstração da intensificação dessa mediação, conforme relatado em reportagem da revista Marie Claire<sup>41</sup>:

Parece ficção, mas aconteceu de verdade lá em Araçuaí, conhece? A cidade fica no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, e é lá que está o único projetor de filmes da região. Esta é só a sinopse da história... Fazia um calor absurdo, mais de 30 graus, e crianças brincavam na praça. Se não fosse a algazarra, até podia parecer cena de filme de banguê-banguê depois do tiroteio, quando todo mundo se esconde. Para completar, as casas ao redor tinham um ar decadente, com janelas quebradas e pintura desbotada. De repente, uma construção diferente aparece no meio desse lugar quase esquecido. É uma sala de cinema, e o luminoso avisa: Cinema Meninos de Araçuaí [...] Cláudia ainda não viu o filme de hoje e, assim que terminar de vender as entradas, vai assistir mesmo que tenha que ficar de pé. 'Adoro cinema', diz ela, que experimentou a sensação de entrar em uma sala de exibição muito antes de Araçuaí ter uma. Foi há dez anos, quando esteve em São Paulo. Na sala, Marcos Paulo Lopes Nunes, 16 anos, está concentrado. Tem que dar tudo certo, o volume do som, a engrenagem do equipamento, o brilho da imagem, o blackout. Ele é um dos responsáveis pela exibição e, ao contrário de Cláudia, só foi conhecer um longa-metragem fora da TV quando a sala de Araçuaí foi aberta, em fevereiro passado. 'Desde pequeno sonhava em ir ao cinema, com todo mundo se emocionando junto, rindo junto...' "Um cinema é bom para reunir as pessoas", diz Tião Roque, de 62 anos, que se lembra do primeiro cinema da cidade. 'era o Cine Palácio, e eu ia sempre. Quando a fita quebrava, o povo vaiava até'. Ele acha que o novo cinema é uma jóia e que os jovens precisam ter consciência desse valor. Marcos Paulo, o que responde pela exibição, concorda. 'Isso aqui é um tesouro'. E ele assume também a posição de vigilante quando enxerga alguém colocando os pés na cadeira. "Peço pra tirar. Se a gente que cuida daqui, não dá o exemplo, quem vai dar?" (CRISTIANE ROGÉRIO, 2008, p.102, grifo de autor)

Os momentos de inauguração do local retratados por essa repórter demonstram a expectativa e fascínio que a sétima arte provocou nas pessoas. O engajamento dos aprendizes no evento começou com a operacionalização para a viabilização do espaço, passou pela bilheteria, pela projeção, manutenção, terminando com o problema da vigilância, como ocorre na produção audiovisual. Um universo mágico que atingiu também as crianças das escolas, convidadas para sessões pré-agendadas com o grupo, conforme relatados obtidos no próprio local onde se realizou a projeção:

*"Ai, como você vê, tem pipoca em todo canto! Ai a gente investe, faz o cine pipoca que é uma forma bacana deles (as crianças das escolas) virem. Já veio escola que queria levar mais e tivemos que colocar banquinhos. Falei que só cabiam 105 pessoas para ficar mais confortável. Ai eles vieram duas vezes o que é mais complicado. Já aconteceu de uma escola trazer colchonetes para os pequeninos e o cinema ficou muito lotado. É bacana quando os meninos gostam, quando o cinema faz sentido para as pessoas e, principalmente, para o grupo. Hoje a gente acredita que somos privilegiados por sermos do Vale e porque a gente tem essa ferramenta audiovisual para mostrar que este lugar é bom de se viver sim!" (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)*

<sup>41</sup> Reportagem da revista Marie Claire, de Agosto/2008. Até parece ficção. Disponível no link <http://revistamarieclaire.globo.com/Marieclaire/0,6993,EML1685223-2455.00.html>. Acesso em 27/05/2012.

*“Fico nesta angústia porque acho que poderia ser mais bem frequentado (o cinema), bem frequentado não. Mais frequentado principalmente com filmes que a gente propõe a passar que não são filmes que estão aí na mídia. Porque esses já passam em qualquer lugar. Mas filmes que pessoas nunca vão ter a oportunidade de ver se não for aqui. Por exemplo, a gente tava aqui e o grupo todo assistiu “E o vento levou”. Todo mundo falava desse filme e eu nunca tinha assistido. É um filme bem antigo, mas eu tinha vontade porque as pessoas falavam e quando o grupo foi assistir, o vídeo de quatro horas, é praticamente meio período que a gente fica aqui. Fizemos pipoca e ninguém saiu para almoçar não... O Tião vem e dava esse puxão na gente, porque a gente queria ver o cinema cheio. E o Tião falava que o negócio não é o cinema cheio. Se uma pessoa vier, ela vai ter a oportunidade de ver um bom filme, ser bem atendido, bem recepcionado e vai sair daqui transformada, e valeu a pena. Porque às vezes enche o cinema, mas vem porque a Globo divulgou e não foi porque “Avatar”, por exemplo, lotou aqui. Então assim, o Tião fala que as pessoas vieram porque a Globo falou que é bom, tá no Oscar, na mídia. Então, vocês querem atingir quantidade ou qualidade? Não importa se vem uma pessoa, ela tem que sair daqui transformada, tem que ser bem acolhida. E se vier uma pessoa a gente passa o filme.” (Nice, cooperada do Cinema Meninos de Araçuaí)*

Portanto, tanto a *Fabriqueta de Software* quanto o *Cinema Meninos de Araçuaí* representam alternativas em espaços, culturas, com faixas-etárias e experiências distintas, tendo como protagonistas os jovens comunicadores envolvidos com as TIC. Percebeu-se, pois, que iniciativas promoveram a participação ativa desses sujeitos, e, ao mesmo tempo, despertaram o interesse pela pesquisa de sua cultura e de aspectos que perpassam o seu entorno, motivaram a busca pelo conhecimento a partir das linguagens ali presentes e no universo que os cerca.

Diante dos argumentos e exemplos aqui apontados, afirma-se que o uso da comunicação pode contribuir significativamente no desenvolvimento de percepção da diversidade além de aguçar a capacidade de reflexão de identidades e realidades no espaço de aprendizagem. Embora se reconheça o possível efeito alienante e massificador da mídia, no mundo globalizado, diante dos relatos do CPCD, apresentados, não se pode deixar de considerar a utilização dos TIC, desde que adequada. Elas poderão superar modelos e estratégias de ensino e aprendizagem às vezes ineficazes por não utilizarem a interação entre os sujeitos.

Por outro lado, é preciso incentivar os jovens a construírem um olhar mais crítico sobre a comunicação, como ocorre no CPCD. Os jovens analisam, com frequência, os diversos gêneros e nacionalidades de filmes. Outra sugestão, seria a leitura crítica das manchetes de jornais, matérias de revistas, visão crítica dos telejornais que, muitas vezes, apresentam de

forma velada interesses escusos ao defender determinada posição sócio política. Segundo destaca Jesús Martín Barbero:

O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso a multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo do trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico. Isso significa que o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou de um grupo econômico, entre uma telenovela que esteja ligada ao seu país, inovando na linguagem e nos temas, e uma telenovela repetitiva e simplória. Para tanto, necessitamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade. Precisamos de uma educação que não deixe os cidadãos inermes diante dos poderosos estratagemas de que, hoje, dispõem os meios de comunicação para camuflar seus interesses e fazê-los passar por opinião pública. (BARBERO, 2000, p.130-131)

Essas atitudes são relevantes para a democracia, para a formação humana, para despertar interesses e motivar discussões em prol da conquista dos direitos humanos. Estes podem estar sendo ameaçados por divergências políticas, religiosas, sociais ou econômicas, em diversas partes do mundo. Vale lembrar que todas essas formas de comunicação e expressão, são um processo dinâmico e mutável. Nesse processo, questões socialmente vivas por deterem valores e interesses divergentes, ao mesmo tempo atuais, ao despertar e estimular emoções e conflitos. E dadas essas características, as TIC, certamente, devem fazer parte dos processos educativos. A propósito da relevância educativa das TIC para os jovens, ressalta Maria da Graça Setton:

Estudos recentes mostram que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), os variados instrumentos de interação como blogs, chats ou ferramentas de conversação instantâneas, como o MSN Messenger, oferecem oportunidades aos jovens de escreverem, lerem e criarem novas linguagens. Nesse sentido, seriam espaços legítimos de criação de sentidos e de uma cultura jovem. (SETTON,2010,p.79)

No caso do CPCD, perceberam-se o papel da linguagem audiovisual, o processo de desenvolvimento de *web sites*, e produções gráficas e eletrônicas desenvolvidas por esses jovens, tanto incorporando a cultura local, como propondo a comunidade a reflexão crítica diante a *indústria cultural*. E ao mesmo tempo veem concebendo uma identidade juvenil pelo uso dessas tecnologias que lhes propiciaram mais interesse e senso investigativo para pesquisar e criar suas novas linguagens.

## Capítulo 6. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE NO CPCD

Neste capítulo, pretende-se analisar a dimensão e perspectivas do mundo do trabalho para a juventude, dentro do cenário sociocultural e econômico mais amplo, bem como dos jovens envolvidos nos projetos do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento no contexto da educação profissional. Nesse sentido, será investigado até que ponto as práticas propostas pelo CPCD contribuem para ampliar as perspectivas profissionais dos sujeitos da pesquisa, ao oferecer-lhes oportunidade de aprendizagem. Assim, será investigado no município de Araçuaí, caracterizado pela migração para outras regiões em busca de trabalho nas lavouras, conforme citado anteriormente, se realmente as práticas profissionalizantes propostas buscam transformar esse cenário. Dito de outro modo, pretende-se verificar se essas práticas geram oportunidade de serviço, desenvolvem autonomia desses sujeitos para se inserirem no mercado de trabalho, de uma forma distinta historicamente da de seus antepassados.

Para iniciar esta análise, será identificada a duração e as características da juventude no Brasil, conforme apontam Lia Tiriba e Maria Clara Bueno Fisher:

A Organização das Nações Unidas (ONU) considera, como segmento juvenil, a população situada entre 15 e 24 anos; já a Secretaria Nacional da Juventude, criada no Brasil em 2005, considera jovens todos aqueles que se situam entre 15 e 29 anos. É importante, no entanto, considerar a possibilidade de alteração desses limites, em função das diferenças entre as sociedades, as classes sociais e variáveis como etnia e gênero. Definir juventude, no singular, está cada vez mais difícil; por isso, toma assento a ideia de juventude, no plural: juventudes [...] Existem no País, mais de 35 milhões de jovens, entre os quais 17 milhões estudam, e outros não. Daqueles que estudam, 56% estão fora da série regular de ensino. Avalia-se que mais de 5 milhões, de 16 (idade mínima legal para inserção no mercado de trabalho) a 24 anos de idade, não trabalham, não estudam, nem procuram trabalho[...] São interessantes, também, os dados relativos aos jovens de famílias pobres. Nesse caso, o nível médio de escolarização é o Ensino Fundamental incompleto em nesse estágio de vida, a maioria apenas trabalha, recebendo menos que um salário mínimo. Poder-se-ia concluir, então, que o nível de escolarização determina a possibilidade e a qualidade da inserção dos jovens no mercado de trabalho. (TIRIBA E FISCHER, 2011, p. 14)

A respeito da formação escolar para a inserção na vida adulta, representada pelo mundo trabalho, Gimeno Sacristán e Pérez Gomez analisam as questões educativas sob uma abordagem interdisciplinar, em períodos históricos distintos que revelam essa perspectiva vigente na contemporaneidade. Os autores questionam a função limitada da aprendizagem, ao

destacar que a socialização na escola deve objetivar a formação do sujeito para a vida pública, oferecendo-lhes condições para desenvolver

...conhecimentos, ideias, atitudes e comportamentos que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade de consumo, da liberdade de escolha e participação política [...] Características bem diferentes daquelas que requerem sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado. (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998, p.15).

O mundo do trabalho na contemporaneidade é cercado, também, por problemas com os quais o jovem se depara constantemente, como, a luta pelo primeiro emprego, a inadequada qualificação profissional e a dificuldade de inserir-se no mercado de trabalho formal. Este último é reflexo da oposição entre emprego formal e trabalho assalariado temporário. O resultado dessa situação é uma tensão latente nas relações profissionais, gerando maior competitividade e *stress* no mundo do trabalho. Como resultado desse quadro, os jovens têm visto o trabalho pelo olhar do individualismo, da competitividade exacerbada e da mera sobrevivência, esta última, uma preocupação constante dos jovens pertencentes às classes menos favorecidas.

Na sociedade atual, marcada por esses fatores que geram insegurança do mercado e de perspectivas para a humanidade, nunca foi tão urgente definir para crianças e adolescentes, os caminhos possíveis de formação profissional e cidadã que aliem, de forma integrada, eficiência/eficácia, sem, no entanto, a perda dos valores humanistas. Afinal, o dilema para o estudante, hoje, é seguir o propósito social ou o individual de formar-se para o mercado profissional, sendo que

no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz da sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição. A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. (MATURANA, 2009, p. 13).

E esse ambiente é trazido também para dentro da escola ao preparar os alunos pela mesma lógica das relações profissionais, caracterizadas pela falta de confiança, associada à disciplina e competição exacerbadas. E, assim, a educação tem sido mensurada por notas, provas, relatórios, vestibulares e toda a objetividade que permeia essa lógica de tecnificação que se sobrepõe à subjetividade, às emoções, aos sonhos. Nesse contexto, negam-se o senso da

coletividade e do bem comum, que é alcançado pelo conhecimento adquirido e pela reflexão, contestação e busca de alternativas políticas e sociais que também devem ser gestadas na aprendizagem. Esses procedimentos e avaliações constantes imputam uma lógica racional e monocultural no ambiente escolar, que alimentam estatísticas e incentiva a disputa, entre escolas, pelo aluno-cliente, aquele que busca pelo melhor ou maior conhecimento-produto. João Barroso analisa criticamente essa tendência de transformar a educação em produto:

Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os ‘consumidores’ de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais [...]O objectivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o ‘mercado da educação’ com o ‘mercado de emprego’, nem que para isso seja necessário criar um ‘mercado dos excluídos (para utilizar a expressão de Dominique Glassman). (BARROSO, 2005, p. 10, grifos de autor)

Nessas circunstâncias, a educação é compreendida como uma instância que deve focalizar, primeiramente, o mercado e estimular a competitividade, rompendo hábitos de sociabilidade imprescindíveis na formação humana. Theodor Adorno aponta os malefícios da competição no espaço da aprendizagem:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição (ADORNO, 1995, p.161).

Na contemporaneidade, essa competitividade compõe uma lógica neoliberal da gestão empresarial que rege, também, o ensino, fazendo com que escolas e professores tenham de se adaptar às características que obedecem a regras e sistemas burocratizantes. Essa sobreposição do trabalho e predomínio do individualismo para a sobrevivência do ser humano nas relações de produção do mundo capitalista, transportam-se para a preparação de alunos que serão operários do capital.

Nessas circunstâncias, a discussão a esse sujeito é relevante para democratização do ensino, de forma geral. Humberto Maturana, por exemplo, analisa, no contexto dos movimentos estudantis no Chile, a partir da década de 1950, a motivação da juventude para a educação naquela época:

Estudei para devolver ao país o que havia recebido dele [...] Quer dizer, vivíamos nosso pertencer a ideologias diversas como diferentes modos de cumprir com nossa responsabilidade social [...] num compromisso explícito ou implícito de realizar a tarefa fundamental de acabar com a pobreza, com o sofrimento, com as desigualdades e os abusos. (MATURANA, 2009, p.12)

A percepção do jovem pela sociedade, muitas vezes, é associada a uma conduta descompromissada e, recorrentemente, sua identidade é vista como uma fase transitória entre a infância e a vida adulta. Ao mesmo tempo, a nova cena cultural contemporânea tem lhe proporcionado mais acesso a bens culturais, pelas redes de difusão e divulgação da produção artística, a exemplo da internet. Também vem lhes possibilitando serem produtores de cultura. Conforme destacam Áurea Carolina e Juarez Dayrell,

predomina, ainda, uma representação negativa e preconceituosa em relação à juventude. O jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança; é sempre aquele que deixou de ser ou pode vir a ser, mas nunca naquele que é. Fica no meio do caminho, entre a infância e o mundo adulto, em um lugar indefinido [...] A inserção no universo cultural assume uma importância central para a vivência e a formação dos jovens. A linguagem artística, de forma diferenciada, possibilita-lhes desenvolver práticas, travar relações e negociar significados por meio dos quais criam seus próprios espaços, com uma autonomia relativa do mundo adulto... Por meio da sua produção, eles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural além da figura do espectador passivo, colocando-se como criadores ativos. (CAROLINA E DAYRELL, 2006, p.290-293)

A falta de reconhecimento do jovem como sujeito autônomo, sugerida pelos autores, associada ao caráter representativo e relevante da cultura para a juventude contemporânea, independe de classe, gênero, raça ou religião. E a construção dessa autonomia também é construída na relação dos jovens com o trabalho, com a família e com as escolas, conforme apontam Lia Tiriba e Maria Clara Bueno Fisher:

A transição para uma condição de autonomia caracteriza a(s) juventude(s) e pode ser analisada, considerando, como referências fundamentais, a relação dos jovens com a família, com o trabalho e com o lugar da escola. No caso da família, o processo de autonomização está associado ao distanciamento da família de origem e à busca de constituir outra. Já a escola é um lugar que cumpre um papel-chave, no processo de socialização e de institucionalização do saber adquirido (através da certificação). Ambos são elementos de referência, no ritual do “vir a ser” adulto, em nossa sociedade. (TIRIBA E FISCHER, 2011, p. 14)

Esse desejo de autonomia e reconhecimento tem repercutido no jovem em geral, em especial no de classes menos favorecidas, levando-os a se agruparem para fazer da arte uma forma de ser visto. Assim, tornar suas expectativas e anseios visíveis, possibilitando se desenvolver

plenamente como adulto e cidadão. A exemplo do que ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, falar da juventude era referir-se aos jovens estudantes de classe média ameaçando a ordem social, questionando os planos políticos, cultural e moral, por meio dos movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, ou pacifistas e culturais que questionavam o modelo de comportamento, como o movimento hippie. Nos anos 1990, no entanto, os jovens das camadas populares foram reconhecidos e identificados como sujeitos pela sociedade por sua produção e expressão cultural. A diversidade dos estilos e expressões culturais juvenis se manifestou em diferentes movimentos: darks, punks, roqueiros, clubbers, rappers, funkeiros etc. E, depois, pelo grafite, pela dança afro, pelo break, pelos inúmeros grupos de teatro espalhados nos bairros e nas escolas, e pela produção audiovisual. A inserção nesse universo cultural assume, hoje, uma importância central para a vivência e a formação dos jovens, podendo oferecer-lhes novas perspectivas que reúnam a autonomia, a autoestima, o reconhecimento e a construção de identidades positivas. E toda essa produção cultural talvez tenha encontrado um *locus* associado também ao mundo do trabalho pois diversos grupos têm tentado fazer da sua arte uma profissão, apesar de muitos ainda terem que conciliar o tempo do trabalho com o das atividades culturais.

Nessa visão é que pretendemos investigar se os projetos da *Fabriqueta de Software* e do *Cinema Meninos de Araçuaí* são uma dessas formas de expressão que possibilitam aos sujeitos envolvidos conciliar o mundo do trabalho com o da realização dessas atividades culturais. Como a produção e desenvolvimento de conteúdo *on line* e audiovisual são trabalhados junto aos jovens nessas fabriquetas? Para melhor compreender essas questões, serão abordados, a seguir, alguns aspectos históricos da relação entre educação e trabalho.

### **6.1 A educação para o trabalho: a quem se destina historicamente**

Para compreender a relação educação e trabalho, na contemporaneidade, inclusive nas experiências de educação não formal e profissional investigadas, julga-se necessária uma breve revisão da literatura sobre o tema objetivando uma análise dos impactos socioeconômicos no transcurso da história do ensino brasileiro conforme afirma Vanilda Paiva:

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais,

econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. (PAIVA, 2003, p.29)

Em seus estudos, a autora apresenta o histórico do ensino, desde a época do Brasil Colônia, frisando que as camadas mais baixas da população eram estimuladas à desorganização, ignorância, imobilidade e exclusão social. Os interesses da Igreja, responsável pela primeira experiência educativa no País, motivaram a implementação da educação, com características informais por meio da catequização jesuíta trazida da Europa para a colônia.

Assim, a formação profissional no Brasil se iniciou nesse período colonial com índios e escravos tendo, como mestres, os jesuítas. Dessa forma, ela surgiu já num contexto de exclusão, conforme destaca Celso Fonseca, pois “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.” (FONSECA, 1961, p.68). Em 1779, regulamentaram-se os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil para a formação de carpinteiros, ferreiros, fundidores de cobre, funileiros, pintores, tecelões, pedreiros, e outros. No entanto, a *seleção* de aprendizes era feita por patrulhas armadas que prendiam brancos, negros e mulatos *vadios*, além dos detidos por crimes e infrações enviados pelo chefe de polícia, conforme destaca Cunha (2000). Com a chegada da família real portuguesa, em 1808, foi fundado o Colégio das Fábricas que, segundo Garcia (2000), representou o primeiro estabelecimento criado pelo Poder Público no País para atender à educação dos artistas e aprendizes.

Posteriormente, no Período Imperial (1822-1888), a educação foi conduzida pela aristocracia, que assumiu o poder, e ofereceu uma estrutura limitada de escolarização pública formal. Apesar de a Constituição de 1824 ter garantido, como direito dos cidadãos brasileiros, a instrução primária gratuita, 40% dos habitantes do Brasil não eram reconhecidos como cidadãos, a exemplo das mulheres, índios e negros, conforme destaca Carlos Roberto Jamil Cury (2008). A primeira lei geral da educação de 1827 exacerbou a desigualdade social ao inserir em seu Art. 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”, isolando, assim, a população do campo ao acesso do conhecimento.

Magda Chamon, ao analisar a implantação do sistema de instrução pública em Minas Gerais, em 1835, destaca também esta desigualdade latente:

permitted-nos perceber a estrutura da formação cultural do Brasil, na qual fica aparente a opressão racial, de classe e de gênero. Nenhuma consideração feita demonstra qualquer preocupação para com a qualidade do processo de alfabetização ou de aprendizagem em geral. No entanto, fica bastante claro, a partir da implantação desse sistema de Instrução Pública Mineira, o seu caráter excludente – reflexo da situação nacional. (CHAMON, 2005, p.30)

E esta exclusão a que se refere a autora se reverbera com a criação das Casas de Educandos e Artífices, entre 1840 a 1859, em dez províncias brasileiras. Elas tinham o objetivo de “tirar crianças das ruas” e dar-lhes um ofício.

Nos períodos das duas primeiras Repúblicas (1889-1936), diversos foram os avanços e os retrocessos, influenciados pela filosofia positivista francesa e pelos líderes republicanos. Nesse cenário consolidou-se a formação técnica no País. Associado ao estabelecimento de um ensino laico, público e gratuito, a tecnificação foi pregada, inicialmente, pela velha mentalidade oligárquica rural ao defender a educação distinta para as classes populares, com vistas a formar um trabalhador assalariado, e um ensino erudito e intelectualizado para os filhos da elite. Por um lado foram criadas as escolas normais para a formação de professores, dada a grande preocupação com os altos índices de analfabetismo a serem combatidos, em especial, nas áreas rurais. Por outro, restringiu-se a escola primária e técnica para às classes menos favorecidas, perpetuando, assim, o ideal burguês de um processo civilizatório de domínio perante o saber e os costumes do povo.

Vale destacar que a atenção dada para à formação do trabalho, naquele momento, foi uma estratégia diante de um cenário social em processo de mudança frente à urbanização. Assim, diante da mobilização popular e classista em busca de melhorias das condições de vida e de trabalho, essa era de forma a conter os ânimos dentro da desordem social gerada. Por conseguinte, em 23 de setembro de 1909, o Estado brasileiro criou um conjunto de escolas Aprendizes Artífices, uma para cada capital federativa. O objetivo dessas escolas era formar jovens de 10 a 13 anos para a aprendizagem de um ofício de forma gratuita. E elas são consideradas a origem dos CEFETs. O texto do Decreto nº 7.566/1909 deixou claro o principal objetivo do projeto, mantido por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ou seja,

para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909).

Desse modo, o surgimento desse tipo de instituição reflete, claramente, uma intenção moral e assistencialista. Essas escolas desempenhavam um papel relevante para o entendimento dos preconceitos atribuídos a esse nível de ensino. Dessa forma, planejava-se enfrentar os desafios surgidos ao longo do processo de desenvolvimento econômico do país, que passava de um mercado agrário exportador para o industrial, consolidado a partir da década de 1930.

Perpetuou-se, assim, o ideal burguês de um processo civilizatório de domínio perante o saber e os costumes do povo ante as novas relações de trabalho ali estabelecidas e, em seguida, ampliadas pelas demandas da Revolução Industrial<sup>42</sup>. Sobre essa questão, o pensador Anísio Teixeira destaca:

É esta situação (limitação do acesso ao ensino pelo povo) que entra em crise após a Primeira Guerra Mundial, com o encerramento da fase semicolonial de produção de matéria-prima e importação de bens de consumo e o início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira. Retomou-se o fervor do início da República pela educação do povo e pela sua formação para o trabalho especializado da sua nova fase de vida. (TEIXEIRA, 2007, p.123)

Nessas escolas foi plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com forte apoio estatal. A necessidade de mão de obra especializada para suprir a produção industrial contribuiu, também, para a abertura de universidades no país, sempre enfatizando o ensino secundário e superior voltado para a burguesia, e instituindo os trabalhos manuais nas escolas normais, primárias, e o ensino técnico, para os menos favorecidos. Explica Demerval Saviani:

A Revolução Industrial correspondeu à uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação [...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se referia uma formação prática limitada a execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aqueles das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159)

---

<sup>42</sup> A Revolução Industrial consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em âmbito econômico e social. Iniciada no Reino Unido em meados do século XVIII, expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX.

Desse modo, percebe-se, claramente, que a educação profissional foi organizada conforme a concepção de uma sociedade separada em classes sociais, cuja divisão do trabalho foi feita entre tarefas intelectuais e manuais. Para os que lidavam com as mãos, foi-lhes reservado o ensino fundamental, complementado com a qualificação profissional, de curta duração e baixo custo não os preparando para um trabalho complexo que agrega esse valor e efetiva competição intercapitalista.

Com efeito, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, condenou essa política educativa, adotada na época. Nesse manifesto se destaca uma passagem de Anísio Teixeira, um dos signatários do documento:

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste Manifesto, 'para que se estabeleçam, no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social. (AZEVEDO, 1932, p.40)

Com a Constituição de 1934, influenciada por esse Manifesto de 1932, prometia-se estabelecer a educação como um direito de todos, bem como um dever do Estado e da família, reiterando a necessidade de implementação de um Plano Nacional de Educação. Mas ainda assim, as vagas para o ensino primário foram limitadas à capacidade didática do estabelecimento e sua gratuidade dependia de uma legislação estadual.

Contudo, o processo de industrialização em franca expansão nesse período exigiu ainda mais a formação de profissionais especializados. E, a Constituição de 1937 inova tratando das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, adotado como modelo de desenvolvimento. Ela ressalta em seu Artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.

Mas a nova constituição advinda do período do Estado Novo (1937-1945) reitera a separação do trabalho intelectual, destinado às classes favorecidas, e o manual, para os populares. Mas nesse período, o recenseamento do Brasil apurou que 55% da população com idade acima de

18 anos eram analfabetos. Essa taxa foi considerada, pela primeira vez, preocupante, o que resultou na ampliação de oportunidades formais de aprendizado, em termos quantitativos.

Afinal, o resultado desse quadro foi a transformação das Escolas de Aprendizizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas Federais, a partir de 1942, possibilitando a oferta de formação profissional, em nível equivalente ao secundário, antes restrita às classes mais favorecidas economicamente. Conforme Machado (1989), a partir daí ocorreu a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, visto que os alunos formados nos cursos técnicos foram autorizados a ingressar no ensino superior, em área equivalente à da sua formação.

Três decretos-lei organizaram a formação técnica nessa época, garantindo-lhes sua regulamentação, ainda inexistente: o Decreto Lei nº 4.073/1942, que organizava o ensino industrial; a Lei Orgânica do Ensino Comercial pelo Decreto-Lei 6.141/1943 e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que saía pelo Decreto-Lei 9.613/1946. Apesar dos pontos positivos dessa sistematização, Otaíza Romanelli (2006) aponta falhas neles, resultantes da ineficiência do Poder Público na concretização e expansão do ensino secundário profissionalizante. O resultado foi a criação de um ensino paralelo ao sistema oficial, organizado em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI): o Decreto Lei 4.436/ 1942 cria o Serviço Nacional dos Industriários, o SENAI. Quatro anos depois, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o SENAC, similar à estrutura do SENAI, sob o Decreto Lei 8.621.

Geraram-se, assim, dois caminhos distintos. Um oficial, que não tinha condições de acompanhar as inovações tecnológicas que se equivaliam, em termos de duração, ao ensino secundário. Este foi mais procurado pela classe média e alta, que poderiam dedicar-se aos estudos, pois não precisavam entrar no mercado de trabalho imediatamente. Já as escolas de aprendizagem mantidas pelo SENAI e SENAC, com recursos públicos do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT), preparavam mão de obra de forma elementar e rápida, tendo, inclusive, a vantagem de que os alunos pré-adolescentes eram pagos para estudar. Essa alternativa não oficial foi um grande atrativo para a população pobre que precisava obter qualificação rapidamente, de forma a garantir melhor remuneração para a família.

Assim, além de o Estado transferir para o empresariado a responsabilidade e o controle na qualificação dos trabalhadores, como já havia sido sinalizado acima na Constituição de 1937, criou-se um dualismo que exacerbou a discriminação social através do sistema educacional, conforme salienta Romanelli (2006).

Na Nova República (1946-1963) foi retomada a responsabilidade da União pela educação, em uma nova Constituição: a educação é um direito de todos. Na época foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação (Lei 4.024/61) e, nesse período, o governo incentivou e reconheceu iniciativas de educação, com foco nas diversas classes sociais, e não única e exclusivamente na elite. Mas houve brechas para que obrigatoriedade escolar não fosse cumprida pelas classes menos favorecidas e das áreas rurais.

Na sequência, os governos de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e João Goulart/Jango (1961-1964) foram marcados pelos investimentos na indústria nacional, aliança com a Igreja em prol da educação e investimentos no ensino profissional para atender à lógica desenvolvimentista. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61, após 13 anos de debate. No período Jango, o foco especial foi no combate ao analfabetismo e na valorização da cultura popular.

No período da Ditadura (1964-1985), foram firmadas parcerias com agências internacionais para avaliação da educação profissional. O objetivo era adequá-la à ideologia dos países que mantinham a supremacia na economia mundial e que *investiam* no Brasil, ou seja, ao modelo norte-americano. Dessas parcerias, resultaram os acordos *MEC-USAID* entre o Ministério da Educação e essas agências para assistência e cooperação técnica e financeira. Assim, cabia aos técnicos estrangeiros a reorganização do sistema educacional brasileiro. No trecho abaixo, Romanelli (2006) destaca o que representou esse período:

Nesse sentido, não só favorece a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem em si, isolando-a do seu contexto, mas também, o que é ainda mais grave, imprime uma direção quase única à pesquisa educacional. Esta passa então a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade...A ajuda internacional para a educação privilegia muito o ensino superior, que, nessas sociedades em fase de modernização, tem como função precípua definir ou redefinir a situação dos indivíduos na estrutura social. É óbvio que, nesse caso, a

ajuda vem privilegiar as camadas mais altas da população. (ROMANELLI, 2006, p.203-204)

Nessas circunstâncias, a expansão econômica a partir de 1968 obrigou as empresas a suprir as necessidades de treinamento em curto prazo, para o uso da mão de obra não qualificada. É o que destaca Gaudêncio Frigotto, ao analisar o papel da educação durante o período militar:

O campo da educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação de cópia e mimetismo. A Pedagogia do Oprimido, ícone de uma concepção de educação emancipatória de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a pedagogia do mercado. A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva de adestrar para o mercado. (FRIGOTTO, 2007, p.1136).

Já as décadas de 1980 a 1990 foram marcadas pelo aumento da inflação, retração do crescimento e descontrole da economia, bem como início do fenômeno da globalização, conforme citado no Capítulo 2. Governos como de Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se caracterizam por relações comerciais de abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo, como reflexo dessa globalização. A década de 1990 valeu-se da tecnologia como argumento para organizar um sistema paralelo de educação profissional e tecnológica e dissimular sua efetiva natureza tecnicista, conforme destaca FRIGOTTO (2007).

E, já neste milênio, desde o primeiro ano do governo Lula (2003-2010), e também no governo da presidenta de Dilma Roussef, a partir de 2011 demonstram-se avanços para integrar o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos (EJA). Como exemplo da gestão de Lula, cita-se a publicação do Decreto 5154/2004, que reintegra os ensinos médios e profissionais, e anuncia o programa Escola de Fábrica, restrito à aprendizagem profissional. Ainda, as escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais), mantidas com verbas federais, ganham autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Por sua vez, as Escolas Agrotécnicas Federais recebem autorização para ofertar cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a característica dessas instituições para a oferta verticalizada de ensino, em todos os níveis de educação. Assim,

implantaram-se escolas federais em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. No mesmo ano, o Decreto 6.095 dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETs) que têm maior abrangência de formação profissional e tecnológica. Dessa forma, contribuiria para o desenvolvimento regional e potencial para receber novos públicos como da EJA, portadores de deficiência, tecnólogos, bacharéis e outros. Já no atual governo da presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada em outubro de 2011 a lei que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Esse programa prevê oferecer oito milhões de vagas até 2014, em cursos de formação técnica e profissional para estudantes do ensino médio das escolas públicas e trabalhadores.

Mas controvérsias também merecem ser apontadas, como omissões que impedem a real democratização do ensino. Algumas delas são ressaltadas por Gaudêncio Frigotto (2005) ao analisar a gestão do governo Lula. Segundo ele, a formação profissional era desvinculada do sistema público de emprego e da educação básica, e do conteúdo do ensino médio e profissional, com natureza diversa. Associada à manutenção das diretrizes curriculares nacionais, mesmo após a publicação de um novo decreto, persiste, ainda, a formação para o mercado e não para a cidadania.

Nessa medida, romper com esse círculo histórico de divisão de classes e competitividade, na tentativa de construir práticas solidárias no e para o trabalho, a partir de uma educação humanista e igualitária, deve ser prioridade para todos os educadores, pesquisadores e esfera pública.

Nesse cenário, tem surgido, ao longo das últimas décadas, o impasse entre dimensão coletiva ou individual, associada à diferenciação social com vistas à sobrevivência e à fragilidade nas relações formais de emprego. O resultado dessa tensão é o surgimento de novas alternativas de empregabilidade que serão abordadas em seguida, a partir da análise dos projetos investigados nesta dissertação.

## 6.2. A formação pelo trabalho nos projetos do CPCD

*“Eu me imagino fazendo meu vídeo. Eu filmando, eu editando. Porque eu quero fazer um desenho para mim, colocar na Record ou na Globo. Fazer um filme bem legal. Eu me imagino fazendo um longa metragem, filmando, gravando, fazendo um filme que possa ganhar o Oscar e treinar fotografia.”* (Jovem participante da entrevista de grupo do Cinema Meninos de Araçuaí)

O mundo do trabalho neste trecho, coletado durante a pesquisa, demonstra, claramente, o anseio do sujeito por seguir a profissão na qual está se capacitando no CPCD. A pergunta a ele direcionada, durante a entrevista grupal, relacionava-se ao futuro daqui há cinco ou dez anos. A resposta desse jovem de uma comunidade caracterizada pela migração e baixo IDH, conforme informado no Capítulo 2, faz pensar se, a médio e longo prazo, a formação a ele oferecida se tornará uma atividade complementar, ou a uma profissão que lhe garanta a sobrevivência. E essa questão, associa-se a outra: a ONG tem conseguido tornar esses sujeitos mais autônomos e críticos proporcionando-lhes condição de trabalho mais solidário e humano? Eis os pontos que serão analisados no decorrer deste subitem.

Com efeito, as entrevistas individuais e de grupo com os sujeitos da pesquisa revelaram uma formação para o trabalho, distinta da dos pais de alguns jovens, quando nos referimos aos aprendizes de classes menos favorecidas. Conforme os dados, cresceram sem a presença do pai que migrou, em sua maioria, para trabalhar na lavoura ou nos grandes centros urbanos, em busca do sustento familiar. Os depoimentos abaixo, vêm o CPCD como uma alternativa mais promissora que o trabalho braçal das colheitas:

*“uma coisa que é muito forte aqui, não sei se você já ouviu falar, mas o pessoal sai daqui muito para ir cortar cana... talvez alguns jovens que estão na Cooperativa hoje, ou que já foram e não tivesse conhecido a Cooperativa, não tinham formado. Porque não iam reconhecer a importância. Acho que isso gerou importância da responsabilidade de ter um futuro, de pensar, de crescer, de pensar longe.”* (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)

*“a gente sonha para nós, o que a gente imagina daqui uns anos, mesmo que a gente sabe que pode acontecer ou não, a gente pensa no grupo, em estar aqui junto. As pessoas crescendo juntos. Como a gente disse lá dentro, produzir produções maiores, fazer um longa, trazer um filme para lançar aqui. No cinema é o sonho de todo mundo daqui.”*(Nice, cooperada do “Cinema Meninos de Araçuaí”)

*“Pra mim o CPCD é um mundo de oportunidades. Depois que eu entrei no CPCD eu penso de outra forma... foi uma maravilha, gostei demais. Você tem uma grande experiência na sua forma de pensar e de falar.”* (Jovem participante da entrevista de grupo do “Cinema Meninos Araçuaí”)

*“Hoje a gente fala que acreditamos nesse cinema, somos privilegiados por sermos do Vale do Jequitinhonha, porque a gente tem essa ferramenta de audiovisual. Temos como mostrar que o lugar é um lugar bom de viver sim, o cinema é uma oportunidade para o jovem, porque se o cinema não estivesse aqui alguns jovens teriam ido embora. Alguns jovens tem a oportunidade de estudar, mas outros não têm. Muitos dos jovens vão embora por conta de cana e hoje não.” (Ana, Coordenadora do “Cinema Meninos Araçuaí”).*

Nesses relatos, a educação tem foco no trabalho como escolha, liberdade, crescimento e transformação, apresentando melhores perspectivas, em especial aos jovens de baixa renda que participam do projeto. Esperam algo mais promissor em termos de trabalho e não simplesmente a garantia de emprego. Pode-se dizer, uma visão de trabalho que não seja somente a venda da força de trabalho, mas romper-se com um ciclo social de simples sobrevivência, conforme destaca Juarez Dayrell:

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p.1108)

Vale ressaltar que o universo dos jovens das cooperativas é tanto de classe média, cujos pais, inclusive, possuem ensino superior, como de baixa renda. Esses dados são descritos na tabela das páginas 22 e 23, relativa à caracterização dos pais entrevistados individualmente, na qual se registram dados da professora Ilda e do funcionário público Aldo, bem como da empregada doméstica Maira. Percebe-se, claramente, nesses exemplos que a renda familiar e o capital cultural das respectivas famílias não são um critério decisivo para a seleção dos candidatos para ingresso nas fabriquetas, conforme confirmado pelas coordenadoras no Capítulo 4. Caso o ingresso estivesse apenas condicionado à classe social, certamente seria uma forma excludente de seleção. Entretanto, não se pode deixar de considerar que não sejam privilegiados um maior número de candidatos que não tenham acesso aos bens culturais e econômicos. Diante a restrição orçamentária, o número de vagas é limitado, em especial, nas fabriquetas investigadas, conforme apontado por uma das coordenadoras:

*“Aqui no cinema foram selecionados três, por quê? Por causa da demanda do trabalho, por que às vezes não temos como comportar [...] Ai tem um projeto patrocinado pela Petrobrás que tem o recurso que é o que paga a bolsa dos jovens [...] R\$ 200 (bolsa individual do jovem bolsita), então selecionamos de acordo com*

*esse recurso a quantidade de jovens, que tem a cooperativa, tanto aqui como em Curvelo.” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos Araçuai)*

Assim, questiona-se se realmente as iniciativas proporcionam aos jovens que não possuem perspectivas de maior acesso ao ensino superior, melhores condições de trabalho. Apesar de saber que não se devem estigmatizar as atividades do CPCD, somente pelo convívio e oportunidade para as classes populares, dever-se-ia ter um foco maior nesses jovens. E, então oferecer-lhes algo melhor para si e para a sociedade o que muitas vezes, a família não tem condições financeiras ou culturais de lhes proporcionar. E, em alguns casos, a atividade tem se tornado simplesmente um momento transitório de lazer. Assim, diante da pergunta sobre os motivos que os levam a abandonar projeto, disseram:

*“Alguns ainda estão aqui trabalhando em outros lugares. Cinco estudam fora, em São Paulo, dois em Belo Horizonte. Dos que não moram aqui, os que foram para outros lugares estão estudando [...] Só um que eu sei que trabalha na mesma área. Ele não estuda, mas trabalha na mesma área e é supervisor.” (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)*

E a migração dos jovens para estudar em outras cidades é reafirmada por dois dos pais entrevistados, ambos com ensino superior completo, cujos filhos mais velhos participaram dos projetos. Um deles foi cooperado da *Fabriqueta de Software* e hoje mora em Belo Horizonte. Ele cursa Sistemas, como bolsista da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Já o outro jovem, que também se mudou para Belo Horizonte, cursa a faculdade de Odontologia, mas realiza alguns trabalhos esporádicos com o conhecimento adquirido no mesmo projeto. Sua mãe reproduziu, na entrevista, o desejo do filho mais novo, hoje cooperado do CPCD:

*“Mãe, eu estou doido para terminar isso logo porque eu quero fazer um curso. Aprofundar mais. Eu quero fazer um site para empresa, para loja. Eu quero sair daqui. Estou doido para ir para Belo Horizonte ficar com meu irmão.” (Ilda, mãe de um cooperado da Fabriqueta de Software)*

De acordo com os depoimentos, percebe-se que, para os jovens de classe média, formação da cooperativa é algo transitório e não uma formação para o trabalho voltada para atividade profissional. Não foi informado pelo CPCD se havia acompanhamento de egressos, de forma sistemática. Seria relevante que a ONG acompanhasse a trajetória desses jovens para averiguar se as atividades profissionais por eles escolhidas, ou de sobrevivência, ou como a única oportunidade encontrada, se relacionavam às atividades aprendidas nas fabriquetas.

Dessa forma seria possível identificar se a cooperativa contribui para a formação efetiva na construção da carreira profissional dos jovens. Por isso, não se pôde aprofundar a análise dos efeitos da aprendizagem oferecida pela ONG, dos egressos, por falta de dados concretos. Caso houvesse, ao menos um acompanhamento sistemático dos jovens que permanecem em Araçuaí, e aplicam no trabalho o conhecimento adquirido na cooperativa, de alguma forma, com base nesses dados, a instituição poderia ajudá-los a planejar a saída, já que o desejo ou possibilidade de migração, provavelmente, não tenham interferido nessa decisão. Por outro lado, o depoimento abaixo de um aprendiz, originário de família de baixa renda, mostra uma expectativa diferente. Assim, quando questionado se ficou seduzido a deixar a cidade, diante um convite de trabalho, em Belo Horizonte, ele expõe:

*“acho que meu lugar é aqui. Eu sou daqui. Eu tenho que fazer com que eu consiga viver. Eu acredito, ainda, como muitos dos que começaram... se possível formado em uma área que eu deseje. Ou seguir na área tecnológica ou de saúde. Pretendo me formar em fisioterapia, fazer mestrado. Isso aí tudo, ou então na área tecnológica que eu não tenho noção ainda. Mas meu primeiro passo eu queria formar em fisioterapia, é um sonho... mesmo não estando aqui (no CPCD) eu acredito que irei ajudar, eu espero. Não quero largar não, posso até sair, não ter as mesmas obrigações. Mas eu quero ter um contato. Eu quero ser uma referência, principalmente para os novos que estão entrando.”(Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)*

Assim, Nice e um dos jovens participantes da entrevista em grupo, também originários de classes populares, esclarecem que

*“uma coisa que eu acho muito importante é isso: a gente conhece pessoas, histórias pessoas, músicas e usa isso em prol da própria comunidade, não leva pra fora. Tem pessoas de fora que realmente pegam as músicas e levam, é bonita, tem isso, mas não fica nada aqui. O CPCD trouxe essa ideia das pessoas reconhecerem essas habilidades, dos jovens que tem a oportunidade ficar aqui. Porque aqui é muito comum a migração para o corte de cana e coisas assim. Os jovens vão embora em busca de condição financeira melhor. Então acho que a cooperativa traz muito esse olhar da gente querer ficar aqui e cuidar do nosso lugar, perto da família, dos amigos... tem gente que pergunta se queremos fazer faculdade de cinema. Eu penso também. Mas aqui não tem. Então se precisar fazer isso tem que sair daqui pra outro lugar. Ai já vai meio de contra mão. Ai é uma coisa a se pensar. Não sei, quem sabe. Mas sempre pensando em retornar para nosso lugar, a gente não quer deixar aqui. Eu gostei muito do que eu aprendi aqui e do que eu aprendo.” (Nice, cooperada do Cinema Meninos de Araçuaí)*

*“eu penso assim que nem ele, fazer um longa metragem, ser reconhecido, talvez não em todas as mídias. Mas onde atingir, o público que atingir, as pessoas que atingirem da própria cidade. Porque nosso trabalho as pessoas ainda não conhecem. Tem gente que acha que no cinema é só passar filmes. Então tornar o nosso trabalho reconhecido, reconhecido pelas pessoas, aonde formos.” (Jovem participante da entrevista de grupo de Cinema Meninos Araçuaí)*

Nesses trechos desses jovens do CPCD, percebe-se o interesse pelo bem social e o desejo de permanecerem ali, na sua cidade, e gerar mudanças significativas na comunidade. Por outro lado, para alguns, independente de classe social, o ingresso na Cooperativa Dedo de Gente é um momento de passagem, aparentemente, uma garantia do primeiro emprego.

Vale ressaltar que os cooperados são remunerados com um salário-mínimo e comissão sobre a venda dos produtos. Como já anunciado na Introdução desta pesquisa, a Cooperativa desenvolve produtos específicos de produção audiovisual, gráfica e *on line*, que são comercializados. Logo, uma fonte de renda para os cooperados. Os bens culturais produzidos são comercializados na loja do projeto, no *site*, feiras de artesanato ou negociados diretamente com os clientes, como é o caso das iniciativas investigadas neste estudo. No *site*<sup>43</sup> da instituição, há uma breve descrição que conta a história da cooperativa:

A Cooperativa Dedo de Gente é resultado do aprendizado e do trabalho, artesanalmente concebidos e pacientemente aprimorados, desde 1996, pelas diversas unidades de produção solidária – as "fabriquetas" – formadas e dirigidas por moças e rapazes do Vale do Jequitinhonha e norte de Minas Gerais. Nascemos como consequência de um processo educativo iniciado há 26 anos pelo CPCD. Quando a ideia surgiu, o artesanato era apenas um meio para desenvolver habilidades artísticas dos jovens, uma "desculpa" para promover a educação da convivência. Com o tempo a produção se ampliou, em diversidade e qualidade, e hoje somos 10 fabriquetas: serralheria, marcenaria, bordados & arranjos florais, cartonagem, tinta de terra, doces & licores, e casinhas de passarinho—nossa imobiliária para quem sabe voar. Recentemente, incorporamos as fabriquetas de cultura e tecnologia, com serviços na área de audiovisual e softwares. Os instrumentos são outros, mas o propósito, o mesmo: gerar possibilidades inovadoras de desenvolvimento humano e profissional, comprometido com os valores de nossa cultura e o ambiente em que vivemos.(www.cooperativadedodegente.com.br)

Portanto, essa iniciativa do CPCD facilita o acesso a uma fonte de renda fixa e à aquisição de experiência inicial do mundo do trabalho, algo que é mais difícil, conforme já citado anteriormente na introdução deste capítulo. Não há como negar a importância dessa Cooperativa em Araçuaí. A instituição pode ser percebida tanto como uma etapa da crescimento e aprendizado, como uma alternativa de trabalho que responde a crise do emprego formal, ao representar uma nova perspectiva de trabalho para os jovens de Araçuaí. Isso é confirmado pelos testemunhos abaixo:

---

<sup>43</sup> Texto extraído do site da Cooperativa Dedo de Gente. Disponível em <http://www.dedodegente.com.br/cooperativa/index.htm>. Acesso em 02/05/2013.

*“no meu ver a Cooperativa é a transformação que acontece, desde quando a pessoa está estudando, evoluindo, e até mesmo quando ela sai. Porque assim, eu formei, e se eu não tivesse participado do CPCD, quando eu fosse para uma cidade grande ou uma capital, ou até mesmo entrar em um lugar para trabalhar, eu ia ter muitas dificuldades em várias coisas.”(Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)*

*Dentro de Araçuaí a cooperativa fala que o jovem tem oportunidade de ficar na sua cidade e de pensar esse lugar como dele, de promover essa transformação, de fazer com que as pessoas tenham uma qualidade de vida melhor, que ele tem um diferencial aqui dentro. Principalmente de mostrar pra fora o diferencial que a mídia não mostra, que é um lugar rico de cultura, que as pessoas têm muito que mostrar (Ana, Coordenadora do Cinema Meninos Araçuaí).*

De fato, o objetivo da associação é clara ao tentar uma alternativa de trabalho na cidade que seja compatível aos anseios e às necessidades de sobrevivência desses jovens, conforme mencionado no site da instituição:

Dedo de Gente não quer ser "uma opção enquanto não encontramos nada melhor" – nossa visão é ser realmente a melhor alternativa de trabalho para os jovens da cidade. A lógica financeira das fabriquetas segue princípios marxistas: a cada um segundo a sua necessidade, a cada um segundo a sua capacidade. Dessa forma, as unidades que superam as metas comerciais contribuem com aquelas que ainda não atingiram. Depois que há esse equilíbrio, aí o que vale é a capacidade e a vontade de ganhar mais. Esse espírito faz com que cada cooperado pense não apenas em si mesmo, mas no sucesso do empreendimento como um todo, e em nosso compromisso em gerar oportunidades para outros jovens que também precisam – hoje já temos uma lista de espera de quase 200 pessoas! Escolhendo os produtos da Dedo de Gente, você está contribuindo para esse movimento de inclusão e transformação social.(www.cooperativadedodegente.com.br)

Portanto, a cooperativa está se estruturando para ser algo permanente e não meramente passageiro como alternativa provisória de trabalho, em especial, para os jovens de baixa renda que nunca puderam almejar algo além do corte de cana, ou subempregos nos grandes centros urbanos. Para tal, os jovens da *Fabriqueta de Software* e do *Cinema Meninos de Araçuaí* têm que comercializar seus produtos, mas atualmente, a ONG CPCD ainda é seu maior cliente. Eles produzem vídeos, desenvolvem *sites* e criam o material publicitário da instituição. Mas também possuem clientes da região e até mesmo em outras cidades, que negociam os produtos de diversas formas, conforme relatado abaixo:

*“Primeiro acontece da gente fazer visita, ligar para as pessoas e falar do trabalho. E acontece também da visita vir até a gente. Como a cidade é pequena, acontece muito assim. Por exemplo, fizemos o site do “Panela de Barro” e do “Village das Minas”. O primeiro é um restaurante e o segundo um hotel. A cliente do “Village de Minas” pediu um link que era um menu, para que quando as pessoas entrassem no site para fazer reserva e esse tipo de coisa, elas pudessem conhecer um pouquinho a cidade. Então no site tem um menu que fala das festas, dos eventos e dos pontos culturais...A*

cliente do Village até nos indicou para outra pessoa...Agora temos a proposta de fazer um vídeozinho de publicação para um TV local de Araçuaí. A TV Araçuaí, um vídeo de divulgação, propaganda.” (Ebe, coordenadora da Fabriqueta de Software)

“Teve o Ícaros do Vale, uma companhia de teatro que completou 15 anos. Ai a gente fez um documentário e esta para receber agora.O Trovadores do Vale, o coral mais antigo daqui, estava fazendo 40 anos ano passado ou retrasado. A gente queria registrar esse momento e fez um documentário com Lira Marques e Frei Chico<sup>44</sup>. Ai o CPCD gostou e comprou para dar de presente. Tem os vídeos que a gente faz para o CPCD que é o maior cliente, como eu falei fazemos muitos vídeos do Ser Criança. Tem o Instituto C&A que a gente já fez dois vídeos com eles, um em julho e outro em outubro.” (Nice, cooperado do Cinema Meninos de Araçuaí)

“Hoje as pessoas vêm mais atrás da gente, porque acho que através da mídia e das redes socais há uma divulgação maior de nosso trabalho. Acaba que um trabalho puxa o outro e hoje, como te falei, o CPCD é um dos principais clientes. Mas a gente também trabalha com outras instituições. Em São Paulo, o pessoal do C&A, os voluntários que a gente já fez aqui dentro da cidade. São vídeos de escola, documentários que geralmente as pessoas vêm procurar e também o grupo faz isso. Mensalmente o grupo sai divulgando, vão atrás das pessoas, oferecem os serviços.” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)

A questão do valor cobrado pelos serviços prestados também foi abordada pelos entrevistados. Mas, reclamaram dos clientes que ainda têm dificuldade em investir nos produtos da Cooperativa:

“Então, tem aquele ditado “santo de casa não faz milagre”. Mas aqui a gente é reconhecido sim, porque o movimento cultural é muito grande e como a gente está inserido nesse meio cultural, conhece muitas pessoas [...] Só que aqui, às vezes, as pessoas não tem noção de preço. É uma coisa nova na cidade, tanto o software como nós (“Cinema Meninos de Araçuaí”), e temos um pouco essa dificuldade. As pessoas acham muito caro e olha que a gente leva muito em conta isso... Não é porque é fulano faz tal preço que a gente vai fazer. A gente mostra alguns vídeos, fala do compromisso, já tá segurado, tem contrato, tudo direitinho, nota fiscal. Mas tem essa coisa de fazer um vídeo escola, por exemplo. A pessoa vem aqui achando que é R\$ 10,00, R\$ 30,00, porque não tem noção do preço. Aí falam que é simples, só fazer isso e aquilo ali.” (Nice, cooperado do Cinema Meninos de Araçuaí)

“Varia muito o preço conforme o que a pessoa quer. Gira em torno de R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00, ou de R\$ 1.000,00 a R\$ 3.000,00. Isso aí é um preço básico para um site simples. Mas pode chegar a ter sites que chegam a R\$ 10.000,00 e R 20.000,00 porque são de empresas enormes.” (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)

---

<sup>44</sup> Frei Chico é um missionário holandês que chegou ao Brasil em 1968 e iniciou longa pesquisa sobre a cultura popular no Vale do Jequitinhonha. Ele se encantou com a sonoridade das canções da região e na região permaneceu, inclusive fundou em 1970 um coral com sete mulheres da região, o Trovadores do Vale. Naquele grupo estava a artesã Maria Lira Marques. Em matéria publicada no Jornal Estado de Minas Frei Chico alega: “Ela deu um destino à minha permanência no Brasil”, conta o franciscano, impressionado com a sabedoria da artista. “Tive a intuição de que aquilo era importante”, lembra o religioso – um erudito que fala, além do português e holandês, latim, grego, francês, alemão e inglês. Nem de longe aquele holandês culto imaginava o que encontraria num lugar tão pobre. “O contato com a Lira, que tem outra visão de mundo, me deu a diferença e me fez ver as coisas de outro jeito”. Matéria publicada em 13/08/2009, no caderno Cultura do Estado de Minas. Disponível em [http://www.new.divirta-se.uai.com.br/html/sessao\\_7/2009/08/13/ficha\\_agitos/id\\_sessao=7&id\\_noticia=14359/ficha\\_agitos.shtml](http://www.new.divirta-se.uai.com.br/html/sessao_7/2009/08/13/ficha_agitos/id_sessao=7&id_noticia=14359/ficha_agitos.shtml). Acesso em 13/05/13.

As despesas de cada projeto da instituição são arcadas, de forma colaborativa, pela verba captada por todas as fabriquetas, a partir de metas mensais estabelecidas para cada uma, ou pelas empresas que patrocinam o CPCD. Um dos cooperados informou que parte das despesas da cooperativa são arcadas pela Petrobrás, através de patrocínio para pagamento da maior parte dos bolsistas. O valor da bolsa é de R\$ 200,00 para cada um. Já a meta a ser atingida pelos cooperados com a venda de produtos, sendo a da *Fabriqueta de Software* em torno de R\$ 2.000,00 por mês, é destinada 20% para a Cooperativa pagar as despesas e alguma reserva necessária. Arca com essa verba também o pagamento do salário dos cooperados, que corresponde a um salário mínimo mais a comissão de 5% de venda quando a meta é alcançada. Dessa verba também é feito o pagamento da bolsa de dois jovens, do mesmo valor pago pela Petrobrás. Essa lógica de autogestão financeira da cooperativa é detalhada por um dos entrevistados:

*“No início era muito difícil atingir a meta. Mas da metade do ano para cá ficou melhor. Não vou te dizer que batemos a meta todo mês, mas já é bem mais. Se hoje, que eu te falei do cara do Instituto, se a gente fecha o serviço, já bateu a meta. Porque a meta é alta, mas o serviço que a gente oferece também chega a ser alto [...] Quando bate a meta a Cooperativa tem caixa. Por exemplo, se o “Cinema Meninos de Araçuaí” vendeu R\$ 10.000,00 e a meta deles é R\$ 4.000,00, sobraram R\$ 6.000,00 que ai cobre a Fabriqueta de Software.” (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software).*

Portanto, percebe-se, pelos dados coletados, que a Cooperativa Dedo de Gente ainda não garante financeiramente a sua autossuficiência, pois ainda não atingiu o valor de bolsas aos cooperados garantindo-lhe a sua sobrevivência. Isso é reconhecido pela própria instituição:

Hoje, a meta comercial da cooperativa é 45 mil reais ao mês, o bastante para pagar um salário mínimo a cada cooperado. Por enquanto, estamos chegando aos 30 mil. O resultado até o momento é muito bom, pois nos mostra que é viável empreender um negócio inclusivo, baseado em educação de qualidade. Mas ainda não estamos satisfeitos! Queremos atingir a meta de dois salários mínimos por cooperado, pois é esse valor que nos gera verdadeira satisfação econômica pra nós. ([www.cooperativadedodegente.com.br](http://www.cooperativadedodegente.com.br))

Este provavelmente é um empecilho para reter os sujeitos na cooperativa, conforme destaca um cooperado:

*“Mas para quem quer constituir família e alcançar outras coisas, não chegou a um nível legal ter isso ainda. Estamos novos para casar, mas como tudo hoje é tão difícil, você fica esperando. Você vai perder tempo. Eu estou com 20 anos, mas os que saíram (da Cooperativa) já estavam com uns 22 e 23 anos. Eles já estavam pensando no futuro deles, se eles continuassem ali mais uns 3 anos não era certo.”(Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)*

A dificuldade de independência financeira para esses jovens, também é apontada por Lia Tiriba e Maria Clara Bueno Fischer:

O trabalho, por sua vez, também está diretamente associado à possibilidade, por hipótese, de conquista de autonomia material. A própria ideia de autonomia, na sua relação com trabalho, contudo, pode e deve ser problematizada, uma vez que a remuneração da força de trabalho não tem garantido que a grande maioria dos trabalhadores possa, efetivamente, sustentar a si e às suas famílias. Assim, ingressar no mercado de trabalho não significa, necessariamente, garantia de autonomia. (TIRIBA E FISCHER, 2011, p. 14)

Percebendo essa realidade de potencial para mudança de algumas práticas associativistas, alguns autores citam alternativas com foco no trabalho que visando ações coletivas de pessoas e grupos, se organizam em prol de um mesmo objetivo comum, denominado Economia popular solidária. Segundo Lia Tiriba e Maria Clara Bueno Fischer (2011), iniciativas assim denominadas são caracterizadas por

jovens trabalhadores que buscam, na produção associada, a reprodução ampliada da vida (e não do capital). Como manifestação do associativismo, o conceito da “produção associada” está diretamente relacionado ao mundo do trabalho, sendo entendido como trabalho associado ou processo em que os trabalhadores se associam, na produção de bens e serviços. De acordo com a concepção marxiana, a produção associada (ou trabalho associado) pode ser compreendida como a unidade básica da “sociedade dos produtores livres associados”, fundada na propriedade coletiva dos meios de produção, na gestão coletiva no processo de trabalho e na distribuição igualitária dos frutos do trabalho. (TIRIBA E FISCHER, 2011, p.20)

Esse conceito prevê, ainda, que todos os sócios tenham a mesma parcela do capital, e também o mesmo direito ao voto de decisões. Complementando a caracterização da economia solidária, Paul Singer (2002) afirma que a nomeação de dirigentes também deve ser realizada pela eleição com votos de todos os sócios, além da distribuição, de forma igualitária, dos recursos, sem estímulo à competição, o que a distingue das empresas capitalistas.

Já a educação para o empreendedorismo se difere desse modelo acima citado, pois tem foco na inclusão social meramente, não propondo novas alternativas que rompam com a lógica excludente do capital, mas sim, visam preparar os sujeitos para se tornarem mais empreendedores sob a ótica do *protagonismo juvenil*. Portanto, o foco delas é na qualificação do jovem para obter competências que gerem potencial de empregabilidade ou empreendedorismo, sem estimular o senso crítico e aguçado de transformação social,

conforme já mencionado anteriormente, de forma presente, em movimentos sociais e não no terceiro setor.

Esses aspectos não podem ser esquecidos ao caracterizar o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento. Em qual modelo ele se insere? Alguns fatos devem ser lembrados para responder a este questionamento, por exemplo, o ingresso do jovem na cooperativa parece um rito de passagem para inserção no mundo do trabalho e não a busca de transformação de forma plena; a questão da autossuficiência da cooperativa; o universo dos jovens de Araçuaí, hoje envolvidos nas fabriquetas, ainda é bastante limitado e condicionado também à captação de recursos, via leis de incentivo; os produtos fabricados na cooperativa não correspondem à demanda da cidade. Além da comercialização gerada em uma cidade que não possui grande demanda para esses produtos. Faz-se necessário, portanto, a captação de clientes também em outros centros para viabilizar a sobrevivência da cooperativa. Este esforço de venda é reafirmado por um dos cooperados:

*“podia crescer a demanda de serviço porque não chegamos a um volume legal, podia ter mais volume de serviço. Aqui em Araçuaí a gente não vai conseguir isso porque pesquisamos e vimos que as empresas que estavam interessadas em fazer sites a gente já fez. A gente não tá perdendo o mercado, mas aqui já evoluiu demais. Temos que expandir. Por isso estamos fazendo sites para Belo Horizonte, software para outro pessoal. A distância, por ser interior e um local longe, que é muito longe de quase tudo, prejudica muito, eu acho. Apesar de que a internet não tem fronteira, eu acho que prejudica muito.”* (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)

Esse modelo cooperativo de produção das fabriquetas é intitulado pelo CPCD como experiências de economia solidária, segundo trecho publicado no site da ONG:

Das fabriquetas de sabão às de sofisticados doces cristalizados de frutas nativas brasileiras, objetos de arte em ferro, madeira e cerâmica, este projeto acumulou mais de 2000 tecnologias populares de baixo custo, apropriadas e adaptadas. O resultado tem sido a implantação de unidades de produção e criação de formas, instrumentos de organização coletiva e auto-gestão, criação de oportunidades de trabalho a partir dos saberes, fazeres, soluções e alternativas comunitárias, consolidação de núcleos de economia solidária e geração de rendas para jovens.([www.cpcd.org.br/principal/projetos/fb.html](http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/fb.html))

Algumas dessas características refletem o conceito adotado pela instituição, a exemplo da distribuição de recursos entre os cooperados e o destino do lucro para a manutenção de outras atividades. Mas a dúvida é se a forma de organização da cooperativa se insere nesse modelo.

A organização parece não envolver os cooperados em processos de decisão mais abrangentes, como a seleção dos dirigentes ou o destino dos recursos excedentes. Mas, por outro aspecto, tem proporcionado aos cooperados e bolsitas, em especial, os de classes populares, almejar profissões distintas das de lavradores ou cortadores de cana. Não lhes reserva, exclusivamente, o trabalho braçal e menos intelectualizado, mas sim oferece-lhes oportunidades que, há algumas décadas, só eram imaginadas para os filhos da elite.

Assim, considerados esses pontos discutidos, tem-se que admitir a relevância dos projetos dessa ONG para iniciar a mudança de perspectivas para o mundo do trabalho dos sujeitos nela envolvidos. Por outro lado, a iniciativa isolada, sem apoio da esfera pública, não garantirá autonomia da gestão financeira do CPCD e demais iniciativas com vistas a alcançar maior número de jovens e transformar, significativamente, a comunidade em geral. Para Paul Singer, esse apoio é necessário para garantir a autonomia das classes trabalhadoras em iniciativas de economia solidária, a qual a ONG pode evoluir para ser caracterizada como tal, tornando-se para serem detentoras do capital:

O resultado natural e a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda. Em outras palavras, mesmo que toda atividade econômica fosse organizada em empreendimentos solidários, sempre haveria necessidade de um poder público com a missão de captar parte dos ganhos acima do considerado socialmente necessário para redistribuir essa receita os que ganham abaixo no mínimo considerado indispensável. Uma alternativa frequentemente aventada para cumprir essa função e a renda cidadã, uma renda básica igual, entregue a todo e qualquer cidadão pelo Estado, que levantaria o fundo para esta renda mediante um imposto de renda progressivo. (SINGER, 2002,p.2)

Reforçam essa opinião, Áurea Carolina e Juarez Dayrell, ao identificarem a relevância do Poder Público para estabelecer políticas mais consolidadas, também com foco na juventude. Segundo os autores:

é preciso garantir espaços institucionais de participação juvenil para discussão e pressão social para a realização de políticas culturais e de juventude. Os jovens devem ser atores privilegiados na construção de uma nova realidade, mais justa e digna, intervindo diretamente na elaboração de propostas e na fiscalização das ações governamentais. Daí a importância de se instituir órgãos específicos, conselhos de direitos, fóruns e conferências culturais e de juventude nos âmbitos municipais, estaduais e federal. Só recentemente foi incorporada à agenda pública brasileira como um segmento que apresenta demandas específicas e, como tal, requer ações específicas do Estado. O governo Lula, especialmente, promoveu ações institucionais até então inéditas nesse campo, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude, em fevereiro de 2005. O Estado brasileiro, aos poucos, tem conferido

maior peso e importância política para esse segmento que representa, hoje, cerca de 20% da nossa população. (CAROLINA E DAYREL, 2006, p.298)

Não se pode negar, portanto, que desperta espírito solidário e autocrítica aos jovens que dele participam, atributos esses associado à capacitação técnica que lhes é proporcionada. Analisando as perspectivas profissionais desses jovens, diante das oportunidades que lhes são ali apresentadas, verifica-se a aquisição de competências técnicas e humanas, conforme aponta os relatos abaixo, ao especificarem os pontos mais importantes da ONG:

*“o mais importante eu acho que são os valores que você acaba descobrindo aqui. Os valores da Cooperativa, porque ela tem seus valores. Ela tem quatro pilares que são o desenvolvimento humano e cultural, satisfação econômica, convívio comunitário e compromisso com o meio ambiente. Então dentro desses aspectos, tem vários outros: contato com a família, diálogo. Então antes mesmo de mexer com a técnica, de trabalhar e construir o site nas capacitações mesmo com o coordenador, eu aprendi muito. Eu era muito tímido, não falava. Perdi a timidez, melhorei o relacionamento com a minha família, amadureci, criei responsabilidade dentro da escola quando eu estudava ainda. E fora dela, também no meio social. Eu evolui muito e acho que isso é fundamental. A pessoa que trabalha no CPCD, na fabriqueta, ela tem que levar isso como currículo.” (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)*

*“Eu falo muito que dentro do trabalho do CPCD, essa coisa das quatro dimensões que a gente trabalha que é o compromisso ambiental, como trabalhar compromisso ambiental pensando no cinema? Então tudo isso a gente discute com os meninos, essa questão dos valores humanos e culturais, da apropriação deles que é o protagonismo desses jovens, da geração de renda, porque é uma cooperativa. Como eles vão crescer profissionalmente eu acho que esse papel aqui como cooperativa temos feito muito, de aprender muito com isso. Hoje os meninos trabalham, eles prestam serviços, eles ganham do que eles produzem, então como que a gente vai inserir esse jovem no mercado de trabalho que tem muita competição, como vamos mostrar para o cliente que nosso trabalho é de qualidade. Então, são coisas que buscamos aprender, pesquisamos, trazemos pra roda.” (Ana, coordenadora do Cinema Meninos Araçuaí).*

Quanto à formação dos processos técnicos de aprendizagem no *Cinema Meninos de Araçuaí* é realizada por meio de: oficinas, pesquisas e atividades de gravação, produção de roteiro e edição. Desde o processo de seleção dos candidatos, os cooperados também são responsáveis pela rotina operacional do local. Os jovens são responsáveis pela projeção de filmes, controle da portaria, bilheteria e supervisão dentro da sala durante sessões para o público externo. E a trajetória desse processo de aprendizado profissional é relatada pelos entrevistados como uma conquista diária, enfrentando desafios de diversas magnitudes, mas com apoio das coordenadoras:

*“Já aconteceu o caso do Rafael de BH (ministrante de oficina), ele veio com essa ideia de fazer algo tipo escola técnica, particular, que o educador ensina. Ele não*

*está nem ligando se o aluno falta, ele também não liga se o aluno está aprendendo. E tem um plano de estudo. Mas quando eles chegam aqui, eles veem que não tem resultado. Porque se ele continuar daquele jeito, não vai ter resultado. Então acontece deles mudarem, nem sempre é necessário, mas já aconteceu de um ou dois estarem mudando em cima da hora [...] Então a gente tinha que aprender a fazer site, a tecnologia, sem perder a nossa raiz, a nossa essência. E a ideia era essa de formar cidadãos e não robôs [...] E a Ebe (coordenadora da fabriqueta) veio para contribuir com o grupo mesmo, com questão de planejamento, financeira. Então quando o software entrou para a Cooperativa, ela ficou mais responsável nessa área, de até mesmo coisas administrativas. Hoje o grupo já domina essas técnicas administrativas que a Ebe também domina, só que ela é uma referência.” (Marcelo, cooperado da Fabriqueta de Software)*

*“o primeiro contato técnico que ela teve também foi com a gente (Ana, coordenadora da fabriqueta). Ela fez um pouco da parte técnica. Mas ela tem esse cuidado assim da instituição, de cuidar de coisas burocráticas da empresa. E a questão da metodologia, de sentar, discutir com a gente, fazer dinâmica. Roda a gente faz sem ela mesmo. Mas a Ana, eu nem sei explicar, ela é uma de nós, mas ao mesmo tempo ela é aquela pessoa que está com um olhar atento a tudo.” (Nice, cooperada do Cinema Meninos Araçuaí)*

*“ficamos duas semanas aqui fazendo essa formação técnica e de edição, cenografia, rádio. Gravamos alguns vídeos. Fizemos programas de radi [...] Ai ficou o critério do grupo separar quem gostaria de trabalhar com cada parte. Depois de duas semanas eles foram embora (os profissionais que ministraram as oficinas) e começaram a dar problemas toda hora. E não sabíamos como resolver. Demos continuidade ao trabalho, produzíamos, mas as máquinas davam problema toda hora e não sabíamos como resolver. Foi muito pouco tempo para pensar em formação técnica de cinema, tivemos dificuldade. Tinham momentos que resolvíamos as coisas pelo telefone. As vezes o computador dava problema. Às vezes por uma imagem não conseguíamos colocar no programa. Ai ligavam para o pessoal, eles falavam ate dentro do ônibus, explicavam e nos sentávamos com os meninos e aprendíamos sozinhos. Por que era muito difícil ter pessoas nessa área que pudessem vir para cá [...] Aí um aprendeu com o outro pesquisando mesmo, aprendemos fazendo. Depois disso o grupo começou a descobrir algumas outras pessoas porque também recebíamos outras visitas. Sempre tínhamos contato com pessoas que tinham um conhecimento. Aí entrávamos em contato com eles porque parecia que sabiam um pouco do que precisávamos para aprender mais. Ai surgiram outras oficinas fora, em Belo Horizonte e São Paulo”. (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí)*

Também os jovens participantes das entrevistas de grupo da *Fabriqueta de Software*, referiram-se às dificuldades da trajetória percorrida durante o primeiro grande trabalho por eles realizado, patrocinado pela empresa de telefonia Oi, para o desenvolvimento de jogos eletrônicos:

*“O mesmo professor que ficou aqui morando um ano, ficou mais um mês ensinando a introdução (para produção de jogos eletrônicos). Tivemos dois meses de estudo porque um mês ele nos deu formação. Não foi suficiente para que os trabalhos ficassem finalizados. Então teve um tempo que estudamos sozinhos. Existem fóruns na internet de pessoas que são freelancer que testam e que, se der certo, eles postam no site falando que funcionou. Se colocar isso vai dar certo. Então a gente troca informações com essas pessoas e estuda sozinho com apostila.”*

*“A gente estudou sozinho, discutindo, testando, conversando, e com a ajuda também dos meninos do projeto Ser Criança, para quem fizemos os jogos que desenvolvemos há algum tempo.”*

*“Às vezes é difícil achar pessoas que nos ensinem, porque as vezes a pessoa já vem com uma técnica padrão da internet, e os jogos tinham toda uma identidade, eram jogos manuais.”*

*“depois daquela técnica temos que quebrar a cabeça mais um pouquinho. E por isso temos o nosso diferencial, para chegarmos a uma coisa mais próxima de nossa identidade.” (Testemunhos de jovens participantes da entrevista de grupo da Fabriqueta de Software)*

Além das dificuldades associadas às habilidades que envolvem a internet, a linguagem audiovisual e a pesquisa local, esses jovens deveriam comercializar os produtos. Mas nenhum dos entrevistados referiu-se à formação específica para isso, nem às experiências de gestão e administração da cooperativa. Afinal, os cooperados tanto produzem como captavam clientes em visitas externas. Portanto, essas atividades de aprendizagem deveriam ser planejadas já que eram responsáveis por essas funções, interferindo na renda mensal individual da comissão de venda, conforme relatado anteriormente.

Concluindo, essas atividades não escolares investigadas que preparam esses jovens de 16 a 21 anos para a inserção no campo profissional tem dado sua contribuição para a comunidade, em especial, numa perspectiva cultural, como já apontado. Mas o universo dos jovens de Araçuaí envolvidos nas fabriquetas é ainda limitado. O condicionamento da cooperativa a recursos, via leis de incentivo, citado em outros momentos deste estudo, além da comercialização em uma cidade que pouco absorvia seus produtos, dificulta sua autossuficiência. Daí a captação de clientes também em outros centros, era fundamental, para viabilizar a sobrevivência da cooperativa. Portanto, sua atuação de modo a abrir as perspectivas de trabalho locais ainda é limitada, tanto pela quantidade de jovens capacitados, quanto pelo perfil de seus participantes. Soma-se a tudo isso, a instabilidade dos cooperados na cidade, ao seguir, profissionalmente, a formação ofertada pela cooperativa. Isso se deve a questões financeiras da ONG, também pela falta de instituições que permitam capacitá-las em nível superior ou meramente técnico, e ainda a limitação de empregos relacionados à formação ali adquirida.

## Capítulo 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Faço sessões de vídeo,  
gosto muito, penso em aprimorar,  
aperfeiçoar, e é isso.”<sup>45</sup>*

Nas últimas décadas as organizações não governamentais têm ganhado notoriedade junto à opinião pública por sua crescente responsabilidade ao assumir um papel social, em especial educacional, antes executado exclusivamente pelo Estado. A pesquisa realizada para esta dissertação possibilitou aprofundar essa questão e, também, apresentar um estudo inicial sobre as implicações da comunicação, da cultura e do mundo do trabalho em uma experiência de educação não formal com foco na juventude, por meio de um estudo de caso sobre a ONG Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), no município de Araçuaí.

O trabalho de pesquisa não teve a pretensão de investigar uma realidade maior, mas sim, uma experiência local, influenciada por diversos fatores históricos apontados no decorrer dos capítulos anteriores, procurou-se compreender e adentrar na perspectiva de futuro dos jovens dessa cidade, a qual, provavelmente, reflete também realidades similares desses sujeitos em outras localidades do Brasil.

Assim, esse estudo propiciou um maior conhecimento da história e características sociais e econômicas de Araçuaí, e da região do Vale do Jequitinhonha. Conhecer suas origens, o antigo povoado, os sujeitos do passado e do presente, os desafios para sua sobrevivência e as formas de manifestações culturais. Todos esses aspectos foram de extrema relevância para se ter uma dimensão do contraponto entre a riqueza cultural, muitas vezes negligenciada ao ser sobreposta à imagem da pobreza, da desigualdade e dos preconceitos que imperam na sociedade brasileira, e em especial na área rural mineira.

Nesse contexto, foi fundamental perceber de que forma o CPCD, em seus 15 anos de existência em Araçuaí, tem se inserido na comunidade, enquanto uma organização não governamental que promove iniciativas de educação não formal associadas à preservação e propagação da cultura local. Conhecer as demais atividades da instituição em Araçuaí, tanto

---

<sup>45</sup> Esta fala é da cooperada Nice antes de encerrar sua narrativa, durante a entrevista individual.

voltadas para crianças, como o *Ser Criança*, quanto às demais fabriquetas, mesmo que não tenham sido foco nesta investigação, possibilitou-nos aproximar dos propósitos e modelo de gestão adotado pela instituição. Ainda, propiciou um olhar tanto mais amplo quanto crítico dos projetos e dos sujeitos nela envolvidos direta ou indiretamente.

A pesquisa possibilitou, também, associado ao transcurso de implantação local do CPCD, compreender o crescimento dos movimentos da sociedade civil no Brasil, a ascensão das organizações não governamentais, bem como do chamado terceiro setor. Assim sendo, foi fundamental desvelar o cenário político que motivou a criação de diversas iniciativas apontadas para romper a condição de exclusão e concentração de renda, com o qual o país tem sofrido. Lutas essas iniciadas pelos movimentos sociais que motivaram o surgimento das ONGs, a partir da década de 1970. Essas últimas, a princípio, foram criadas com vistas à transformação macrossocial, e posteriormente se tornaram iniciativas assumidas pelo terceiro setor, à partir de 1980, em uma perspectiva, muitas vezes, meramente assistencialista, sendo conduzidas ou patrocinadas pelo setor privado.

Posto isso, em nossa pesquisa, percebemos que é comum a existência de ambiguidades a respeito da condição das ONGs, bem como limitações para sua autonomia crítica. Isto porque, a autonomia crítica compromete-se por sua dependência financeira de empresas e fundações, pois as coloca em um patamar, em sua maioria, de meras prestadoras de serviços sociais. Um apoio decorrente de uma mera prestação de contas do setor privado à sociedade, possivelmente mediante algum dano ambiental, social e/ou econômico que podem estar causando. Já o suporte financeiro oferecido pelo poder público, como isenção de impostos e repasse de recursos públicos mencionados, muitas vezes não tem sido utilizado de forma imparcial, igualitária e coerente.

Ao mesmo tempo, o CPCD tem rompido com uma tradição homogeneizadora estabelecida no ambiente formal de ensino, oferecendo novas perspectivas para os jovens envolvidos na *Fabriqueta e Software* e no *Cinema Meninos de Araçuaí*, em um espaço fora da escola. É extremamente valiosa a iniciativa da instituição de promover o acesso a um processo de aprendizagem com foco na linguagem audiovisual, dos recursos advindos da internet, das novas tecnologias e das mídias móveis. E, a partir deles, propor a reflexão e discussão desses

mecanismos inseridos em temas que promovam o multiculturalismo, o pensamento crítico à indústria cultural e a valorização das manifestações culturais de sua comunidade. Ou seja, a fusão de ciências que antes caminhavam separadamente e que, ao considerar a cultura midiática dos alunos, a necessidade da juventude em expor sua identidade social e cultural, os recursos advindos das tecnologias da informação e comunicação, e a demanda por aperfeiçoamento dos processos de mediação na aprendizagem, possibilitaram a interdisciplinaridade entre essas ciências sociais e humanas.

Portanto, pode-se inferir que está sendo valorizada e produzida cultura no CPCD, por intermédio da aprendizagem realizada junto a esses jovens. Afinal, a partir da projeção de filmes que instigam a discussão sobre a mensagem implícita no roteiro, seguida de pesquisas junto à comunidade para identificar personagens e histórias de relevância cultural e histórica, se desdobram produções de filmes que retratam essas histórias. Por fim, o resultado é exibido à comunidade, proporcionando uma experiência intercultural ao associar a história do passado sob o olhar do presente, podendo gerar uma reflexão para o futuro.

Experiências essas, distintas das propiciadas no espaço formal de ensino, e relatado na pesquisa de Jaqueline Laranjo em escolas públicas municipais de Belo Horizonte, citadas anteriormente. Nesses espaços, o uso das *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TICs) são somente ferramentas de mediação, caracterizando-se como mera modernização da pedagogia tradicional. O ensino formal tem perdido a oportunidade de reinventar a forma pedagógica com auxílio dos meios de comunicação, como o que foi proposto por Célestin Freinet por intermédio dos jornais escolares, no início do século passado. A iniciativa do pedagogo francês possibilitou que alunos redigissem seus textos de forma livre, tanto no que concernia a escolha dos temas como do seu conteúdo. Em seguida, o material era revisado gramaticalmente de forma coletiva, sendo posteriormente diagramado pelos tipógrafos e impresso. Desta forma, já havia um estímulo a um olhar mais crítico, à partir de uma relação dialógica professor-aluno, sendo este último não apenas um mero receptor, mas, também produtor do conhecimento.

Nessa perspectiva a investigação aponta para uma sintonia com vários estudiosos de que é necessário o rompimento com os padrões da racionalidade e hierarquização improdutiva dos

espaços escolares e de identificar, nos ambientes formais e não formais de aprendizagem, iniciativas onde as culturas locais sejam não só respeitadas como valorizadas nos processos educativos. Isto a partir dos sujeitos sociais nelas envolvidos (educadores, alunos, comunidade e pais) em uma perspectiva cidadã e solidária. Faz-se necessário desenvolver estratégias e recursos que valorizem o cultivo da solidariedade e não o preconceito, a competitividade e a homogeneização cultuadas pela cultura hegemônica.

Esta formação propiciada pelo CPCD também tem o intuito de capacitação para o mundo do trabalho. Propõe-se algo inovador e renovador para os bolsistas e aprendizes, em especial os de classes populares, abrindo-lhes diversas expectativas profissionais. A Cooperativa Dedo da Gente tem propiciado aos jovens o acesso ao primeiro emprego, a partir do conhecimento adquirido na *Fabriqueta de Software* e *Cinema Meninos de Araçuaí*, e mediante relações comerciais estabelecidas e incentivadas com a criação e autogestão da cooperativa. Diversos jovens têm a oportunidade de aperfeiçoar-se tecnicamente e, diante das relações com o mundo do trabalho ali estabelecidas, acabam adquirindo também habilidades comerciais e administrativas. Estas últimas necessitam de aprimoramento, visto que não há nenhuma menção nas entrevistas com foco nestes aspectos.

Outra questão relevante a ser pontuada é a limitação do número de jovens que ingressam nessas fabriquetas, em decorrência de sua limitação orçamentária, e também o fato da renda familiar não ser um critério considerado na seleção dos bolsistas. Isto pelo menos não foi considerado de forma objetiva pelas coordenadoras, sujeitos da pesquisa.

Por fim, há que se ponderar que a formação propiciada pela ONG tem tido dificuldades para inserir esses jovens no mercado de trabalho, a médio e longo prazo, garantindo-lhes condições financeiras satisfatórias. Em especial, os jovens de baixa renda, que têm interesse em permanecer na cidade e continuar sua capacitação no ensino técnico e/ou superior, sendo estas ainda limitadas na região. O resultado é a migração dos bolsistas e cooperados de melhor renda familiar, para estudar nos grandes centros, sendo que todos os citados foram do gênero masculino. Os demais referem-se à cooperativa como algo provisório, apesar de esboçarem seu interesse em permanecer na instituição ou contribuir para seu crescimento de alguma forma.

Portanto, a investigação possibilitou desvelar pontos ainda obscuros para pesquisadores e cidadãos sobre as ações dessas iniciativas da sociedade civil. Para sua evolução, diversas transformações devem ser propostas e realizadas também pelo poder público ao garantir mais transparência no repasse de recursos a essas entidades, tanto com verba estatal quanto privada. Associada a essa questão ética, há que se tentar minimizar a dependência financeira das ONGs em relação ao setor privado, o que lhes imputa condicionantes para a adaptação dos projetos atrelados à limitação do tempo de vigência para repasse de recursos por eles investidos, sendo em muitos casos através de leis de incentivo com prazo pré-estabelecido.

Apesar de não ter sido objeto dessa pesquisa, talvez caiba a reflexão se a autonomia dessas instituições, com propósito de transformação social, só será alcançada com um planejamento de recursos públicos permanentes, e não de forma meramente pontual e instável, de modo a garantir-lhes o exercício de suas atividades em longo prazo. Ainda, as parcerias com políticas públicas devem ser ampliadas, permitindo expandir sua atuação para um número maior de sujeitos, para que as mais inovadoras e transformadoras técnicas sejam aplicadas também no ensino formal sistematicamente.

Desta forma, é um grande desafio alterar o cenário de exclusão e limitação de oportunidades para os jovens, em especial os de classes populares em comunidades de áreas rurais e periféricas. Romper esse lastro do passado tem sido um desafio com o qual pretendemos contribuir com os resultados dessa investigação, analisada em diversos aspectos que implicam a juventude e sua história, por uma iniciativa como a do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento.

Assim, todos os aspectos apontados do desenvolvimento dos capítulos desse trabalho de investigação visam compreender e analisar a posição do CPCD neste contexto de transformação. As ações desenvolvidas pela ONG tem muito a avançar para promover a transformação social dos sujeitos e da cidade de Araçuaí. No entanto, não podemos deixar de reconhecer a sua contribuição para iniciar a mudança de perspectivas para os jovens ali presentes, bolsistas e cooperados, originários de classe populares ou não, bem como de suas famílias e da comunidade local.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: Esteves, J. e Stoer, S.R. (orgs). *A Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto; Afrontamento, 1992.

ARAÚJO, Terezinha. *Criatividade na Educação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD, 2009.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASTRAIN, Ricardo Salas. Ética intercultural e pensamento latino-americano. In: SIDEKUM, Antonio. *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>, acessado em 20/06/2011.

BALBIN, Jésus. ONGs, Desafios e Perspectivas: uma reflexão inconclusa. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16220](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16220), acessado em 13/04/2013.

BARBERO, Jésus-Martin. *Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação*. Revista Educação & Comunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2000. P.121-134.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações*. Cad. Pesqui. [online]. 2010, vol.40, n.140, pp. 427-443. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, vol.26, no. 92, 2005.

BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

BEISEIGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília, Líber Livro, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BORDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, R. Carlos. *Educação Popular*. 3 ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapa da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANEN, Ana et al. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação, set/dez, 2002.

CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo. *A Bacia do rio Araçuaí, Minas Gerais*. Relatório Preliminar, Projeto Marca D'água. Brasília, Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas, 2001.

CAROLINA, Áurea e DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e participação política. In: *Mídias comunitárias, juventude e cidadania*. Organizado por Rafaela Pereira Lima. Belo Horizonte: Autentica/Associação Imagem Comunitária, 2006, p. 286-300.

CHAMON, Magda. *O desafio do processo formativo para a construção de ambientes de aprendizagem na modalidade de educação à distância*. Revista extra-classe. Revista de Trabalho e Educação, Belo Horizonte: Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, n. 1, v. 1, p. 92-108, jan. 2008.

\_\_\_\_\_. *Trajatória de Feminização do Magistério: Ambiguidades e Conflitos*. Belo Horizonte: Ática, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Jamil. *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*. Educação em Revista, Belo Horizonte. N.48. dez. 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/05/2013.

DUARTE, Rodrigo. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Revista Educar, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004. Editora UFPR.

FISCHER, Rosa Maria. *O desafio da colaboração; práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor*. São Paulo: Gente, 2002.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREINET, Celestín. *O Jornal escolar*. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Silene de Moraes e BARBOZA, Douglas Ribeiro Barboza. *A decomposição do Estado e o protagonismo da sociedade civil no enfrentamento da questão social no Brasil: os dilemas da cidadania e da democracia na contemporaneidade*. Textos & Contextos, Vol. 5, No. 2 (2006). In: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1028/808>. Acesso em 15/10/2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A política de educação profissional no governo Lula: um processo controvertido*. Educação e Sociedade. V.26,n. 82, out.2005.

\_\_\_\_\_. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. Educ. Soc., Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed.UNISINOS, 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção questões de nossa época – v. 71).

\_\_\_\_\_. *O protagonismo da sociedade civil: Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, Guillermo O. *Comunicação, Educação e novas tecnologias: Tríade do século XXI*. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, n. 23 p.57-70. Salesiana, jan./abr. 2002.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Disponível em: [www.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc](http://www.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc). Acessado em: 08/03/2013.

GONÇALVES, L.A. & GONÇALVES e SILVA. *Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, p-109-123, jan./jun. 2003. Disponível em [www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf). Acessado em 12/08/2011.

GUERRA, Rosângela. *Álbum de Histórias*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD, 2005.

HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HOUAISS, Antônio & VILAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1o ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JACQUINOT, Geneviève. *O que é um Educomunicador? O papel da comunicação na formação dos professores*. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em: 10/06/2011.

KAWULICH, B. B. Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line journal]. v. 6, n. 2, art. 43. 2005. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-02-43-e.html>. Acesso em: 30/10/2012.

LANDIM, Leilah. *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em <http://empreende.org.br/pdf/ONG's,%20OSCIP'S%20e%20Terceiro%20Setor/A%20inven%C3%A7%C3%A3o%20das%20ONGs.pdf>. Acesso em 20/03/2013.

LARANJO, Jacqueline de Castro. *Informatização da rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2008. Disponível em [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84WMX4/disserta\\_\\_o\\_jacqueline\\_de\\_castro\\_laranjo.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84WMX4/disserta__o_jacqueline_de_castro_laranjo.pdf?sequence=1). Acesso em 28/04/2013.

LEBON, Nathalie. “*Origens e desafios da profissionalização no movimento de saúde da mulher de São Paulo*”. Revista Estudos Feministas, v. 8, n.1, p. 64-83, 1o. semestre, 2000. Disponível em <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/13112009-021921lebon.pdf>. Acesso em 28/07/2012.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. *Educação e divisão social do trabalho; contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

MARSHAL, T. H., Tr. Meton P. Gadelha. *Política social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e Globalização. Cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MATOS, Olgária. Democracia Midiática e República Cultural. In: *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.P 07-34.

MATOS, Ralfo (Coord.). *Reestruturação Sócio-Espacial e Desenvolvimento Regional do Vale do Jequitinhonha*. Relatório final de Pesquisa - Projeto Finep 2504 - Programa Pólo Jequitinhonha, volume 2. Belo Horizonte, UFMG / Instituto e Geociências / Departamento de Geografia – Leste - Laboratório de Estudos Territoriais, 2000.

MATOS, Sônia Missagia. Artefatos de gênero na arte do barro. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1998. \_\_\_\_\_. Mãos criadoras de vida: ceramistas do Vale do Jequitinhonha. In: *Habitus*. V.5, n. 1, p.187-207. Goiânia: jan./jun., 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8603.pdf>. Acessado em 10/09/2012.

MATTEI, Jean-François. A barbárie da educação. In: *a barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Editora UNESP, 2002 (183-229).

MATTELART, Armand. *Diversidade Cultural e Mundialização*. São Paulo: Parábola, 2005.

MATURANA R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MELO, José Marques de. Mídia, Educação e Cultura Popular. In: Pretto, Nelson De Luca e Tosta, Sandra Pereira (org) *Do MEB à WEB: o rádio na Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MELO, José Marques de. TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 (Coleção Temas e Educação).

MELO, José Marques at.al. (coord). *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplun*. São Bernardo do Campo: Unesco-Umesp, 2006.

MENESCAL, Andreia Koury. Historia e gênese das organizações não governamentais. In: GONGALVES, Hebe Signorini (Org.). *Organizações não governamentais: solução ou problema?* São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.21-38.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. No. 1, V. 1. Junho de 1986.

PÁDUA, Elisabete Matalo Marquesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus Editora, 2004.

PAIVA, Vanilda de. *Historia da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIXÃO, Lindolfo Ernesto. *Araçuaí, ano 1950 – Historia de um menino da Rua de Baixo*. São Paulo: SGuerra Design, 2004.

PEIXOTO FILHO, José. *A Travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2003.

\_\_\_\_\_. O Rádio e a Educação. A experiência do MEB e as contribuições para a Educação Popular. In: Pretto, Nelson De Luca e Tosta, Sandra Pereira (org). *Do MEB à WEB: o rádio na Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PERUZZO, Cicilia Maria Kroling. *Comunicação comunitária e educação para a cidadania*. PCLA. Pensamento Comunicacional Latino Americano (Online), São Paulo: v. 4, n. 1, p. 1-10, 2002. Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>, acessado em 30/07/2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Interdisciplinaridade (6ª Ed.)*. Fazenda, Ivani (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas-SP: Papirus, 2004.

ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Coleção Temas e Educação.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J.Gimeno. Gómez, A.I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap.1.

\_\_\_\_\_. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Maria Salete Alves. *Trajetória sociopolítico das mulheres inseridas na política partidária em Araçuaí – MG: Conquistas e desafios*. Mariana: Julho de 2012. Disponível em <http://www.amde.ufop.br/tccs/Aracuai/Aracuai%20-%20Maria%20Salete%20Alves%20Santos.pdf>. Acessado em 18/03/2013.

SELLTIZ, Claire et all. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2. Ed. São Paulo: EPU, 1987.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei de Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 12. N 34. Jan/abr 2007.

SENA, Ercio. *Comunicação e educação: imaginário e conflito nos discursos de alunos e professores na escola pública*. São Paulo: Annablume, 2008.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SINGER, Paul. *Introdução a Economia Solidária – 1ª Ed.*-São Paulo: Editora Fundação Perseu ABRAMO, 2002.

SOARES, Geralda Chaves. *Araçuaí: intercâmbio cultural, estudo e convivência*. Equipe do Movimento Afro-Indígena de Araçuaí – Quingen. Araçuaí-MG, 2003.

SOARES, Ismar. *A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educomunicação*. In: *Comunicação & Educação*. Ano 14 n.3 (set/dez 2009). São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, 1994.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

THOMPSON, John B. *A Mídia e a Modernidade: Uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TIRIBA, Lia e FISCHER, Maria Clara Bueno. *Formação de jovens trabalhadores associados na produção da vida: questões para debate*. Caderno de Psicologia Social do Trabalho, USP, 2011, vol. 14, n 1, pp 13-29. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v14n1/v14n1a03.pdf>. Acesso em 01/05/2013.

WELLER, Wivian. *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WEREBE, M. J. G. *30 Anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática. Série Educação em Ação. 1994.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“As implicações da comunicação e da cultura em uma experiência de educação popular no município de Araçuaí”**.

Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com o pesquisador (a), o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar. Sua participação não é obrigatória, sendo certo, ainda, que a qualquer momento o participante poderá desistir do voluntariado, retirando seu consentimento, o que não trará nenhuma consequência em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Será emitida cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal. Por meio desses contatos, o participante poderá esclarecer dúvidas sobre o projeto e de sua atuação ao longo de todo o período de duração da pesquisa.

**NOME DA PESQUISA:** As implicações da comunicação e da cultura em uma experiência de educação popular no município de Araçuaí

**INSTITUIÇÃO:** Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

**ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO:** Rua Paraíba, 29 – Bairro Funcionários. Telefone: 3239-5913 (Secretaria do Mestrado).

**ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS.** - Reitoria da UEMG - Rodovia Prefeito Américo Gianetti, s/nº, bairro Serra Verde, Cidade Administrativa, prédio Minas, 8º andar, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.630-900, telefones 31-3916 8623, 3916 8747 ou pelo e-mail cep@uemg.br.

## **OBJETIVOS**

O trabalho tem o intuito de investigar a contribuição formativa, pedagógica e social de um projeto de educação não formal, desenvolvido pela uma organização não governamental (ONG) Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), que associa a cultura, a comunicação e as novas tecnologias para a educação de jovens de Araçuaí, no Vale do Jequitinhonha.

## **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO**

O estudo servirá como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. A natureza da pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso, e possui como instrumentos de coleta de dados: junto aos alunos entrevista semiestruturada e grupo focal gravados em áudio, e junto aos coordenadores, educadores, clientes e ex-alunos a coleta de dados se dará também por meio de entrevistas. A população a ser analisada neste projeto são os alunos dos projetos “Fabriqueta de Software” e “Cinema Meninos Araçuaí”, desenvolvidos pela organização não governamental Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD).

Ressaltamos que esta pesquisa está sendo acompanhada pela Universidade do Estado de Minas Gerais e a presença do pesquisador foi autorizada pela direção do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento.

## **RISCOS E DESCONFORTOS**

A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde aponta as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Os riscos dessa pesquisa dizem respeito à inobservância dessas diretrizes e normas, em especial aquelas relacionadas à autonomia dos sujeitos investigados, à obediência à metodologia adequada, à

confidencialidade e privacidade e o respeito aos valores culturais, sociais, morais e éticos da comunidade investigada.

É importante ressaltar que o(s) participante(s) da pesquisa terão sua identidade ocultada e serão nomeados na pesquisa por meio de números, letras, ou pseudônimos de forma aleatória. Eles ainda não sofrerão qualquer tipo de constrangimento ou ridicularização por causa de sua opinião, conceito ou preconceito. Os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los sob sigilo.

### **BENEFÍCIOS**

A participação livre e espontânea dos sujeitos investigados contribuirá para o aprofundamento dos estudos sobre a educação popular e os processos de aprendizagem que associam a cultura, a comunicação e as novas tecnologias para a educação de jovens.

### **CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE**

Sua participação na pesquisa é voluntária, assim não haverá nenhuma forma de pagamento ou ressarcimento de gastos inerentes a sua participação nesse estudo, nem indenização (reparação a danos imediatos ou tardios), dessa forma, é importante ressaltar que não está previsto qualquer tipo de gasto financeiro por parte dos participantes.

### **CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA**

Serão assegurados sigilo e anonimato do(s) participante(s) e dos dados decorrentes da coleta de dados, bem como a possibilidade do(s) participantes desistirem de colaborar com a pesquisa, sem que haja ônus para eles. Declara-se ainda, que durante a realização da pesquisa e após sua conclusão, todo material e dados coletados, tais como, questionário, gravação das entrevistas e suas transcrições, e os dados gerados com suas respectivas

análises ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem a disponibilizá-los aos órgãos competentes, desde que se faça necessário reavaliá-los.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do co-pesquisador

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Magda Lúcia Chamon

\_\_\_\_\_  
Luciana Corrêa de Almeida

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
Estado civil \_\_\_\_\_, Profissão \_\_\_\_\_,  
Morador da rua \_\_\_\_\_, Nº \_\_\_\_\_,  
Complemento \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_,  
Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_,  
Portador do RG \_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_,  
declaro que li e compreendi as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo (a) pesquisador (as) Profª Drª Magda Lúcia Chamon e Luciana Corrêa de Almeida dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, e que, após tudo isso, concordo em participar dos estudos. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte, meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Quaisquer dúvidas relacionadas ao seu direito como participante da pesquisa, favor entrar em contato com o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. - Reitoria da UEMG - Rodovia Prefeito Américo Gianetti, s/nº, bairro Serra Verde, Cidade Administrativa, prédio Minas, 8º andar, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.630-900, telefones 31-3916 8623, 3916 8747 ou pelo e-mail cep@uemg.br.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA: \_\_\_\_\_

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos):

\_\_\_\_\_

(Nome por extenso)

(Assinatura)

Responsável pelo menor: \_\_\_\_\_

## **ANEXO B**

Roteiro de entrevistas individuais

### 1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS

Nome:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Estado civil:

Filhos:

Local da entrevista:

Data e hora da entrevista:

Vínculo com o CPCD:

Tempo de vínculo com a instituição:

Carga horária de trabalho/ensino no CPCD:

Aprendizes

1. Como você chegou às oficinas e por quê? Quando foi isto?
2. E o que você aprendeu até agora?
3. Antes de iniciar nas oficinas você já usava internet / fazia vídeos caseiros com celular ou câmeras?
4. O que mais agrada quando você está aqui?

5. E como são os educadores? O tempo que eles passam aqui é suficiente para você aprender?
6. Os coordenadores participam também das atividades? Como?
7. Você pode me contar alguns dos pontos positivos da Fabriqueta/Cinema?
8. Tem também alguma desvantagem em participar da Fabriqueta/ Cinema?
9. Alguém mais da sua família participa? Quem e como?
10. Você percebe alguma diferença entre o que você faz aqui no CPCD e na sua escola? O que?
11. Você utiliza algum conhecimento da sua família ou da comunidade nas atividades que vem fazendo?
12. Você planeja o seu futuro? O que você imagina ser daqui a 05 anos?
13. Vocês conhecem o idealizador da ONG? Como se chama? Como ele fica sabendo do trabalho que vocês desenvolvem?
14. Você acha que o CPCD é importante em Araçuaí? A Cooperativa Dedo de Gente tem ajudado na cidade?
15. Você gostaria de falar alguma coisa que eu não perguntei?

## **ANEXO C**

Roteiro de entrevistas individuais

### **1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS**

Nome:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Estado civil:

Filhos:

Local da entrevista:

Data e hora da entrevista:

Vínculo com o CPCD:

Tempo de vínculo com a instituição:

Carga horária de trabalho/ensino no CPCD:

Coordenadoras (Fabriqueta Software e Cinema Meninos de Araçuaí)

1. Como conheceu o CPCD e por que veio trabalhar aqui? Há quanto tempo exerce a função de coordenadora?
2. Qual sua função como coordenadora?
3. Como você organiza as atividades da Fabriqueta e do Cinema? Como é elaborado o plano pedagógico?
4. Qual o critério para seleção dos alunos? E dos educadores?
5. Como o trabalho é desenvolvido pelos educadores após sua escolha?
6. Como é a relação desses jovens com a aprendizagem no CPCD? Como?
7. E com a família, mudou a relação desses daqueles que frequentam a você já percebeu alguma mudança dos jovens após frequentar o CPCD? Dê exemplos?
8. Eles têm familiaridade com a internet / recursos como câmeras digitais quando iniciam aqui? Ao ter contato com essas tecnologias de forma sistemática aqui no CPCD, vocês percebem alguma mudança?
9. A cultural local é valorizada pelo CPCD? De que forma?
10. Há alguma interface do CPCD com a escola?
11. Quando vocês percebem que o aluno está preparado para o mercado de trabalho?
12. Quando vocês percebem um avanço maior em algum aluno, qual expectativas vocês tem em relação a ele?
13. Como é o desdobramento desses projetos na Cooperativa? Como as demandas para a Fabriqueta e o Cinema chegam a Cooperativa? Vocês podem me dar exemplos de clientes cooperados?
14. Que papel alguns alunos com maior habilidade tem tido no projeto? E os demais?
15. Como são feitas as avaliações sobre desempenho dos alunos?
16. De que forma a equipe central acompanha o trabalho nas comunidades, como aqui em Araçuaí?

## **ANEXO D**

Roteiro de entrevistas individuais

### **1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS**

Nome:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Estado civil:

Filhos:

Local da entrevista:

Data e hora da entrevista:

Vínculo com o CPCD:

Tempo de vínculo com a instituição:

Carga horária de trabalho/ensino no CPCD:

Familiares

1. O que seu filho (a) faz no CPCD?
2. Você conhecia a ONG antes de seu (sua) filho (a) ingressar na Fabriqueta /Cinema? E hoje?
3. Você percebeu alguma mudança no comportamento dele (a) após começar a frequentar essas atividades?
4. E você se encontra com a coordenadora e os educadores? Conversam sobre os trabalhos que desenvolvem lá?
5. E ele realizar essas atividades tem o ajudado (ou o ajudou) de alguma forma na escola? Como?
6. Alguém mais da família se interessa pela atividade dele? Também gostaria de participar?
7. As pessoas da comunidade participam das atividades do CPCD de outras formas?
8. Você acredita que essa atividade irá ajudá-lo no futuro? Como?
9. Quais os pontos positivos de frequentar o CPCD? E os negativos?

## **ANEXO E**

Entrevista em grupo de alunos

01. O que o CPCD representa para vocês?
02. Os conhecimentos anteriores que vocês possuíam da família, da comunidade, da escola, tem ajudado nas atividades do CPCD?
03. O que vocês desenvolvem é apresentado para a sua comunidade? Como?
04. Há algo que vocês gostariam de ver ou aprender no CPCD que ainda não tiveram a oportunidade? O que?
05. Qual a expectativa de vocês com as aprendizagens da Fabriqueta/Cinema?