

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EU TAMBÉM SOU GENTE:
Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular

KLAUS PAZ DE ALBUQUERQUE

GOIÂNIA, GO
AGOSTO DE 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EU TAMBÉM SOU GENTE:

Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: José Adelson Cruz.

KLAUS PAZ DE ALBUQUERQUE

GOIÂNIA, GO
AGOSTO DE 2009.

KLAUS PAZ DE ALBUQUERQUE

**“EU TAMBÉM SOU GENTE: movimento de adolescentes e crianças e
educação popular”**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do
grau de Mestre, aprovada em 21 de agosto de 2009, pela Banca Examinadora
constituída pelos docentes:



Prof. Dr. José Adelson da Cruz – UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Revalino Antônio de Freitas - UFG



Prof. Dr. Jadir de Morais Pessoa – UFG

Às crianças, aos adolescentes e acompanhantes que fizeram a história do MAC e plantaram sonhos de uma nova sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Múria, pela paciência, amizade e o caminhar juntos em busca da utopia.

A Jeane, pela disponibilidade na tradução do resumo.

A Solange, pela acolhida e acompanhamento na pesquisa realizada nos arquivos do MAC.

Aqueles e aquelas que abriram portas e corações para falarem sobre suas experiências vividas no MAC.

O professor Dr. José Adelson da Cruz, meu orientador, pelas suas valiosas contribuições.

Os colegas da orientação coletiva, pelas reflexões concernentes ao universo da pesquisa acadêmica.

Os amigos e familiares que me acompanharam no transcorrer do curso.

DEIXE-ME SER

Deixe-me ser, lálaiá
Sou uma criança, lálaiá
Eu também sou gente, lálaiá
Sonho na esperança, lálaiá

Quero vida de criança
Sonho um sonho pequenino
De uma vida com fartura
Para todos com carinho

Quero vida de criança
Sem o peso do trabalho
Com jogos e brincadeiras
Um direito que não calo

Quero vida de criança
Filho de trabalhador
Estar com ele em suas lutas
Para vencer tanta dor

Quero vida de criança
Sou de uma comunidade
Nas ações que ela leva
Quero estar bem à vontade

Quero vida de criança
Num mundo tão desigual
Quero que a minha voz
Denuncie tão grande mal

Quero vida de criança
Que anuncie um mundo novo
Com ações de todos juntos
Para o bem de todo povo

Afonso Horácio Leite

LISTA DE SIGLAS

ABRINQ - Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ACO - Ação Católica Operária
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CESO - Centro de Estudos da Educação Popular nos Países em Via de Desenvolvimento
CPCs - Centros Populares de Cultura
CUT - Central Única dos Trabalhadores
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
JEC - Juventude Estudantil Católica
JIC - Juventude Independente Católica
JOC - Juventude Operária Católica
JUC - Juventude Universitária Católica
MAC - Movimento de Adolescentes e Crianças
MANTHOC - Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MIDADEN (MIDAC, IMAC, MIDADE) - Movimento Internacional do Apostolado das Crianças
MIYA - Movimiento de Infância y Adolescencia
MINA - Movimiento de Niños y Adolescentes em Accion
MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MODAN - Movimiento Diocesano de Apostolado de los Niños
ONGs - Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PC do B - Partido Comunista do Brasil

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PJMP - Pastoral da Juventude do Meio Popular

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PP - Partido Progressista

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

SEC - Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco

TPN - Teatro Popular do Nordeste

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ALBUQUERQUE, Klaus Paz de. **Eu também sou gente: Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido junto à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de analisar a possibilidade de se fazer educação popular com crianças e adolescentes. Em uma perspectiva qualitativa, os dados foram coletados e analisados por meio das fontes documentais. O referencial teórico advém da conceituação de educação popular e de criança e adolescente. Educação Popular entendida como educação política e de classe (BRANDÃO, 1994, 2006a; JARA, 1994; WANDERLEY, 1994). Criança e adolescente compreendidos na dimensão de Benjamin (2002), ou seja, como sujeitos históricos, visto que, para pensar educação política e de classe com o público infanto-juvenil, sobretudo ligado aos movimentos sociais, faz-se necessário pensar a criança e o adolescente de forma diversa da compreensão da sociedade ocidental capitalista. Mesmo ao mostrar as dificuldades encontradas pelo MAC frente às instituições milenarmente hierarquizadas e adultocêntricas como a Igreja, a família e a escola, essa pesquisa permitiu afirmar que é possível realizar educação popular com crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Educação Popular; Criança e Adolescente; MAC.

bALBUQUERQUE, Klaus Paz de. **I too am somebody: Movement of Adolescents and Children and Popular Education**. Dissertation (Post-Graduate Program in Education) - Federal University of Goiás, 2009.

ABSTRACT

The present work was developed according to the line of research "Education, Work and Social Movements", of the Post-Graduate Program in Education, of the School of Education, of the Federal University of Goiás, with the objective of analyzing the possibility of realizing popular education with children and adolescents. In a qualitative perspective, the data was collected and analyzed through documental sources. The theoretical reference is based on the concepts of popular education and of child and of adolescent. Popular Education understood as political and class education. (BRANDÃO, 1994, 2006a; JARA, 1994; WANDERLEY, 1994). The terms "child" and "adolescent" comprehended according to the vision of Benjamin, i.e., as historical subjects, considering that popular and class education adapted to a population composed of children and youth, most of whom have some connection to social movements, necessarily envisions the child and the adolescent in a manner that diverges from the mainline comprehension of occidental capitalistic society. By presenting the difficulties that MAC faced dealing with the institutions that have been organized hierarchically and adult-centered for thousands of years, such as Church, family and school, this research confirmed that it is possible to realize popular education with children and adolescents.

Key words: Popular Education; Child and Adolescent; MAC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo I	
O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS NO BRASIL	18
Movimentos Sociais e Educação Popular	19
O MAC, seu tempo e sua história	29
A Escola e a Educação Popular	43
Capítulo II	
A IDÉIA DE CRIANÇA, A IGREJA E O FAZER PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS – MAC	52
Criança, adolescente, lutas sociais e práticas educativas do MAC	57
MAC versus Catequese Renovada: quem é a criança?	77
Capítulo III	
A CRIANÇA, O ADOLESCENTE E O CAPITALISMO	85
O direito de brincar	97
A concepção do MAC e de Walter Benjamin sobre a criança e o adolescente	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objeto de pesquisa as práticas educativas do Movimento de Adolescentes e Crianças, nas décadas de 1970 e 1980, realizadas fora do âmbito educacional comumente convencionado, com a pretensão de se diferenciar do modo assistencialista e despolitizado, que tratava a criança e o adolescente apenas como receptáculos da educação e não como sujeitos sociais.

A usual afirmação “lugar de criança é na escola” perpassa de tal modo o senso comum e a cultura brasileira, que falar de outro “espaço” para as crianças e os adolescentes seria no mínimo causar uma “má impressão” e estranheza na maioria das pessoas, pois a escola quase se tornou sinônimo de criança e vice-versa. Parece ser inimaginável pensar escola sem criança e criança sem escola. Nessa compreensão, a educação e a escola também são concebidas como realidades similares. Perguntar como anda a educação brasileira assemelha-se à indagação de como está a escola no Brasil. “Lutar por educação” é o mesmo que lutar por escolas. Dessa forma, no imaginário educacional de grande parte da população, os termos educação, escola e criança parecem ser combinações perfeitas e inseparáveis.

Pensar a escola como o lugar por excelência da criança e do adolescente é o mesmo que compreendê-los como seres destinados apenas ao aprendizado. Sendo que, ensinar e “ser presente” na sociedade é atividade específica de adulto. Às crianças e aos adolescentes resta apenas “ser futuro”. E para isso, é preciso ir à escola.

É fato que a Declaração dos Direitos das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Conselhos de Direitos e Tutelares da Criança e do Adolescente, as Conferências e os Fóruns em defesa dos direitos infanto-juvenis, realizaram (realizam) debates sobre criança e adolescente que vão além do âmbito escolar. Entretanto, são poucas as reflexões que os concebem como sujeitos sociais. A centralidade ainda é a defesa dos direitos infantis, visando a proteção da meninada. Percebe-se aí uma atitude paternalista. A “criança coitadinha” precisa apenas

esperar para receber os seus direitos, da mesma forma que ela recebe passivamente o ensinamento do professor ou o presente do “Papai Noel”. O pensamento hegemônico de que as crianças são frágeis, débeis, puras, indefesas e coitadas perpassa tanto as classes subalternas quanto as classes dominantes. De acordo com essa idéia, o direito das crianças é o “Papai Noel”, símbolo do mercado capitalista para o mundo infanto-juvenil.

Pesquisas como a de Paoli (2002) tem revelado as verdadeiras intenções da classe dominante, quando discursa e investe dinheiro em programas e projetos que tendem para a defesa dos direitos infantis, sobretudo das crianças mais “carentes”, objetivando transformá-las em “cidadãos”, leia-se instituir o controle social via filantropia, bem como a defesa do direito de consumir, por parte das crianças e dos adolescentes.

A educação popular realizada pelo MAC, nos anos de 1970 e 1980, diferenciou-se do modelo educacional direcionado aos adultos, pois partiu de interesses próprios das crianças e dos adolescentes, sobretudo de atividades lúdicas, tais como brincadeiras, desenhos, teatros, celebrações religiosas, danças, músicas, passeios e festinhas. Conforme a expressão do Movimento, os acompanhantes deveriam “mergulhar no mundo das crianças” para a realização da educação popular. Posteriormente, será feita uma abordagem sobre a identidade e o papel dos acompanhantes do MAC.

A hipótese desse trabalho afirma a possibilidade de se realizar educação popular com crianças e adolescentes. Educação que permite a construção da consciência crítica por parte da meninada, diante das relações sociais estabelecidas; uma consciência política e classista que favoreça a participação da criança nas lutas de sua classe e pela transformação da sociedade.

Para desenvolver tal hipótese foram abordados os conceitos de Educação Popular, Movimentos Sociais, Criança e Adolescente. Educação Popular entendida como educação política e classista, possibilitadora de consciência crítica e consciência de classe, capaz de contribuir na luta pela transformação das estruturas injustas da sociedade (BRANDÃO, 2006a; JARA, 1994). Por sua vez, os Movimentos Sociais consistem “em uma vontade coletiva que tem por vocação sintetizar interesses, frustrações, desejos, reivindicações e desenho de projetos políticos em disputa pelas classes” (CRUZ, 2007, p. 02). Crianças e Adolescentes

são compreendidos como sujeitos históricos, capazes de participar das lutas sociais de sua classe (BENJAMIN, 2002).

É possível perceber, que em tempos mais recentes, o conceito de Educação Popular está sendo esquecido ou substituído por outras concepções, como educação não-formal e capital social. A Educação Popular construída nos últimos anos parece admitir uma infinidade de compreensões que não ações e conteúdos que buscam a transformação do real. Por exemplo, chama-se de Educação Popular os diversos tipos de ensino-aprendizagem, como a transmissão do modo de manejar as plantas medicinais utilizadas pelas benzedadeiras, bem como as danças em grupo e em roda e as músicas que cantam a geografia e cultura de determinado povo, porém, não há uma abordagem conseqüente desses conteúdos. Parece que a dimensão classista e política de temas que investigam a transformação da ordem vigente e das estruturas que sustentam a existência das classes sociais têm desaparecido de boa parte dos trabalhos acadêmicos que pesquisam Educação Popular.

No que diz respeito aos Movimentos Sociais, os mais afoitos se apressam em dizer que “estão no fim”, “agonizando-se” ou mesmo que chegou o “fim da história” para eles. Todavia, conforme Cruz (2007), não há refluxo nem morte dos Movimentos Sociais, eles apenas se reconfiguraram. A ideia pessimista e apressada sobre os Movimentos Sociais contribui para a diminuição das pesquisas acadêmicas a respeito deles. Esse trabalho, ao contrário da visão fatalista dos Movimentos Sociais, acredita na importância de compreendê-los, para um melhor entendimento da dinâmica da sociedade. É nessa perspectiva que o MAC foi escolhido como objeto de pesquisa, com o intuito de analisar a possibilidade de realizar educação popular com crianças e adolescentes.

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

Atualmente o MAC está organizado em sete Estados brasileiros: Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia e Goiás. Possui coordenação nacional, estadual e local – em todos os âmbitos, composta tanto por crianças

quanto por adultos. Tem uma secretaria nacional na cidade de Recife (PE), com sede própria, e uma assessora administrativa a serviço do Movimento.

Os acompanhantes geralmente são jovens, adultos e adolescentes voluntários que se reúnem semanalmente nos grupos de base com a meninada. Os espaços físicos para a realização dos encontros dos grupos variam muito, desde a casa do acompanhante ou de alguma criança, até a sala de alguma escola, salão paroquial ou associação de moradores, bem como a sombra de alguma árvore ou qualquer outro lugar.

As atividades e os assuntos são propostos e decididos pelas crianças e pelos adolescentes. O acompanhante apóia, ajuda e transmite “segurança” para as crianças e os pais. Além disso, o acompanhante tem o papel primordial de inserir nas atividades e nos assuntos discutidos nos encontros os questionamentos que contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade em que as crianças vivem. Os acompanhantes ainda têm o papel de fazer a conexão entre o grupo de base do MAC, os movimentos sociais e outras organizações que visam à concretização de um outro projeto de sociedade, em oposição ao modelo capitalista.

O Movimento de Adolescentes e Crianças teve suas origens nos anos de 1960, especificamente em julho de 1968, período em que o movimento juvenil agitou o mundo, protestando e reivindicando atenção especial para o público jovem. Época também de efervescência dos movimentos sociais e populares na América Latina, denunciando as estruturas opressoras da sociedade e propondo mudanças radicais. Esse clima de mudanças também penetrou em certos setores da Igreja Católica e se assentou em uma ala denominada cristianismo da libertação. Recife foi um pólo da atuação de diversos movimentos sociais e populares do Nordeste, assim como de educação popular e do cristianismo da libertação. E foi justamente em Recife, nesse ambiente de transformações, que nasceu o MAC, considerado pioneiro na educação popular com crianças e adolescentes.

As práticas educativas do MAC foram analisadas nesse trabalho para responder à questão fundamental da pesquisa, que é investigar se é possível realizar educação popular com crianças e adolescentes. As décadas de 1970 e 1980 foram escolhidas pelo fato de representarem o período em que a educação popular foi fortemente vivenciada pelos movimentos sociais. Também porque foi a época de maior atuação do MAC, quando esteve presente em dez Estados brasileiros. Com suporte em Wanderley (1994, p. 68), ao se pensar a educação popular nas décadas

em questão, é possível dizer que essa investigação também pode contribuir para que se “recupere a memória social, inclusive para ajudar as atividades educativas de hoje, as quais remontam um grande número de elementos das experiências passadas, revivendo erros e acertos”.

Trata-se de uma pesquisa documental. A coleta de dados para averiguar as práticas educativas do MAC foi realizada no acervo existente nas dependências da secretaria do Movimento, em Recife (PE). Lançou-se mão de diversos documentos produzidos pelo MAC nas décadas de 1970 e 1980, tais como cartilhas, livros, fotografias, filmes, músicas, boletins nacionais, jornais, cartas, desenhos, abaixo-assinado, cartazes, diário, relatórios e documentos elaborados pelo Movimento em escala nacional, estadual e local. Priorizou-se nesses documentos as “falas” e as expressões das crianças e dos adolescentes.

Também foram realizadas conversas informais com homens e mulheres que participaram do MAC, como acompanhantes e assessores, ou como crianças e adolescentes, no período estudado, inclusive o pesquisador.¹ Vinte pessoas, provenientes de seis estados do Brasil - Pará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia e Ceará - falaram sobre o MAC. Apesar dessas conversas não terem sido utilizadas literalmente na dissertação, contribuíram para a busca e delimitação de determinados documentos existentes na vastidão dos arquivos do Movimento.

Esse trabalho encontra-se assim organizado: o primeiro capítulo trata da relação entre os conceitos de Educação Popular e de Movimentos Sociais, objetivando abordar a emergência do MAC no contexto sociopolítico de grande expressividade da Educação Popular e dos Movimentos Sociais. Essa investida se faz necessária, frente às diferentes perspectivas conceituais dos termos educação popular e movimentos sociais. Tais conceitos contribuem para entender as práticas educativas do MAC como educação popular em suas estreitas relações com os Movimentos Sociais, pastorais e organismos da Igreja Católica. Por fim, faz uma incursão nas origens do Movimento de Adolescentes e Crianças.

¹ Essa pesquisa tem a ver com minha história pessoal de educador popular e de ligação aos movimentos sociais e organizações pastorais. Na década de 1980, quando ainda adolescente, comecei a participar da Igreja Católica, de sua ala que se insere no cristianismo da libertação, sobretudo nas CEBs e na PJMP. Foi esse ambiente que me despertou para os problemas sociais e me fez interessar pelas lutas dos movimentos sociais e populares. Hoje, na condição de professor da Rede pública Estadual e militante de movimentos de crianças e adolescentes, percebo o quanto essa experiência religiosa-política despertou em mim a consciência crítica e outra visão de mundo. Entendo que isso foi um processo iniciado na minha adolescência que gestou a valorização da educação com crianças e adolescentes.

O segundo capítulo analisa as práticas educativas do MAC nas décadas de 1970 e 1980, objetivando apreender seus aspectos metodológicos, para responder a pergunta se é possível realizar uma educação política, de classe e de participação na transformação social, ou seja, a educação popular com o público infantil. Nesse capítulo, buscou-se estabelecer o diálogo entre os dados coletados com autores que entendem a criança como sujeito social, especialmente Benjamin (2002), tentando perceber a compreensão que o MAC tem de criança e adolescente, assim como os conflitos existentes em torno dessa concepção - entre o Movimento e instituições como a Igreja, mesmo com a ala que diz assumir a Teologia da Libertação, denominada cristianismo da libertação.

O terceiro capítulo objetiva discutir as diferentes compreensões que a sociedade ocidental capitalista tem da infância (crianças e adolescentes), à luz do pensamento de autores como Benjamin (2002), Marcelino (2007) e Paoli (2002). Esse capítulo também quer aproximar o pensamento de criança e adolescente do MAC com o de Benjamin (2002), a fim de se contrapor ao entendimento burguês de infância.

Enfim, entender as práticas pedagógicas do MAC, nas décadas de 1970 e 1980, poderá desmistificar a idéia de que a educação popular só é possível com adultos, bem como romper com a compreensão de que uma possível educação popular com crianças e adolescentes só poderá acontecer no âmbito escolar - o suposto "lugar por excelência da criança". Dessa forma, esse trabalho pretende colaborar significativamente no estudo da educação popular com crianças e adolescentes. Além disso, contribuir para que outras pesquisas sejam realizadas na perspectiva de investigar a relação da educação popular com o público infanto-juvenil e cooperar para com a reflexão das práticas educativas de pessoas que trabalham ou irão trabalhar com crianças e adolescentes.

Capítulo I

O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS NO BRASIL

Não se pode afirmar que no decurso do tempo as classes dominantes conseguiram impor sua visão de mundo à sociedade em geral, sem lutas e disputas de sentidos e significados, pois parcelas das classes subalternas construíram saberes divergentes da visão de mundo predominante. Esses saberes, na maioria das vezes, ajudaram as classes subalternas a compreenderem o porquê da sua condição de vida e a construírem alternativas de luta contra os seus opressores.

Com o advento da sociedade industrial e da crescente exploração das classes dominantes sobre as classes subalternas, cresceu igualmente as formas de organização e de lutas sociais da classe trabalhadora. Ao passo que a especialização industrial expandiu, aumentaram as formas de domínio ideológico, dificultando a organização dos trabalhadores. Nesse contexto, em oposição à ideologia dominante, surgiu a necessidade de uma educação que partisse das práticas e experiências sociais da classe trabalhadora e contribuísse na conscientização da mesma, visando a unificação das lutas contra seus algozes.

Os sindicatos e os partidos políticos constituíram-se, nas sociedades capitalistas, a vanguarda dessa modalidade de educação crítica para a mudança social. Criaram instrumentos de educação como jornais, boletins, panfletos ou mesmo escolas, para ajudarem a desvelar as relações sociais e combaterem a visão de mundo predominante que impedia os trabalhadores de questionarem e provocarem mudanças.

No Brasil, experiências de escolas e jornais para a construção de outra visão de mundo da classe trabalhadora datam do início do século XX, sobretudo pelos anarquistas. Esses instrumentos “alternativos” de educação buscavam dar uma resposta aos jornais e escolas que educavam para o “consenso social” e a manutenção do *status quo*.

A expansão dos meios de comunicação de massa e das escolas públicas na segunda metade do século XX criou a necessidade e a preocupação de se intensificar a educação contra-ideológica.

Esse capítulo objetiva discutir, com base nas teorias e lutas sociais, a relação entre Movimentos Sociais e Educação Popular, bem como as possíveis apropriações desses conceitos, para sistematizar e contextualizar as práticas educativas empreendidas pelo Movimento de Adolescentes e Crianças como práticas de Educação Popular. Nesse sentido, inicialmente abordará a dimensão emergente e a atuação do MAC no contexto sociopolítico das décadas de 1960, 1970 e 1980, para em seguida evidenciar os acertos e os desacertos do Movimento com a Educação Formal.

Movimentos Sociais e Educação Popular

Os anos de 1950 na América Latina e no Brasil foram marcados pela política econômica desenvolvimentista, uma receita econômica e política das nações ricas para superar o subdesenvolvimento nas periferias do mundo. Os países desenvolvidos, sobretudo os da Europa e o dos Estados Unidos da América, por meio de instituições financeiras, como o Banco Mundial e o FMI, visando a implantação de empresas e o investimento em obras públicas, discursavam prometendo a criação de empregos e benefícios para o conjunto da população latino-americana, com o intuito de melhorar a qualidade de vida nos países subdesenvolvidos.

Com a vinda maciça de empresas multinacionais para os países latino-americanos e com os altíssimos empréstimos feitos nos bancos internacionais, para aplicar em grandes construções públicas, vivia-se um clima de que “o progresso tinha chegado”. Ocorreu assim, o início de um grande êxodo rural. As cidades incharam com a chegada em massa de pessoas que buscavam emprego nas fábricas recém instaladas.

A partir dos anos 50 em diante, a industrialização do continente, sob a hegemonia do capital multinacional, ‘desenvolveu o subdesenvolvimento’ – na fórmula hoje famosa de André Gunder-Frank – isto é, promoveu ainda maior dependência, aprofundou as divisões, estimulou o êxodo rural e o crescimento urbano e concentrou uma nova classe trabalhadora bem como um imenso ‘pobretariado’ nas cidades maiores (LOWY, 2000, p. 70).

O desenvolvimentismo brasileiro pode ser personificado na figura de Juscelino Kubitschek com seu popular slogan: “cinquenta anos em cinco”. Tal propaganda de governo fomentou a idéia que Juscelino modernizaria o país numa rapidez de cinquenta anos, em seus cinco anos de mandato.

Nas décadas de 1950 e 1960, emergiram no mundo os movimentos de contestação, também conhecidos como movimentos de contracultura, cujos manifestantes “lutavam pelo reconhecimento de suas identidades particulares, de suas especificidades culturais e de valores e por sua autonomia política” (SCHERER-WARREN, p.1). Surgiram os movimentos de mulheres, de estudantes, de homossexuais, hippies, pacifistas, ecológicos, indígenas, negros e o geracional. Muitos desses movimentos mesclaram ideias socialistas em seus protestos e propostas, fazendo aumentar ainda mais o medo de muitos capitalistas e governos pró-capitalismo de que o “comunismo” estava chegando. Por isso, era preciso conter o comunismo de forma urgente e com qualquer arma.

Diante da onda de mudanças pelo mundo, e por certo influenciada por elas, aconteceram transformações no interior da Igreja Católica Romana. As alterações ocorridas, condensadas no Concílio Vaticano II (1962-1965), chegaram, até certo ponto, segundo alguns pensadores, a influenciar o surgimento e o fortalecimento de muitos movimentos sociais e populares na América Latina nas décadas de 1970 e 1980, por meio do cristianismo da libertação.

As resoluções do Vaticano II não foram muito além das fronteiras de uma modernização, um *aggiornamento*, uma abertura para o mundo. É verdade que essa abertura solapou as antigas certezas dogmáticas e fez a cultura católica mais permeável a novas idéias e influências ‘externas’. Ao abrir-se para o mundo moderno, a Igreja, sobretudo na América Latina, não poderia escapar dos conflitos sociais que estavam abalando o mundo, nem das várias correntes filosóficas e políticas – especialmente o marxismo que, à época (década de 60) era a tendência cultural predominante entre os membros da *intelligentsia* continental (LOWY, 2000, p. 77).

Apesar do Concílio Vaticano II não ter avançado além de uma “adaptação” às bruscas mudanças da modernidade Pós Segunda Guerra, suas resoluções foram interpretadas de forma mais “radical” na América Latina. A ala esquerdista da Igreja Católica – chamada de Igreja dos Pobres (LOWY, 1991), de Igreja Popular (MAINWARING, 1984) ou de Igreja da Libertação (MADURO, 1980) - foi quem melhor interpretou e encarnou o Vaticano II na realidade sociopolítica do continente latino.

Lowy (2000), em seu livro *Guerra dos Deuses – religião e política na América Latina* revê os conceitos atribuídos à esquerda cristã da América Latina e propõe um novo conceito: cristianismo da libertação.

Normalmente, refere-se a esse amplo movimento social/religioso como 'teologia da libertação', porém, como o movimento surgiu muitos anos antes da nova teologia e certamente a maioria dos seus ativistas não são teólogos, esse termo não é o mais apropriado; algumas vezes, o movimento é também chamado de 'Igreja dos Pobres', mas, uma vez mais, essa rede social vai bem mais além dos limites da Igreja como instituição, por mais ampla que seja sua definição. Proponho chamá-lo de *Cristianismo da libertação*, por ser esse um conceito mais amplo que 'teologia' ou que 'Igreja' e incluir tanto a cultura religiosa e a rede social, quanto a fé e a prática. Dizer que se trata de um movimento social não significa necessariamente dizer que ele é um órgão 'integrado' e bem 'coordenado', mas apenas que tem, como outros movimentos semelhantes (feminismo, ecologia, etc.), uma certa capacidade de mobilizar as pessoas ao redor de objetivos comuns (LÖWY, 2000, p. 57).

O cristianismo da libertação não foi algo restrito à Igreja Católica. As Igrejas Protestantes também vivenciaram a experiência desse fenômeno. Contudo, pela influência e predominância, de público e de recursos, sem dúvida foi na Igreja Católica que ele alcançou maior presença e força. A emergência do cristianismo da libertação na América Latina ocorreu em um momento político marcado por ditaduras militares na maioria de seus países. No Brasil, em plena ditadura militar, o cristianismo da libertação primou pela formação de líderes comunitários, estudantis, de intelectuais e pelo prenúncio do que seria a ala progressista da Igreja Católica, posteriormente chamada de Igreja Popular, que por sua vez inspirou a Teologia da Libertação.

Pressionada pela sociedade civil, a ditadura militar termina de forma "gradual e segura". Ou seja, os militares saíram do poder, mas deixou o país "protegido" para o capital, sobretudo o estrangeiro. Pois, o desenvolvimento do capital intensificado na ditadura poderia agora viver em um país "democrático", sem o perigo de uma transformação promovida pela esquerda.

Iniciada no governo Geisel (1974-79), período de falência do 'milagre econômico brasileiro', a liberalização do País interessava à burguesia. Ela agora estava fortalecida pela consolidação do capitalismo possibilitada pela ditadura e segura, uma vez que a 'subversão' da esquerda havia sido dominada pelo imenso aparelho repressivo montado após 1964. (...) mais uma vez prevaleceram os rumos determinados pela conciliação entre os interesses de segmentos burgueses (RODRIGUES, 1994, p. 12-13).

Os caminhos para a abertura política tiveram como referência os seguintes aspectos institucionais: a aprovação e sanção do projeto da anistia (1979) – a volta dos exilados e a libertação dos presos políticos - e a reforma partidária (1979) – o

fim do bipartidarismo e eleições diretas para governadores em 1980 (RODRIGUES, 1994).

Por causa da reforma partidária, ocorreu a constituição de diversos partidos políticos, muitos deles criados em oposição ao regime militar, como PMDB, PTB, PP, PDT, PT². Posteriormente, surgiu o movimento por eleição direta para presidente da república, com o slogan Diretas Já. Esse movimento de caráter massivo levou novamente para as ruas milhares de pessoas, em várias cidades brasileiras. Apesar de não conseguir fazer o Congresso Nacional aprovar o projeto para as eleições diretas, contribuiu para “incendiar os movimentos sociais” e as grandes massas a “voltarem às praças” (RODRIGUES, 1994), assim como, a “enterrar” a ditadura militar.

No Brasil dos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos institucionais (GOHN, 2005b, p.52-53).

Findada a ditadura, os movimentos sociais e populares “respiraram melhor” e fizeram da década de 1980 o período por excelência da atuação social e de expressão do seu poder político. Diferentemente dos anos de 1970, quando os movimentos sociais atuaram de forma quase clandestina e tinham um caráter mais de resistência, nos anos de 1980 os movimentos sociais agiram de forma aberta e se adaptaram às organizações institucionais de representação (RODRIGUES, 1994).

Diversas categorias de trabalhadores se reorganizaram em sindicatos e associações. Várias greves e mobilizações de distintas categorias aconteceram em todo o país. Essas ações do final da década de 1970, e do início dos anos de 1980, foram organizadas pelo novo sindicalismo, o qual, por sua vez, possibilitou o surgimento da CUT, em novembro de 1983 (GOHN, 2005b; HABERT, 2003).

Tendo em vista a nova Constituição de 1988, os movimentos sociais se mobilizaram, discutindo, propondo, acompanhando e pressionando para que os direitos fundamentais, como educação, moradia, saúde, emprego, etc. fossem garantidos a todos, na nova Carta Magna do Brasil (GOHN, 2007; 2005b).

² O PCB e o PCdoB, fortes opositores ao regime ditatorial dos militares, só foram legalmente reconhecidos em 1985.

Como exemplo da atuação dos movimentos sociais na constituinte, Teles (1993, p. 144) cita a mobilização dos movimentos de mulheres:

Em 26 de agosto de 1986, houve, em Brasília, o Encontro Nacional da Mulher pela Constituinte, promovido pelo Conselho Nacional pelos Direitos da Mulher. Contou 1.500 participantes, de variadas condições, desde trabalhadoras rurais, aposentadas, negras, posseiras e operárias até profissionais liberais e candidatas a deputada constituinte. Dada a amplitude do evento, as propostas aprovadas unificaram os anseios das mulheres do país inteiro. Praticamente todas as reivindicações levantadas foram apresentadas pelos constituintes, que as incorporaram ao texto constitucional. Feministas e grupos de mulheres exerceram pressão constante, percorrendo todo o processo constituinte as dependências do Congresso para debater com os políticos e tentar convencê-los.

Outro exemplo foi a articulação de diversas organizações sociais, reivindicando um projeto de educação para o país. Dessa articulação surgiu o FNDEP, composto inicialmente por 15 entidades nacionais, entre elas a UNE, ANPEd, ANDE, e a CUT (GOHN, 2005b).

O FNDEP surgiu em 1986, em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma carta magna para o país. Oficialmente ele foi lançado em Brasília a 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Sua denominação inicial foi Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Ele foi lançado na mesma semana da instalação da Educação, Cultura e Esporte da Constituinte, na primeira fase da Assembléia Nacional Constituinte (GOHN, 2005b, p. 77).

Pode-se dizer, que o envolvimento dos movimentos sociais no processo da Constituição de 1988 contribuiu para uma nova cultura política, levando em consideração a participação nos debates, estudos, leituras, acompanhamentos, elaboração de propostas, reivindicação, negociação e pressão.

Essas formas de atuação representativas e reivindicatórias marcaram fortemente os movimentos sociais na segunda metade dos anos 1980, chegando aos anos 1990 com outras características, sobretudo os movimentos urbanos. Segundo Cruz (2004, p.150), essa redefinição estava “ligada às mudanças na conjuntura política e econômica”, expressando um “aparente processo de crise e morte dos movimentos sociais”.

Necessitamos compreender que os movimentos sociais vivem um momento de redefinição, com novos formatos e novos objetivos de luta. Atualmente, a sociedade civil apresenta alterações significativas no tocante à sua configuração, à sua atuação e aos impactos que causam no conjunto social. O contexto de explosão, visibilidade e combatividade que caracterizou o cenário do associativismo dos anos 1970 e 1980 mudou no final dos anos 1990, tendo em vista o novo cenário das ‘liberdades democráticas’, de uma atuação na esfera pública e, portanto, de ampliação no grau de publicidade das demandas e problemas sociais entre si e com diferentes atores sociais em redes mais ou menos formalizadas – um novo

padrão de atuação dos movimentos sociais configurando um novo quadro de associativismo no país e no mundo (CRUZ, 2004, p.165).

Enfim, os movimentos sociais tiveram um papel importante nos rumos da reorganização democrática da sociedade brasileira, bem como para as conquistas de direitos sociais, sobretudo aqueles garantidos na Constituição de 1988. Os movimentos sociais foram e continuam sendo fundamentais para a atual conjuntura socioeconômica do Brasil.

O conceito de movimentos sociais, aqui escolhido, para a análise da educação produzida pelos mesmos, foi o defendido por Cruz (2007, p. 2):

A expressão movimentos sociais diz respeito aos processos não só institucionalizados e aos grupos que desencadeiam lutas políticas, as organizações e os discursos que fomenta as manifestações e os protestos com a finalidade de mudar, de modo freqüentemente radical, a distribuição vigente de direitos civis, políticos e sociais, as formas de interação entre o individual e os grandes ideais universais. Os movimentos sociais participam, em conjunto com outros agentes, tanto da transformação como da manutenção das relações sociais, portanto, é parte constitutiva das tramas sociais e políticas modernas.

Trata-se de ações coletivas voltadas para a defesa ou a promoção do bem comum, publicização dos conflitos sociais, consolidação de identidades de diferentes sujeitos sociais e de melhoria de suas condições de vida. Por isso confrontadores das políticas instituídas e das relações de dominação subjacente. Os movimentos sociais é uma realidade social emergente; constituídos de um resultado de um tipo específico de ação coletiva. E por isso é uma forma idônea de expressão das tensões interna da sociedade civil. Nos referimos também, como uma dinâmica social constituída por uma vontade coletiva, ou em maior grau de mobilização e articulação, como um sujeito social político. Consiste em uma vontade coletiva que tem por vocação sintetizar interesses, frustrações, desejos, reivindicações e desenho de projetos políticos em disputa pelas classes.

Essa compreensão ajuda a superar a ideia de movimentos sociais como meras ações coletivas em busca de determinada demanda e contribui para que sejam percebidos como a publicização dos conflitos sociais e o espaço de síntese dos projetos políticos das classes. Auxilia também, para que a análise dos movimentos sociais não fique limitada apenas no fracasso ou na capacidade de determinadas conquistas. Enfim, a conceituação proposta por Cruz (2007) supera o entendimento de movimentos sociais como apenas uma resposta imediata a um determinado problema coletivo, isto é, leva-nos a compreendê-los como sujeitos sociais construtores de cultura política, de educação popular.

Como os movimentos sociais são as explicitações dos conflitos sociais e espaço que condensa interesses de classes, há de se convir que existem movimentos sociais nas distintas classes. O julgamento de que um determinado movimento social é legítimo representante de certa classe não está somente na

composição dos seus membros, mas na proposta política que contém e no poder de fazer seu interesse como legítimo e universal. Ou seja, se os anseios do movimento social são os anseios das classes sociais subalternas, esse movimento social é classista. Pode haver um movimento social constituído totalmente de pessoas da classe trabalhadora, porém, se sua proposta política não expressar os interesses dessa mesma classe, não podemos chamá-lo de movimento social. Existem movimentos que possuem membros de distintas classes, como por exemplo, aqueles compostos por pessoas da classe média e da classe trabalhadora, mas seus interesses políticos são os da classe subalterna. Podemos dizer que são movimentos sociais.

Se a educação popular é uma educação política com perspectiva de transformação das realidades injustas da sociedade, atendendo aos interesses da classe trabalhadora, temos que concordar que essa forma de educação está presente nos movimentos sociais em diversas épocas e sociedades. Mas, do ponto de vista da academia, a consolidação conceitual da educação popular se deu a partir dos anos de 1960 (SILVENT, 1994; BRANDÃO, 1980).

Para auxiliar os próprios movimentos sociais, foram criados “centros de treinamentos de trabalhadores, dos partidos e movimentos políticos” (WANDERLEY, 1994, p. 58), os centros de assessorias populares. Na concepção de Gramsci (1989)

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1989, p. 3).

Por ser a sistematização dos conteúdos, saberes sociais e símbolos das lutas sociais, o intelectual orgânico tem um papel essencial nas práticas de educação popular.

O método da educação popular é o dialético (JARA, 1994; JIMENEZ, 1989). Nessa perspectiva, relataram os participantes do Simpósio de Educação Popular organizado pelo CESO (1994, p. 285), realizado em La Haya (Holanda), de 27 de junho a 3 de julho de 1988

La metodología de la educación popular tiene como punto de partida la participación colectiva para la construcción de nuevos conocimientos. El proceso de formación se inicia desde la práctica y, teorizando a partir de ella, se vuelve a una nueva práctica.

Esse mesmo simpósio (1994, p.284) reconheceu o poder que tem o educador, ou o intelectual orgânico, junto aos grupos populares, e por isso, alertou sobre a postura do assessor e o convocou para “a la comprensión del saber de los participantes del grupo para no llegar a formas de autoritarismo y dominación dentro de este relación”.

Fazendo uma leitura de Gramsci na educação do educador, Marcos Del Roio (2006), compreende que os educadores da classe trabalhadora também precisam se deixar educar pelos educandos e pela sua classe. Nesse intento, o que se propõem não é a submissão total do intelectual ao saber das classes subalternas, mas desmistificar a prepotência do saber acadêmico como o único saber válido. O saber do intelectual orgânico é válido e importante sim, porém não é o único e nem o mais correto a ser cegamente seguido. A cultura popular deve ser valorizada e reconhecida como um saber importante para a ação dos movimentos sociais.

(...) a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura (predominante), mera e pobre expressão particular (MARTINS, 1989, p.111).

É a partir dessa compreensão do saber popular, como válido e importante, que Souza (2007) entende que a educação nos movimentos deve superar a mera transmissão de conhecimentos dos intelectuais para a classe trabalhadora e a recepção submissa do saber popular pelos intelectuais. Ele fala de um confronto de saberes

A construção de novos saberes está passando a ser encarada como um processo de confronto de saberes (populares, científicos, religiosos, artesanais, etc.). Nesse confronto se dá uma reconstrução que reelabora os significados prévios e constrói coletivamente outras representações sociais ou saberes. São imaginários mais ricos, ideologias expansivas para uma intervenção social eficiente e eficaz. Busca-se, como não poderia deixar de ser, também a efetividade (SOUZA, 2007, p. 67).

A educação popular é uma visível e concreta forma de educação dos movimentos sociais e populares. Podemos dizer que é a forma de educação pela instrução, ensinamento, melhor dizendo, é o momento de “parada” dos membros do movimento para refletir sobre a sua prática e seu horizonte. Contudo, há sem dúvida outra forma de aprendizagem política que se aprende pela participação nas práticas reivindicatórias do movimento. Sobre essa forma de aprendizado pela participação nos movimentos, Gohn (2005b, p.51) apresenta cinco fontes de aprendizagem:

1) Da aprendizagem gerada pela experiência de contato com fontes de exercício do poder.

- 2) Da aprendizagem gerada pelo exercício repetitivo de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe.
- 3) Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas.
- 4) Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apóiam o movimento.
- 5) Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento. O desconhecimento de grande parte dos “doutores de gabinetes” de questões elementares do exercício cotidiano do poder revela os fundamentos desse poder: a defesa de interesses de grupos ou camadas.

O princípio pedagógico dos movimentos sociais, ou seja, sua própria ação pedagógica constrói-se de várias formas, em vários planos e dimensões que se articulam e não determinam nenhum grau de prioridade. Para Cruz (2004, p. 180-181),

O desenvolvimento de formas e conteúdos, cuja validade é estabelecida pela experiência, é o que configura o processo de aprendizagem, tanto nas práticas políticas como nas cotidianas de sobrevivência, em que se produz não só a vida material, mas também as idéias e as representações que conformam as condições de existência social. Sendo assim, o caráter educativo dos movimentos sociais apresenta-se como forma de aprendizagem aos participantes das mobilizações, das organizações e dos movimentos em geral, como efeito pedagógico multiplicador que espalha ações coletivas por todo o país, colocando demandas específicas dentro e fora da instituição escolar, o que implica dizer que os movimentos sociais têm caráter educativo, percebido pelos sujeitos neles envolvidos e pela sociedade como um todo. Os resultados das situações de aprendizagem traduzem-se em modos e formas de construção da democracia.

O caráter educativo dos movimentos sociais dá-se simultaneamente no plano individual e coletivo. O indivíduo e a classe redescobrem-se sujeitos de direitos e cidadãos. Pressionam o Estado não somente porque estão com fome ou ao relento, mas porque percebem que o Estado só tem sentido se for um possibilitador de garantias e efetivação dos direitos para todos os indivíduos e grupos sociais. Por outro lado, os membros dos movimentos sociais e populares sabem na prática, que o Estado é aliado à classe dominante, aquela que explora a sua força de trabalho. Os movimentos sociais e populares ajudam os seus membros, e outras pessoas não engajadas, a perceberem que ser cidadão em uma sociedade desigual é, sobretudo, lutar por seus direitos e não pedir “esmolas”, ou muito menos ainda esperar pela caridade dos detentores do poder.

Os movimentos sociais têm um diferencial político classista, assim como a educação popular. Composto em sua maioria por pessoas provenientes da classe

trabalhadora, mas não só, os movimentos populares possuem cunho político de transformação social-material, de melhorias para as camadas dominadas e trabalhadoras da sociedade. Além de reivindicar uma resposta imediata para determinada demanda, os movimentos reivindicativos também almejam transformar a estrutura da sociedade, ou seja, serem aprendizes e educadores de uma cultura política democrática.

O termo cultura política não deve ser compreendido apenas como as ações dos indivíduos ou grupos sociais, mas também com os seus significados.

Cultura política diz respeito a modos de orientação e conduta pública, remete a dimensão cultural à dimensão política, como práticas e experiências sociais. Nesses termos, nossa reflexão sobre cultura política busca captar dimensão cultural da civilidade, que por sua vez traduz-se nos modos específicos de orientação da conduta e das experiências sociais que oferecem conteúdos significativos à cidadania, à democracia e à ação cívica (CRUZ, 2007, p. 14).

Conceitos ligados às lutas dos movimentos sociais e populares e experiências práticas de cidadania e democracia foram elaborados e vividos pelos movimentos sociais brasileiros nas décadas de 1970 e 1980, isto é, no período da ditadura militar brasileira e de sua redemocratização. Essas definições de cidadania e democracia, ultimamente têm sido apropriadas, banalizadas e re-significadas por setores conservadores das elites e das classes médias em oposição às lutas dos movimentos sociais (DAGNINO, 2004; PAOLI, 2002). São concepções que, conforme Dagnino (2004) é do território próprio dos movimentos sociais, uma vez que a luta de classe se efetiva também no campo das construções de sentidos e significados. Isso porque os significados de cidadania e democracia expressam os determinados projetos de sociedade em disputa e a utilização do conceito sugere a sua implantação.

Conceito e ação de cidadania é uma construção histórica, que se modifica e é “definida, portanto, por interesses concretos e práticas concretas de luta e contínua em transformação” (DAGNINO, 2004, p. 107). Nesse caso, foi justamente nas lutas sociais dos anos 1970 e 1980 que os conceitos de cidadania e democracia foram defendidos pelos movimentos sociais como estratégia para a implantação de seus propósitos. Muitas vezes os dois conceitos chegaram até mesmo a se fundir no “direito a ter direito”.

Assim, percebe-se que tanto o conceito de democracia quanto o de cidadania, evidenciados pelos movimentos sociais, foram traduzidos pela experiência

socioeconômica vivida pela maioria da população brasileira. Por fim, os conceitos e a vivência da cidadania e da democracia dos movimentos sociais nos anos 1970 e 1980, contribuíram para a construção e a difusão de uma cultura cidadã e democrática. Cultura e política conectadas por meio dos movimentos sociais numa perspectiva de transformação sociopolítica e cultural da sociedade.

O MAC, seu tempo e sua história

A partir de 1964, no contexto da ditadura militar, os sindicatos, partidos políticos e outras organizações sociais, ligadas aos interesses da classe trabalhadora e de oposição ao governo dos militares, foram duramente reprimidos e totalmente proibidos de existirem. A Igreja Católica tornou-se então, a força social mais expressiva, ou conforme Paiva (1984), a única instituição capaz de manter trabalhos educativos junto às camadas populares³. Dentre esses, na sua variante mais progressista de atividade realizada junto à classe trabalhadora, nos “anos de chumbo”, está o MAC - Movimento de Adolescentes e Crianças.

Recife, berço de nascimento do MAC, nos anos de 1960, foi um local privilegiado, ou, pode-se dizer, uma incubadora de trabalhos de educação popular: MCP, CPCs da UNE e o SEC da Universidade Federal, método Paulo Freire (BEZERRA, 1980; DOMONT, 1998). Da mesma forma que a educação popular “surge no calor das lutas populares” (GADOTTI e TORRES, 1994, p. 8), o cristianismo da libertação e o MAC se desenvolveram dentro de um contexto sociopolítico que favoreceu a aproximação com os movimentos sociais, religiosos e populares sedimentados pela educação popular.

Desse modo, pode-se entender a emergência do MAC, seu processo de constituição e de consolidação, sua plataforma organizativa e diretiva, sua metodologia de trabalho e o porquê de suas equipes guardarem estreita relação com o clima de trabalho de base, militância política, religiosa e metodologia de educação popular.

A primeira experiência do MAC foi incentivada e apoiada por Dom Hélder Câmara, Arcebispo de Olinda e Recife na época. Ocorreu em um alagado, chamado

³ Entende-se por camadas populares o mesmo que classes populares ou classes trabalhadoras.

Ilha do Maruim⁴, no ano de 1968, período em que a educação formal brasileira tornou-se autoritária, tecnicista e atrelada à psicologia cognitiva e comportamentalista.

A Ilha do Maruim situa-se perto da “Cidade Velha” de Olinda - parte alta e mais antiga da cidade. Fica em uma faixa de terra entre o mar e o rio Beberibe. Nos finais da década de 1960, contava com aproximadamente quatro ou cinco mil habitantes que “ao longo de 50 anos foram chegando, aterrando o mangue, ou levantando seus casebres de madeira sobre paus fincados no leito da maré” (VELOSO, 1985, p.23).

Desde as origens, essa organização de crianças e adolescentes não tinha pretensão catequética e nem filantrópica. Buscava inserir, de forma consciente, o adolescente e a criança no contexto econômico, político e social. O trabalho com a meninada da classe subalterna foi levado para vários bairros de Recife, como os de Mangabeira, Casa Amarela e Brasília Teimosa. Posteriormente, propagou-se rapidamente pelo país, principalmente nas dioceses que faziam parte do cristianismo da libertação.

A aproximação de Dom Hélder Câmara da Ação Católica, no final do ano de 1940, quando residia no Rio de Janeiro, contribuiu significativamente para a reestruturação da Ação Católica brasileira, adotando o modelo organizativo belga-francês-canadense, em várias especialidades de “Juventudes Católicas”, com destaque para JUC, JEC e JOC, que se evidenciaram na luta contra a ditadura militar.

Convidada por Dom Hélder, no ano de 1967 chegou em Recife a francesa Marie, enviada pelo MIDADEN⁵, com o intuito de iniciar um trabalho com crianças e adolescentes nos moldes e no jeito de ser da Ação Católica especializada, portanto, diferenciado da catequese.

A ACO e a JOC tiveram uma relação muito estreita com o MAC em 1980. Assesores do MAC também auxiliaram a ACO e a JOC. Por isso, em vários lugares que o MAC iniciou sua ação, teve como base a articulação da Ação Católica. Estabeleceu-se parceria entre o MAC e a ACO, não só de assessoria pedagógica,

⁴ Maruim também é o nome de um inseto próprio de beira de córregos, rios e mangue.

⁵ O Movimento Internacional do Apostolado das Crianças, organizado em três línguas oficiais, tem as siglas: MIDADE (francês), MIDADEN (espanhol) e IMAC (inglês). Nas décadas de 1980 a sigla MIDAC – Movimento Internacional do Apostolado das Crianças, na versão portuguesa era a mais utilizada.

mas também no financiamento de ações, especialmente nas publicações, por exemplo, *Um movimento de crianças*. Vários acompanhantes do MAC eram membros da Ação Católica Operária. Desse modo, pais, filhos e parentes da ACO tornaram-se também integrantes do MAC.

Sete Lagoas, 10 de agosto de 1986

Prezado Padre Reginaldo

Eu gostaria de começar o grupo de crianças aqui em Sete Lagoas.

O meu nome é (...), meus pais são da A.C.O, tenho dez anos, estou na quarta série. Ajudo a minha mãe em casa e quando não estou trabalhando e nem estudando estou brincando com meus coleguinhas.

Eu tenho uma prima que se chama Adriana, ela vai mim ajudar no grupo de crianças.

Eu e ela gostaria de receber os papéis para ver como começar.

O meu endereço é:

(...) Sete Lagoas MG

Abraços a todos (VELOSO, 1985, p. 71).

A propagação de uma ação católica especializada também incluía a ação das crianças. O surgimento do Movimento Corações Valentes e Almas Valentes foi simultâneo ao das organizações da Ação Católica Especializada. Pode-se dizer que seu crescimento e proliferação trilharam quase os mesmos caminhos. Contudo, Veloso (1985) constata que nos finais da década de 1930, a organização das crianças era vista como preparação para os futuros engajamentos na Ação Católica Especializada. De 1938 a 1957 é o período de

Expansão do Movimento no mundo, através dos missionários franceses, que o levam ao Oriente Médio, à África e à Ásia; ou por iniciativas independentes, em outros países, como por exemplo, no Chile, em 1955. A linha do Movimento vai se aprofundando. O Movimento começa a ser reconhecido oficialmente pelo episcopado. Já é um Movimento autônomo, totalmente independente da obra dos patronatos (VELOSO, 1985, p. 163).

No Brasil, Marie se aproximou da Comissão Diocesana de Catequese da Arquidiocese de Olinda e Recife, único espaço, até então, pensado inteiramente para as crianças e os adolescentes. Visando abrir a discussão e a implantação de outra possibilidade de trabalho com a meninada, Marie começou a questionar, se realmente tratava-se de transportar o “modelo” europeu para o Brasil ou criar algo com o jeito latino-americano. Ao externar esse questionamento, aos poucos conquistou a simpatia dos membros do grupo, sobretudo de alguns jovens que já questionavam os moldes de importação estrangeira para uma realidade arquidiocesana de infância.

Diante dos questionamentos, a equipe decidiu não fundar o movimento imediatamente, mas antes conhecer a realidade das crianças residentes na região metropolitana de Recife, tanto por meio de visitas e observações quanto por

conversas-entrevistas feitas com as próprias crianças - o que elas pensavam sobre o bairro, a família, a escola, a igreja, as brincadeiras; sobre o tratamento que os adultos davam a elas e sobre elas mesmas. A orientação de fundo para ação foi a Declaração dos Direitos das Crianças.

A “pesquisa” aconteceu em 13 (treze) bairros. A equipe catalogou os assuntos a partir das reclamações das crianças. Com base nessa classificação, elaborou um documento-manifesto, como forma de socialização e denúncia do que foi pautado. Para a publicização do trabalho, o grupo organizou um evento, objetivando retratar a realidade das crianças da Arquidiocese de Olinda e Recife. O local escolhido para a manifestação foi o TPN, espaço cultural de tradição esquerdista, fora dos âmbitos da Igreja. O acontecimento contou ainda, com uma exposição de fotos que mostravam a situação gritante em que viviam as crianças das classes subalternas.

Tal episódio não foi censurado pelos militares, pois era proveniente de um grupo ligado à Igreja Católica, além de ser uma atividade que se referia a crianças. Nesse caso, discutir sobre crianças não parecia ser “subversivo” e nem apresentar nenhuma ameaça à “segurança nacional”. Assim, durante a ditadura militar, o MAC não teve grandes problemas com perseguições, como aconteceu com a JOC e a ACO. Afinal de contas, as “criancinhas são inocentes” e “não representam perigo algum”. Porém, o Movimento não foi tão “inofensivo” como alguns imaginam. Por exemplo, em setembro de 1978, o MAC publicou em sua Revista Trimestral (1978, p. 5-7), cartas de crianças, filhos de prisioneiros políticos da ditadura militar brasileira.

(...), 13 ANOS:

“Eu conto pra ninguém que o meu pai tá preso. O pessoal que tem lá na minha escola é legal, mas eles não entendem nada desses assuntos. Meu pai lê preso, porque o governo não ajuda o povo, então meu pai e seus amigos tentaram lutar contra isso”.

(...), 10 ANOS:

“Eu conto pra todo mundo na escola que meu pai tá preso. Mas ninguém entende o que é preso político. Eu acho isso muito ruim, porque eu gostaria muito de poder conversar com os meus amigos sobre meu pai. – Eu quero que meu pai saia e acho que ele vai sair. Ter certeza não dá, porque pode vir uma barra pesada, aí na? Mas eu não vejo a hora de ele sair pra gente se conhecer melhor” (Grifo do autor).

Depois da publicação do manifesto, a equipe decidiu escolher um dos bairros em que aconteceu a pesquisa, para iniciar um trabalho contínuo, diretamente com a meninada. O local selecionado foi a Ilha do Maruim, talvez o que apresentou um maior distanciamento para com os direitos das crianças.

A aproximação com a criançada ocorreu a partir das missas dominicais do bairro. De comum acordo com o padre jesuíta Luciano, que celebrava nas casas dos moradores, o pessoal da equipe conversava e brincava com as crianças, após a celebração. “Foram seis meses de idas e vindas, de passeios e visitas” (VELOSO, 1985, p. 24).

A equipe, inicialmente foi constituída por seis pessoas (cinco mulheres e um homem). Em seguida, recebeu outros dois integrantes, um jovem da própria Ilha do Maruim e um escultor e santeiro - criador de santos de madeira - de Olinda. Os membros desse grupo se declaravam educadores politicamente de esquerda.

Apesar das diversas sugestões e solicitações apresentadas pelos moradores da Ilha do Maruim, para que a “Tanajura” – nome da casa comprada para desenvolver as atividades do MAC - fosse transformada em uma “escolinha”, a equipe não concordou, por acreditar que essa não era a dimensão do trabalho educativo do grupo e nem o papel deles. Além disso, não queriam criar uma expectativa e imagem assistencialista nas pessoas do local. Por isso, o grupo decidiu conviver com os moradores da Ilha do Maruim de forma bastante semelhante à vida das pessoas de lá. Essa atitude de “inserção” no lugar social das classes subalternas já era fato na Igreja Católica latino-americana, principalmente nas dioceses chamadas progressistas, depois do Concílio Vaticano II. Tal prática na Igreja se intensificou, sobretudo com as freiras que começaram a deixar os grandes conventos e escolas para “inserir no meio dos pobres” (LOWY, 2000).

Semelhante às freiras e aos agentes de pastoral que foram morar no meio social da classe trabalhadora, a fim de criarem CEBs e ajudarem na organização do povo, o MAC se propôs a trabalhar com a meninada. O diferencial é que o modo de fazer isso não se limitou a convidar crianças e adolescentes para realizar atividades propostas por adultos. Ao contrário, foram os adultos que acabaram realizando coisas que a criançada da Ilha já fazia.

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

Assim, os adultos da Tanajura entraram no mundo da conversa, do trabalho e das brincadeiras das crianças e adolescentes. Alguns foram participar com as meninas e os meninos que costumavam se encontrar na sombra de alguma casa ou

árvore. Outros foram para a lama do mangue aprender a pegar caranguejo com a meninada que ajudava no orçamento de casa. E outros ainda, “pediram licença” para participar de diversas brincadeiras, tais como cozinhadinhos e batizados de bonecas que as meninas faziam.

Aos poucos as crianças começaram a se articular e estreitar laços, por causa do acompanhamento da equipe da Tanajura. Os diferentes grupos de crianças e adolescentes passaram a se sentir pertencentes de um mesmo trabalho, a freqüentar a Tanajura e participar de outras atividades que surgiam a partir do próprio interesse das crianças.

- A turma mais interessada por histórias não somente ouvia, contava e inventava histórias, mas começava agora a escrevê-las e ilustrá-las em pequenos fascículos organizados com resto de cartão, que eles coloriam. Era a equipe de HISTÓRIAS. Alci, jovem do bairro, se reunia com essa turma. No fundo do quintal à luz do candeeiro...
- A turma que gostava de modelar com lama de maré, chegou até fazer bonecos e apresentar peças de teatro fantoche (“mamolengo”). Quantas vezes João Sebastião, escultor de Olinda saiu com eles a passear pelas praias, catando pedras e conchas e ensinando-lhes a esculpir...
- Surgiu também uma BIBLIOTECA, por interesse de uma equipe, que chegou a juntar até 50 livros.
- Os JARDINEIROS se encarregavam de ajardinar a TANAJURA.
- E a ESCOLA DO GUAIAMUM onde se estudavam todas as curiosidades da Terra, do Céu e do Mar (VELOSO, 1985, p. 25, Grifos do autor).

A Escola do Guaiamu não era um espaço formal como as escolas oficiais, e muito menos possuía o estilo professor-aluno, adulto versus criança ou mestre e aprendiz. Guaiamu foi o nome dado pela meninada, para atividades de aprendizado em livros ou conversas sobre o que desejavam conhecer. Para exemplificar como se desenvolviam as atividades da Escola do Guaiamu, cita-se o caso registrado por Veloso (1985, p. 25), intitulado O MATUTO.

Um dia Pedro e uma turma de uns 8 chegaram para conversar. Queriam começar uma turma de geografia e cada um dizia o que gostava de fazer. Entre eles estava João, um garoto que morava na Ilha a pouco tempo, calado, tímido. Pedro começava a organizar a equipe:

- Didi vai buscar os livros...
- Paulo vai procurar um mapa...

Chegando a vez de João todo mundo riu... E diziam gritando:

- Ele não sabe de nada!... Ele é matuto!

O mais pequeno da turma, escandalizado, tomou logo a defesa de João:

- Não, não é verdade. Ele sabe de coisas... coisas de matuto... Ele pode ensinar isso pra gente!

No conjunto das inúmeras anotações feitas por um dos membros da equipe, no ano de 1969, quando assumiu a responsabilidade da Tanajura, menciona-se o da Turma de Estórias.

Olinda, 30 de agosto de 1969.

(...) Alcidézio revendo suas estórias em grupo, descobriu que o grupo vai fazer um ano de existência. Cícero, também com Carlos, que foram os primeiros com Alcidézio, pesquisaram em suas pastas as datas das estórias mais antigas. Pensou-se em comemorar a data de aniversário, assim que a gente descobrisse o dia mesmo em que começamos a trabalhar.

Tentamos um planejamento para o dia da festa. Cícero pensou logo em comida. As donas de Casa fariam as panquecas.

- Como vai ser a festa, só vai ter comida minha gente?

Alcidézio – O mais importante é fazer uma exposição das estórias da gente.

Carlos discordou muito pessimista:

- Não, não dá certo, os meninos vão anarquizar. Vão rasgar as nossas estórias, vão sujar...

Mas não apresentou nenhuma outra proposta. Pedi que pensasse em alguma idéia.

Ele sugeriu que cada um se apresentaria uma poesia ou então uma estória. Mas continuou firme de que uma exposição não vale a pena ser feita.

Cícero sempre falando em comida, disse até que daria dois ovos. Os meninos ficaram mangando dele: “Oxe Cícero, sai dessa, só pensa em comida. Esse homem só pensa em comer”. Sua única reação era sorrir.

Alguém sugeriu que a gente podia pegar caranguejo. Cícero disse que não, que ele não gostava de caranguejo. Pensou, pensou aí gritou: “A gente pode ir pescar guaiamu, ostras, camarão e siri”.

Finalmente era preciso a gente saber ao certo quando a maré estaria baixa. Então começou os cálculos. Acertamos de procurar saber a hora certa de uma boa pescaria.

Cícero aprontou um livro de estória em papel em branco e preto. Há duas semanas passadas que ele começou a preparar.

Carlos – Trouxe uma estória que marcamos como trabalho de casa para que ele voltasse a funcionar como sócio do grupo.

Ele trouxe a história do Grupo de Estória, contando tudo como foi que começou até a sua entrada no grupo.

Cícero escreveu uma estória hoje durante a reunião, sobre a história do grupo.

Obs: Os meninos sempre exigem uma caneta para fazer estórias. Até que cada um faz um esforço e traz uma comprada com suas economias.

(MAC, 1969, p. 3-4)

Parece que ao ingressar no mundo das crianças, aquele grupo de adultos tinha por objetivo valorizá-las e reforçar que as crianças e suas “coisas de criança” são importantes e merecem valor. Estar junto e não se impor era a forma de dizer aos demais adultos que as crianças tinham direitos e deveriam ser respeitadas, bem como falar que os Direitos das Crianças declarados pela ONU deveriam ser conhecidos e cumpridos por todos. Além disso, o grupo queria manifestar algo para o próprio público infanto-juvenil da Ilha. Desejava fazer amizade com as crianças, adquirir a confiança delas e ajudá-las a crescer em consciência e no gosto pelas coisas boas que inventavam; “ajudá-las a desenvolver sua capacidade de organização, de luta pelas coisas que lhes interessavam” (VELOSO, 1985, p. 27).

Consciência, organização e luta são palavras-chave para entender a intenção dos adultos que se juntaram às crianças da Ilha do Maruim e posteriormente nos

vários lugares onde o MAC atuou. Pois, na condição de educadores, os adultos não queriam apenas brincar e divertir; tinham uma intencionalidade educativa, a educação popular. Desejavam que as crianças e os adolescentes desenvolvessem gradativamente a consciência crítica e de classe. Ou seja, não aceitem os acontecimentos passivamente, sem questioná-los, mas perceberem que fazem parte da classe dos trabalhadores e que são impedidos de tornarem-se senhores de sua própria história.

Os educadores da Ilha do Maruim, também tinham por propósito, contribuir para que as crianças e os adolescentes se organizassem comunitariamente, ou seja, além da forma convencional. Pensavam em comunidades infantis, muito semelhantes às CEBs; em uma organização participativa, onde todos pudessem exercer o direito de falar e ser ouvido. Ou mesmo a institucionalização de um poder que fosse partilhado e não concentrado apenas nas mãos de um; que as decisões fossem tomadas coletivamente, por meio do planejamento e discussão das atividades comuns. Os educadores do MAC apostavam que, quando as crianças querem fazer uma festinha, por exemplo, esse pode ser um importante momento de educação para a organização, a participação, o compromisso, a distribuição do poder e de aprendizado sobre o “valor da união”.

A união era indispensável. Logo, incentivada nas ações que a criança desenvolvia. Não se tem registro ou informações de lutas reivindicatórias aos poderes públicos na experiência da Ilha do Maruim, feitas por crianças e adolescentes. Contudo, lá já existia o princípio de que tanto crianças quanto adultos devem se organizar na luta por seus direitos. Em contrapartida, no período de expansão do MAC, em diversos bairros da cidade metropolitana de Recife e em outros Estados brasileiros, encontra-se registros de organização e luta das crianças. Além dos arquivos documentais do MAC, Veloso (1985, p. 50-52), no livro *Um movimento de criança* destacou algumas dessas lutas, entre elas *O aterro da rua de Mossoró-RN*.

Tudo começou com a Campanha da Fraternidade do ano:
SAÚDE PARA TODOS! Participando da ação conjunta de toda a paróquia, as crianças dos grupos do Movimento, fazem sua pesquisa para ver:
- Quais as doenças das crianças do bairro?
- Qual a maneira como cada doença é tratada?
Os resultados da pesquisa são arrumados e devolvidos aos grupinhos para estudo mais sério e vai ficando claro de onde vêm as doenças... as condições de vida das famílias... problemas como o lixo, falta de escoamento para as águas da chuva e dos esgotos, falta de assistência

médica local... os remédios que o povo usa... casos concretos de pessoas do bairro (...).

(...) A [Rua] "Doutor Cialini" estava que era um lixo. As águas dos esgotos e das chuvas não tinham por onde escoar... ficavam empossadas, aquele lamaçal. O povo não tinha muito cuidado com a limpeza e o lixo ia se acumulando na rua. Quase não tinha por onde passar. Mosquitos, moscas e muriçocas empestavam o ambiente. Muitas doenças dos moradores vinham disso. Crianças, acompanhantes, pais conversavam seriamente sobre essa situação e foram chegando a algumas decisões:

a) **As crianças** resolveram denunciar o estado da rua na Rádio Rural, no desfile do Carnaval, na liturgia das crianças, nas escolas...

b) Os **pais** decidiram ir à Prefeitura e insistir até conseguir...

Um dia o Prefeito estava visitando obras nas proximidades da rua Doutor Ciarlini. Uma criança do grupo da alegria pegou-o pela mão e levou-o até a sua rua:

- Venha aqui! Veja como está a rua da gente! Atenda o pedido que a gente fez. Dê um jeito nessa situação. A gente nem tem mais onde brincar!

Na tarde do mesmo dia já chegaram as caçambas da Prefeitura e o Prefeito também. Logo começaram o trabalho de terraplanagem... povo, crianças, todo mundo vibrando na maior alegria. Foi uma verdadeira festa.

E não faltou cafezinho e água para o pessoal que fazia o trabalho (Grifos do autor).

Outro registro de organização e luta das crianças e dos adolescentes do MAC é o do grupo das Crianças Unidas de Marcação, um pequeno município paraibano. A atuação do MAC de Marcação se deu em várias dimensões de luta: pela merenda escolar, contra a obrigatoriedade do caixa escolar, contra a mudança dos livros escolares, pela construção de um centro comunitário e pela água gratuita. A experiência mais significativa foi a reivindicação pela gratuidade da água do chafariz público. Experiência de luta registrada no livro *Crianças em Ação* (1982), editado pelas Vozes e transformado no filme *A árvore de Marcação* (1994), longa metragem distribuído pelas Paulinas vídeo editora.

A luta das crianças de Marcação começou na reunião semanal do grupinho⁶, quando a acompanhante pediu para as crianças: "Contem alguma coisa que não está indo bem aqui em Marcação" (VELOSO, 1985, p. 34). Entre as questões colocadas, a situação da água do chafariz foi a mais ressaltada pelas crianças. Como não havia água encanada nas casas, as pessoas pagavam cinquenta centavos de cruzeiro no chafariz da prefeitura, pela lata cheia de água. Daí surgiu muita conversa sobre a água. Conforme Veloso (1982, p.48), depois de 20 reuniões sobre o tema da água, as crianças e os adolescentes resolveram fazer um abaixo-assinado, para entregar ao prefeito. Uma equipe preparou o enunciado do documento e se preocupou em recolher primeiramente as assinaturas das crianças

⁶ A palavra *grupinho* é utilizada pelas crianças do MAC, quando se referem ao grupo de base em que participam.

e dos adolescentes. Foram na escola local, conversaram com a diretora, passaram de sala em sala e falaram da reivindicação. Duzentas e setenta crianças assinaram.

É certo que a acompanhante das crianças e dos Adolescentes de Marcação teve um papel fundamental nas ações realizadas pela meninada do MAC. Conforme as orientações do Movimento de Adolescentes e Crianças, a acompanhante evitou dar respostas prontas e atuar no lugar das crianças. Assim, a luta pela água gratuita que as crianças lideraram em Marcação teve a participação da acompanhante no aspecto de estar junto e fazer *com*, uma vez que as ações foram decididas pelas crianças e pelos adolescentes. A capacidade das crianças serem sujeitos coletivos pode ser verificada nas entrevistas realizadas por Veloso (1982) e nos próprios documentos elaborados por elas, por exemplo, uma Carta direcionada à Câmara dos Vereadores de Rio Tinto-PB (MAC, 1980).

Marcação 26/07/1980

Senhores Vereadores da Câmara Municipal de Rio Tinto-PB

Prezados amigos vereadores:

Nós crianças de Marcação, desde abril, estamos lutando para que o povo de Marcação, que já é tão pobre, seja dispensado de pagar a água do chafariz, 50 centavos por cada vasilha, grande ou pequena.

No dia 28 de maio, fomos falar com o Prefeito de Rio Tinto e entregamos a ele um abaixo-assinado com a assinatura de 270 crianças. O senhor Prefeito ficou de nos dar a resposta no dia 04 de junho de 1980, até hoje, dia 26/07/1980 nada de resposta.

Então decidimos mandar aos senhores essa carta contando nossa situação.

Os adultos estão a nosso favor.

Pedimos que os senhores resolvam esse problema juntamente com o Prefeito.

Esperamos uma resposta alegre, que não seja só de promessa.

Em nome do grupo: Crianças Unidas de Marcação assina:

[V.F.S.].

Ainda sobre a luta das Crianças Unidas de Marcação, a edição número 09 do Jornalzinho do MAC (1980, p. 4) publicou:

Nós forma um grupo de mais de 30 crianças aqui em Marcação. Marcação é um lugarzinho bem pertinho de Rio Tinto. Nós queria estudar o catecismo, aí foi na casa das irmãs.

Nas conversas nós vimo que os sofrimento de todo mundo daqui era a água mesmo. Cada vasilha custava 50 centavos. Também os grandes por aqui é dono de tudo, até da "água-de-beber"...

Aí nós fez 20 reunião, fez uma carta e um abaixo assinado com assinaturas da gente mesmo. Foi assinado que só: 270! Tudo que era criança, os macho e as feme, tudo assinaram.

Nós peguemos e levemos a carta para o prefeito. Os pai e as mãe de nós também se meteram nisso, mas foi nós que fez tudinho. Depois de umas 50 reunião, nós conseguiu ÁGUA DE GRAÇA PRA TUDO MUNDO. E pra comemorar isso, nós se juntou e fez uma festa bonita! Deu gente que só (Grifo do autor).

Percebe-se que as crianças e os adolescentes utilizam acentuadamente o pronome *nós* (oito vezes), para enfatizar que a luta e a conquista foi uma ação coletiva. Elas se reconhecem como os verdadeiros atores. Sabem que foram as condutoras do processo, apesar de terem recebido colaboração dos adultos. Reconhecem a importância do papel da acompanhante, mas percebem que ela não foi a grande responsável pelo resultado, pois se assim o fosse teriam mencionado o nome dela no depoimento anterior.

Como o grupo continuou existindo, o processo de conscientização, organização e luta não parou na conquista de uma demanda imediata. A consciência crítica das crianças cresceu com a idade, por meio de formação sucessiva. O mesmo aconteceu com outros grupos que existiram por vários anos. A educação popular é processo, é ato contínuo, e não um momento isolado que almeja apenas uma demanda imediata. Porém, pode nascer um processo de educação popular, no movimento popular que luta por conquistas de bens urgentes. Ou seja, conforme Brandão (1984, p. 192), “pode começar co-participando da construção de unidades comunitárias de representação e luta por direitos setoriais, e terminar com o apoio direto à formação de unidades políticas de poder de classe”. Ou ainda como diz Jara (1994, p. 98)

Las acciones organizadas permiten descubrir que, para satisfacer los intereses de clase, no bastan les conquistas inmediatas, sino que es preciso encaminarlas hacia la consecución de un proyecto alternativo al actual: la construcción de una nueva sociedad donde desaparezcan la explotación económica, la dominación política y la dependencia cultural.

O primeiro objetivo da educação popular é fazer as pessoas envolvidas perceberem que são capazes de provocar mudança, ou seja, que unidas e organizadas têm um poder que não reconheciam ter. Na luta pela água, as crianças do MAC de Marcação tornaram-se conscientes de sua força e poder como grupo, como classe e como organização na atuação política da sociedade. Se na experiência inicial da Ilha do Maruim não houve nenhuma ação política direta das crianças, mesmo assim não se pode negar a importância de educar a meninada da classe trabalhadora, para que gradativamente acreditassem na sua capacidade de realizar ações que outrora não se consideravam aptas a desempenhar. Sendo assim, a educação oferecida pelo MAC não era a educação formal e se inseriu na concepção de educação popular como um “movimento de trabalho político com as classes populares” (BRANDÃO, 2006a, p. 75).

O MAC organizou-se em âmbito local, estadual e nacional, estabelecendo e legitimando coordenações nesses três níveis. Entre as crianças e os adolescentes, consolidou-se, em plena ditadura militar, a prática de escolher representantes para as atividades internas ou externas ao Movimento. Esse modelo organizacional constituiu e desenvolveu uma educação política e democrática com crianças e adolescentes. O MAC entendeu sua ação pedagógica ou educação popular, como conscientização das classes subalternas, para que elas se emancipassem e contribuíssem na transformação da sociedade. Importante salientar, que a maior parte das crianças participantes do MAC freqüentava a escola pública.

O Movimento de Adolescentes e Crianças, em suas ações educativas, não teve a preocupação primeira de atuar no cerne da escola pública, para transformá-la em gratuita, universal e de qualidade, mas estar ligado aos movimentos sociais que buscavam democracia, cidadania e a transformação da sociedade. A educação realizada pelo MAC pode ser considerada popular, não simplesmente porque teve sua gênese em um dos bairros mais pobres de Olinda e nem pelo fato de continuar atuando nos lugares de moradia da classe trabalhadora. Constituiu-se em educação popular, justamente pelo conteúdo político e pela metodologia de trabalho aplicada, visando a transformação das “consciências” e da ordem social vigente.

Os documentos e as cartilhas de formação do Movimento de Adolescentes e Crianças orientam os educadores, chamados de acompanhantes, a se aproximarem das crianças e adolescentes dos meios populares de forma natural e espontânea, observando, ficando perto das atividades desenvolvidas por elas, e participando das mesmas. E assim, inseridos nas brincadeiras, os acompanhantes não devem perder a oportunidade de questionar, refletir *com* as crianças e instigá-las à consciência crítica. Parece que no MAC, sempre esteve presente a preocupação de agir *com* e não *para as*.

Aos poucos, de forma natural e espontânea, vocês irão ajudando as crianças a entrarem, também elas, neste processo de reflexão, do jeito delas... É a tarefa propriamente educativa do acompanhante... não perder a oportunidade de questionar, de ajudar as crianças no sentido de elas perceberem a realidade em que estão metidas e desenvolverem uma CONSCIÊNCIA CRÍTICA capaz de entenderem sempre mais ampla e profundamente o que se passa, não se deixando enganar pelas aparências nem pelas ilusões de muita coisa que ouvem... uma consciência que vai se tornando aos poucos CONSCIÊNCIA DE CLASSE, ao descobrirem que fazem parte de todo um povo explorado e oprimido, que não são só elas, é muita gente que carrega o mesmo peso e sofre as mesmas conseqüências, por conta das mesmas causas (MAC, 1991, p.14. Grifos do autor).

No Caderno de Formação para os acompanhantes, o Movimento assinala textualmente, que a formação sócio-político-transformadora das crianças e dos adolescentes deve primeiramente ser transmitida através da própria atuação política e social do acompanhante:

Do ponto de vista pedagógico, não será preciso primeiro que as crianças te vejam engajado e atuante na família, no teu bairro, no teu sindicato, no teu partido, na tua Igreja, no teu movimento, na tua comunidade? Como poderias incentivá-las e crescer nestas dimensões todas da vida, a caminhar por esse caminho de presença e participação, se tu mesmo não vais por ele? (MAC, 1991, p.16-17).

Com a proposta de não levar “coisas prontas”, o MAC buscou se inserir nas coisas próprias das crianças, desde as “conversas de esquina” das “patotas”⁷, até as suas diversas atividades. Portanto, os adultos são convocados a entrarem nas brincadeiras realizadas pela meninada. Nesses termos, brincadeira e saber brincar são “lições a serem aprendidas” pelos acompanhantes.

Todo mundo sabe que as crianças gostam mesmo é de brincar... *brincar* é sua vida... sua expressão mais espontânea e original... sua atividade principal. Basta dar fé disso para entender que *brincadeira* é coisa muito séria! E como tal deve merecer toda atenção de quem quer caminhar com as crianças (VELOSO, 1985, p. 93, Grifos do autor).

A brincadeira é, portanto, o veículo primordial pelo qual a educação popular se efetiva no Movimento de Adolescentes e Crianças. A partir das atividades lúdicas, do seu próprio conteúdo e da própria maneira das crianças brincarem, o acompanhante puxava a conversa e as reflexões junto a elas:

É muito importante conviver com as crianças em suas brincadeiras... estar atento a tudo quanto se passa ao longo de uma brincadeira... (...) Quanta coisa que pode servir de pé de conversa... quantas lições de vida para se aprender juntos... Revisando as brincadeiras com as crianças, talvez dê até para se *recriar* algumas delas, passando a se brincar de UM MUNDO NOVO! O mesmo vale para as suas histórias que elas contam, para as canções que elas cantam... (VELOSO, 1985, p. 93. Grifos do autor).

Em seu texto *Programa de um teatro infantil proletário*, Walter Benjamin (2002), trata do trabalho lúdico no teatro, realizado com crianças da classe proletária, como algo pertencente à luta de classe. Mesmo defendendo que as crianças e adolescentes devem participar das lutas de classe, ele adverte que as lutas não devem assumir um domínio formal sobre as crianças proletárias, mas que os conteúdos e símbolos sejam trabalhados ludicamente.

⁷ Nome pejorativo, bastante utilizado no Nordeste, atribuído a grupos de crianças e adolescentes que se reúnem nas calçadas, esquinas ou algum lugar público.

Benjamim (2002) reconhece a especificidade da criança e, por isso mesmo, na luta de classe, as crianças devem participar com o seu jeito próprio, e não tal qual o adulto. Ele também sabe que os mesmos métodos utilizados pelos militantes classistas não são adequados e eficazes com crianças. Os discursos e os debates teóricos com as crianças não dão bom resultado. “Sobre crianças, ao contrário, frases não tem nenhum poder” (BENJAMIM, 2002, p. 112). O autor cita as oficinas de teatro, pintura, recitação, música, dança e improvisação como forma mais adequada para se trabalhar com as crianças. O autor fala que as crianças necessitam de brincar, porque a infância se realiza no jogo. Crianças que muito brincaram “não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental” (BENJAMIM, 2002, p. 118-119).

Assim como Benjamim (2002) encontrou no teatro infantil proletário um trabalho revolucionário, o MAC no Brasil parece ter descoberto nas brincadeiras, uma prática educativa de consciência crítica e de motivação para a transformação da realidade social.

Mesmo defendendo que as crianças precisam brincar e se esbaldar no lúdico, o MAC também defende que elas precisam crescer continuamente em consciência e participar das lutas por transformações sociais. Sendo que, a consciência e a participação nas lutas sociais não acontecem no campo da escola e nem da alfabetização extra-escolar, mas no caminho dos movimentos sociais. Nesse sentido, o conceito de educação popular escolhido para compreender as práticas educativas do MAC, nas décadas de 1970 e 1980, é o da formação política e de classe dos movimentos sociais.

O surgimento e a atuação do Movimento de Adolescentes e Crianças no Nordeste brasileiro, e posteriormente na região Norte, Sudeste e Centro Oeste, é fruto de um contexto marcado pela mobilização da sociedade na luta pela democratização e efetivação da cidadania. A existência do MAC só foi possível graças a diversos fatores, sobretudo os de ordem social na luta pelo acesso a educação, saúde, moradia e trabalho, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Sendo o MAC fruto de um contexto sociopolítico, ele se transformou quando a conjuntura se modificou. Surgindo assim, a falta de apoio, de financiamento e sobretudo de voluntários educadores. O mesmo ocorreu com outras organizações e

movimentos sociais que trabalham com crianças e adolescentes, numa perspectiva de protagonismo. Por exemplo, a Pastoral do Menor e o Movimento de Meninos e Meninas de Rua.

Sobre a redução dos acompanhantes do MAC, há de se perguntar onde estão os jovens e adultos que passaram pelo Movimento. É verdade que atualmente, o coordenador nacional, o assessor de projetos do MAC, a coordenadora estadual de Pernambuco e alguns acompanhantes de grupos de base foram crianças e adolescentes do MAC. Contudo, a maioria dos educadores é formada por antigos acompanhantes ou por novos membros que não foram crianças e nem adolescentes do Movimento. O que estariam fazendo hoje as antigas crianças e adolescentes do MAC que não estão assumindo o acompanhamento no Movimento? A intenção aqui, não é responder essa questão, mas levantar elementos de contradição no MAC e incentivar o surgimento de outras pesquisas que visam abordar tal questionamento.

Vale enfatizar, que O MAC se desenvolveu no Brasil a partir de movimentos e organizações, de paróquias e dioceses que assumiram o cristianismo de libertação. De certa forma, o MAC acompanhou o surgimento das CEBs e de outras atividades eclesiais, que em plena época de ditadura representaram espaços mais “livres” de educação e organização popular. No mês de maio de 1969, quando iniciou o Encontro de Irmãos, precursores das CEBs em Recife, o MAC estava no seu segundo ano de experiência na Ilha do Maruim. Portanto, a partir de 1970, época de expansão do MAC para outros bairros de Recife, ele se integrou a uma proposta maior de evangelização e participação popular. As décadas de 1970 e 1980 representaram o período de maior atuação do MAC. Ele foi o primeiro, e talvez, o maior movimento de adolescentes e crianças do Brasil, fazendo-se presente em dez estados brasileiros (VELOSO, 1985).

A Escola e a Educação Popular

A articulação e a estreita relação entre as práticas de educação popular e as ações educativas do Movimento de Crianças e Adolescentes merecem uma atenção especial. Isso porque, na tradição da educação popular, o público alvo foi quase sempre os adultos: os trabalhadores “potencialmente capazes” para realizar a mudança social. Nos anos 1980 Paiva já assinalava.

Tendemos hoje a considerar que educação popular, definida como aquela que atende aos interesses das classes populares, é uma educação que se passa fora da instituição de ensino, sendo – portanto – basicamente educação de adultos (seja aquela que visa à aprendizagem de conteúdos específicos diversos, vinculados aos anseios e iniciativas da população e à sua educação política, seja a que se realiza em diferentes formas de luta social: luta pela terra, pelos terrenos urbanos para habitação, luta sindical, etc.) (PAIVA, 1980, p.80).

Constatando a ausência das crianças entre os sujeitos da educação popular, Ana Maria do Vale (2001, p. 58) enfatiza:

A educação popular como meio de trabalho com as classes populares não pode e não deve se dedicar exclusivamente aos adultos excluindo da sua caminhada as crianças. Deve encarar todos os setores marginalizados e explorados de uma sociedade de classes, independentemente de sexo ou idade. Afinal, todos são frutos de uma sociedade injusta, repressiva e autoritária, e não considerá-los implicaria, certamente, em reforçar-lhes sua marginalização.

Paiva e Maria do Vale entendem que para “incluir” as crianças no trabalho de educação popular deve-se tomar o caminho da expansão da escola pública. Elas falam de uma “outra” escola, uma “nova” escola, uma “escola popular”, diferente da que está posta. Mas, ao mesmo tempo defendem “que é no interior dessa escola que contraditoriamente poderemos trabalhar na busca da escola que queremos” (VALE, 2001, p. 103).

Entretanto, o que se cogita aqui, é que os movimentos sociais e os centros de apoio e assessoria às organizações sociais, representam os mais adequados espaços de educação popular. O MAC tornou-se um exemplo disso, nos anos de 1970. A partir de ações fora dos muros das escolas e das instituições filantrópicas de atendimentos (para) as crianças, o MAC se constituiu como possibilidade de educação popular com crianças e adolescentes, isto é, confirmou a educação popular como “quase coisa de adulto” e não “exclusivamente coisa de adulto”.

Compreender as práticas pedagógicas do MAC como pioneiras na educação popular com crianças e adolescentes, em seus aspectos metodológicos e lúdicos, objetiva ao mesmo tempo, defender a idéia de que é possível a educação popular com crianças e adolescentes, bem como romper com a compreensão de uma possível educação popular efetivada somente no âmbito escolar.

Entende-se a educação, seja informal, formal ou popular, como situações de ensino-aprendizagem, ocorridas em todas as relações sociais, porém distintas entre as sociedades e os grupos sociais. Nas sociedades atuais, a divisão do saber acompanhou a divisão social do trabalho produtivo, objetivando a concentração da

propriedade privada e o conhecimento privatizado. A classe detentora do saber e dos meios de produção difundiu a ideia de que a única “educação” verdadeira era a dela, tendo a escola como centro. A escrita e a escola foram, ao longo de anos, fundamentais para que esse conhecimento fosse mantido nas mãos de poucos (BRANDÃO, 2006b; POSTMAN, 1999).

Após a Revolução Francesa, a escola, até então privada e restrita a pouquíssimas pessoas, começou a se expandir com a ideia de ser algo laico, universal e gratuito. Surgem as escolas públicas. Os filhos e as filhas da classe trabalhadora passaram a frequentá-las. Contudo,

continuamos tomando o sistema escolar como um fato de mobilização social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1999, p. 41).

No século XX, a educação escolar foi duramente criticada dentro e fora do Brasil. Para Bourdieu (1982) a escola produz e reproduz as relações capitalistas, as suas ideias, a sua cultura e os seus interesses. Paulo Freire (1983), em outra abordagem, criticou a *educação bancária* presente na maioria das escolas brasileiras. Bancária porque o aluno senta no “banco”, na cadeira escolar passivamente, e sobre ele são depositados e transmitidos os valores e os conhecimentos, pois, ele nada sabe e nada tem para ensinar (OLIVEIRA, 2006). Dermeval Saviani chama a Escola Nova, teoria desenvolvida nos Estados Unidos e bastante difundida nas escolas brasileiras, como a hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 1983). Entretanto, Freire e Saviani acreditam na possibilidade da construção de uma “nova escola” dentro do sistema capitalista, e que essa “nova escola” contribuirá para fazer ruir esse sistema. Já para Bourdieu, enquanto o capitalismo não for extinto não haverá possibilidade para essa “nova escola”.

Para Mariano Enguita (1989), o principal objetivo da escola capitalista estruturada para as crianças e os adolescentes das classes subalternas, é educá-los a fim de se tornarem adultos disciplinados, dóceis e tecnicamente preparados para o trabalho. A reflexão aqui desenvolvida coaduna com o pensamento de Bourdieu e de Enguita, ao compreender a escola como instituição social que conserva, reproduz e amplia a visão de mundo da classe burguesa, bem como “domestica” a classe trabalhadora para servir aos interesses das classes dominantes.

Não se objetiva discutir exaustivamente sobre a escola e educação formal, mas a reflexão acerca da educação escolar faz-se importante, porque além de ser um excelente veículo de propagação da visão de mundo das classes dominantes, a escola, sobretudo no século XX, aparece como o lugar por excelência para as crianças e suas atividades (HEYWOOD, 2004). “Quando se inicia o século XX, a escola torna-se de direito o lugar da infância” (GHIRALDELLI, 2004). E ainda, porque ela tende a deslegitimar a educação popular.

Por outro lado, não se fala atualmente em educação popular, sem apontar a grande ênfase que a escola tem na sociedade brasileira como o lugar privilegiado da educação. Essa concepção deve ser questionada para problematizar a educação popular. E nesse percurso, não se pode deixar de assinalar que a escola é também bastante valorizada pela classe trabalhadora, como meio de ascensão social, isso porque,

o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapa ao destino coletivo dá uma experiência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 1999, p. 59).

Com essa compreensão, desde as décadas de 1940, sobretudo nas décadas desenvolvimentistas de 1950 e 1960, a classe trabalhadora urbana brasileira realizou diversas lutas pela escola pública, especialmente a luta pela escola secundária.

A formação destas perspectivas de ascensão social pelo caminho da escolaridade, o progressivo alastramento das reivindicações de matrícula na escola secundária e a conseqüente expansão dessa rede de escolas traduziam o impacto das mudanças econômicas e sociais sobre as populações urbanizadas (BEISIEGEL, 1984, p. 77).

Mesmo sabendo que a escola é reprodutora da sociedade desigual, Paiva (1980) pensa a educação popular como expansão da escola pública, por acreditar nas contradições existentes no seio da escola e na possibilidade da classe trabalhadora conseguir abstrair apenas o que for do seu interesse e de resistir à ideologia dominante. E para aqueles que discordam dessa possibilidade, ela argumenta:

Realmente só nos resta dois caminhos que se unem num só: combater a escola e iluminar, através da atuação em movimentos formados no âmbito da sociedade civil, aquelas classes. Por detrás de tal posição ressalta a ingenuidade e a onipotência do intelectual que supervaloriza os efeitos negativos da educação formal (que ele, aliás, já recebeu e da qual colhe hoje seus frutos, aparecendo como o ser excepcional que logrou escapar

das malhas da ideologia dominante que a atravessava) e o poder da inculcação ideológica. (PAIVA, 1980, p. 84)

A autora continua

Quando a classe trabalhadora luta por mais educação formal, ela está lutando pela elevação do valor da sua força de trabalho e por melhores condições de vida, reconhecendo implicitamente o dever do Estado – que capta através dos impostos considerável parcela da riqueza social produzida pelos trabalhadores – de lhes oferecer este serviço: quanto mais puderem obter da “bolsa estatal” em seu benefício, melhor (PAIVA, 1980, p. 84).

Beisiegel (1984) reconhece que não é de forma automática que a escola se tornará um ganho para a classe trabalhadora. Ele fala que a conquista de mais escolas públicas é apenas o primeiro passo. Não basta ter mais escolas gratuitas oferecida pelo Estado, é preciso outra luta pela melhoria nas condições de existência da escola. Para que a escola pública esteja a serviço das necessidades e aspirações dos trabalhadores ele diz: “acredito que um dos caminhos esteja exatamente na articulação entre as *expectativas da população e as expectativas dos já mencionados grupos portadores das orientações teóricas*” (BEISIEGEL, 1984, p. 82. Grifo do autor).

Paralelamente à luta pela escola formal e em oposição à educação das classes dominantes, propagada pelos meios de comunicação social, pela religião e pela escola, emerge na América Latina, sobretudo no Brasil, na segunda metade do século XX, a educação popular. “Surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais [e privados] que não representavam ou até afetavam os interesses populares” (GADOTTI e TORRES, 1994, p. 8).

Parece que a concepção de educação popular como um “movimento de trabalho político com as classes populares” (BRANDÃO, 2006a, p. 75) é bem aceita pela maioria dos envolvidos nessas práticas educativas. Na acepção dos autores, o que não é educação popular é bem mais fácil de afirmar.

(...) porque o seu trabalho se dirige a operários e a camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela ‘ensina’ vincula-se organicamente com a possibilidade de criar um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (...) por efeito de *também* da acumulação de um poder de classe, através da organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares e do fortalecimento conseqüente do *saber popular*, venha a realizar-se uma transformação da ordem social dominante, em um mundo solidário de igualdade e justiça, é o horizonte que se avista do horizonte da educação popular (BRANDÃO, 2006a, p. 87).

Há vários modos de se conceber a educação popular. No momento, não é viável apresentar todos os conceitos que lhe são concernentes. Serão citadas apenas as três modalidades mais correntes: educação popular como alfabetização de adultos/educação de adultos, a educação popular como a universalização da escola pública, gratuita e de qualidade, e educação popular na condição de prática educativa desenvolvida pelos movimentos sociais, como ação transformadora da sociedade.

Para Beisiegel (1984), apesar dos diferentes pontos de vista, teóricos ou práticos, sobre as diversas perspectivas de educação popular no Brasil, há algo em comum que une os que têm pensado a educação popular. De acordo com o autor

Encontramos, sem dúvida alguma, ponderáveis elementos de aproximação recíprocas em nossas posições. Um primeiro e mais geral dentre os indicadores dessa orientação básica pode ser na adesão a uma educação comprometida com a mudança social – uma perspectiva que inevitavelmente, nos situa em oposição a todos os que procuram encontrar no processo educativo um instrumento de preservação das desigualdades que marcam a “ordem” social vigente. – Um pouco menos geral do que o primeiro, um outro indicador aponta para a natureza das mudanças sociais desejadas: reivindicamos uma sociedade mais justa e esta idéia envolve, entre outros elementos, menos privilégios para a minoria dominante e menos miséria para as maiorias dominadas (BEISEGEL, 1984, p.63-64).

Com efeito, o questionamento à sociedade de classes e a motivação para atuar no desmoronamento do sistema capitalista e no desaparecimento das desigualdades sociais são, sem dúvida, pontos comuns para as diferentes concepções de educação popular.

De acordo com Brandão (1994), a educação popular pensada a partir do interior da escola formal remonta às escolas classistas dos operários, sobretudo dos anarquistas e socialistas, assim como ao movimento de educadores e intelectuais pela escola pública e democratização derivada da educação, na primeira metade do século XX. Conforme o mesmo autor, foi no bojo da luta pela democratização da escola que surgiu pela primeira vez o termo educação popular.

Vale (2001), Paiva (1980, 1984), Brandão (1994) e Moacir Gadotti (1994) entendem a educação popular como expansão da escola pública, ou como diz Vale (2001), como escola “pública popular”. Mostram a contradição existente no interior da escola pública e a possibilidade de surgir uma educação ligada aos interesses das classes subalternas. Assim, discordam das teorias reprodutivistas, que não vêem nenhuma possibilidade de existir uma educação emancipatória da classe trabalhadora no seio da escola.

Os que defendem a educação popular como expansão da escola pública, alegam que, assim como em outros espaços da sociedade, no interior da escola também há tensões, conflitos entre os contraditórios. Mesmo que a escola tenha uma organização hierárquica e um espaço físico que reproduza as dimensões das desigualdades sociais, por exemplo, aparece a contradição, a negação dessa estrutura tanto pelo alunato quanto pelos funcionários. De acordo com PAIVA (1980, p.84), a classe trabalhadora não é ingênua a tal ponto de não perceber nenhuma dominação sobre ela.

Supor que os membros da classe trabalhadora não são capazes de dar-se conta desta contradição, resistindo, mesmo que veladamente à ideologia dominante ou retirando daquilo que a escola oferece apenas os instrumentos que lhe são efetivamente úteis, significa atribuir a estas classes uma espécie de “minoridade”, de incapacidade.

Aqui estaria o cerne da educação popular entendida como extensão da escola pública gratuita e de qualidade. A classe trabalhadora se aproveita da educação formal para acrescentar algo em sua luta de classe. Do mesmo modo que o intelectual formado na escola burguesa, reprodutora das desigualdades sociais, consegue fazer uma crítica à escola, à sociedade e alia-se aos interesses da classe trabalhadora, outras pessoas conseguiriam fazer o mesmo caminho através da escola pública. Por que não?

É evidente que essa concepção de educação popular é bastante problemática e, pode-se dizer, quase impossível de se efetivar na realidade, à medida que se tem um Estado autoritário, antidemocrático, que não possibilita o questionamento do papel da escola e das instituições sociais. Porém, segundo Vale (2001), Paiva (1980, 1984), Brandão (1994) e Moacir Gadotti (1994), quando se tem um Estado que se diz democrático, apesar de inserido no sistema capitalista, a educação popular na escola é mais viável pelo fato de se ter uma maior liberdade para organizar e redimensionar os conteúdos para os interesses da classe trabalhadora.

Para esses autores, o Estado é essencial na realização da dita educação popular na escola. Ele contribui quando não cerceia as discussões e as ações dos alunos e dos funcionários do ensino, e também, no momento que financia a escolarização para as camadas populares, por meio de programas oficiais destinados às classes subalternas. No Brasil, com os governos populistas desenvolvimentistas, ocorreram grandes campanhas de alfabetização, implantação do método Paulo Freire e da educação de base do MEB. Nessa compreensão, a

educação popular na escola pública dá-se tanto na marginalidade, ou seja, na contradição sem o apoio institucional, quanto na legalidade, com o apoio do Estado.

É comum pensar a educação popular como alfabetização de jovens e adultos como se fosse todo e qualquer tipo de educação de adultos. Outro equívoco é imaginar educação popular como educação de massa, alfabetização geral para jovens e adultos. Uma terceira confusão é achar que todo trabalho de educação fora da escola é educação popular, sobretudo o ato de ler e escrever. Isso talvez ocorra, por causa da utilização do termo popular, para designar todo trabalho realizado com as classes desfavorecidas economicamente, ou também, por associar popular a povo - e povo como sinônimo de massa. Entretanto, a compreensão do termo popular aqui empregado tem relação com a classe trabalhadora, sobretudo com os seus interesses e anseios, isto é, a educação popular possui dimensão política no sentido de emancipação das classes subalternas e de um novo projeto de sociedade.

As classes populares, bem como o próprio operariado, a partir de sua “consciência de classe”, que vai sendo explicitada progressivamente, podem se organizar e ir conquistando a hegemonia intelectual e moral da sociedade civil até que, um dia, se constituam em dominantes (WANDERLEY, 1994, p. 54).

A concepção de educação popular como “educação para todos”, educação para as massas, está contida nas grandes campanhas de alfabetização de adultos, promovidas pelo Estado, por instituições filantrópicas e por organismos internacionais, como a UNESCO, por exemplo. Essas formas de educação de massa são chamadas por Brandão (1994, p.33) de educação de adultos. Ele as critica, por vê-las como apenas uma “forma compensatória da necessidade de distribuição desigual do saber necessário”.

(...) os fatores decisivos da educação são seu individualismo metodológico, seu raciocínio tecnocrático e economicista nas políticas, sua abordagem de estudos de casos específicos ou por projetos, sua ênfase normativa e prescritiva, em vez de um foco explicativo e analítico e seus preconceitos aistóricos e antiteóricos (TORRES, 1994, p.249-250).

Conforme Torres (1994) a educação popular se diferencia da educação de adultos pelos seguintes princípios: a coletividade, a busca por democracia, maior autonomia das comunidades e a participação e organização político-econômica dos pobres.

As campanhas de alfabetização, o ensino complementar de emergência e os cursos profissionalizantes estavam atados aos interesses ideológicos das classes

dominantes internacionais - que era desenvolver os países subdesenvolvidos - e ligados também aos ideais das classes dominantes nacionais e calcadas na ideologia nacional-desenvolvimentista. Tanto os interesses das classes dominantes internacionais, quanto os das nacionais, visavam legitimar a ordem social vigente e manter a supremacia capitalista. A educação de adultos continuaria legitimando a “educação oficial” (WANDERLEY, 1994). A educação de adultos, a educação “popular”, “gerada pelo poder do Estado ou por agências dominantes e destinadas à pura e simples domesticação e controle das classes populares” (BRANDÃO, 1984, p. 179).

Capítulo II

A IDEIA DE CRIANÇA, A IGREJA E O FAZER PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS - MAC

Como discutido no primeiro capítulo, a organização de adolescentes e crianças é materialidade do “espírito de um tempo” que gestou a Teologia da Libertação, o cristianismo da libertação e as CEBs, com os ideais socialistas como projeto de sociedade. Porém, não se encontra o termo socialismo nos documentos do MAC da década de 1970. As palavras usuais são Novo Mundo ou Mundo Novo, como sinal de um projeto de sociedade bem maior do que um regime político nacional. Acredita-se que o MAC evitava usar o termo socialismo por causa da repressão e para não criar conflitos maiores com a hierarquia da Igreja Católica. Entretanto, a partir da década de 1980, já consta a palavra socialismo nos documentos do Movimento, ainda que não tão expressiva ou direta. Conforme Lowy (2000), nos anos de 1980 a Teologia da Libertação começa a ser combatida fortemente pela ala conservadora da Igreja Católica. Ainda assim, na Cartilha de Orientações (MAC, 1983c) sobre o VI Encontro Mundial do MIDAC/MIDADEN, ao tratar da Solidariedade no Terceiro Mundo, o MAC apresenta o socialismo em oposição ao capitalismo e convida os acompanhantes a conhecerem melhor a diferença entre ambos. Porém, os sistemas políticos mais progressistas que inspiraram o MAC foram o cubano e nicaragüense.

A estreita relação entre MAC, cristianismo da libertação e Teologia da Libertação traz em si uma ligação com o socialismo, mesmo que tácita. Como afirma Lowy (2000, p.119), a Teologia da Libertação e o cristianismo da libertação têm muitas afinidades com o socialismo marxista. E sem dúvida, “os teólogos da libertação extraíram análises, conceitos e perspectivas do arsenal teórico marxista e que esses instrumentos desempenharam um papel importante em sua compreensão da realidade social na América Latina”.

Ferreira (2002) ao discutir a questão do lúdico e o revolucionário nos Encontros dos Sem Terrinha, defende que qualquer produção de conhecimento e de

saber, querendo ou não, está calcado em projetos históricos de sociedade. Ele compreende apenas dois projetos históricos de sociedade: “o Projeto Histórico Capitalista e o Projeto Histórico Socialista”. Isso ajuda a reforçar a idéia de que o MAC tinha optado por um desses projetos, o projeto socialista.

Em muitos documentos e produções do MAC, aparece a expressão Mundo Novo. Por sua vez, Mundo Novo é apresentado como sinônimo de Reino de Deus. Para a Teologia da Libertação e também para o MAC, Reino de Deus não é algo para depois da morte, mas sim, um projeto de sociedade aqui na terra, onde “todos tenham vida, e a tenham em abundância” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2003, p.1869). Portanto, Mundo Novo significa uma sociedade justa, fraterna, igualitária, onde todos tenham vez e voz, onde a exploração do homem pelo homem não possa mais existir (VELOSO, 1985). E, o Mundo Novo não será possível enquanto houver o capitalismo. Isso o MAC tinha consciência. Porém, a adesão do MAC ao socialismo não é acrítica ao “socialismo totalitário”, que tinha a Rússia como maior exemplo histórico. O Movimento refuta qualquer tipo de opressão, não só de classe, mas também geracional, étnica e de gênero.

O Movimento das crianças não é um movimento à parte, isolado. Por suas ações, as crianças estão participando, juntamente com jovens e adultos, do grande Movimento de todo o Povo, do esforço conjunto de todos os oprimidos por construir sua própria história e se libertar de todas as formas de opressão (MAC, 1983c, p. 19).

Por fim, pode-se concluir que o MAC é fruto do contexto sociopolítico mundial e latino-americano, como também das mudanças eclesiais da Igreja Católica, em dimensão nacional e internacional.

Assim como a arquidiocese de Recife aderiu ao cristianismo da libertação, outras dioceses e congregações religiosas, tanto masculinas quanto femininas, também aderiram. Tal acontecimento contribuiu para a expansão do MAC pelo Brasil. Nesse processo de novas opções, estava a paróquia de Santa Maria, situada no bairro da Macaxeira, região norte do Recife. Nesse período, a catequese na Macaxeira se adaptou então à experiência da Ilha do Maruim. No lugar do “livro de catequese” surgiram as conversas informais relacionadas à vida das crianças. Em vez de “sala de catequese”, o pátio, a rua, a sombra de uma árvore. No lugar de orações decoradas, muitas brincadeiras. Ao invés das catequistas e do padre definirem o dia e o jeito de acontecer a “primeira comunhão”, agora as crianças participavam com poder de decisão.

(...) o trabalho com as crianças foi tomando aos poucos um rumo diferente: do ensino religioso, muito dirigido para a 1ª Comunhão, dado em sala de aula às crianças vindas de todas as partes do bairro, se passa para a formação de grupos mais estáveis de crianças no próprio lugar onde elas moram e convivem.

Grupinhos voltados para a vida que acontece cada dia.

Grupinhos que crescem em animação, amizade, organização e criatividade...

Grupinhos que descobrem Jesus Cristo como Alguém que está aí...

A experiência de Macaxeira associou-se o pessoal de Nova Descoberta e depois o da Mangabeira e Brasília Teimosa... bairros de Recife (MAC, 1980a, p.2).

Apesar da atuação originária do MAC na Ilha do Maruim não ter sido catequética, isto é, não direcionada à evangelização com orações e doutrinas católicas, o MAC se espalhou em vários lugares como uma alternativa para a “velha catequese”. Falava-se muito em catequese renovada, advinda do Concílio Vaticano II. Cursos e estudos sobre o tema tornaram-se freqüentes, sobretudo nas paróquias e dioceses do cristianismo da libertação.

Com o desejo de renovar a catequese, o frei franciscano Afonso Horácio Leite, então responsável regional de animação catequética dos franciscanos, foi para Recife, a fim de conversar com o Padre Reginaldo Veloso e com as “catequistas” da paróquia dele, sobre as atividades ali desenvolvidas com crianças e adolescentes. Frei Afonso quis ver a experiência de perto. A partir de então, o MAC começou a surgir em outras cidades que tinham paróquias sob a responsabilidade franciscana, ou, dito de outra forma, o MAC se expandiu da periferia do Recife para as periferias do Nordeste.

Assim, em 1974, o MAC saiu da cidade do frevo e do maracatu e se espalhou por outras terras nordestinas. A Congregação dos Frades Menores, ou franciscanos como são mais conhecidos, foram os responsáveis pela propagação do MAC em terras paraibanas e outros lugares.

Mas o passo decisivo para uma expansão maior foi dado a partir do entrosamento com a Coordenação de Catequese da Província Franciscana no Nordeste: Carmelita, da paróquia de Macaxeira, a convite de Frei Afonso participa [...], em 1974, de um encontro regional de responsáveis pela catequese nas paróquias franciscanas... e esta conversa inicial foi longe... experiências na linha do Movimento foram surgindo em João Pessoa, no Roger, no Varjão e foram brotando também lá pelo interior da Paraíba... até Salvador e no interior da Bahia foram nascendo coisas parecidas (MAC, 1980a, p. 2).

Um ano após a expansão do MAC em outros municípios do Nordeste, aconteceu em João Pessoa, de 25 a 30 de julho, o Primeiro Encontro Regional de Animadores, o qual contou com a participação de mais de 80 animadores de

Pernambuco e da Paraíba, além de três (3) pessoas da Bahia. Esse encontro de animadores, de certa forma também foi o I Encontro Regional das Crianças, pois, treze (13) crianças, vindas de Recife e Jaboatão, de João Pessoa e de algumas cidades do interior da Paraíba (MAC, 1975b), também participaram.

Foi nesse encontro que o Movimento adquiriu a sigla MAC. Porém, ela não significou, naquele momento, Movimento de Adolescentes e Crianças, mas sim, Movimento Amigos das Crianças. De acordo com o documento *Experiências – “Crianças a caminho da Libertação” e “Grupos Infantis”*, de 4 de junho de 1975 (MAC, 1975a), antes da sigla MAC o Movimento era chamado de Grupos Infantis. Passará quase uma década para que o Movimento Amigos das Crianças se tornasse Movimento de Adolescentes e Crianças.

Na segunda década de 1970, o MAC se expandiu rapidamente para outros Estados do Nordeste. Dessa forma, em 1979 foi constituída a primeira Coordenação Nacional do Movimento.

Em 76 e 77 o Movimento se expandiu com muita rapidez, tanto nos lugares onde já estava implantado, Pernambuco, Paraíba e Bahia, como em novos outros lugares: Ceará (Aratuba...) e Rio Grande do Norte (Mossoró...) ... Maria Amélia, de Fortaleza e Irmã Zulinda, de Mossoró foram as importantes intermediárias... (MAC, 1980a, p. 3).

Em nome da renovação da catequese, o MAC chegou em muitos lugares. Porém, a preocupação central não era os direitos das crianças e dos adolescentes, como tinha acontecido em Recife, mas o quê e como mudar o jeito tradicional de se fazer catequese. Os catequistas foram os primeiros adultos que assumiram a proposta do MAC. Pois, encontrar pessoas interessadas por crianças na ótica do Movimento de Adolescentes e Crianças, era muito difícil.

Todavia, o MAC não se distanciou do seu propósito inicial da Ilha do Maruim. Alguns lugares desistiram de trabalhar como MAC, pois realmente não era catequese. Outros que iniciaram como “catequese renovada”, em seguida se distanciam da catequese, assumindo-se como trabalho independente. Mas, é possível perceber que em alguns lugares o MAC realmente se tornou uma catequese renovada, onde as crianças pensavam os conteúdos e as formas do “catecismo”. Os lugares da catequese eram variados e não mais na “sala de aula catequética”; o tempo estabelecido era pensado e decidido junto com a meninada e não mais determinado pelo padre ou pela coordenação da catequese; os assuntos

conversados partiam da vida das crianças, do que tinham vivido durante a semana, e não mais do “livrinho de catequese”.

Essa integração entre MAC e catequese aos poucos se tornou insustentável, pois a maneira do MAC trabalhar com a criança, ia além da mudança do conteúdo. Primava pela necessidade de mudar também o modo de compreender e tratar as crianças. Fazer do MAC uma catequese “melhorada” ou “diferenciada” não deu certo, pois apesar da pretensão de querer mudar, a “catequese renovada” continuou com a “velha” compreensão de criança como “tábula rasa”, pura e inocente, ideal de vida cristã, perigosa e “impossível” quando não controlada pelos adultos. Portanto, não demorou muito para a separação entre ambos se efetivar de fato. Em 1978, aconteceu em Recife, o encontro de acompanhantes que tratou especificamente do assunto MAC e catequese, no qual foi elaborado o documento *O Movimento e a catequese* (MAC, 1978a, p.56-57).

Enquanto a catequese organizada impõe uma preocupação de adultos e enquadra a criança numa programação de adultos... Nosso Movimento procura se colocar a serviço das aspirações, dos profundos desejos das crianças... insiste na convivência... em se participar das coisas delas... em se brincar com elas... em se gastar tempo para se escutar o que elas dizem... e se preocupar com o gosto delas... em se apelar para as iniciativas delas... em se contar com a participação delas não só na execução de tarefas, mas também nas decisões... Ora, tudo isso é visto como perda de tempo... meninice... ou então querer fazer da criança “gente grande”... com o perigo de deixá-las impossíveis, cheias de opinião e vontades... tudo isso não tem nada a ver com religião... não tem nada de sério.

Nessa época, a ruptura já tinha ocorrido. O documento (MAC, 1978a, p.58), retrata o conflito existente entre catequese e MAC e apresenta a resistência que os pais, catequistas, padres, freiras e outros adultos tinham em relação ao MAC.

ATENÇÃO PESSOAL! Ajudem a gente a continuar o estudo desse problema. Dê sua opinião:
1) Como ajudar os ANIMADORES a assumirem com gosto e segurança sua missão de ajudar as CRIANÇAS A SE LIBERTAREM?
2) Como ajudar os PADRES, as IRMÃS a entenderem a nossa maneira de atuar no meio das crianças?

A indagação sobre como ajudar as crianças a se libertarem merece uma reflexão. Ao contrário do que pensavam muito adultos sobre o perigo da atuação do MAC, no sentido de contribuir para que as crianças tivessem opiniões e vontades próprias, tornando-se crianças sem limites, o Movimento chama isso de libertação. Para o MAC, fazer a criança reproduzir e fazer todas as vontades dos adultos, sem pensar criticamente no que está fazendo, sendo dominada, controlada e amansada, isso é dominação, exploração e escravidão. Como diz MARCELINO (2007), as

crianças não são dominadas apenas por pertencer à classe dos trabalhadores, mas também, por serem crianças. São dominadas pelas relações sociais geracionais.

Enfim, a expansão do MAC se deu mediante as mudanças nas congregações religiosas, paróquias e dioceses para o cristianismo da libertação. Também como resposta ao apelo do Concílio Vaticano II, que convocou para uma “catequese renovada”, sendo então uma alternativa para a velha catequese.

Criança, adolescente, lutas sociais e práticas educativas do MAC

Ao se definir como organização de crianças e adolescentes das classes subalternas, o MAC se comprometeu a participar das lutas realizadas pelos setores populares. Tornou-se um movimento educativo onde as crianças e os adolescentes têm oportunidade de conhecer os movimentos sociais, de se educarem politicamente e aprenderem a atuar na sociedade de forma coletiva, por meio das mobilizações e organizações sociais. Vários foram os encontros de acompanhantes e produção de subsídios para discutir a educação popular junto às crianças. O Jornalzinho do MAC se constituiu como espaço informativo e formativo por meio de textos, artigos e gravuras acerca dos movimentos sociais, das organizações políticas e das lutas e celebrações cotidianas dos trabalhadores. Isso significa que o Movimento de Adolescentes e Crianças não se fechou apenas na discussão geracional, mas conseguiu se relacionar com a questão de classe.

Nessa perspectiva, o MAC formou-se a partir de grupos de adolescentes e crianças trabalhadoras ou filhos de trabalhadores. Como o próprio Movimento informa, foram criados grupos especificamente de crianças trabalhadoras. Por exemplo, em Guarabira, interior da Paraíba, foi criado o Grupo dos Pequenos Engraxates de Guarabira. No ano de 1988, um dos desenhos das crianças tornou-se o cartão natalino com a seguinte frase: “Jesus continua nascendo na organização dos pequeninos” (MAC, 1988).

Encontra-se nos Jornalinhos do MAC, praticamente em todos os anos da década de 1980, textos e desenhos sobre o Dia 1º de Maio. Percebe-se também em outros subsídios de discussão e preparação ao 1º de Maio com as crianças. Um cartaz com dois grandes desenhos de crianças trabalhando como cortadores de cana e engraxates, contém os seguintes dizeres: “1º DE MAIO DA CRIANÇA

TRABALHADORA. POR QUE A CRIANÇA PRECISA TRABALHAR?” (MAC, s/d. Grifo do autor). Em um subsídio - *Criança Trabalhadora* (MAC, s/d) - preparado para ajudar os grupos de crianças a discutirem o Dia do Trabalhador, nota-se a preocupação com as crianças que trabalham. Consta também, uma sugestão de roteiro para entrevistar as próprias crianças do MAC. O objetivo era despertar nas crianças a percepção de que elas fazem parte da classe trabalhadora.

No 1º de Maio comemoramos o Dia do Trabalhador.

Mas quem são esses trabalhadores?

São operários, biscateiros, costureiras, lavadeiras, domésticas... e também muitas de nossas crianças que procuram ganhar dinheiro para ajudar em casa, porque o salário do pai não dá para comer.

Mas será justo a criança trabalhar?

(...) VAMOS FAZER NOSSA ENTREVISTA:

1. Como é seu nome?
2. Onde você mora?
3. Você trabalha? Por que?
4. Você conhece alguma criança que trabalha? Sim () não ()
5. Quem trabalha na sua casa?
6. Qual o trabalho que você gosta de fazer?
7. Você acha certo a criança trabalhar? Sim () não ()
8. Você prefere trabalhar ou brincar? Trabalhar () brincar ()

Os grupinhos do MAC discutiam a situação de trabalho deles e de seus pais. Além de conversarem acerca do trabalho eram incentivados a pensar saídas para tais situações. A título de exemplo, temos a ação de um grupo de crianças de Cacimba Cercada, sertão de Alagoas, que diante da situação de trabalho explorado dos seus pais resolveram fazer algo: um abaixo-assinado para o presidente da República.

Afonso – *Quer dizer que vocês levaram para os vereadores assinarem?*

Crianças – *Levamos para o prefeito, vereadores, sindicato, EMATER, e no colégio para as professoras e a diretora.*

Afonso – *E quem foi que fez esse escrito?*

Crianças – *Fui eu, fiz num papel, e Edileusa passou a limpo.*

Afonso – *E quem deu as idéias das palavras?*

Crianças – *Todo mundo.*

Ângela – *Todos dizia e nós anotava.*

Afonso – *Depois que vocês pegaram todas as assinaturas, o que fizeram?*

Andréia – *Aí Ângela, Cida, D. Mariquinha foram a Dois Riachos e colocaram no correio.*

Afonso – *Vocês mandaram pra quem?*

Cida – *Nós fomos na prefeitura e pedimos o endereço de João Batista Figueredo.*

Afonso – *E receberam alguma resposta?*

Todos – *NÃO! NUNCA RECEBEMOS!*

Crianças – *Eu acho assim, que para as crianças pobres eles não estão ligando.*

Afonso – *Foi bom ter escrito a carta?*

Todos – *FOI!*

Afonso – *E foi bom ficar sem respostas?*

Todos – *NÃO!* (MAC, 1985, p.4-5. Grifos do autor).

Através da consciência de filhos de trabalhadores que recebem pouco, e por isso a falta de mantimentos necessários em casa, as crianças começam a entender que fazem parte de uma classe social; a enxergar que não é somente a família dela que passa pela mesma situação de exploração. Assim, elas se identificam com a classe, porque compreendem que elas mesmas são trabalhadoras, mesmo que ajudando os pais. Essa consciência de classe pode ser percebida em uma carta de solidariedade que o grupinho do MAC de Marcação enviou para um grupo de trabalhadores em luta pela conquista da terra.

Marcação, 27 de fevereiro de 1986

Queridos irmão trabalhadores, nós crianças e adolescentes de Marcação estamos unidos a vocês e pedimos que vocês continuem firmes na luta pelo pedaço de Terra. Ficaremos rezando para que Deus lís der muitas forças e coragem e que só saiam daí quando tiver seus pedaços de terra para plantar. Nossos pais também estão sem terra para plantar igual a vocês, mais esperamos que um dia ajam terra para todos e que todos sejam irmãos de verdade como Deus quer. Não desanimem que Cristo está no seu lado lutando com a gente.

Esperamos que as autoridades cuide logo de resolver este problema porque nossos pais não podem esperar mais.

Vejam quantas famílias já foram expulsas das terras e vivem sofrendo e passando fome. Pedimos que resolvam logo para os trabalhadores voltarem para sua terra para plantar, porque a chuva já está chegando.

Somos pobres e não temos o que comer precisamos de terra para plantar: feijão, batata, macacheira, porque é isso que comemos e não cana e capim. Ajente não vive só de açúcar.

Assim o mundo não vai não pode sobreviver, sem terra para plantar e sem pão para comer.

A terra é de Deus e nossa também lutamos por ela.

Asina em nome de todos

Verônica (MAC, 1986).

A discussão se a criança deve trabalhar ou não, também foi muito comum no MAC, nas avaliações e reflexões dos acompanhantes. Uns achavam que a criança não deveria exercer nenhum tipo de trabalho. Outros entendiam que o trabalho em si não é ruim para as crianças, mas sim a exploração do trabalho, que leva a criança a deixar de brincar e estudar, e mesmo assim não recebe um salário justo. A segunda ideia é que parece ter prevalecido no MAC. Os documentos e materiais didáticos do Movimento denunciam a obrigação das crianças trabalharem de tal forma que não tinham tempo para brincar e estudar. Ou seja, denunciavam principalmente o trabalho explorado. Em dezembro de 1975, no Primeiro Encontro Regional de Crianças e Adolescentes do MAC, a meninada relatou o que pensava sobre o trabalho:

- "Que as crianças trabalhassem e tivesse alimento e liberdade".

- "Que os que trabalham recebesse o salário justo".

- “Que as crianças que trabalham não sejam obrigadas e nem exploradas, só trabalhasse com a idade certa”.
- “Que as crianças não façam o mesmo trabalho dos adultos”.
- “Que todas as crianças soubessem lutar por seus direitos”.
- “Que os trabalhos fossem livres”.
- “Que todas que trabalham tivesse sua carteira assinada”.
- “Que todos se unissem e lutassem por um mundo melhor”.
- “Que as crianças que trabalham tenham o que comer, onde dormir, carinho, amor, compreensão”.
- “Que as crianças trabalhem e que seus direitos sejam respeitados”.
- “Que as crianças tenham tempo de ir as reuniões e os encontros” (MAC, s/d).

Nota-se que os depoimentos acima não se direcionam no sentido de que as crianças não devem trabalhar, mas para o entendimento da não exploração do trabalho infantil e, para a afirmação dos demais direitos das crianças. Pode-se perguntar se essa concepção das crianças reflete a opção do MAC pela oposição ao trabalho explorado e não pelo impedimento do trabalho feito por criança.

No início da década de 1980, o MAC começou a articular as pequenas atividades dos grupinhos com os movimentos sociais e com as lutas políticas, para a mudança das estruturas da sociedade, a fim de transformar determinada realidade local. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que a organização optou em priorizar a discussão sobre a criança trabalhadora.

Em janeiro de 1982, na cidade de Guarabira, 40 (quarenta) jovens e adultos vindos da Bahia, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, juntamente com 22 (vinte e duas) crianças de dois grupinhos: Alegria (Alto São Manoel, Mossoró-RN) e Crianças Unidas de Marcação (Rio Tinto-PB), participaram do IV Encontro das Equipes Diocesanas do MAC, ocasião em que foram escolhidas duas prioridades para o ano de 1982: Educação Política e Crianças Trabalhadoras.

O ano de 1982, ano eleitoral, significou uma “oxigenação” no contexto da ditadura brasileira, pois, partidos ligados à classe trabalhadora, como o PT, pela primeira vez estava concorrendo a governos municipais e estaduais do Brasil. Da mesma forma que os movimentos sociais estavam esperançosos por causa da abertura política em curso, o MAC também foi contaminado por essa euforia. Nesse contexto, o Movimento de Adolescentes e Crianças produziu, no final de 1981, um subsídio com o título *Criança na Política*, a fim de ser trabalhado nos grupos de crianças e adolescentes, em preparação ao IV Encontro das Equipes Diocesanas em janeiro de 1982.

Natal está chegando, e o mês de Dezembro costuma ser um tempo forte na vida do nosso Movimento. O ano que vem – 1982 – vai ser um ano

muito importante para nós brasileiros: é o ano das eleições, quer dizer, vai ter muita zoadada em torno da política.

As crianças estarão também no meio dessa zoadada:

* Atraídas pelos shows dos comícios

* Olhando televisão, vendo propaganda dos políticos e partidos nas ruas.

* Escutando conversas dos adultos.

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

E o que vem a ser isto?

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

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

- Quando as crianças ajudam os pais a arrancar a cana que plantaram na terra de seus roçados e replantam na marra sua roça de feijão, mandioca e milho...

Isto é política. Todas essas crianças estão agindo politicamente, estão fazendo política.

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

Percebe-se que a questão da educação popular no MAC começa a ser aprofundada e aparecer cada vez mais. Esse fenômeno acompanha também o retorno dos movimentos sociais para as praças e ruas brasileiras, denunciando a realidade política, econômica e social vigente e exigindo direitos. Durante toda a década de 1980, trabalho e classe social foram questões centrais nas atividades da organização de adolescentes e crianças. Isso pode ser verificado nos diversos documentos contidos nos arquivos do MAC.

No documento *Prioridades 82* (MAC, 1982a, p. 1), o Movimento evidencia o que compreende por educação popular. O MAC entende educação popular como um processo que acontece no decorrer dos anos, por meio de atividades articuladas e realizadas com as crianças - tanto as ações realizadas no âmbito interno do Movimento, quanto aquelas desenvolvidas em âmbito externo, em conjunto com outros movimentos.

As pessoas que vivem os mesmos problemas, se sentem mais solidárias. Quando as crianças sentem necessidade de alguma coisa, se organizam para resolver através de pequenas ou grandes ações. Elas anseiam por um mundo feito por todos e para todos. Esta vivência, esta busca de solução, este esforço, esta participação, estas tentativas de organização das próprias crianças em seu grupinho, em conjunto com outros grupos de crianças, ou mesmo em conjunto com toda comunidade, com todo o Povo, é uma vivência POLÍTICA!

É assim que as crianças crescem

- na consciência da realidade

- na disposição de lutar

- no sentido de participação e organização

- na fé, na esperança e na coragem

conscientizando suas famílias e outras crianças, enfrentando as autoridades, ganhando espaço para sua participação, modificando o jeito de ser da Comunidade.

Ao mesmo tempo que o MAC acredita que as crianças se educam politicamente nos grupinhos, pensa também que a educação popular perpassa o acompanhante dos grupinhos. Conforme dito anteriormente, os acompanhantes exercem um papel fundamental no grupo de base. O próprio documento *Prioridades 82* (MAC, 1982a), declara que a educação política dos grupinhos depende muito da educação política dos acompanhantes, mas não somente disso. Assinala a necessidade das crianças do Movimento manterem contato com outros grupos e pessoas que estejam em um mesmo processo de organização. Ou seja, para que a educação popular das crianças do MAC se solidifique, é preciso vislumbrar espaços maiores de ação política; espaços que vão além do ambiente familiar, dos encontros e das atividades do grupinho.

No *Caderno Nº 1 de Formação* (MAC, 1991), a postura política do acompanhante é considerada indispensável. Da mesma forma que as crianças e os adolescentes necessitam ter contato com outros grupos e movimentos sociais, para crescerem politicamente, igualmente os acompanhantes precisam participar de outras organizações sociais e políticas, tais como associações de moradores, sindicatos de trabalhadores, CEBs, partidos políticos, etc.

É possível observar nos relatórios de formação dos acompanhantes, que muitos exerceram sua função de forma paternalista ou romântica. Paternalista, quando faziam tudo para as crianças; ofereciam todas as respostas e soluções. Romântica, quando pensavam que as crianças e adolescentes possuíam todas as respostas e soluções para os problemas que enfrentavam. Apesar da existência dos paternalistas e românticos, muitos acompanhantes tornaram-se, nos termos gramscianos, intelectuais orgânicos.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1989, p. 3).

Ao discutir sobre os intelectuais orgânicos de Gramsci, Souza (1982, p. 57), afirma que eles não se resumem apenas aos ditos intelectuais “clássicos”, tais como o filósofo, o literato e o artista, mas também “ao pesquisador, ao técnico, ao

educador, ao administrador, aos organizadores da sociedade civil e da sociedade política, aquele que desenvolve a consciência de classe”.

Nesse sentido, como os acompanhantes do MAC se consideram educadores e educadoras que desejam contribuir para que as crianças e os adolescentes desenvolvam a consciência de classe e a compreensão de que criança também é gente, são, portanto, legítimos intelectuais orgânicos de crianças e adolescentes.

O MAC tem o nítido entendimento de que apesar de apoiarem ações das crianças para a transformação de sua realidade local, essas ações, por si só, são insuficientes, pois é preciso relacionar as pequenas atividades transformadoras com o conjunto das lutas da sociedade.

É necessário distinguir as lutas que vão na linha do consumo, ter as coisas (água, luz, praça, brinquedos) e as lutas que vão na linha da transformação das estruturas (posse coletiva dos meios de produção, por exemplo: a posse da terra, nova organização da vida comunitária, participação de todos nas decisões, divisão de tarefas, novo tipo de relações entre as pessoas superando as dominações) (MAC, 1982a, p.2. Grifo do auto).

A percepção da distinção entre luta por demanda imediata e luta pela transformação das estruturas sociais, fortalecia a educação popular das crianças e dos adolescentes, no sentido de que continuassem a participar politicamente além do MAC, isto é, permanecessem engajados em organizações sociais e políticas, mesmo quando deixassem os grupos do Movimento.

A visão política do MAC seguiu uma parte considerável dos movimentos sociais. Na década de 1970, como “resistência popular”; na de 1980, com a volta das manifestações nas ruas (a ocupação dos espaços públicos) e com as negociações e reivindicações nas esferas públicas, como por exemplo, a elaboração da Constituição de 1988. Cartas, pesquisas, elaboração de reivindicações e estudos foram realizados nos grupos de base.

Queridos amigos e amigas

Estamos lhes escrevendo mais uma vez para lembrar o nosso compromisso com a CONSTITUINTE-CONSTITUIÇÃO. Apesar de já ter passado as eleições não quer dizer que a luta sobre esse assunto parou.

Temos certeza de que vocês já conversaram muito sobre esse assunto. Estão lembrados que saiu no jornalzinho?

Pois bem, sabemos que muitos lugares debateram esse assunto e as crianças e adolescentes deram muitas propostas. Por isso pedimos para vocês conversarem mais um pouco sobre esta pergunta:

COMO CRIANÇA E ADOLESCENTE, QUAIS AS LEIS QUE VOCÊS GOSTARIAM QUE TIVESE NA CONSTITUIÇÃO?

Atenção acompanhante: Explique bem direitinho o que [é] constituinte, constituição e leis. Lembre os direitos das crianças e coloque sua resposta separado (MAC, 1987a).

Essa carta motivava um longo trabalho que já vinha acontecendo nos grupos de base de crianças e adolescentes, em decorrência da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Após o recolhimento dos trabalhos vindos de todos os Estados, onde o MAC se fazia presente, e que retratavam o que crianças e adolescentes, acompanhantes e assessores propuseram para a Nova Constituição, foram sistematizados por uma equipe nacional e enviados aos parlamentares constituintes⁸.

João Pessoa, 05 de março de 1987

Prezado Constituinte

Nós que fazemos parte do Movimento de Adolescentes e Crianças, desde 1986, estamos discutindo sobre a nova Constituição do país. Crianças, adolescentes, acompanhantes e assessores têm participado de debates, dias de estudo, aprofundamento de documentos e outros eventos sobre o tema da constituição e seu conteúdo. Na medida que fomos participando de todo o processo que vive a sociedade brasileira, descobrimos a importância de fazermos uma reflexão dentro do movimento para ver qual a nossa contribuição na elaboração da Constituição.

Durante alguns meses, crianças, adolescentes, acompanhantes e assessores do movimento estiveram conversando e refletindo e chegaram à algumas conclusões e propostas. E como o movimento é específico de crianças e adolescentes, estas conclusões e propostas partem, mais especificamente, dos anseios e necessidades das crianças e adolescentes. (MAC, 1987b, p.1-2).

É possível identificar facilmente nas propostas contidas na carta aos constituintes, a predominância das questões relacionadas ao mundo do trabalho e à relação de dominação do adulto sobre a criança. O documento revela que as crianças não estão alheias à situação econômica e de exploração da classe trabalhadora. Falam de preço, de exportação, de salário justo, de repartição de terras. Pedem leis que acabem com a opressão dos adultos sobre as crianças. Falam também de violência, de “sem lugar”, de injustiça, de falta de liberdade.

Por fim, com a preocupação de contribuir com a Constituição Federal de 1988, o MAC parece ter reforçado que é uma organização de ação política com visão além da questão da criança. E, ao envolver os adolescentes e as crianças na elaboração de normas para a nova Constituição, ingressando assim no âmbito de atuação de diversos movimentos e organizações sociais, sedimentou a ideia de que dessa forma as crianças e os adolescentes estão se educando politicamente, a partir dos interesses da classe trabalhadora. Algo semelhante aconteceu no período da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, na formulação de outras concepções de criança e adolescente, tendo como base suas práticas educativas.

⁸ Ver Carta aos Constituintes nos Anexos.

Dar vez e voz às crianças e aos adolescentes é para o MAC condição indispensável para a realização de suas práticas educativas. Tal entendimento está presente nos documentos das décadas de 1970 e 1980. Mas, a partir da década de 1980, vez e voz aos poucos começa a ser substituído pelo que nas décadas seguintes será chamado de protagonismo infanto-juvenil. Vez e voz no Projeto Político Pedagógico do MAC (2007) é sinônimo de protagonismo. Todas as atividades do Movimento têm o objetivo de fazer as crianças e adolescentes serem sujeitos sociais da história. O MAC define protagonismo nos seguintes termos:

É a marca registrada, o rosto do MAC, sua Missão, ser um movimento das crianças e adolescentes, e não para ou com as crianças e adolescentes, desde sua origem.

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

Essa intenção pode ser observada nas próprias reuniões semanais dos grupinhos. Os grupos são constituídos de aproximadamente 8 a 20 crianças e adolescentes. Alguns grupos são formados somente de crianças ou só de adolescentes; outros compostos por crianças e adolescentes. Nas reuniões periódicas, o mais importante é possibilitar que as crianças façam "uso da palavra" e tenham espaço para falar o que quiserem. O papel do acompanhante é ouvir o que elas têm a dizer e também, ser aquele apoio moral que dá credibilidade à fala das crianças e dos adolescentes.

Quando a gente chega no grupinho, todos se sentam no chão, em círculo.
Aí o acompanhante pergunta: o que é que a gente vai fazer hoje?
Se as crianças pedem para a gente cantar, a gente canta,
Se pedem para brincar a gente brinca,
Se pedem para conversar sobre alguma coisa do lugar ou de outro lugar, a gente conversa,
Se pedem para conversar sobre problema de agricultores, de pescadores, de índios, a gente conversa,
Se pedem para conversar sobre o trabalho deles na cana, no caranguejo, a gente conversa,
Se pedem para conversar sobre problemas de doença que tem no lugar, a gente conversa,
Se pedem para ler um trecho do Evangelho e colocar na vida, a gente lê,
Se pedem para falar sobre as festas do lugar, a gente fala,
Se pedem para fazer avaliação, a gente faz,
Se pedem para a gente rezar a gente reza.
O encontro depende do que o grupinho quer.

Se as crianças pedem mais de uma coisa para estudar, então escolhem uma e o acompanhante anota no caderno dos grupos o que ficou para as outras reuniões (MAC, 1983a, p. 14).

Como se vê no depoimento acima, o acompanhante tem o papel de perguntar o que as crianças viveram durante a semana e gostariam de contar no grupo; o que elas trazem para a reunião; o que de bom ou de ruim presenciou ou vivenciou desde a última reunião; qual o fato mais marcante que aconteceu em sua vida na semana; ou, o que gostariam de fazer no encontro.

Quando o acompanhante pede para contarem um fato marcante, cada participante conta algo da vida, enquanto os demais escutam. Após todos falarem, as crianças escolhem um fato partilhado. Esse é o que será melhor refletido. Em seguida, o acompanhante faz perguntas para as crianças pensarem sobre o porquê dos acontecimentos. Em outro momento, ao perceber que o fato já foi bastante refletido, o acompanhante pergunta se as crianças conhecem alguma passagem da Bíblia que possa ajudar a julgar tal fato, ou se os Direitos Humanos e os Direitos das Crianças estão mais de acordo ou em oposição a tal situação contada no fato da vida⁹. Com a Bíblia, os Direitos Humanos e com os Direitos das Crianças, julga-se o fato em discussão. Se o acontecimento foi “condenado”, pergunta-se o que o grupo poderia fazer para transformar tal situação. Daí, o grupo propõe uma ação coletiva para o problema. O acompanhante questiona *como* será feito. Observa-se que o acompanhante tem o papel de provocar questionamentos para que as crianças e os adolescentes planejem e pensem detalhadamente a ação¹⁰. No decorrer das semanas seguintes, as reuniões são espaços de planejamento para o desenvolvimento da ação. Entretanto, se a ação já aconteceu, na próxima reunião avalia-se a ação: por que deu certo ou não? O que se aprendeu com a ação?

Essa forma de realizar os encontros pauta-se no método do VER, JULGAR e AGIR, da Ação Católica Especializada, que também foi assumido pelo cristianismo da libertação e pelos grupos de “esquerda” da Igreja Católica. Grosso modo, pode-se dizer que o método VER-JULGAR-AGIR tem por objetivo despertar para a consciência crítica e impulsionar para a ação coletiva, a fim de transformar

⁹ Fato da Vida é a expressão utilizada pelo MAC para se referir às experiências vividas pelas crianças durante a semana.

¹⁰ O MAC difere ação de atividade. Uma ação realizada pelo grupinho significa uma atuação para transformar o que acreditam estar errado. Como exemplo de ação transformadora, temos a luta pela água gratuita em Marcação, já mencionada anteriormente. Uma atividade, representa algo mais “corriqueiro” no grupo, como um passeio ou uma festinha.

determinada realidade social. VER a realidade, sobretudo com a ajuda das ciências sociais, com a finalidade de ampliar as informações sobre determinado fato. JULGAR a realidade, depois de melhor compreendida, a partir da Bíblia, da doutrina da Igreja e dos princípios cristãos em defesa da vida. AGIR sobre a realidade, julgada incompatível com a “vontade de Deus”, para transformá-la; não é um simples “fazer coisas”, mas uma atitude individual e coletiva constante para contribuir na transformação social (SOUZA, 2004).

A metodologia empregada não só contribuiu (contribui) para que as crianças exercitassem (exercitem) a participação e interferência na sociedade, mas também deu (dá)¹¹ espaço para a meninada falar, dizer o que pensa e acredita sobre o tema em discussão. Desse modo, o MAC acredita que criança e o adolescente é um ser importante e capaz de contribuir para transformar a sociedade. Para o Movimento, é bom que as crianças “tenham voz” e “botem a boca no trombone”.

O MAC é uma organização social pela sua articulação e representação nos grupos de base de crianças e adolescentes, com coordenação nacional, estadual e local. As crianças e os adolescentes escolhem seus representantes, em todos os âmbitos representativos. O mesmo processo se dá com os jovens e adultos, acompanhantes dos grupinhos do MAC. Na articulação dos acompanhantes, formou-se uma organização juridicamente reconhecida, composta por presidente, tesoureiro, secretário e assessoria administrativa. Esta última é responsável pelas notícias e articulação entre os Estados.

A prática educativa do MAC, nas três instâncias de articulação, visa garantir a participação efetiva de crianças e adolescentes, a partir de encontros, estudos, produção de materiais e decisões coletivas. Em outras palavras, o MAC quer dar vez às crianças e aos adolescentes, para que comecem a participar dentro do seu próprio Movimento.

Importante dizer, que foi por causa da estratégia de “dar a vez às crianças e aos adolescentes” que o nome do Movimento mudou de Movimento dos Amigos das Crianças para Movimento de Adolescentes e Crianças. Isso aconteceu em 1984, no II Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes, na cidade de Guarabira-PB. Contudo, tal propósito já vinha sendo discutido há alguns anos. A tentativa de fazer

¹¹ Os verbos estão no passado e no presente para salientar que a metodologia do VER, JULGAR E AGIR, que o MAC utilizou nas décadas de 1970 e 1980, continua sendo praticada pelo Movimento ainda hoje.

as crianças e os adolescentes participarem integralmente da vida do Movimento pode ser observado no Relatório do IV Encontro das Equipes Diocesanas (MAC, 1982b, p. 5)

O que o Movimento das Crianças tem de original é o objetivo de ser um movimento DAS crianças e não um movimento de Jovens e Adultos que trabalham com as crianças. Na realidade ele está sendo um movimento de Amigos das Crianças, do que um movimento de crianças unidas e organizadas.

A participação total das crianças no movimento é algo que tem que começar na BASE, desde a formação dos grupinhos, em toda caminhada do Movimento e do Movimento junto aos Movimentos Populares.

(...) O movimento deve ter como objetivo e preocupação, a participação das crianças nas suas comunidades, pois a criança tem uma contribuição concreta a dar na vida e caminhada de sua comunidade, a partir dos Direitos e interesses delas, levando em conta a sua originalidade.

(...) Não se trata fazer das crianças adultos, mas de levar a sério tudo o que a criança faz. Ajudando aos pais e as comunidades a levar a sério o que elas dizem e fazem. Com isto estamos dando espaço para sua participação na família e na comunidade.

A participação das crianças nas coisas de crianças, entre elas mesmas, é fácil de conseguir e acreditar, mas quando se trata de participação delas nas coisas de comunidade, no meio dos adultos, nem a agente acredita bastante, e muito menos o povo.

Para o MAC, a participação, dentro e fora do Movimento é, sem dúvida, elemento central de educação. Quando um grupo de crianças e adolescentes vai, por exemplo, à comemoração do Dia do Trabalhador, elas entram em contato com assuntos, pessoas, organizações e aprendem a participar de atividades de sua classe. Se um grupinho vai visitar e se solidarizar com um grupo de trabalhadores rurais acampados diante da prefeitura, as crianças conhecerão de perto os conflitos sociais.

Desde os primeiros documentos, até o recente Projeto Político Pedagógico, o MAC trabalha com a meninada por meio das brincadeiras.

O MAC tem um jeito de educar: a brincadeira. O jeito de fazer, o canal de acesso a compreensão e construção de saberes, para o MAC, é a pedagogia da brincadeira articulada com o método VER, Julgar e Agir.

Mergulhar na vida das crianças, colocar-se no lugar delas, partir da vida, significa em primeiro lugar levar a sério e cair na brincadeira com elas. Cultivar a brincadeira como algo que humaniza, a partir da vivência da complexidade e contradições da própria infância. Cultivar a brincadeira não só como lugar de reprodução da sociedade, mas como um lugar de construção da vida, afirmando, negando, construindo outras realidades. (MAC, 2007, p. 24)

No entanto, além das brincadeiras, o MAC também incentivou o desenho, a música, o conto, o jogo e as celebrações religiosas como modos de educação. Ou seja, o MAC parte sempre dos interesses das crianças e dos adolescentes para a educação popular. Conforme a Carta de Princípios do MAC (MAC, 2007, p. 24).

A brincadeira, o jogo, a história, o conto, tornam-se instrumentos e subsídios nos processos educativos e de evangelização das crianças e dos(as) adolescentes, sobre a realidade e o mundo ao seu redor; eles são o espelho da sociedade, dos valores e costumes, ajudando a enxergar o jogo de forças e interesses, e a perceber os desafios. É preciso educar o “olhar do(a) acompanhante” a cada brincadeira, educar seu ouvido a cada cantiga, a cada história, sensibilizá-lo(a) para os elementos que cada coisa oferece para a reflexão. Criar a pedagogia e a didática da brincadeira, da cantiga, da historinha.

Como se percebe na citação acima, o próprio Movimento tenta diferenciar brincadeira de jogo, de história e de conto. Apesar da brincadeira ser diferente do conto, da festinha, do passeio, do teatro, etc. todas essas atividades, que costumamos identificar como parte do mundo infantil, podem ser incluídas na dimensão do lúdico.

O lúdico compõe-se de um elemento emocional de prazer. Não é algo unicamente humano, os animais (aqueles considerados superiores, como o cachorro e o macaco) também brincam.

Brincar é natural nos seres animais superiores, sendo que a função do brincar no ser homem é diferente da dos demais seres, pois o homem é o único animal que inventa, cria, fabrica seus brinquedos e também estabelece regras para brincar (NOGUEIRA, 1996, p. 131).

Se a dimensão da brincadeira é inerente também aos animais, pode-se supor que o lúdico é quase que um “instinto animal”, algo que está além do racional humano. Segundo Huizinga (2004) o lúdico foge das rígidas análises e interpretações lógicas. O lúdico traz em sua essência um poder de fascinação, de intensidade e de excitação. É construção cultural e componente de toda forma de cultura, independentemente do caráter organizacional da sociedade. O lúdico se caracteriza como algo livre, está na dimensão do “faz de conta”, distingue-se da vida comum, está limitado ao tempo e ao espaço e cria ordem e regras (HUIZINGA, 2004).

Nesse sentido, a brincadeira, o conto, o teatro, etc. referidos como atividades do mundo infantil, que o MAC escolheu para ser o seu jeito próprio de educar, fazem parte do lúdico.

Nogueira (1996) afirma que o termo lúdico está relacionado com tudo que diz respeito a jogos, brinquedos e divertimento. Por outro lado, para Marcelino (2007) nem todo divertimento é lúdico. Ele entende que o lazer está ligado ao “tempo que sobra”, ou seja, ao tempo livre do indivíduo para o descanso e o divertimento.

Entretanto, o lúdico não depende do tempo livre, mas, é algo de criação contínua e ininterrupta. O prazer comprável, ligado ao lazer e ao “tempo de sobra”, não é o mesmo que lúdico. Gutierrez (2002. p. 101) alerta: “A dimensão lúdica não pode ser vista dissociada de outros aspectos da vida política, como a educação, a saúde coletiva e os projetos comunitários”.

Com a compreensão de que questões sérias da vida podem ser trabalhadas com as crianças e os adolescentes por meio do lúdico, é que o MAC fala do mundo do trabalho, de luta de classes e da dominação dos adultos sobre as crianças. Por exemplo, a exploração do trabalho das crianças cortadoras de cana, pode ser refletida politicamente por meio de uma brincadeira de roda ou em um teatro de bonecos. À medida que as crianças dão muitíssimas risadas do assunto tratado na brincadeira de roda ou no teatro, em seguida serão capazes de dizer o que acham da exploração e julgar tal situação.

O brincar é o ato, a ação lúdica, prazerosa, espontânea e com um fim em si mesma. Brincadeira é a forma pela qual se brinca - a brincadeira pode ser realizada com a ajuda de brinquedos, que por sua vez são os objetos utilizados em algumas brincadeiras (NOGUEIRA, 1996).

Para Benjamim (2002) o brinquedo moderno tem uma falsa simplicidade, carrega sobre si a caricatura do capital mercantil e é projeção adulta sobre as crianças. Segundo o mesmo autor, o autêntico brinquedo é aquele da indústria doméstica que liga pais e filhos, como por exemplo: bola, arco, roda de penas e pipa. Muitos brinquedos antigos tiveram uma forte ligação com crenças religiosas.

“Ao contrário do que pensa a psicologia o objeto determina a imaginação das crianças no momento da brincadeira”. (BENJAMIM, 2002). Para o autor, os objetos mais importantes e mais queridos pelas crianças, para transformarem-se em brinquedos, são os resíduos mais simples, de fácil acesso para elas. Assim como a criança que brinca pertence a uma classe social, o brinquedo também possui uma classe.

Benjamim (2002) diferencia o jogo do brinquedo, por entender que o primeiro é familiar à imitação, enquanto o segundo não. Para esse autor, o brincar tem uma essência, é o “fazer sempre de novo”, ou seja, repetir novamente.

Mesmo após as contribuições de diversos autores, tanto no campo da psicologia quanto da sociologia e da antropologia, ainda há muita resistência em

entender a importância do lúdico na aprendizagem das crianças. Seja na educação escolar ou em outras formas de educação não-escolar, ainda são muitas as oposições de pais, educadores, professores e lideranças comunitárias, populares e políticas, na aceitação de que o lúdico seja coisa séria, que há um modo possível de se “aprender brincando”.

Pelo fato da meninada brincar muito no MAC, o Movimento foi criticado, no sentido de que não fazia outra coisa, a não ser brincar com as crianças. Por outro lado, quando as crianças começaram a perguntar sobre a dominação dos adultos sobre elas, o Movimento foi questionado se não estaria adultizando-as.

O MAC expressa constantemente que a brincadeira é coisa séria. Elaborou um subsídio *Brincadeira é Coisa Séria* (s/d), a partir da experiência dos acompanhantes nos grupinhos, onde defende que “brincar, além de ajudar na educação, faz parte mesmo da vida da criança, e é um direito e uma necessidade dela” (p. 5)

Ainda àquele grupinho, eu perguntei por que elas, as crianças, gostavam de brincar, e as respostas foram as seguintes:

- Porque a gente fica mais alegre, se esquece de coisas ruins que passou, se diverte.
- Porque fico feliz.
- Gosto porque gosto.
- Porque a gente corre.
- Porque é bom.
- Porque é divertido.
- Porque a brincadeira é muito animada (MAC, s/d, p. 7).

Nessa publicação, o MAC expressa que as brincadeiras têm a finalidade de ser uma espécie de “perfume” na vida das pessoas, além de ajudarem no desenvolvimento do corpo, da mente, das emoções, das ideias e na vivência em grupo e em sociedade. Todavia, o próprio Movimento alerta que nem toda brincadeira ajuda as crianças. “É BOM FICAR DE OLHO BEM ABERTO. PORQUE UMA BRINCADEIRA PODE SER ALEGRE, DIVERTIDA, MAS ESCRAVIZADORA” (MAC, s/d. p. 15. Grifo do autor).

Existem brincadeiras que transmitem ideias de libertação ou de escravidão. No Projeto Político Pedagógico (2007, p. 27), o Movimento chama a atenção para a contradição existente nas brincadeiras. Uma mesma brincadeira pode conter tanto a dimensão escravizadora quanto a libertadora.

Quando afirmamos que há brincadeiras escravizadoras e libertadoras, devemos afirmar também a complexidade da brincadeira, atentar para o fato de que em uma mesma brincadeira tem elementos que libertam e escravizam, pessoas que se deixam escravizar e pessoas que se deixam

conduzir por atitudes libertadoras, e que devemos lidar com as contradições do mundo expressas nas brincadeiras.

Subsídios como *Brincando, cantando, lutando* (MAC, 1983a), *Brincadeiras* (MAC, 1979) e *Vamos brincar de roda* (MAC, s/d), contém diversos exemplos de brincadeiras e cantigas de roda que o MAC se apropriou, para a diversão e reflexão da meninada, sempre perguntando pelo conteúdo e de que maneira a brincadeira pode educar. *Vamos brincar de roda* (MAC, s/d), contém 142 cantigas divididas em quatro blocos: o primeiro com o título “cantigas que mostram as coisas ruins da vida”; o segundo, “Cantigas que mostram as coisas boas da vida”; o terceiro, “Cantigas de tirar versos” e o quarto, “Cantigas novas e adaptadas”. Em *Brincadeiras* (MAC, 1979), constam 50 sugestões para os grupinhos brincarem nos encontros. Porém, na introdução, pede-se que haja uma conversa sobre o que se brincou. Entretanto, é em *Brincando, cantando, lutando* (MAC, 1983a), que a divisão entre brincadeiras e cantigas que libertam e escravizam é trabalhada mais profundamente. Em *Brincadeira é coisa séria* (s/d, p.19), a brincadeira *Pião*, por exemplo, é considerada libertadora, enquanto *Samba-Lêle*, *Boca de Forno* e *a Pobre e a Rica* são tidas como escravizadoras.

Boca de forno

Um – *Boca de forno!*

Todos – *Forno!*

Um – *Tirando bolo:*

Todos – *Bolo!*

Um – *Abacaxi:*

Todos – *Xi!*

Um – *Maracujá:*

Todos – *Já!*

Um – *Pra onde eu mandar?*

Todos – *Vou!*

Um – *Se não for?*

Todos – *Apanha!*

Um – *Senhor Rei mandou dizer que fizesse (dá uma tarefa).*

Observação: a criança que chegar por último apanha.

Algumas mensagens da brincadeira Boca de Forno

1 – *Só os grandes tem o poder de decidir.*

2 – *A gente é apenas moleque de recado dos grandes.*

3 – *Não precisa nem a gente pensar naquilo que os grandes mandam a gente fazer, é só a gente fazer mesmo.*

4 – *A gente deve ser obediente aos grandes.*

5 – *Os empregados dos grandes também são moleques de recado.*

QUE OUTRAS MENSAGENS CADA UM DA GENTE DESCOBRE NESTA BRINCADEIRA? (MAC, s/d, p. 19. Grifos do autor)

A palavra “grande” parece significar tanto a classe dominante quanto os adultos. Novamente o exame da sociedade parece ser realizado pelo MAC a partir das categorias de análise de classe e de geração. O Movimento faz a “conversa”

com a meninada sobre o que elas entenderam e o que aprenderam em tal brincadeira. E, com a ajuda do método Ver, Julgar e Agir, “toma partido” contra a sociedade de dominação de classe e de geração. Nessa compreensão, o acompanhante parece ser a ferramenta essencial que garante o desenrolar das discussões, a partir das categorias anteriormente mencionadas. Mesmo que a meninada não perceba nas brincadeiras a sutileza da reprodução das relações sociais desiguais e dominadoras, os acompanhantes as incitam a pensar sobre isso, sempre por meio de questionamentos.

Outra forma de estimulação das brincadeiras, no Movimento de Adolescente e Crianças, é a transformação daquelas entendidas como “escravizadoras” em “libertadoras”. Depois de refletidas e constatado que determinadas brincadeiras não ajudam as crianças a se “libertarem”, o acompanhante motiva a meninada a inventar outro jeito de cantar ou brincar.

As nossas publicações trazem a proposta de transformação de algumas brincadeiras que refletem a influência de uma sociedade marcada pelo individualismo, competição, concorrência e violência. Constatamos uma aproximação entre essa prática e a proposta dos(as) defensores(as) dos jogos cooperativos. Os jogos competitivos estimulam a desconfiança, o egoísmo, o individualismo, criam barreiras entre pessoas, reforçam sentimentos de rejeição, incapacidade, inferioridade, fortalecem o desejo de desistir frente às dificuldades, são divertidos para alguns, há as que sentem perdedoras, as que são excluídas por falta de habilidade, poucas são bem sucedidas (MAC, 2007, p. 25).

Da mesma forma, as histórias e os cantos também são analisados e recriados para perderem o sentido “escravizador”. O subsídio *Brincando, Cantando e Lutando* (MAC, 1983a, p. 31-32), exemplifica brincadeiras, histórias e cantos reelaborados pelas próprias crianças.

Nós estamos se unido, olelê baliá
E os grupos aumentando, olelê baliá
Para aumentar nossa força, olelê baliá
Para a gente caminhar, olelê baliá

Olê olá, olelê baliá
Olê olá, olelê baliá

Nós crianças estamos unidas,...
Vamos todos alegrar
Porque hoje é nosso dia
Nós podemos gritar,...

Já fizemos caminhada
Para a casa do prefeito
Para com ele conversar
E mostrar nossos direitos.

Jesus no meio dos doutores

Nos deu um grande exemplo
Mostrando que criança é gente
E caminhando para a frente

Essa prática de reinventar cantos parecia ser bastante comum no MAC. A inspiração para criar determinado canto, geralmente estava ligada a certo evento que o grupo iria realizar ou participar.

Celebrações religiosas eram espaços importantes para os grupos do MAC se educarem de forma prazerosa. Isso porque, a maioria dos grupinhos integravam as CEBs. Nesse particular, as crianças e os adolescentes já carregavam uma experiência religiosa da sua família. Sabe-se que as coisas da religião, sobretudo as celebrações, estão relacionadas com a dimensão transcendental da vida, da imaginação, da criatividade e dos sonhos. Por certo, há uma relação entre a brincadeira e as celebrações religiosas que as crianças participavam. Como diz Huizinga (2004) a religião é uma das mais expressivas formas de manifestação do lúdico, ou, como entende Benjamin (2002), a relação com certos brinquedos deriva da prática religiosa.

As crianças do MAC se divertiam ao realizar um teatro ou uma coreografia na missa da comunidade. Ao assumir a coordenação da celebração dominical, elas enfrentavam o medo de falar e fazer algo em público, aprendiam a cooperar ao dividir a coordenação das várias partes da celebração. Além do mais, se sentiam valorizadas e capazes ao fazerem certas coisas que só os adultos faziam, ou melhor, que certos adultos mais corajosos faziam.

O teatro foi outra expressão artística muito trabalhada pelo MAC. Parece que as modalidades teatrais predominantes nas atividades do Movimento, nas décadas de 1970 e 1980, foram as de atores e de bonecos. No que diz respeito ao teatro de atores, é possível observar, no extenso acervo fotográfico do Movimento, crianças, adolescentes e acompanhantes emprestando seus corpos para diversas encenações dos mais variados personagens. Nos encontros entre os grupos, em assembleias, eventos, nas celebrações eucarísticas e da palavra, grupos de crianças do MAC acabaram transformando-se em grupos de teatros, conforme ocorreu na cidade de Santa Rita-PB.

O teatro de bonecos também foi bastante praticado com as crianças e adolescentes do MAC. Na Ilha do Maruim foi constituído um grupo de teatro de bonecos (mamolengos). Em alguns subsídios do Movimento, entre outras formas de

expressão do conteúdo, consta a sugestão para a meninada apresentar o tema discutido através do teatro de bonecos. Em novembro de 1980, o *Jornalzinho do MAC*, n. 8 (MAC, 1980b) publicou uma matéria com a finalidade de ensinar a criançada a fazer e a manipular bonecos.

O conteúdo teatral, tanto de bonecos quanto de atores, quase sempre ligado ao cotidiano, geralmente era pensado pelos adolescentes e crianças. Na maioria das vezes, as peças teatrais eram preparadas em consonância com as atividades em que o MAC participaria.

Benjamin (2002, p.119), na obra *Programa de um teatro infantil proletário*, entende o teatro como a forma mais adequada de uma educação classista para crianças e adolescentes. O teatro como uma forma legítima de luta das crianças contra a classe burguesa

À burguesia nada parece mais perigoso para crianças do que teatro. Isto não é apenas um efeito residual de um velho terror burguês: comediantes nômades que roubavam crianças. Muito mais, arrepia-se aqui a consciência amedrontada pela possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças mediante o teatro.

Diante do exposto, é possível afirmar que no MAC, o teatro contribuiu na educação popular de crianças e adolescentes, despertando nelas a consciência de participação, de classe e política.

Foi fácil encontrar no acervo do MAC, uma grande quantidade de desenhos produzidos em vários grupos do Movimento, compostos por meninos e meninas de faixa etária variável entre sete e quinze anos. Os desenhos estão presentes em quase tudo que o MAC realizou, desde os encontros dos grupos, até as Assembléias nacionais ou internacionais. Em quase toda publicação do Movimento constam desenhos das crianças. Dessa forma, percebe-se como o desenho ocupa um lugar relevante para o MAC.

Sabe-se que certidão de óbito, de casamento, registro de compra e venda e, mais recentemente, histórias em quadrinhos, obras de arte gráfica e pictórica, entre outros, são utilizados por alguns historiadores como fontes documentais. Aproveito para incluir aqui, entre estes, os desenhos infantis como uma dessas fontes, os quais devem ser conhecidos, guardados, respeitados (GOBBI, 2005, p.74).

Parece que o MAC também comunga com a ideia de que os desenhos das crianças devem ser respeitados, preservados e conhecidos. Pois, como foi dito anteriormente, são muitos os desenhos conservados nos arquivos e nas publicações do Movimento.

Os desenhos podem ser classificados de duas formas: aqueles que as crianças fizeram espontaneamente, sem querer retratar nenhuma reflexão feita no grupo e, os desenhos temáticos. Esses são a grande maioria. Nos desenhos temáticos, geralmente as crianças são convidadas a demonstrar aquilo que elas viveram, conversaram, entenderam, viram ou ouviram no MAC. Por exemplo, desenhar uma atividade ou uma ação realizada pelo grupinho ou a participação delas em algum encontro e evento do Movimento ou externo a ele. Nesse sentido, encontra-se o desenho da “Participação dos adolescentes e crianças nas comemorações do 1º de Maio. Dia dos Trabalhadores” (MAC, s/d).

Enquanto a maioria dos desenhos elaborados pela meninada do MAC retrata os conteúdos da educação popular - direitos sociais, dignidade humana, exploração do trabalho e dominação do adulto sobre as crianças - a maior parte das cartas escritas por elas, não se referem a assuntos políticos. Falam muito mais de amizade, de fé e da vivência no grupo.

O que isso pode indicar? Talvez o fato de que, apesar de se fazer educação popular com crianças e adolescentes, a vivência afetiva e a socialização eram mais valorizadas pela meninada do que a consciência política e de classe. Ou, pode indicar ainda, que mesmo as crianças estarem reagindo bem à educação popular, quando acompanhadas, ao ficarem sozinhas, predominava a dimensão lúdica e da fantasia.

A maioria dos desenhos contém palavras, frases ou explicações feitas pelos próprios desenhistas. De certa maneira, isso contribui para uma melhor significação das ilustrações, como documentos legítimos e históricos.

É possível perceber, que por meio dos desenhos, as crianças e os adolescentes expressam sua consciência de dominação da geração adulta sobre a infância e da classe patronal sobre os trabalhadores. Os desenhos, confrontados com outros documentos, são fontes importantes de análise das ações de educação popular que o MAC realizou com crianças e adolescentes.

Nessa dinâmica de desenhos comparados com outros documentos, pode-se dizer que os adolescentes e as crianças do MAC conseguiram entender as relações sociais de dominação de classe e de geração e a importância da participação política na sociedade. Sendo assim, conclui-se que o Movimento de Adolescentes e Crianças, nas décadas de 1970 e 1980 conseguiu realizar educação popular com crianças e adolescentes.

MAC versus Catequese Renovada: quem é a criança?

Parece não haver dúvidas sobre a relação do MAC com o Cristianismo da libertação. De acordo com Michael Lowy (2000, p.56)

Antes de mais nada, a teologia da libertação é um corpo de textos produzidos a partir de 1970 [...].

No entanto, como afirmou Leonardo Boff, a teologia da libertação é, ao mesmo tempo, reflexo de uma *práxis* anterior e uma reflexão sobre essa *práxis*. Mais precisamente, é a expressão de um vasto movimento social que surgiu no começo da década de 60, bem antes dos novos escritos teológicos. Esse movimento envolveu setores significativos da Igreja (padres, ordens religiosas, bispos), movimentos religiosos laicos (Ação Católica, Juventude Universitária Cristã, Juventude Operária Cristã, redes pastorais com bases popular, CEBs (CEBs), bem como várias organizações populares criadas por ativistas das CEBs; clubes de mulheres, associações de moradores, sindicatos de camponeses ou trabalhadores, etc. Sem a existência desse movimento social não poderíamos entender fenômenos sociais e históricos de tal importância como a emergência do novo movimento trabalhista no Brasil e o surgimento da revolução na América Central (bem como, em épocas mais recentes, Chiapas).

A dimensão da fé nas atividades do MAC foi gestada a partir da situação dos grupos de crianças e das classes sociais. Falava-se em opção preferencial pelos pobres. E os pobres eram considerados também como os marginalizados, os oprimidos, os pequeninos. Se as palavras pobres, marginalizados e pequeninos representavam aqueles que deveriam ser assistidos e protegidos caridosamente, também é compreensível que estivessem ligados à palavra libertação. Não uma libertação espiritual, individualista, mas de uma situação concreta de exploração e dominação, realidade vivida pela maioria dos povos da América Latina.

A palavra pequenino também era utilizada pela Igreja Católica, porém para simbolizar as crianças como ideal de “adulto puro”, sem pecado e apto para o “reino dos céus”. Por isso, a concepção de criança do MAC não será tão tranqüila para a Teologia da Libertação.

No ano de 1982, um acontecimento trouxe à tona o conflito existente entre o MAC e a Teologia da Libertação. Tensão gerada pela diferenciação da prática educativa do MAC e as antigas formas eclesiais de trabalhos com crianças, isto é, pelas concepções divergentes de infância. Pode-se dizer, que a partir de então, o MAC começou a encontrar mais objeções para a sua sustentação e expansão. Situação que perdura até os dias atuais.

De 10 a 25 de dezembro de 1982, na cidade de Olinda (PE), aconteceu o VI Encontro Mundial do Movimento Internacional de Apostolado das Crianças. Mais de

cem pessoas, provenientes de 40 países dos cinco continentes, estiveram presentes. Nesse evento, refletiu-se sobre a participação das crianças e dos adolescentes dentro e fora do Movimento. No encerramento do Encontro, através da imprensa nacional e internacional, o “grande ícone” da Teologia da Libertação, Dom Hélder, fez uma declaração que refletia um posicionamento contrário à concepção de infância do MAC e de sua prática com as crianças e os adolescentes das classes subalternas (MAC, 1983b).

Talvez aqui, esteja o liame para tentar explicar o porquê de não se encontrar nos documentos e publicações do MAC, alguma declaração de Dom Hélder, no sentido de apoio ao Movimento. E também, o fato da documentação do MAC só se referir a Dom Hélder como “co-fundador” do Movimento, em 1968 e, a partir daí ele “desaparecer dos arquivos”, ou em outros termos, não ser citado ou mencionado como alguém que contribuiu para com uma nova compreensão de criança.

O posicionamento de Dom Hélder não refletia apenas um parecer particular dele, mas revelava uma situação conflituosa que perpassa a maneira da Igreja Católica trabalhar com crianças e adolescentes, assim como a concepção de infância de grande parte da hierarquia eclesial e dos membros do cristianismo da libertação, sendo que, conforme já exposto, o conflito iniciou-se com a catequese.

Ao longo dos séculos, a catequese foi o serviço privilegiado da Igreja para a evangelização infantil, pois catequese com crianças e adolescentes é a porta de entrada para a inserção nos sacramentos da eucaristia e do crisma. Por sua vez, os sacramentos fazem parte da doutrina católica; é o meio de pertencer à Igreja, de ser membro dela, comungar com ela e de fazer prosélitos. Mesmo após o Concílio Vaticano II, a catequese continuou sendo essencial na Igreja, apesar de tornar-se “renovada”, para se adaptar às mudanças da modernidade. Com a “catequese renovada”, foram pensadas e vividas novas formas de se catequizar. De certa forma, o MAC tornou-se ameaça e concorrência para a catequese, pois, se ele sobressaísse, a catequese poderia perder espaço. Portanto, tratava-se de duas modalidades de trabalho com o público infanto-juvenil: sacramentalização (com pretensões doutrinárias para o aumento e a manutenção de fiéis) e socialização (sem preocupações obrigatoriamente religiosas). No âmbito desse conflito, perpassa também a tensão entre as diferentes formas de se conceber criança e adolescente.

Um fato que antecedeu e contribuiu para a declaração de Dom Hélder, foi a participação de algumas crianças do MAC, em um encontro sobre Educação Popular, no Regional Nordeste II da CNBB.

Já no início de 1982, em Olinda (PE), bispos, padres, freiras e agentes de pastoral de diversas dioceses do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco e de Alagoas (Regional Nordeste II) se encontraram para refletir sobre a Educação Popular e a Igreja. Na ocasião, algumas pessoas que vivenciaram determinadas práticas de educação popular foram convidadas para exporem e partilharem suas experiências. Entre os convidados, estava um grupo de crianças do MAC de Mossoró (RN). A exposição da criança surpreendeu os participantes e gerou uma avaliação negativa da “elite” pastoral do Regional Nordeste II. Muitos disseram que aquilo que as crianças fizeram não era da esfera de competência delas, mas sim dos adultos, ou seja, pensar sobre a situação de exploração e dominação sofridas pelo povo e se envolver com organizações e lutas populares não era coisa de criança. Dessa forma, aquela ideia de que o MAC “faz da criança gente grande”, fomentada no conflito entre catequese e MAC, emergiu novamente no Encontro de Educação Popular e a Igreja.

Em resposta a esse conflito com a hierarquia do cristianismo da libertação e Teologia da Libertação, o MAC elaborou um documento, sustentando sua prática com as crianças e reforçando sua concepção de infância. O documento foi endereçado aos bispos e demais clérigos e aludia especialmente a falas de outras autoridades eclesiais, como a do papa Paulo VI (MAC, 1983b).

No embate entre a concepção de criança do MAC e da hierarquia da Igreja, percebe-se que tais compreensões eram discutidas e elaboradas por adultos. E o que diria a meninada de si mesmo? No documento, *Por um Movimento das Crianças - Por uma Ação Católica das Crianças* (MAC, 1983b, p.5), em resposta a fala de Dom Hélder, foram transcritos depoimentos de crianças, que presenciaram o discurso do bispo.

Uma menina do interior falando pra outra:
FIQUEI COM RAIVA QUANDO O BISPO DISSE QUE O QUE A GENTE FAZ É COISA DE ADULTO. NÃO SOMOS CAPAZES DE SABER O QUE É OPRESSÃO.

Um menino de Recife comenta:
SE O BISPO FICASSE COM A GENTE E VISSSE O QUE A GENTE PASSA, FICAR ATÉ 2 HORAS DA MADRUGADA VENDENDO AMENDOIM, SÓ EU SEI O QUE PRECISA FAZER PRA MUDAR A

NOSSA SITUAÇÃO, ELE NÃO. POR ISSO QUE DIZ QUE É INCENTIVO DOS ADULTOS (Grifos do autor).

Mas, parece que as crianças não participaram dos debates que se seguiram entre o MAC, a hierarquia e a catequese, pois, não consta nos arquivos do Movimento nenhum documento ou publicação que retrata o que as crianças pensam sobre aqueles que afirmavam que elas eram manipuladas pelos adultos. Queria o Movimento “poupar” as crianças de tal situação? Ou pensava que a resposta adequada caberia aos acompanhantes e assessores do Movimento?

Nesse contexto, percebe-se que MAC não se preocupou em refletir sobre crianças, na condição de sujeitos históricos, a partir da expressão da própria dinâmica social, intensificada com a “revolução juvenil da década de 1960”, e muito menos, em repensar a concepção de infância, com a colaboração de autores e pesquisadores, como Walter Benjamin (2002), que possui uma ideia de infância semelhante às práticas e compreensão do Movimento.

Cussiánovich (2008), ao analisar as práticas educativas e a concepção de infância do MANTHOC, afirma que o MANTHOC não conseguiu criar um impacto significativo que modificasse a visão dominante de infância entre os católicos e as autoridades eclesiais peruanas. De modo semelhante, podemos dizer que no Brasil, a respeito do poder de persuasão do MAC, diante das autoridades eclesiais brasileiras, pouco se conseguiu. Porém, vale destacar a fala de dois bispos, Dom Marcelo Carvalheira e Dom José Maria Pires, ambos responsáveis por dioceses do Estado da Paraíba, onde o MAC teve forte atuação nas décadas de 1970 e 1980 (VELOSO, 1985, p. 136-138)

O Movimento das Crianças fazem um bem muito grande aos outros movimentos, é uma rajada de vento sadio que tira o mofo, os vícios que vão infectando os outros movimentos da Igreja. Cada criança se considera gente que tem valor, não é projeto, já é.

É o pequeno acreditando no pequeno, as crianças do meio popular. Os amigos não estão distante da vida do povo, são parte do mesmo povo. É um movimento ligado ao povo, ao mundo do trabalho, a todos os que lutam. Movimento libertador que faz a gente ser o que somos e que está ligado com os outros movimentos do povo. A gente não pode esquecer as crianças nos movimentos populares, com sua contribuição própria, cheia de imaginação e sonho, tornando-se capazes de ir além de nossos esquemas.

(...) Dom Marcelo Carvalheira, Bispo de Guarabira, na abertura do 4º Encontro das Equipes Diocesanas do MAC – 25/01/1982.

Menino não pode ser acomodado. Menino tem que ser questionador e incomodar muita gente. Um segundo aspecto nesta dramatização das crianças, é que a gente ainda não avaliou a força política e transformadora da criança como a Bíblia revela. (...)

Quem quiser construir o Reino tem que ter espírito de criança, amor, fraternidade, alegria. Por isso, na leitura bíblica não se pode concordar com uma colocação que foi feita aqui a respeito das crianças, criança como adulto. Graças a Deus, as crianças se apresentam como crianças, o tempo todo.

Retrato do MAC, apresentado por Dom José Maria Pires, Arcebispo da Paraíba – Assembléia Diocesana – J. Pessoa – 13.10.84

Na Arquidiocese de João Pessoa, crianças do MAC chegaram a participar oficialmente das Assembléias Arquidiocesanas, representando o Movimento e as demais crianças. Foi em uma dessas reuniões que Dom José Maria Pires fez a declaração anteriormente citada. Já tinha se passado quase dois anos da declaração de Dom Hélder no VI Encontro Mundial do MIDADEN. Na colocação de Dom José, percebe-se novamente a ideia de que o MAC transformava a criança em adulto. Mas, parece que o arcebispo de João Pessoa posicionou-se de modo favorável ao Movimento, quando usou a Bíblia para dizer que as crianças do MAC continuam sendo crianças, mesmo quando questionam e incomodam os adultos.

A concepção de infância do MAC realmente se diferencia do entendimento corrente da Igreja Católica. Para o MAC, a criança não deveria (e não deve) ser tratada com infantilismo. Nesse mesmo sentido Benjamin (2002, p.68), analisando publicações de livros destinados ao público infantil – *Livros infantis velhos e esquecidos* - questiona o tratamento pueril, ingênuo e adocicado direcionado às crianças

O entendimento secreto do artesão anônimo e o leitor infantil desaparece; cada vez mais escritor e ilustrador dirigem-se à criança mediante o meio ilícito das preocupações e modas fúteis. O gesto adocicado, que corresponde não à criança, mas às concepções distorcidas que se tem dela, sente-se a gosto nessas ilustrações.

O MAC não entende criança e adolescente como seres biologicamente delicados, que estão somente na idade do aprender, sendo assim desprovidos de opiniões e saberes. Essa compreensão de que a criança consegue aprender, mas não sabe utilizar essa aprendizagem para dizer e fazer algo, bem como questionar o que aprende e percebe, é criticada por Quiroz (2008, p.70-71).

En esta incesante voluntad de algunos por unificar al mundo a través de la imposición de modelos de comportamiento y pensamiento, casi nada ha podido escapar. En ese "mundo ideal" que se trata de imponer, los niños son seres inocentes, indefensos, débiles, dependientes. Se encuentran en una etapa inicial de su vida en la que su principal objetivo es el de aprender, aprender y aprender, y entre más aprendan, mejor será el futuro que les espera.

Assemelhando-se ao entendimento de Quiroz, na Assembléia Arquidiocesana de João Pessoa, a acusação de que o MAC estaria “adultizando” a criança, provavelmente aconteceu porque as crianças que ali participavam não estavam totalmente passivas. Pois, se estivessem quietinhas, apenas escutando, assumindo o seu pretense papel de receptora e objeto, tal crítica não teria ocorrido.

Por el contrario, es incomprensible e inaceptable toda otra forma de participación del niño, tanto en el ámbito público como en el privado. Su participación se considera apropiada, siempre y cuando mantenga ese espíritu inocente e inofensivo (QUIROZ, 2008, p. 71).

Outro elemento que poderá ter levado muitos a criticar o MAC, no sentido de questionar o que o Movimento estava fazendo com as “inocentes crianças”, pode ser o fato de as crianças e os adolescentes dizerem e executarem atividades em oposição ao discurso dos críticos. Ou ainda, à medida que repetiam o “complexo discurso” de “gente grande”, deixavam claro que até mesmo as crianças podem entender e dizer tal coisa.

Sin embargo, nos parece que es importante seguir reflexionando sobre el rol del adulto, principalmente en cuando a su discurso, en la participación del niño como protagonista, ya que es fácil que los niños simplemente repitan lo discurso de las personas adultas, o bien, que digan lo que sabe o que se espera escuchar de ellos. Nos parece que la línea que separa la repetición de un discurso y la propia opinión es muy tenue, incluso entre los propios adultos. Aunque consideramos también que repetir un discurso, en le sentido de utilizar los términos que otro dicho, no es necesariamente negativo, si se está convencido que en general ese discurso refleja lo que uno mismo piensa (QUIROZ, 2008, p.73).

Desde o seu nascimento, o MAC tomou outra direção na compreensão e no tratamento para com as crianças. No início da década de 1970¹², elaborou um documento, baseado nas convicções fundamentais do MIDADEN (a visão que tinha das crianças e a concepção de infância que assumia). O documento também denuncia a concepção vigente que muitas sociedades e culturas têm da infância.

A CRIANÇA NÃO É UM OBJETO A ADESTRAR PARA MAIS TARDE...

Em muitas sociedade e culturas, hoje em dia, a criança não é respeitada nem reconhecida como pessoa. Só conta seu futuro, o que poderá ou deverá ser mais tarde. Seu caminho é traçado; tido o que tem que fazer e aprender. Ela deve ser exatamente o que se espera que seja. A criança não tem direito a opinar nem sobre o seu presente e nem sobre o seu futuro. Além disso, o que poderia opinar com a pouca experiência que tem da vida?

Francisca diz: “No Natal o melhor presente que posso dar a meus pais é o boletim de notas da escola”.

¹² Apesar do documento não estar datado, pode ser classificado entre os anos de 1970 a 1974, quando o Movimento também foi chamado de Movimento de Evangelização da Infância. Porém, tal nomenclatura parece não ter sido bem aceita, visto que nos documentos aparecem praticamente o nome Grupos Infantis.

Seus pais: “Não é para nós que trabalhas, mas para ti, para que depois tenhas uma situação melhor”.

Assim, chegamos a situações em que a criança é “usada” com diferentes finalidades:

- em determinadas regiões a criança deve estar constantemente a serviço dos adultos;
- em outras, sua inocência é usada em função de imperativos econômicos, sociais e políticos;
- em outras ainda, ela está obrigada a trabalhar desde cedo por um salário irrisório;
- ainda, a sociedade de consumo a utiliza habilmente com o objetivo puramente comercial.

“Marcos, 12 anos, cujo pai é paralítico e não pode trabalhar, vende jornal para sustentar sua família de 4 irmãos” (MAC, s/d, p.1).

Pela publicação “A criança é uma pessoa, desde agora”, o Movimento apresentou sua concepção sobre a infância e expôs o caminho que escolheu para trabalhar com ela.

A CRIANÇA É UM A PESSOA DESDE AGORA.

Esta pessoa, por menor que seja, tem direito de ser respeitada por todos. A miúdo, a criança manifesta claramente seu desejo de ser tomada a sério.

Ela tem uma maneira própria de comunicar-se. Se sua expressão verbal por certo tempo é limitada por falta de domínio da linguagem, ela não deixa, contudo de comunicar uma infinidade de coisas, para quem sabe ler seus gestos e seus jogos, e para quem se esforça por compreender suas reações.

(...) A imaginação desempenha um papel importante em sua maneira de conhecer o mundo, de descobri-lo, para dominá-lo melhor para engajar-se nele. Graças a isso terá uma visão mais clara sobre o real.

A sua maneira, com suas possibilidades de criança, ela cria, age, toma iniciativas, na medida em que sua espontaneidade não é sufocada pelo mundo adulto (MAC, s/d, p.1).

O MAC acredita que a criança é um ser capaz de agir no mundo, com possibilidades infantis; afirma que a criança pertence a determinada classe social e desse modo pode participar da vida e das lutas de sua classe.

Mesmo diante do conflito vivenciado entre o MAC, a catequese e os clérigos, contraditoriamente, o Movimento permaneceu vinculado à hierarquia da Igreja Católica. Ele tentou conquistar certa autonomia, mas não conseguiu efetivá-la na realidade.

Com a mudança da Igreja, o MAC sofreu modificações. Dioceses, paróquias e congregações religiosas, que na década de 1970 e 1980 tinham assumido a opção preferencial pelas classes subalternas, a partir do final dos anos de 1980 e por toda a década de 1990, gradativamente, “voltaram às suas origens”, abandonaram a Teologia da Libertação e o cristianismo da libertação. Assim, o MAC perdeu espaços, financiamentos e voluntários da Igreja.

O mesmo ocorreu com outros movimentos de crianças e adolescentes da América Latina, que “beberam no poço” da Teologia da Libertação e tinham como “chão” o cristianismo da libertação. Desprovidos de recursos humanos e de financiamentos, diminuíram consideravelmente sua atuação. Alguns deixaram de existir, como o MODAN no México, o MINA na Colômbia e o MIYA no Uruguai.

Capítulo III

A CRIANÇA, O ADOLESCENTE E O CAPITALISMO

Em 1968 os jovens vieram à cena pública como sujeitos políticos capazes de interferir na vida social, política e cultural da sociedade. Esse acontecimento de caráter mundial modificou a concepção de jovem, não mais como simples espectador dos adultos, mas também como protagonista social. Contudo, se por um lado a juventude gritava nas ruas e pinchava muros, por outro lado, muitos jovens brasileiros tiveram seus sonhos e corpos mutilados pela brutalidade do sistema político castrador da liberdade e das aspirações sociais. Assim, nesse período, ao mesmo tempo em que o mundo assistia massas de jovens nas ruas, anunciando o fim das velhas estruturas culturais, sociais e econômicas, via também as ações de democracia e de participação política se fecharem. As cortinas da censura ocultaram a tortura e a morte daqueles que se atrevessem a “recitar algum versinho revolucionário”, publicamente. A juventude brasileira mal apareceu nas ruas e praças e logo teve que se retirar para as lutas armadas clandestinas ou para o interior da instituição religiosa. A Igreja Católica contribuiu ao acolher essa “força jovem”, visando que a “esperança e o show de todo artista”, por quase duas décadas, mesmo escondido e com pouco público, continuasse.

Esses eventos protagonizados pela juventude encontraram ecos e novos sentidos e significados na Igreja Católica, que desde o final da década de 1940, buscava estruturar a Ação Católica brasileira¹³, agora no contexto de ditadura militar ganhava outros contornos. Eram tempos também de prenúncio do que seria a ala progressista da Igreja Católica, posteriormente chamada de Igreja Popular, que por sua vez inspirou a Teologia da Libertação.

¹³ Importante assinalar que Ação Católica trabalhava majoritariamente com jovens. Nesse sentido, podemos articular tais movimentos de juventude católica com os movimentos juvenis que ganharam força e se propagaram na década de 1960, bem como o conflito com a hierarquia da Igreja Católica.

A partir desse momento, o choque ideológico entre os jovens estudantes e os “velhos clérigos” foi inevitável. Os conflitos já apareciam em 1960. Conforme Souza (2004), Dom Hélder Câmara escreveu uma carta reservada ao episcopado, intercedendo em favor da JUC, dizendo que os jovens não estavam extrapolando os limites, mas sim conseguindo fazer uma leitura do momento social em que viviam e necessitavam do apoio dos bispos. Pelo seu posicionamento político muito avançado para a Igreja, e por ter entrado em conflito com o clero, as comissões nacionais da JUC, a JEC e a JIC foram dissolvidas pela cúpula eclesiástica brasileira em 1966. Nota-se que o conflito aberto entre MAC e hierarquia da Igreja Católica acerca da concepção de criança, conforme trabalhado no capítulo II, diz respeito às visões e práticas que jovens, adolescentes e crianças adquiriam em meados do Século XX.

No caso dos jovens, diante dos conflitos abertos e estabelecidos com os chefes da Igreja, a JUC opta pela ruptura com a cúpula da Igreja Católica. A partir desse momento, os Jovens Universitários Católicos ingressaram nas fileiras da Ação Popular (LOWY, 2000). De acordo com Souza (2004, p. 75) a Ação Popular desenvolveu

Uma reflexão até certo ponto semelhante a da JUC, mas não limitada a participação de cristãos, não comprometia a Igreja e permitia posicionamentos mais concretos e definidos, bem além dos “princípios médios” e das afirmações gerais da doutrina social. O Documento-Base da AP [Ação Popular], de 1963, indica a sua introdução: “A Ação Popular é a expressão de uma geração que traduz em ação revolucionária as opções fundamentais que assumiu como resposta ao desafio de nossa realidade e como decorrência de uma análise realista do processo social brasileiro...”

Em 1964, com a instauração da ditadura militar brasileira, a Ação Popular caiu na clandestinidade e foi sufocada pelas forças repressoras do governo. Conforme Souza (2004), com o desmantelamento da JUC, JIC e JEC pela Igreja e a extinção da Ação Popular, a JOC, juntamente com a ACO (de adultos), tomaram a linha de frente da ala esquerdista católica.

Para pensar educação popular com crianças e adolescentes, é necessário compreender esses conflitos como marca de um tempo que fez nascer concepções e práticas relativas ao público infantil. Isso porque, para aqueles que defendem que educação popular é coisa de adulto e para adulto, vale de igual modo perguntar o que eles estão chamando de adulto e de criança. Sem a compreensão do desenvolvimento histórico dos conceitos de criança e adolescente, e sem a escolha

de um, não seria possível defender positivamente a possibilidade de se fazer educação popular com o público infante-juvenil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 2º, considera criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Tal compreensão de criança e adolescente está calcada no pensamento psicológico-etário, sobretudo do século XX, o qual contribuiu para o surgimento da adolescência. Contudo, ver a criança e o adolescente apenas como um fator biológico e psicológico, ajuda a justificar as situações de discriminação e de dominação sofridas por eles.

Ser criança e adolescente é mais do que a personificação de uma fase biológica e psicológica. Segundo Heywood (2004, p. 21) criança e adolescente são um “construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”.

Do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a sua necessidade de se produzir. Mas uma cultura pode existir sem uma idéia social de infância. Passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica. Nossos genes não contem instruções claras sobre quem é e quem não é criança, e as leis de sobrevivência não exigem que se faça distinção entre mundo do adulto e o da criança. De fato, se tomarmos a palavra *crianças* para significar uma classe de pessoas situadas entre sete e, digamos, dezessete anos, que requerem formas especiais de criação e proteção e que se acredita serem qualitativamente diferentes dos adultos, então há ampla evidência de que as crianças existem há menos de quatrocentos anos (POSTMAN, 1999, p.11, Grifo do autor).

Postman (1999) parece não dar muita importância para a separação entre criança e adolescente, pois, o autor utiliza a palavra criança tanto para os menores de doze anos quanto para os que têm dezessete anos. Outra expressão utilizada por ele, para designar criança e adolescente, é o termo infância. A palavra adolescente transita entre a infância e a juventude.

A definição de juventude mais usada é a de ‘passagem’, que se refere ao ciclo da vida em que as pessoas passam da infância para a fase adulta. Quanto ao início do período há mais consenso pelo viés biológico, pela maturação do corpo. O ano que marca o final provoca discussões suscitadas, de modo particular, pela condição social que os/as jovens vivem. Com as mudanças da sociedade, hoje, a idade final tende a se alargar. A ONU reconhece a idade de 15 a 24 anos. No Brasil, com a instauração do Conselho Nacional da Juventude, com os diversos estudos e pesquisa que tem sido desenvolvido sobre o tema, estabeleceu-se a faixa de 15 a 29 anos para a juventude. É essa faixa que determina as políticas públicas para o segmento (TEIXEIRA, 2006, p.51).

Diante das preocupações etárias para se definir realmente o que é infância e juventude, incluindo aí a adolescência, ou parte dela, é salutar concordar com Heywood (2004) e Postman (1999) que entendem a infância, como um *construto social*, que varia de uma sociedade para outra e entre grupos sociais de uma mesma sociedade.

Ao pensar sobre o período que a sociedade ocidental começou a tratar a criança como um ser portador de direitos próprios, diferenciado do adulto e sujeito da história (protagonista), percebe-se que é um tempo mínimo. Assim sendo, não é viável falar em morte da infância, mas em nascimento.

Porém, Postman (1999), defende em seu livro *O desaparecimento da infância*, que o fim da ideia de criança já se iniciou. Para Postman (1999) e Ariès (2006), o nascimento da infância se deu no início da Idade Moderna, na Renascença, com o surgimento da escola seriada e com a noção de pudor, vergonha e segredos de adultos. Ao compreender que a TV tem mais poder para determinar a “idade” das crianças e dos adolescentes do que a escola, a família e a Igreja, Postman (1999) afirma que o desaparecimento da infância já começou. Ele diz que a TV ultrapassa o alcance da escola porque não exige a habilidade de ler e escrever. Além disso, com a TV, a vergonha e os segredos dos adultos são revelados a todo o momento. De fato, não há separação entre programas para crianças e adultos. As frases miudinhas que aparecem no canto da tela do aparelho televisivo, anunciando que determinado programa não é apropriado para certa idade, não impedem que as crianças vejam e ouçam os segredos dos adultos.

A erotização precoce e os altos índices de violência praticada por adolescentes e crianças, são para Postman (1999), o sinal visível de que já se iniciou o desaparecimento delas. A escola seriada, ao contrário, parece ser uma instituição forte, sem sinais de morte, mesmo sendo ela a responsável pelo surgimento da concepção moderna de infância. O discurso da escola como salvação das crianças, por afastá-las da violência e da vida sexual precoce, está em voga. Heywood (2004) discorda de Postman (1999) ao dizer que na Idade Média, a noção de infância não desapareceu por completo. O que está acontecendo dos anos de 1960 para cá não é o desaparecimento da infância, mas apenas uma mutação, pois ela é um construto social. Por isso, passível de mudanças e comporta a existência de duas ou mais compreensões em uma mesma sociedade.

O tratamento dado às crianças e aos adolescentes nas sociedades ocidentais, não aconteceu de forma progressiva e evolutiva. Períodos e sociedades diferentes conviveram com concepções divergentes e contrárias no que se refere à ideia de infância. Ainda nos dias atuais, mesmo que existam movimentos, organizações e instituições que pensam e tratam as crianças e os adolescentes como verdadeiros sujeitos sociais e protagonistas de sua história – como o MAC - ainda assim, existem as contradições.

O movimento juvenil questionou a concepção de infância dos movimentos sociais e populares e das organizações de esquerda. Antes da “revolução dos jovens” (CAMBI, 1999) partidos, sindicatos, e movimentos sociais pareciam indiferentes em relação à situação específica da criança e do adolescente. Dourado, Dabat e Araújo (2007), falando dos movimentos sociais do campo dos anos 1950 e 1960 no Brasil, especificamente do mundo canavieiro nordestino, afirmam que apesar da participação das crianças na labuta do trabalho diário e nas lutas reivindicatórias dos assalariados, a invisibilidade da criança e do adolescente era fato.

Por muito tempo, reivindicações trabalhistas específicas à infância não apareceram em movimentos específicos dos canavieiros, como as Ligas Camponesas ou o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais até a retomada das lutas coletivas, pois o trabalho das crianças era visto como parte integrante da força de trabalho familiar. Sendo comum a exploração e a miséria, sofridas igualmente por todos os membros das famílias canavieiras, as lutas e as reivindicações o eram também. Presentes nas assembleias, passeatas e pique de greve, as crianças e os adolescentes eram considerados parte integrante da classe trabalhadora, sem distinção (DOURADO, DABAT, ARAÚJO, 2007, p. 407).

Cussiánovich (2008) adverte que os movimentos populares da década de 1970 não levaram em consideração as crianças e os adolescentes, não mudaram suas concepções em relação à infância. Apesar das crianças e dos adolescentes participarem juntamente com seus pais nas lutas populares, não eram considerados como sujeitos sociais.

Foi somente a partir da década de 1980, que os movimentos populares brasileiros começaram a colocar em pauta a questão específica da criança e do adolescente. Por exemplo, o movimento canavieiro pernambucano realizou o seu primeiro encontro de crianças trabalhadoras da cana no ano de 1987, na cidade de Jaboatão (DOURADO, DABAT, ARAÚJO, 2007).

Parece que foi necessário surgir movimentos sociais específicos no tratamento de questões relativas a crianças e adolescentes, porém, questionadores

da sociedade como um todo, para que outros movimentos sociais e populares começassem a se preocupar com a especificidade da infância. Nesse entendimento, é possível compreender a importância do MAC, na condição de Organização que contribuiu para provocar, primeiramente no espaço da Igreja Católica, uma nova concepção e prática de criança e adolescente no decurso das décadas de 1960 a 1980.

O certo é que a “revolução juvenil” ajudou a colocar a criança e o adolescente em evidência, não só como portadores de direitos, mas também como protagonistas de sua própria história. A partir daí, sobretudo nas décadas seguintes, a geração jovem começou a ser pensada como ser capaz de intervir na história, como sujeito provido de palavras e ações indispensáveis nos processos de mudanças sociais.

Muitas organizações que trabalhavam com crianças e adolescentes e outras que surgiram, a partir da década de 1970, absorveram a experiência da revolução cultural juvenil dos anos de 1960 e das novas “teorias do protagonismo infanto-juvenil”. No Brasil, pode-se dizer que o MAC, o MNMMR e a Pastoral do Menor foram organizações que caminharam nessa perspectiva. Na dimensão internacional aparece o MIDADEN, no qual o MAC esteve ligado desde 1968.

No documento *Breve historia del MIDADEN – que defina sua identidade – 1962-2008*, percebe-se que o anseio de entender as crianças e os adolescentes como sujeitos do próprio movimento esteve presente no 4º Encontro Internacional, realizado em 1974, tendo como temática: “um movimiento de apostolado de los niños: por quién? Para que?” (MIDADEN, 2008, p. 3).

O MIDADEN (2008, p. 2), fundado em Paris, na década de 1960, como uma articulação jurídica de vários movimentos com nacionalidades diferentes, desde o seu estatuto de fundação trouxe alguns sinais pelo reconhecimento das crianças como sujeitos ativos.

MIDADE realiza la Iglesia em el mundo de los niños: es Jesús-Cristo en la acción en el mundo de los niños, por los niños mismos. El movimiento quiere a la vez ser Movimento de educación y de acción. (...) Los apóstolos de los niños son los niños mismo.

No livro *Um movimento de Crianças*, Veloso (1985, p. 21), denuncia o tipo de concepção e o tratamento dado às crianças, e ao mesmo tempo apresenta o olhar protagônico das crianças e dos adolescentes.

Para os mais velhos, via de regra,
continuam em vigor os costumeiros refrões:
“Criança não sabe o que diz”

“Criança não sabe o que faz”
“Menino só faz o que não presta”
“Criança não tem querer”
“Menino não tem juízo”
“Quem vai ligar para conversa de criança?...”
E assim ninguém conta com as crianças para nada de importante.
As crianças passam, então, infância, marginalizadas,
Reprimidas, impedidas de crescer como pessoas humanas, de desenvolver
Um sem número de potencialidades...
E a sociedade, por sua parte, perde imensas oportunidades de beneficiar-se
da contribuição original e insubstituível das crianças.
E continua sendo uma sociedade de velhos, envelhecida e podre,
inveterada
em seus vícios e manias.
Ainda bem que de uns anos para cá,
na vida da Sociedade e da Igreja,
coisas vêm mudando...
Novas maneiras de ver as coisas,
novas atitudes e comportamentos...
Os Movimentos Populares, novas práticas educativas,
repercutem na vida dos cristãos...
E chega finalmente, pras crianças, uma chance.
Aos poucos, aqui e acolá,
as crianças passam a ser reconhecidas
como pessoas capazes de pensar e criar,
capazes de opinar sobre seus interesses,,
capazes de iniciativa e participação,
capazes de agir e transformar o seu ambiente...
Em alguns países, a Igreja passa a reconhecer a existência
de uma AÇÃO CATÓLICA DA INFÂNCIA! (Grifo do autor).

Fundado no mesmo ano da publicação da obra em questão, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR, 1994, p. 9) se define como

Uma organização popular não governamental autônoma, composta basicamente de voluntários, que busca, através *do engajamento e da participação das próprias crianças e adolescentes*, a conquista e a defesa de seus direitos de cidadania (grifo meu).

A Pastoral do Menor, criada na cidade de São Paulo, oito anos antes da fundação do MNMMR e nove anos depois da fundação do MAC, também defende a participação ativa e indispensável das meninas e dos meninos no processo de luta por melhorias nas condições de vida das crianças das classes subalternas, como explicita no seu objetivo geral (PASTORAL DO MENOR, 1999, p. 7).

A Pastoral do Menor se propõe, à luz do Evangelho, estimular um processo que visa à sensibilização, à conscientização crítica, à organização e à mobilização da sociedade como um todo, na busca de uma resposta transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecido e em situação de risco, promovendo, nos projetos de atendimento direto, a participação das crianças e adolescentes, como *protagonistas* do mesmo processo (grifo meu).

Com a promulgação da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) e com a criação dos Conselhos de Direitos e Tutelares das Crianças e Adolescentes, tornou-se mais comum a utilização do termo protagonismo infanto-juvenil. Talvez seja um sinal de crescimento da compreensão de criança e adolescente como sujeitos sociais.

Falar em protagonismo de crianças e adolescentes é retirá-los do anonimato histórico, dar visibilidade a eles, colocá-los no centro da sociedade, para que possam falar, expressar e imprimir marcas na história. É reconhecê-los como pessoas capazes de pensar, agir, participar, e não simplesmente acompanhar os adultos em atividades, de forma ilustrativa, como um objeto que inspirará a “geração grande” nas decisões favoráveis à infância. Atualmente isso tem acontecido nas Conferências dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, nas esferas nacional, estadual e municipal. Apesar de representarem um espaço onde os adolescentes são contados como delegados oficiais, tendo vez, voz e voto, tais Conferências parecem não ter pensado um procedimento que facilite o envolvimento dos adolescentes nas discussões. Eles participam como quem se encaixa na metodologia dos adultos.

Criticando essa modalidade de participação ilustrativa das crianças e dos adolescentes junto aos adultos, Quiroz (2008, p.71), diz que, “su participación se considera apropiada, siempre y cuando mantenga ese espíritu inocente e inofensivo”. Nesse sentido, a participação infantil é bem vinda somente até o momento em que for inocente e inofensiva ao planejamento dos adultos. Mas, quando as crianças começam a questionar, insistir e a resistir, logo são rejeitadas, obrigadas a calar e impedidas de participar. Geralmente, com a desculpa de que “isso não é coisa para criança” ou “é queimar etapa”. A música “*Sou pequeno*”, do CD do MAC (2002) *Sonho de Menino*, expressa bem essa negação da participação protagônica das crianças e dos adolescentes, quando diz: “sou pequeno, tão pequeno, dizem que não sei pensar, quando penso logo dizem, mente adulta não vai dar”.

No entendimento de Quiroz (2008), para que a participação infantil seja protagonismo de fato, são necessárias três atitudes indispensáveis por parte dos adultos: a primeira é o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos e não objetos; a segunda é abrir espaços para que participem e coloquem

suas idéias; a terceira atitude, é que os adultos incorporem as opiniões e apóiem as ações dos adolescentes e das crianças.

O embate pelo protagonismo das crianças e dos adolescentes, como expressão de diversos movimentos e organizações, tem sido uma realidade desafiadora. Reconhecer “pessoas pequenas” como sujeitos de direitos e lutar pelo fim do adultocentrismo, para que as relações tornem-se justas e igualitárias, ainda não é algo bem aceito pelas instituições em geral.

A atual sociedade adultocêntrica explora a força de trabalho das crianças e dos adolescentes. A exploração do trabalho infantil não é uma invenção da sociedade industrial. Desde a Idade Média, conforme Enguita (1989), a preocupação com os filhos dos pobres e aqueles que mendigavam estava ligada ao trabalho corretivo, disciplinador e produtor de “braços úteis”. As instituições de “abrigo” para crianças e adolescentes ficaram em auge no século XVIII. Surgiram escolas, asilos, hospícios e orfanatos, com o objetivo de disciplinar e criar hábitos necessários para tornar os necessitados de caridade em “trabalhadores benévolos”. Mas, esses “pequenos imprestáveis” tinham também que gerar lucros. No início das primeiras indústrias, os patrões aproveitaram da força de trabalho infantil para lucrarem. Buscavam o trabalhador mirim nos abrigos de crianças. De acordo com Enguita (1989, p. 110),

As crianças internadas em hospícios e outras instituições eram uma mão de obra barata para os industriais, que as contratavam em grupos e podiam devolvê-las à menor queixa, ou exploravam seu trabalho diretamente na própria instituição que estavam internadas.

Os industriais preferiam as “pequenas mãos” para o trabalho, porque o preço era menor, adaptavam-se facilmente ao local, eram mais dóceis, e em caso de revolta ou resistência, seus corpos não eram páreo para capataz ou polícia, por isso, mais fáceis de serem dominados.

No Brasil, existiram pequenos trabalhadores desde a colonização. Crianças escravas, pobres e órfãos sempre trabalharam, desde a chegada dos europeus no país. Conforme Rizzini (2007, p. 377), as crianças e adolescentes trabalhavam

Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonados ou desvalidas a partir do século XIX; para os grandes proprietários de terra como bóias frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e suas famílias.

Assim, crianças e adolescentes trabalham, em sua maioria, por causa da situação de pobreza e miséria em que vivem. Trabalham para sobreviver. Em muitíssimos casos, para ajudar a prover o sustento dos irmãos e do restante da família. Contudo, há ainda outros fatores de ordem cultural, “como a crença de que filho de pobre tem que trabalhar ou que o trabalho é disciplinador” (RIZZINI, 2007, p. 387).

A ideia de que o trabalho é o meio mais eficaz para disciplinar as crianças e adolescentes “rebeldes”, perpassa toda a sociedade e atinge tanto a classe trabalhadora quanto a burguesa. Os pais da classe trabalhadora encontram no trabalho um forte aliado para manter os filhos sob controle e para livrá-los do “mau caminho”.

Por sua vez, a classe burguesa vê o trabalho como forma de salvaguardar a “pele” dos “homens de bem”, de se protegerem dos marginais que perambulam pelas ruas e assaltam suas casas e carros. O trabalho produz ordem, domestica e disciplina para transformar as pessoas, desde cedo, em “bons cidadãos”. As crianças livres do trabalho e da escola parecem provocar medo nas “pessoas de profissão” e “escolarizadas”. O ócio parece ser produtor de indivíduos revoltosos, indisciplinados, desobedientes, “mal educados” e incontroláveis (MARCELINO, 2007). Conforme Passeti (2007), na sociedade capitalista o ócio é visto como sinônimo de perigo social. Nesse sentido, é possível entender melhor o que diz o senso comum: “é melhor o jovem ganhando pouco do que desocupado”.

Conforme Enguita (1989) diversas instituições modernas que surgiram para “acolher” as crianças das classes subalternas tinham o objetivo de retirá-las da vagabundagem, da mendicância, do desperdício da mão-de-obra ociosa e dar-lhes um bom caráter. “A inquietude pelas crianças órfãs ou filhos de pobres não era nova, havendo nascido da preocupação pela ordem pública e pelo desperdício que, para a nação em geral, representavam braços inativos” (ENGUITA, 1989, p. 108).

Com as novas legislações que proíbem o trabalho para menores de 14 anos e impõem obrigações mais rígidas para os empregadores de adolescentes, a diminuição do trabalho infantil tem sido percebida desde os meados do século XX. No entanto, uma nova forma foi criada para controlar, disciplinar, dominar as crianças e os adolescentes de modo que não caiam na marginalidade e não perturbem a vida dos cidadãos de bens e de bem. É a escola. A escola se constitui como novo fato social e cultural, onde as pessoas depositam sua crença em uma

sociedade harmoniosa, sem violência e bandidos. Pode-se observar isso, na legislação específica para crianças e adolescentes. À medida que as leis proíbem o trabalho infantil e impõem regras “rígidas” aos que contratam adolescentes, obrigam as crianças e os adolescentes a freqüentarem a escola.

Mas, para Enguita (1989), as instituições modernas, direcionadas às crianças da classe trabalhadora, tiveram e continuam tendo o papel primordial de inculcá-lhes hábitos de ordem, de respeito a propriedade “alheia” e de preparar o “trabalhador de bom caráter”, principalmente a escola.

Apesar da obrigatoriedade de toda criança e adolescente ter que freqüentar um estabelecimento de ensino, milhares continuam fora das salas de aula. A maior parte, conforme Rizzini (2007), porque precisa trabalhar. A maioria trabalha no campo, ajudando na produção familiar, sem ganhar qualquer remuneração.

O trabalho acaba por afastar a criança e principalmente o adolescente da escola. Das crianças de dez a 14 anos, 4% trabalham e não estudam e 19,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos abandonaram de vez a escola para trabalhar. Estes dados podem estar subestimados, pois como a freqüência à escola é obrigatória na faixa de dez a 14 anos, possivelmente muitos pais declarem que seus filhos vão à escola. Ou simplesmente, podem estar matriculados, sem conseguirem freqüentá-la com assiduidade. A longa jornada de trabalho é um dos fatores que leva a desistirem de seus estudos. Dos trabalhadores de dez a 14 anos, 24% trabalham quarenta horas ou mais por semana e a faixa de 15 a 17 anos atingem a cifra de 63% (RIZZINI, 2007, p. 381).

Apesar da ampliação de um “sentimento aguçado do trabalho” infantil nas sociedades ocidentais capitalistas, sobretudo na segunda metade do século XX, repudiando a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, há de se questionar esse “sentimento” sobre o trabalhador em geral.

Para combater a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, diversos países criaram mecanismos e assinaram acordos, a fim de controlar essa prática secular. O governo brasileiro criou no ano de 2004 o Programa PETI, que consiste em uma ajuda de custo, por parte do governo federal, para as famílias que garantirem as crianças e os adolescentes na escola e em atividades lúdicas, profissionalizantes ou artísticas. Outros dois programas, também do governo federal, têm a finalidade de proteger a criança do trabalho e do trabalho explorado: o Bolsa-Escola e o Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano.

Na sociedade civil também surgiram programas de combate ao trabalho infantil, viabilizados pelo Terceiro Setor. No Brasil, a maior expressão é a ABRINQ.

Criado pela Fundação Abrinq pelos Direitos das Crianças, o programa Empresa Amiga das Crianças conta com a participação de mais de mil

empresas, comprometidas a eliminar o trabalho infantil. Estas empresas provenientes dos setores econômicos como o automobilístico, de laranja, calçados e cana-de-açúcar se comprometem a não empregar crianças, respeitando a idade mínima de 14 anos. Uma pequena parte mantém programas de profissionalização e educação para adolescentes carentes, são cinquenta empresas no país todo, uma gota no oceano, mas alguma iniciativa tem tido bastante sucesso, conseguindo inseri-los no mercado de trabalho qualificado. Para freqüentar os cursos os alunos precisam estar estudando. (RIZZINI, 2007, p. 395).

Nota-se que tais programas não questionam o trabalho explorado, mas apenas salvaguardam as crianças dessa situação, uma vez que “os pais continuam sendo explorados pelos patrões” (RIZZINI, 2007, p.393). Diante disso, constata-se que pouco se fez para combater e erradicar o trabalho explorado. Então, ao mesmo tempo em que essas medidas governamentais e não-governamentais ajudam a diminuir o trabalho explorado das crianças, por outro lado, legalizam a exploração do trabalho do adulto. As crianças e adolescentes de hoje, serão “legitimamente” os trabalhadores explorados de amanhã. É como se o sistema capitalista falasse: só é imoral o trabalho explorado de crianças. Gerando assim, a idéia de um capitalismo “humanizado” e defensor das crianças indefesas.

Esses projetos de empresas e ONGs incentivam a participação na escola, pela diminuição da evasão e elevação da freqüência e do índice escolar. Nesse sentido, há de se concordar com Bourdieu (1982;1999) e com Enguita (1989), ao evidenciarem que a escola tem a função de reproduzir as relações de desigualdade da sociedade e de criar hábitos de obediência, passividade, que formarão os “bons cidadãos” e os “bons trabalhadores”.

Vale então nos perguntarmos se a criança e o adolescente que trabalham e seus pais ou responsáveis também não têm o direito de opinar sobre as suas vidas. As políticas e os programas sociais são planejados e implementados sem que os principais interessados tenham qualquer participação (RIZZINI, 2007, p. 398).

Importante assinalar, que nas ONGs e nos movimentos populares e sociais, especialmente aqueles que trabalham diretamente com o público infanto-juvenil, algumas vezes se levantam, defendendo que crianças e adolescentes têm direito ao trabalho. Alegam que o problema não é o trabalho infantil, mas o trabalho explorado, tanto das crianças quanto dos adultos (CUSSIÁNOVICH, 2008).

O direito de brincar

Até então, houve uma tentativa de relacionar o pensamento de infância da sociedade capitalista, como algo estritamente vinculado à ideia de escola. Nesse percurso, o estabelecimento de ensino foi evidenciado como o lugar por excelência da infância, em oposição ao trabalho infantil e ao ócio. O passo seguinte será analisar como o “direito de brincar” aparece na legislação brasileira.

O capitalismo não vislumbrou as crianças como fonte de lucro apenas na mão-de-obra barata, mas também como consumidores em potencial, das infinitas mercadorias produzidas para o público infanto-juvenil (BROUGÈRE, 2004). Com a crescente pressão legal contra o trabalho infantil nas indústrias, o mercado capitalista necessitava urgentemente de outra forma que garantisse as crianças como “minas rentáveis”. A invenção e recriação do brinquedo foi sem dúvida, o grande achado para tornar o público infanto-juvenil um exímio comprador.

Com a capacidade de criar produtos em larga escala, assim como gerar desejos e gostos por meio do fetiche da mercadoria (MARX, s/d), a indústria descobriu no brinquedo, a mercadoria privilegiada dos “consumidores mirins”.

Sem a noção de criança como um ser diferenciado e com necessidades especiais para o seu “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS), não seria possível transformar as crianças em consumidores. Na ausência da relação afetiva dos adultos para com as crianças, a invenção capitalista de produzir mercadorias destinadas ao público infantil não teria sucesso, pois crianças e adolescentes são pessoas economicamente dependentes. Mesmo que trabalhem, o ganho é pouco e, quase sempre destinado para suprir a renda familiar e não para comprar brinquedos. Os adultos são os verdadeiros garantidores das compras das crianças. Sem relações afetivas de proteção, atenção e até mesmo de “paparicação” das crianças e dos adolescentes, o fracasso da indústria do brinquedo seria iminente. A concepção de infância, na sociedade capitalista industrial, é onerosa.

Utilizando-se do discurso de que criança tem o direito de brincar¹⁴, as indústrias do brinquedo apresentam os “reais e meios seguros” para que seja exercitado esse direito: os brinquedos industrializados. Meios “seguros” porque o

¹⁴ A Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Assembléia das Nações Unidas (1989) garantem o direito de brincar.

lugar da criança não é na rua, mas na escola ou em casa. A casa e a escola são locais “seguros” onde os brinquedos industriais podem ser utilizados.

O brinquedo autêntico proposto por Benjamim (2002) é uma contraposição à indústria do brinquedo. A bola, o arco, a roda de pena e a pipa são categorias de brinquedos que podem ser construídos pelas famílias de baixíssimo custo. São brinquedos associados à coletividade e aos espaços amplos. O interior das casas das crianças das classes subalternas e as salas de aula não servem para a utilização desses brinquedos autênticos. Além do problema da estrutura da casa, tem a questão do lugar. O espaço territorial das habitações das classes subalternas, geralmente é desprovido de condições mínimas de sobrevivência, como água potável, rede de esgoto, energia elétrica e pavimentação. As pessoas moram em morros, cortiços, alagados, periferias, em pequeníssimas casas sem quintais. E, mesmo quando algumas ou todas as necessidades fundamentais de moradia existem, faltam espaços públicos para as crianças brincarem, como praças e áreas amplas.

As escolas públicas, em regra, são desprovidas de espaços destinados aos jogos e às brincadeiras, principalmente quando são coletivos e necessitam de movimentação. Ainda que a escola tenha uma área transformada em local de diversão por parte das crianças e dos adolescentes, o tempo é limitado e precioso para se gastar com “corre-corre e gritarias”. É comum os recreios ou intervalos variarem entre 10 a 20 minutos.

Ao discorrer sobre o brinquedo e a indústria cultural brasileira Marcelino (2007) concorda com Oliveira (1986) que discute a inocência do brinquedo e o considera como mercadoria, mensagem, adestramento e dominação ideológica sobre as crianças. Alves (1984) também critica o brinquedo industrial, considerando-o um assassino do lúdico infantil.

Segundo Brougère (2004) e Benjamin (2005) o brinquedo, sobretudo o brinquedo industrial, é uma representação que os adultos fazem das crianças. A necessidade de a criança ter um brinquedo, ou vários, na verdade são supostas necessidades dos próprios adultos. Assim, podemos dizer que o fetiche do brinquedo não conquistou primeiro as crianças, mas os adultos.

Porém, para Benjamin (2005) o brinquedo nas mãos das crianças não é só um instrumento de dominação. Isso porque, no momento que determinado

brinquedo está nas mãos delas, elas reinventam o significado dele e dão asas à imaginação.

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que despreza toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época de rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva (BENJAMIN, 2005, p. 93).

Concordando com Benjamin, Marcelino (2007, p. 71) menciona uma resistência das crianças.

Mesmo no caso do simples consumo, é importante destacar a capacidade de resistência da criança. Como bem observa Oliveira, até frente a brinquedos industrializados, onde não existe a possibilidade de criação material, essa capacidade de resistência da criança pode se manifestar pela atribuição de sentidos e significados diferenciados dos que foram prescritos pela consciência adulta.

Mesmo havendo ruptura das crianças com os sentidos e significados impressos nos brinquedos pelos adultos, “o crescente desenvolvimento tecnológico tem dado sua significativa parcela de contribuição para o exercício dessa atração pela imitação, que furta o lúdico, mesmo no brinquedo” (MARCELINO, 2007, p.72).

Além da insistência do brinquedo como expressão do direito de brincar, muitos capitalistas estão denominando-se “empresários sociais” (RIZZINI, 2007). As empresas com “responsabilidade social”, além de se envolverem em doações e propagandas, para que “toda criança esteja na escola”, ingressaram em outra modalidade de defesa dos direitos das crianças, que são os *projetos sociais*.

Os projetos sociais, geralmente são atividades desenvolvidas por uma ONG – Organização Não-Governamental - ou outra instituição legalmente reconhecida. O objetivo dessas instituições e ONGs é atuar na sociedade, a fim de impactar, tentar resolver ou amenizar determinada situação social. Para Paoli (2002, p. 278), há um importante diferencial entre as ações das ONGs e os movimentos sociais.

Se o caminho aberto pelos movimentos sociais era fortemente politizado e implicava a demanda direta da população carente por bens públicos, o caminho das ONGs opta por representar as demandas populares em negociações pragmáticas, tecnicamente formuladas, com os governos, dispensando a base ampliada da participação popular.

Antes de apresentar alguns indicadores, para uma melhor compreensão do que ocorre atualmente com o “coração do empresariado”, é importante dizer que os capitalistas e os demais “homens de bem” se interessam pela filantropia desde o século XIX. Conforme Robert Castel (2001, p. 302), desde a primeira metade do século XIX, as elites reivindicam o direito de “cuidar” dos pobres. Para “desenvolver um poder de curatela em relação aos desafortunados”, as elites sociais lutaram contra o Estado - postulante nos atendimentos sociais - e contra a Igreja - tradicionalmente a monopolista da caridade filantrópica - para serem reconhecidas como os senhores beneméritos da sociedade. Com a ideia de que os membros das classes inferiores e os operários, assim “como as crianças, são menores que não têm capacidade de se conduzir por si mesmo” (CASTEL, 2001, p. 305), as elites desejam manter o domínio legítimo em nome da filantropia e da proteção.

Parece que no início do século XXI, a “economia social liberal” de que fala Castel (2001), ressuscitou nos moldes das “empresas solidárias” e seus “projetos sociais”. Segundo Rizzini (2007), as pressões internacionais econômicas obrigam muitos empresários a se envolver com o social.

Muitas dessas iniciativas são motivadas pela pressão internacional, principalmente a norte-americana, contra a utilização das crianças na produção. No contexto internacional, discute-se aplicar sanções econômicas aos países que utilizam o trabalho infantil, como por exemplo, proibir a importação de produtos fabricados por crianças. Criou-se um impasse com o governo brasileiro, que acusa a medida como protecionismo econômico por parte de alguns países. A fundação Abrinq propõe que se busque reconhecer e localizar os focos e exploração da mão-de-obra infantil, além de implantação de programas para resolver o problema. Assim, a restrição ao trabalho infantil não se dará por meio de boicote ou sanção comercial, mas referida a situação concreta, onde se deverá intervir, com participação da OIT, do UNICEF, de representantes de governos, empresários, trabalhadores e de ONGs (RIZZINI, 2007, p. 396).

Já para Passetti (2007), a onda do empresariado social guarda relações com as políticas neoliberais do Estado, que se afasta cada vez mais da responsabilidade com os direitos sociais.

O atendimento redimensionado aponta antes de tudo para o corte de custos governamentais nas áreas de atendimento social exigido pelas novas dimensões assumidas pela globalização. No caso de políticas sociais para as crianças e adolescentes, o Estado dispensa parte dos funcionários especializados, como psicólogos, assistentes sociais, sociólogos, educadores de rua, sob o regime CLT, não concursados e com experiência, e com isso contribui para repassá-los às organizações não-governamentais. Estas, por sua vez, vão tomando a cena política na medida em que o ideário neoliberal ou liberal social, em linhas gerais, alinha-se ao Estado que reduziu seus investimentos sociais, num tempo em que em nome de uma maior liberdade de mercado, cresce a

legitimidade das organizações da chamada sociedade civil (PASSETTI, 2007, p. 368).

Passetti (2007) menciona ainda uma nova filantropia empresarial, na qual os empresários ingressaram, não para tirar dos seus lucros uma quantia generosa de atendimento às “criancinhas”, mas, ao contrário, para não pagarem impostos ao Estado, lucrando cada vez mais.

A nova filantropia funciona no campo do atendimento, como meio a contenção de custos do Estado e, simultaneamente como geradora de empregos no âmbito privado. Ela responde socialmente pela superação do desemprego de funcionários na esfera governamental, ao mesmo tempo que libera os empresários para fazer filantropia, reduzindo o pagamento de seus impostos. Não se faz mais filantropia como antigamente, ao custo do próprio bolso, da caridade religiosa, nem como, até recentemente as custas do Estado. Agora o empresariado faz filantropia, na maioria das vezes, graças ao que deixa de pagar ao Estado. É o terceiro ciclo da Filantropia que se inaugura na República brasileira, seguindo o da filantropia privada e depois o da filantropia estatal (PASSETTI, 2007, p. 368).

Além de ser uma forma “socialmente correta” de obtenção de lucros, o atendimento às “pobres crianças carentes” também tem outro objetivo, que é contribuir para salvaguardar a ordem social e o *status quo*.

Muitos projetos sociais ajudam as crianças a permanecerem “fora das ruas”. Em um período do dia as crianças e os adolescentes são mantidos na escola e, no outro, em determinado *projeto*. Dessa forma, as crianças e os adolescentes são “vigiados” pelos adultos quase 24 horas por dia, se contarmos com a coerção familiar do período noturno, ou no terceiro turno ocioso do dia.

A rua é o lugar do embate público, de maior explicitação dos conflitos entre as classes sociais. O lugar de atuação dos movimentos sociais e populares. O espaço público, como diz Da Matta (1985) é o “mundo da rua”, e o mundo privado é simbolizado pela casa. Essa oposição da casa e da rua, de valorização da casa e desprezo da rua, contribui para criar na classe trabalhadora sentimentos de vergonha, de culpabilidade e de passividade.

Os traços visíveis de sua miséria são percebidos como prova das fatalidades do destino, mas também de uma capacidade e de um fracasso. Diante desses deserdados da sorte, os “pobres honestos” se percebem como sujeitos que souberam vencer as adversidades da vida através do trabalho regular, da persistência e da coragem, que foram capazes, “apesar da pobreza”, de garantir uma dignidade para suas vidas através da família unida, da casa limpa e bem cuidada, de boa aparência da cordialidade de seus comportamentos. Símbolos de uma vida digna e “bem-sucedida”, símbolos que constroem a figura do “pobre porém honesto”, casa e família montam um universo moral no qual a “rua”, lugar dos que vivem sem eira nem beira, é percebida como espaço da desordem moral, da família desunida, da sujeira, da violência e do crime, no que

traduzem a seu modo a associação entre pobreza, desordem moral e violência (TELLES, 2001, p.83)

A rua não é apenas o espaço das calçadas, das praças e dos carros, mas também o local onde se aprende a questionar a ordem moral e social posta. Enquanto a “casa” ensina as crianças e adolescentes serem pessoas ordeiras, “a rua só ensina o que não presta”. Por isso, muita gente identifica as lutas dos movimentos sociais e populares como ações de “desordeiros” e “agitadores”. Nessa compreensão, permitir que as crianças e os adolescentes participem das mobilizações reivindicatórias, é contribuir para corrompê-los.

Paoli (2002), avaliando a ação social dos espaços filantrópicos das empresas nacionais e multinacionais no Brasil, questiona e desvela as “boas ações” dessas empresas para com as camadas populares. Ela analisa o caso da Fundação Abrinq e expõe as reais intenções das empresas que têm projetos destinados às crianças e aos adolescentes.

Em suma, a exemplaridade da Fundação Abrinq em abrir uma área eficaz de mobilização social das empresas, explorar as compatibilidades entre lucro e filantropia, criar uma linguagem de cidadania e participação nos interstícios da linguagem mercantil dos interesses privados, readaptar sua estrutura com rapidez e transparência segundo o desenrolar de sua experiência e transformar a aleatória ação filantrópico-caritativa das empresas em filantropia de “investimentos cidadãos” lucrativos que é referência para outras fundações, é, sem dúvida impactante. Mas não isenta a experiência da filantropia empresarial no Brasil de estar atravessada, no que se refere à sua própria inovação que se quer alternativa, por tensões e contradições advindas tanto do contexto político brasileiro quanto do mundo das empresas no contexto desregulado do mercado (PAOLI, 2002, p. 394).

A autora aborda ainda a questão da filantropia lucrativa e o poder social exercido pelas empresas sobre as comunidades que assistem

Pelo lado das empresas, um destes pontos de tensão é a já citada descoberta que a filantropia dirigida a grupos carentes da sociedade também faz um grande bem a própria empresa, reforçando a sua imagem institucional e melhorando os seus negócios. Isso não teria tanta importância assim se fosse considerada a tentadora hipótese da instituição de um novo caminho para algo como um “capitalismo civilizado” no Brasil (como é, às vezes, interpretada essa ação) não fosse o fato de que a ação social empresarial também parece fazer parte não só das operações de lucro, mas também da afirmação de poder social sobre as comunidades em que atua, sobre as relações de trabalho que contrata e sobre as causas que abraça. Se assim for, esse movimento desloca, pouco a pouco, parcelas e territórios sociais para o campo de seus interesses, um movimento silenciado pela intenção e pelo ato original de fundação de uma nova consciência empresarial cidadã, solidária e responsável, intenção que ampara sua reivindicação de reconhecimento como parcela da sociedade civil (PAOLI, 2002, p. 394).

Em nome da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e do futuro delas, a criança carente é usada pela filantropia cidadã como uma espécie de marca “ética”, de “valor agregado”, como certificado de garantia que a empresa é “politicamente correta”¹⁵. Essas imagens utilizadas por determinados capitalistas, têm por objetivo atrair os corações e os bolsos dos consumidores, para que escolham seus produtos não só pela qualidade, mas também, pelas suas “etiquetas solidárias”, pois a compreensão que a sociedade ocidental capitalista tem da criança é que ela é o “futuro do país”, “o adulto de amanhã”; um “adulto em gestação” (PRIORE, 2007, p. 10), uma “ameaça na rua, aprendendo o que não presta”; um “perigo quando desocupada”; “um delinqüente, trombadinha, um moleque de rua”; “um aprendiz dócil e domesticado para se tornar o ‘operário padrão’”; um “consumidor em potencial”; “um ser puro, inocente e sem malícia”.

Grande parte dos projetos sociais filantrópicos empresariais prioriza o lazer, a brincadeira, a arte, a diversão e o lúdico como os elementos centrais de suas atividades. De forma caricaturada, exemplifica-se: “o balé vai à periferia”, “a música clássica sobe o morro”, “biblioteca ribeirinha flutuante”, “artes plásticas da caatinga”, “esportes chegam nas palafitas”, “Amigos da Escola”.

Apesar do prazer proporcionado por esses projetos, faz-se necessário indagar e refletir que tipo de pedagogia e educação lhes são inerentes. Pouco provável ser a de cunho libertador e emancipatório. Pois, parece óbvio que as elites econômicas não apoiariam ações que eduquem as crianças e os adolescentes para o protagonismo, a participação e a luta por seus direitos. Além disso, não financiariam atividades educacionais que instigam o questionamento da realidade social e a busca pela superação das relações desiguais existentes na sociedade, pois, conseqüentemente as crianças começarão a questionar as relações entre trabalho e capital, a existência de empresários e operários, de patrões e empregados, de ricos e pobres e da própria filantropia. Diante disso, é válido dizer, que para a sociedade capitalista, o direito à educação é sinônimo de escolarização, o direito à brincadeira

¹⁵ É importante assinalar a existência de outros tipos de usos sociais das crianças e dos adolescentes, por parte dos adultos. A título de exemplo, o da criança “bibelô” do pai ou da mãe. O adulto projeta sua imagem na criança. Roupas, brinquedos, cursos, talentos artísticos e notas escolares são o “orgulho” e o “*status*” dos pais. Da mesma forma que um objeto atraente sobre a mesa rouba a atenção de quem dele se aproxima, muitas crianças são usadas para atrair a simpatia de outros adultos para os pais.

e ao lazer é equivalente com “projetização” e brinquedo industrial, portanto, direito ao consumo.

Verificou-se até agora, que o lugar social da criança e do adolescente é o das “quatro paredes” (casa, escola, “projeto”). Ou como diz Quiroz (2008, p. 71): “la lógica de que los ámbitos privilegiados durante la infancia son el doméstico y el escolar”. Ou seja, espaços como a “rua” e a participação pública na sociedade é uma realidade restrita aos adultos.

A concepção do MAC e de Walter Benjamin sobre a criança e o adolescente

De modo diverso do capitalismo, que trata a criança como coisa, fonte de lucro, o MAC a concebe como sujeito social. No MAC, não há espaço para o mimo, o paparico e a superproteção, sentimentos necessários para a venda dos produtos destinados a suprir os interesses do capital. A criança e o adolescente são tratados como pessoas que podem assumir certas responsabilidades, sem serem adultizadas e infantilizadas.

Em sintonia com as idéias de que a criança precisa ser “paparicada”, “mimada” e “protegida”, encontra-se o entendimento de criança como “ser puro, inocente e sem malícia”, pressupondo uma espécie de essência da criança, de uma natureza benévola infantil. O MAC não apreende a criança e o adolescente de forma genérica. Ao contrário, eles fazem parte de uma classe social. Walter Benjamin, também pensa a criança como um ser historicamente situado em uma determinada sociedade e classe, opondo-se à concepção filosófica e psicológica que entende a criança como um ser que possui uma essência, uma certa natureza.

Psicologia e ética são dois pólos em torno dos quais se agrupa a pedagogia burguesa. Não se deve supor que ela esteja estagnada. Ainda atuam nela forças ativas, e por vezes, também significativas. Apenas, nada podem fazer contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente. Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia. A sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta de infância ou da juventude, à qual ela atribui o nirvana dos *Wandervogel*, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade

ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias. (BENJAMIN, 2002, p. 121-122)

Quando o MAC chama a atenção para a especificidade da criança e do adolescente e diz que “criança é gente”, ele percebe que apesar de todo o discurso em favor da infância, as crianças ainda são tratadas como “projetos de gente”, e não como seres humanos do tempo presente, do agora. Benjamin desconfia que tenha ocorrido por completo esse total reconhecimento em favor das crianças.

Pode parecer que nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceita-las como pequenos seres humanos. Deparou-se então com a faceta cruel, grotesca e irascível da natureza infantil. Enquanto cândidos pedagogos permanecem nostálgicos de sonhos rousseauianos, escritores como Joachim Ringelnatz, pintores como Paul Klee, captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. (2002, p. 86)

Há uma enorme contradição entre o valor que a sociedade ocidental do século XX deu às crianças e aos adolescentes e as reais condições de vida da maioria deles. Para Benjamin (2005) a criança nem é pura como pensava Rousseau, nem “empecilho” para o pensamento racional, como imaginava Descartes, e muito menos portadora do mal, como pensava o cristianismo com sua ideia de pecado original. Ele acredita na criança como potencialidade. Nesse sentido escreve Galzerani (2005, p. 61), comentando o texto de Benjamin: *Infância em Berlim por volta de 1900*.

Podemos, pois, enfatizar que as imagens de infância construída por esse pensador berlinense são afirmações de sua potencialidade como sujeito da história, a respeito da rede de dominação na qual se encontrava historicamente inserida.

O Movimento de Adolescentes e Crianças acredita e promove uma educação que objetiva tornar a criança capaz de questionar as autoridades, de ler a sociedade de forma crítica, sem acomodação e capaz de empreender lutas por seus direitos e participar das reivindicações de sua classe. Nesse mesmo sentido, para Benjamin (2002, p. 122), não existe uma educação universal. Ao contrário, a educação se dá a partir de uma classe. De modo semelhante ele pensa a infância. A criança nasce inserida em uma determinada classe social. Ela é, antes de tudo, parte da prole de sua classe e não da família. Por isso, as classes têm conceitos diferenciados sobre suas proles.

‘As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas’, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como da sua prática da reprodução. A burguesia encara

sua prole enquanto herdeiros; os deserddados, porém, a encaram enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas conseqüências pedagógicas são incalculáveis.

No que se refere à concepção de trabalho, o MAC acredita que o trabalho em si, não é um mal para a criança e o adolescente, mas sim, o trabalho explorado, fonte de lucro para o patrão e impedimento para que as crianças brinquem e estudem. No canto *Sonho de Menino* (MAC, 2002), o Movimento denuncia a situação que força a criança e o adolescente a trabalhar desde cedo, ao dizer: “menino tamanho criança que a fome o obriga a lutar. Adulto por necessidade trabalha pra vida ganhar”. Ou seja, na condição de trabalhador e de filhos de trabalhadores, as crianças e os adolescentes podem e devem participar das lutas de sua classe. Conforme Benjamin (2002) é por aprender na “escola da necessidade e do sofrimento”, que crianças e adolescentes da classe proletária participam das ações revolucionárias e criam consciência de classe. As crianças e os adolescentes precisam ser politizados pela sua classe. E para aqueles que tecem críticas à politização infanto-juvenil, ele concorda com seu compatriota e contemporâneo Edwin Hoernle (apud BENJAMIN, 2002, p. 123).

Mas – assinala Hoernle - será que escola primária e profissionalizante, militarismo e Igreja, associações da juventude e escoteiros seriam, em função oculta e exata, outra coisa senão instrumento de uma instrução antiproletária dos proletários? Estas instituições contrapõem-se à educação comunista, seguramente não de maneira defensiva, mas sim enquanto uma função de luta de classes. Da luta da classe pelas crianças, as quais lhe pertencem e para as quais a classe existe.

Em uma sociedade de classes, as instituições burguesas, sobretudo a escola, não é o melhor lugar para a realização de uma educação proletária. Para Benjamin (2002), o sistema, ou seja, o contexto é central na educação das crianças. Isto é, a educação proletária, antes de tudo, deve educar as crianças proletariamente. Pode-se dizer que o referido contexto defendido por Benjamin assemelha-se ao que hoje é compreendido por educação popular. Assim, para educar as crianças e os adolescentes “proletariamente” na realidade latino-americana, e especificamente na realidade brasileira, a educação popular com crianças torna-se essencial.

Quando o MAC propõe que as crianças e os adolescentes conheçam de perto os movimentos sociais e saiam para as praças e ruas, a fim de participar de reivindicações com outros movimentos que defendem os interesses de sua classe, ele se contrapõe à educação burguesa das “quatro paredes”, seja da escola, da

casa ou do “projeto” e trava uma luta ideológica contra a “domesticação” e a “docilização” da meninada.

A educação política e de classe é trabalhada no MAC desde a entrada da criança no grupinho, independentemente da idade que ela tem. Apesar de existirem grupos apenas de adolescentes, isso não significa que a educação política e de classe seja apenas para os “mais adiantados”. No MAC não há idade “certa” para começar a pensar criticamente sobre a vida e a sociedade. Benjamin (2002) também discordou da idade ideal da psicologia (sete anos), em que a criança é tida como “psicologicamente preparada para a educação racional”. Para a educação proletária, fora da escola e dentro do teatro infantil proletário, da educação popular, Benjamin (2002) defende a participação das crianças a partir dos quatro anos de idade. Isso porque, a educação proletária não deve seguir o mesmo esquema assimétrico e conteudista dos jardins de infância e das escolas primárias burguesas.

Em todos os âmbitos – a pedagogia não constitui nenhuma exceção – o interesse pelo “método” é um posicionamento genuinamente burguês, a ideologia do “continuar a enrolar” e da preguiça. A educação proletária necessita portanto, sob todos os aspectos, primeiramente um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma idéia *para* a qual se educa (BENJAMIN, 2002, p. 112-113. Grifo do autor).

O MAC compreende que a participação da criança e do adolescente em um grupo de base, seja para brincar de cozinhado, manipular “mamolengo” ou para brincar de roda, é ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade de organização, luta e união. Dessa maneira, os acompanhantes do MAC participam das atividades com as crianças para apoiá-las e ajudá-las, no intuito delas se sentirem capazes, valorizadas, “gente”.

Benjamin (2002, p. 115) não só acredita na possibilidade de participação das crianças e dos adolescentes proletários junto às organizações de sua classe, mas também na própria coletividade e nas organizações revolucionárias realizadas por elas.

Assim como, por um lado, apenas a classe operária possui um sentido infalível para a existência de coletividades. Tais coletividades são as assembléias populares, o exército, a fábrica. Mas também a criança constitui uma tal coletividade.

Para mostrar que crianças e adolescentes são verdadeiros atores sociais capazes de participar das lutas de sua classe, Benjamin (2002, p. 122-123) evoca exemplos sobre lutas de classe, especificamente de crianças e adolescentes: “Edwin

Hoernle dá suficientes exemplos de organizações infantis revolucionárias, greves escolares, greves de crianças durante a colheita de batatas, etc.". O autor questiona ainda, a própria classe proletária por não dar atenção devida a essa coletividade infantil.

E é prerrogativa da classe operária prestar a máxima atenção a coletividade infantil, a qual jamais pode adquirir contornos nítidos para a burguesia. Esse coletivo irradia não apenas as forças mais poderosas, mas também as mais atuais. A atualidade da criação e do comportamento infantil é, de fato, inatingível (BENJAMIN, 2002, p. 115).

A educação popular realizada pelo MAC é pensada como processo contínuo. Ela se realiza por meio das atividades lúdicas, tais como as brincadeiras, os teatros, as festinhas, os desenhos, as celebrações religiosas, entre outras. Dá-se também, na participação em passeatas, em lutas por determinada demanda, nas greves dos pais, etc. Discursos, longas palestras e estudos estafantes não condizem com o jeito do MAC fazer educação popular com a meninada e nem representa o que o Movimento acredita ser o processo educativo de crianças e adolescentes.

De acordo com o pensamento benjaminiano, o sujeito social infanto-juvenil é um elemento fundamental na educação proletária com crianças e adolescentes. Benjamin (2002) mostra como se dá a participação da meninada no teatro infantil revolucionário. Nele, as crianças liberam sua fantasia, trabalham a improvisação permanentemente. E quando encenam umas para as outras, elas se educam mutuamente. O contrário não deve acontecer, ou seja, o adulto impor e determinar como tudo deve proceder. "Quando adultos representam para as crianças irrompem tolices" (BENJAMIN, 2002, p. 119). Mas, quando as crianças realizam algo coletivamente, "sobem no palco", elas também estão educando e ensinando seus educadores e adultos.

Em consonância com o sujeito social infanto-juvenil, a dimensão lúdica é componente metodológico fundamental para a realização da consciência de classe das crianças e dos adolescentes. Benjamin (2002, p. 118) defende a ligação entre lúdico e luta de classe: "De maneira lúdica os conteúdos e símbolos podem muito bem – talvez deva – encontrar lugar nesses espaços". A educação proletária não deve acontecer pelo aspecto formal: nem meramente pelas palavras, como faz a burguesia, nem apenas pela repetição de "frases revolucionárias" como faz o partido proletário. Se assim proceder, a educação para a consciência de classe poderá não surtir o efeito desejado. É pelo jogo, pela brincadeira e pela libertação da fantasia

infantil que as crianças e os adolescentes se libertarão e se educarão para a luta de classe, sem correr o risco de que “elas não arrastem resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental” (BENJAMIN, 2002, p.118-119). Nota-se que Walter Benjamin (2002) é um importante pensador do século XX, talvez o mais relevante, que concebe a criança como sujeito social capaz, produtora de cultura e portadora da história.

A música *Sou pequeno*, composta por Afonso Horácio Leite, na década de 1980¹⁶, membro do MAC desde 1974, talvez sintetize a compreensão de criança e adolescente que o Movimento tem

Sou pequeno, tão pequeno
Dizem que não sei pensar
Quando penso, logo dizem:
Mente adulta! Não Vai dar!
Mas eu penso nesta vida:
Oh! Que peso! Que penar!
Que penar! Que penar!
Oh! Que peso! Que penar! (bis)

Sou pequeno, tão pequeno
Dizem que não sei falar
Quando falo, logo dizem:
Cale a boca, vá pra lá.
Mas eu falo na esperança
De o povo me escutar.
Me escutar, me escutar
De o povo me escutar. (bis)

Sou pequeno, tão pequeno
Dizem que não sei querer
Quando quero, logo dizem:
Menino é pra obedecer!
Mas eu quero um mundo novo:
Todos juntos, bom viver!
Bom viver! Bom viver!
Todos juntos, bom viver! (bis)

Sou pequeno, tão pequeno
Dizem que não sei lutar.
Quando luto, logo dizem:
Menino é só pra brincar!
Mas unido a todo o povo,
Quero o mundo transformar!
Transformar! Transformar!
Quero o mundo transformar! (MAC, 2002).

A criança e o adolescente para o MAC “têm querer sim”. A meninada sabe pensar e dar opinião. Consegue falar e exteriorizar naquilo que diz, mais do que uma mera repetição dos adultos. Expressa também uma síntese do que aprende com os

¹⁶ A música faz parte do LP *sonho de menino*, gravado e distribuído pelas Paulinas/COMEP, e relançado em CD em 2002 pela mesma gravadora.

adultos e com as experiências com as outras crianças e adolescentes. As crianças são consideradas como sujeitos sociais, capazes de contribuir na transformação do local em que vive e da sociedade como um todo.

Ao compreender a concepção que o MAC tem de criança e de adolescente, pode-se entender a sua opção em não continuar com as velhas práticas pedagógicas e metodológicas, que por anos a fio predominaram (e predominam) nas instituições religiosas, filantrópicas, de ensino privado ou público, e assistenciais. Assim, compreender-se-á também a escolha do MAC em trabalhar a educação popular com crianças e adolescentes da classe trabalhadora.

Realizar Educação Popular com crianças e adolescentes não é tão fácil quanto possa parecer, assim também como não o é com adultos. Pensar criticamente a sociedade, ter consciência política e de classe não é algo que ocorre “da noite para o dia”, de forma linear, sem nenhuma contradição.

As crianças que participam do MAC continuam sendo educadas pela família, escola, Igreja e pelos meios de comunicação de massa. Os encontros e atividades do Movimento são proporcionalmente inferiores a modalidades opostas de educação, quando se leva em conta o tempo.

O crescimento dos meios de comunicação sociais, principalmente a TV, contribuiu consideravelmente pela diminuição da participação de crianças e adolescentes em atividades grupais. O MAC foi afetado, atingido por esse fenômeno, uma vez que a quantidade de grupos do Movimento diminuiu à medida que os meios de comunicação de massa aumentaram e chegaram a todos os espaços sociais, inclusive nas palafitas e nos sertões. Postman (1999, p.116), afirma que “a era da Televisão tirou totalmente a política da mente dos adultos”, ou seja, ao passo que cresce o consumo dos aparelhos de TV, a consciência política decresce. Isso posto, é possível pensar que os meios de comunicação de massa também foram os grandes “inimigos” da educação popular com crianças e adolescentes¹⁷. As formas “atrativas” da televisão prendem a atenção da criança e do adolescente de tal modo, que a brincadeira de roda, as conversas e discussões, perdem espaços para o colorido, as imagens, o áudio e o “apelo às aventuras televisivas”.

¹⁷ Postman (1999, p.104) afirma que a TV e os demais meios de comunicação de massa fizeram com que o “lar e a escola perdessem o comando como reguladores do desenvolvimento da criança”.

Será que a criançada do MAC “resistiu”, por exemplo, ao “Show da Xuxa?” Parece que não. No vídeo das comemorações dos 20 anos do Movimento (MAC, 1989), nota-se a grande euforia da meninada quando um grupo de crianças canta, em forma de paródia, a música *Ilariê*. No momento do refrão, a meninada canta de peito aberto”, ou, dito de outra forma comum, a plenos pulmões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou discutir a relação entre educação popular, crianças e adolescentes, verificando a possibilidade de se fazer educação política e de classe com o público infanto-juvenil.

Não se pode dizer que a utilização de reflexões e discursos “conscientizadores”, “despejados na cabeça da meninada” sejam práticas de educação popular. Para se realizar educação política e de classe com as crianças é necessário considerar a dimensão lúdica e partir dos interesses que lhes são próprios. Reproduzir com as crianças e os adolescentes a mesma metodologia de trabalho de educação popular aplicada a adultos não é garantia de resultado similar para com o público infantil.

A partir do estudo das práticas pedagógicas do MAC, nas décadas de 1970 e 1980, confirmou-se a hipótese de que é possível realizar educação popular com crianças e adolescentes. O próprio surgimento do Movimento se deu em um contexto mundial e nacional, na segunda metade do século XX, marcado por mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais no mundo. Nessas mudanças a Igreja Católica passou por um *aggiornamento* para se adaptar melhor ao mundo moderno em tempos de automação. No campo do catolicismo, ganharam força no Brasil e na América Latina os movimentos da Ação Católica Especializada e posteriormente as Comunidades Eclesiais de Base, a Teologia e o Cristianismo da Libertação, ditos a esquerda católica. Os movimentos juvenis que na década de 1960 ganharam expressão mundial e questionaram o adultocentrismo reinante na sociedade ocidental capitalista, influenciaram movimentos da Igreja, tais como a JUC, JOC e o MAC.

Nascido em 1968, o MAC acompanhou a dinâmica do cristianismo da libertação e teve como elaboração prática, um agir fundado na teologia da libertação. Por meio de paróquias e dioceses pertencentes ao cristianismo da libertação, o MAC se expandiu para todo o Nordeste e para as regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste.

Em épocas posteriores ao Concílio Vaticano II, que pediam também a renovação da catequese, o MAC foi visto primeiramente por muitas paróquias e dioceses como uma “catequese renovada”, alternativa à velha forma de trabalhar a evangelização e a doutrina católica com as crianças e os adolescentes. Eis o motivo pelo qual o MAC expandiu-se rapidamente. Contudo, ao se definir como um Movimento de Ação Católica, e por se ligar com as organizações católicas de “esquerda” e com os movimentos sociais que buscavam a transformação da sociedade, não se submeteu à mera condição de “catequese renovada”.

As práticas educativas do MAC se delinearão como educação política e de classe articulada com os movimentos sociais. Portanto, o conflito entre catequese e MAC foi inevitável, pois as práticas e os objetivos da catequese não eram os mesmos do MAC. A forma de a catequese tratar e entender as crianças e adolescentes foi criticada pelo MAC. Por sua vez, a catequese refutava o MAC, dizendo que o Movimento fazia das crianças adultos em miniatura. Diante desse conflito, muitos padres, freiras, agentes de pastoral e bispos do cristianismo da libertação posicionaram-se “ao lado da catequese”. Enquanto a catequese e a maior parte do cristianismo da libertação permaneceram na concepção romântica, idealista e religiosa do que é ser criança e adolescente, o MAC se identificou com as críticas que os movimentos juvenis faziam sobre a dominação da geração adulta em face da geração mais nova.

A compreensão que o MAC tem da criança e do adolescente é semelhante a de Walter Benjamin (2002), qual seja a de sujeitos históricos, membros de uma determinada classe social e capazes de contribuir com as lutas de sua classe, a partir do seu jeito próprio de criança.

Mesmo tendo a educação popular como educação de classe, o MAC não se limitou a ela. Foi capaz de pensar as relações sociais não somente como luta de classes, mas também como relações de poder entre outras categorias sociais, sobretudo as geracionais.

A relação de poder, de domínio e autoridade “reconhecida” da geração mais velha sobre a mais nova é chamada por Safiotti (1989) e Monteiro (2001) de “síndrome do pequeno poder”.

Ou seja, o poder que se define como *o rico, o branco, o macho*, e por fim, *o adulto*. [...] “Síndrome do pequeno poder” como sendo a exorbitação da autoridade daqueles que não participam do macropoder, mas que detêm pequenas parcelas de poder e almejam o grande poder. Essa disseminação ideológico-cultural das pequenas parcelas de poder é

responsável, entre outras coisas, pela vitimização da criança e do adolescente. Assim, o macropoder manifesta-se como micropoder que permeia todas as relações sociais, deteriorando-as e revelando a desigualdade social entre seus protagonistas (MONTEIRO, 2001, p. 134).

Ao analisar as relações sociais entre adulto e infância, Marcelino (2007) segue a mesma linha de pensamento da Safiotti e da Monteiro, ao compreender que a dominação nas relações sociais vai além da classe, ela é também uma dominação geracional. Marcelino (2007, p. 58) fala mesmo de uma dominação-opressão de classe e de geração sobre as crianças e adolescentes.

Essas colocações são aqui efetuadas, não no sentido de desviarem a atenção para as desigualdades de classes sociais, mas sim de chamarem a atenção para a especificidade da dominação, em termos, também, de faixa etária que, inclusive, a transcende (GRIFO DO AUTOR).

Mesmo após detectar a dupla dominação-exploração sofrida pelas crianças e os adolescentes filhos de trabalhadores, ou seja, de classe e de geração, é necessário dizer que eles não são apenas vítimas passivas. Pois, conforme Benjamin (2002), Heywood (2004) e Marcelino (2007) as crianças e os adolescentes também reagem, resistem e lutam contra a opressão.

Ao discorrer sobre criança e adolescente, é preciso abordar as relações entre classes sociais, bem como as geracionais. Analisar as relações entre adultos e crianças ajuda a desvelar a dominação-opressão daqueles em detrimento destas. E ao mostrar que há uma real dominação-opressão dos mais velhos sobre os mais novos, é possível desmistificar a pretensa universalização burguesa de criança como ser dócil, puro, inocente, indefeso, bom, sem maldade no coração. Como diz Monteiro (2001, p.133), tal “construção ideal e imaginária da criança visa a retirar de cena uma compreensão objetiva da infância, negando a sua historicidade, as diferenças sociais e as diversas modalidades de exploração contra ela”.

Compreender a infância como ser histórico, participante da sociedade e protagonista de sua história ajuda a avaliar as práticas pedagógicas do Movimento de Adolescentes e Crianças como parte de um movimento maior de educação popular desenvolvido na América Latina, especialmente no Brasil, nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Apesar da afirmação de que o MAC realizou educação popular com crianças e adolescentes, é importante ressaltar que o Movimento teve suas contradições. Por nascer no seio da Igreja Católica, o MAC carregou em si um modelo de organização

bastante semelhante à organização hierárquica eclesial. Organizado em coordenações no âmbito municipal, setorial, estadual e nacional, com secretários, tesoureiros, coordenadores e assessores eclesiásticos (padres ou freiras), tais dirigentes, ou responsáveis do Movimento eram subordinados ao poder “monárquico” dos bispos e da cúria romana. Ao mesmo tempo que o MAC questionava a dominação dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos, dos catequistas sobre os catequizandos, enfim, do “mestre sobre o aprendiz”, parece que não elaborou críticas ao poder hierárquico da Igreja Católica: homens brancos em sua maioria, da classe dominante e anciãos – quanto mais velhos na hierarquia, mais poder possuíam.

Por outro lado, o MAC divergiu e se diferenciou de bispos, padres, freiras e agentes de pastoral, ou seja, da Igreja Católica, no que se refere ao trabalho com crianças e adolescentes e à concepção dos mesmos.

Essa contradição traz o questionamento sobre a identidade atual do MAC. Ele é um movimento social ou ação pastoral? Em conversa informal com os próprios membros do MAC, a maioria acredita pertencer a um movimento social; outros pensam que o MAC é tanto social como religioso. Tal “crise de identidade” pode ser observada nos documentos e arquivos do Movimento, pois ora falam de atuação para a transformação da sociedade e engajamento com outros movimentos e organizações sociais para esse fim, ora se ocupam com temas direcionados ao mundo da Igreja, tal como a preocupação em participar e manter uma estrutura internacional onde somente aqueles aprovados pelo Vaticano é que poderão concorrer à presidência.

Enfim, as discussões aqui colocadas, concernentes à educação popular com crianças e adolescentes, não possuem dimensão conclusiva, ou não se esgotam em si mesmas, visto que, pouco se tem escrito e pesquisado sobre educação popular e o público infanto-juvenil. Esse trabalho poderá suscitar mais pesquisas a respeito do tema e terá seu objetivo realizado se contribuir para que o conhecimento se enriqueça com as reflexões aqui desenvolvidas e com outros questionamentos que possam surgir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem A. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1984.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectiva e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1984.

BEJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo, Ed. Duas Cidades, 2002.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2003.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1984.

_____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação Popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ/edusp, 1994.

_____. *O que é educação popular*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2006a.

_____. *O que é educação*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2006b.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 5 ed. São Paulo: Cortez editora, 2004.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONTITUIÇÃO 1988 DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília: Editora do Senado Federal, 2004.

CRUZ, José Adelson da. *Movimentos sociais e práticas educativas*. Goiânia: Revista Inter Ação – revista da Faculdade de Educação da UFG, 29, n.2, julho; dezembro, p. 175-185, 2004.

_____. *O pulso ainda pulsa? Movimentos sociais e cultura política em tempos sombrios*. Goiânia: brochura, novembro de 2007.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Notas para un ensayo sobre los aportes del MANTHOC em treinta años de vida al pensamiento social sobre infância. In: *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as Adolescentes Trabajadores*. Lima: n. 16, p. 21-35, 2008.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: editora brasiliense, 2004.

DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu4-10.html>. Acesso: 19 de mar. 2009.

DOMONT, Beatriz. Sonhos e utopias em torno de um projeto cultural: o CPC da UNE. In: *Cultura Vozes*. Petrópolis: v. 92, n. 5, p. 6-25, set./out., 1998.

DOURADO, Ana; DABAT, Cristine; ARAÚJO, Teresa Corrêa de. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola – Educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – LEI FEDERAL 8.069/1990. Goiânia: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – Goiás, 2006.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. *O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – a prática pedagógica no Encontro dos Sem*

Terrinha. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Escola pública popular. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação Popular - Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez editora/edusp, 1994.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância*. 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade – instrumentos de pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabril; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância*. 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos Movimentos Sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. 2005a.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. São Paulo: civilização brasileira, 1989.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *O que é pedagogia*. 3 ed. São Paulo: 2004.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz. A preguiça, a culpa e a vida eterna vão ao mercado do lazer. In: BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.). *Enfoques contemporâneos do Lúdico – III Ciclo de Debates Lazer e Motricidade*. Campinas: Editora Autores Associados/FEF-UNICAMP, 2002.

HABERT, Nadine. *A década de 70 – apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. São Paulo: ARTMED editora, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 5 Ed. 2004.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformala. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ/edusp, 1994.

JIMÉNEZ, Marco Raúl M. *Educação Popular – Pedagogia e dialética*. Tradução de Beno Fernandes. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1989.

LÖWY, Michel. *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Ed. Cotez/Autores Associados, 1991.

_____. *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Diário de A.S.F. sobre a experiência da Ilha do Maruim*, 1969.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Experiências – “Crianças a caminho da Libertação” e “Grupos Infantis”*. Regional Nordeste II, CNBB. João Pessoa: 4 de junho de 1975a.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Escutem a gente. I Encontro Nordestino de Amigos das Crianças*. João Pessoa: 1975b.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *O movimento e a catequese*. In: Revista Trimestral do Movimento Amigos das Crianças. Bahia: n. 2, set., p. 55-58, 1978a.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Revista Trimestral do Movimento Amigos das Crianças*. dez., 1978b.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Brincadeiras*. 2ª ed. João Pessoa: 1979.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *O movimento “amigos das crianças” e suas ligações internacionais*. 1980a.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Jornalzinho do MAC*. n. 08, 1980b.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Jornalzinho do MAC*. n. 09, 1980c.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Carta a Câmara dos Vereadores de Rio Tinto-PB*. Marcação, 26 de julho, 1980d.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Criança na Política*. 1981.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Prioridade 82*. 1982a.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Relatório do IV encontro das equipes diocesanas do MAC*, 1982b.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Brincando, Cantando e Lutando*. 1983a.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Por um Movimento das Crianças, por uma Ação Católica das Crianças*, 1983b.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Cartilha das Orientações do MIDAC – Participando da Transformação, VI Encontro Mundial*. Recife: 1983c.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Jornalzinho do MAC*. ano II, n.13, maio. 1985.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. Carta do MAC de Marcação em solidariedade aos trabalhadores em luta pela terra. 27 de fevereiro, 1986.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Carta da equipe nacional sobre a constituição de 1988*. 1987a.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Carta aos constituintes brasileiros*. João Pessoa: 1987b.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Cartão natalino do MAC – pequenos engraxates de guarabira*. Gurarabira: 1988.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Vídeo dos 20 anos do MAC*. CEDOP Vídeo, 1989.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Caderno de Formação Nº 1*. 1991.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. FILME: *A árvore de Marcação*. Roteiro e direção de Jussara Queiroz. São Paulo: Paulinas, 1994.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *CD Sonho de Menino*. São Paulo: COMEP/Paulinas, 2002.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Projeto Político Pedagógico do MAC*. Recife: Gráfica Editora Dom Bosco, 2007.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Desenho: Participação dos adolescentes e crianças nas comemorações do 1º de Maio, Dia dos Trabalhadores*. s/d.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *As aspirações das crianças no Primeiro Encontro Nacional de Grupos Infantís do Movimento Amigos das Crianças*. s/d.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Brincadeira é coisa séria*. João Pessoa: cedop, s/d.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Movimento de Evangelização da Infância – versão adaptada de: Convicciones Fundamentales del MIDADEN – su vision del nino*. s/d.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Vamos brincar de roda*. s/d.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Criança Trabalhadora. Subsídio sobre o Dia 1º de Maio – Dia da Criança Trabalhadora*. s/d.

MAC – MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS. *Cartaz – 1º de Maio da Criança Trabalhadora – Porque a criança precisa trabalhar?* s/d.

MADURO, Otto. *Religião e luta de classe*. Petrópolis: Vozes, 1980.

MAINWARING, Scott. Igreja Católica, Educação do Povo e Política. In: PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora graal, 1984.

MNMMR: PUBLICAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DO MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. Trajetória da luta em defesa da criança e do adolescentes no Brasil (1980-92). Coleção: Cadernos de Defesa de Direitos. Série 3, número 1. São Paulo: 1994.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da Animação*. 8 ed. Campinas: Papiros editora, 2007.

MARX, Karl. *O Capital – critica a economia política*. Tradução de Reginaldo Santa'Ana. São Paulo: Civilização Brasileira, s/d.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MIDADEN – Movimento Internacional de Apostolado das Crianças. Breve história Del MIDADEN – que defina sua identidade – 1962-2008. Brochura, 2008.

MONTEIRO, Luiza Pereira. Do objeto da violência: a infância. In: SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Câne Editorial, 2001.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. Brincar é coisa séria: um alerta a educadores e pais. In: *Revista Estudos*, v. 1, n. 1, jan/jun., p. 129-151, Goiânia: Editora UCG, 1996.

OLIVEIRA, PAULO DE Salles. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Filosofia da Educação – Reflexões e Debates*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

PAIVA, Vanilda. Estado e Educação Popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. Introdução. In: PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PASTORAL DO MENOR - CNBB. *Projeto Político Pedagógico da Pastoral do Menor*. Caxias do Sul: ILEM/CTS GRÁFICA, 1999.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 1999.

PRIORE, Mary Del. Introdução. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

QUIROZ, Liliana Estrada. Reflexiones sobre el protagonismo infantil. In: *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as Adolescentes Trabajadores*. Lima: n. 16, p. 69-79, 2008.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RODRIGUES, Marly. *A década de 80 – Brasil: quando a multidão voltou às praças*. 2ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1994.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a educação do educador. In: *CADERNOS CEDES. Gramsci, intelectuais e educação*. Campinas: vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 23 ed. São Paulo: Cortez editora, 1983. conferir o ano

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais e a dimensão intercultural – associativismo civil e interculturalidade na sociedade global*. Disponível em: [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/movimentos sociais e a dimens.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/movimentos_sociais_e_a_dimens.html). Acesso: 04 de jun. 2009.

SILVENT, Maria Tereza. La crisis de la educación: una perspectiva a partir de la educación popular. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educación Popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ/edusp, 1994.

SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO POPULAR ORGANIZADO PELO CESO – CESO. Educación Popular em América Latina: la teoría em la práctica. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educación Popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ/edusp, 1994.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *Do Vaticano II a um novo concílio? – O olhar de um cristão leigo sobre a Igreja*. Rio de Janeiro: CERIS/Editora Rede da Paz/Edições Loyola, 2004.

_____. *Classes Populares e Igreja nos Caminhos da História*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

SOUZA, João Francisco de. *E a educação popular: quê?? – Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Edições Bagaço, 2007.

TEXEIRA, Carmem Lúcia. *Grupo de jovens: espaço de formação da identidade política*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Goiás, 2006.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: brasiliense, 1993.

TELLES, Vera da Silva. Os sentidos da destituição. In: *Cidadania e pobreza*. São Paulo: Editora 34, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. Educação de adultos e educação popular na América Latina: implicações para uma abordagem radical de educação comparada. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educación Popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ/edusp, 1994.

VALE, Ana Maria do. *Educación Popular na escola pública*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

VELOSO, Reginaldo. *Um Movimento de Crianças*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

_____. *Crianças em Ação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ/edusp, 1994.

ANEXOS

LEGENDA DOS ANEXOS

Anexo 1 – Desenho de crianças do MAC: participação de crianças e adolescentes do MAC nas atividades do Dia 1º de Maio.

Anexo 2 – Desenho de criança do MAC: dominação dos adultos sobre as crianças.

Anexo 3 – Desenho de criança do MAC: quem tem menos direito na sociedade.

Anexo 4 – Desenho de criança do MAC: união e luta das crianças.

Anexo 5 - Carta do MAC aos constituintes brasileiros. João Pessoa: 1987

Anexo 1 – Desenho de uma criança do MAC: participação de crianças e adolescentes do MAC nas atividades do Dia 1º de Maio.



- NOME DO GOVERNO: GRUPO DA PRT
FRANCISCO WOLFFBERG DIAS, 12 ANOS
FRANCISCO SUELDO DA SILVA, 01 ANOS
BARRIO: BARRIO DA ALGARIA

3 ANOS QUE PARTICIPAMOS.

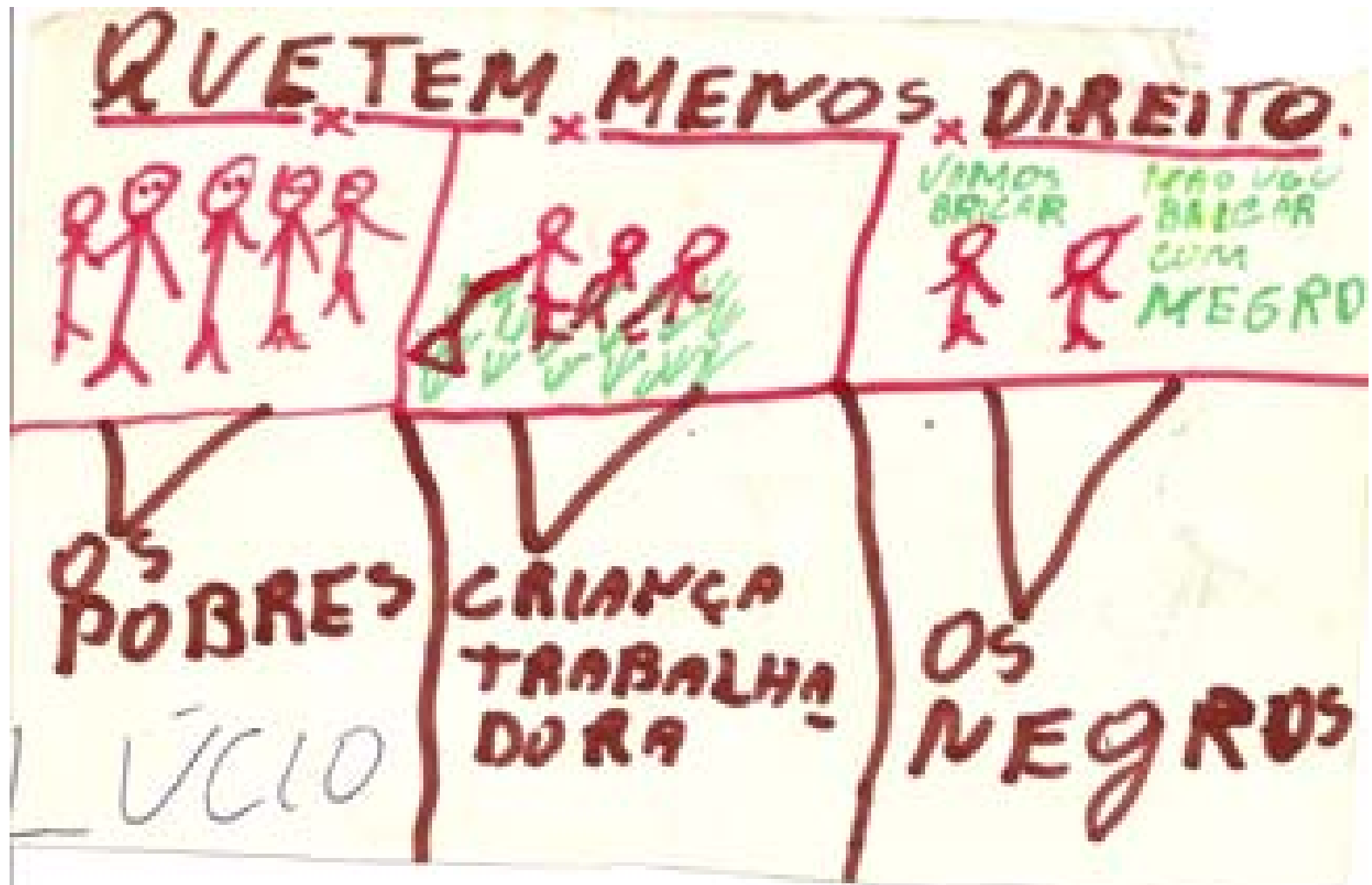
COMENTÁRIO:

EM PREPARAÇÃO DO 1º DE MAIO, ESTUDAMOS A HISTÓRIA DO 1º DE MAIO, E PARTICIPAMOS DA MARCHA E TAMBÉM DA CAMINHADA DE PROTESTOS NOS RUAIS DA CIDADE, PREPARAMOS FAIXAS E CARTÕES PARA A CAMINHADA.

Anexo 2 – Desenho de uma criança do MAC: dominação dos adultos sobre as crianças.



Anexo 3 – Desenho de uma criança do MAC: quem tem menos direitos na sociedade.



Anexo 4 – Desenho de uma criança do MAC: união e luta das crianças.



Anexo 5 – Carta do MAC aos constituintes brasileiros. João Pessoa: 1987.

MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS - MAC

Associação São Bento

Avenida General Cabral - s/n

51010 - João Pessoa - Paraíba

Fone: 3311705

Anexo 5 - Carta do MAC aos
constituintes brasileiros. João
Pessoa: 1987.

João Pessoa, 05 de março de 1987.

Prezado Constituinte,

Mês que fazemos parte do Movimento de Adolescentes e Crianças, desde 1986, vivemos discutindo sobre a nova Constituição para o país. Crianças, adolescentes, acompanhantes e assessores têm participado de debates, dias de estudo, aprofundamento de discussões e outros eventos sobre a tema da constituição e seu conteúdo. Na medida que fomos participando de todo o processo que vive a sociedade brasileira, descobrimos a importância de fazer uma reflexão dentro do movimento para ver qual a nossa contribuição na elaboração da nova Constituição.

Durante alguns meses, crianças, adolescentes, acompanhantes e assessores do movimento estiveram conversando e refletindo e chegaram à algumas conclusões e propostas. O caso o movimento é específico de crianças e adolescentes, estas conclusões e propostas pertencem, mais especificamente, aos anseios e necessidades das crianças e adolescentes.

Tentamos organizar o resultado das reflexões feitas da seguinte forma:

- MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS, é uma rápida apresentação do movimento.
- O QUE AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUEREM NA NOVA CONSTITUIÇÃO, é o resultado da reflexão das crianças e adolescentes com sua linguagem.
- O QUE OS ACOMPANHANTES E ADULTEOS QUEREM NA NOVA CONSTITUIÇÃO, é o resultado da reflexão

dos jovens e adultos que acompanham as crianças e adolescentes em seus grupinhos.

No final da reflexão que fizemos vimos que seria importante enviar para os deputados e senadores constituintes, uma vez que estes serão os representantes do povo, nossas representações no processo de elaboração da nova constituição do Brasil.

Você são os portadores das ansiedades e necessidades de todo o povo brasileiro para esta nova Constituição, é bom pois, não esquecer que existe hoje 50% de brasileiras que são menores de 15 anos. É uma grande parcela da sociedade que ainda não encontrou espaço para participar nos diversos aspectos da vida do país e também não encontra pessoas sensíveis que possam representar, originalmente, seus anseios, necessidades e capacidades.

Esperamos que as propostas, sugestões e conclusões que estão no documento acima sejam consideradas por vocês nos momentos que estiverem elaborando a Nova Constituição do Brasil.

Na certeza que você será verdadeiramente um representante do povo brasileiro, inclusive das crianças e adolescentes, desejamos bom trabalho e sucesso em sua participação.

Atenciosas

Maria Rêgina das Chagas Santana
Luiz Fátima Brandão

Secretariado Nacional do IAC

Mauro José do Silva Paz

Coordenadora Nacional do IAC

Secretariado Nacional do IAC

MAC - MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS

Como os demais Movimentos de Igreja, que nasceram da inspiração messiânica de José Cardijn, fundador do Movimento Operário Católico (JOC), o MAC, Movimento de Adolescentes e Crianças, veio ao despertar da militância trag-fundadora em seu meio eclesial, à luz de Evangelho. É o ramo infantil da ação católica especializada aqui no Brasil. Está vinculado internacionalmente ao IMCAC, Movimento Internacional de Apostolado das Crianças, com sigla em Maria (IMCAC, sigla francesa - IMAC, sigla inglesa - IMACIM, sigla castelhana).

Existente entre nós em 1960, com feição de grupo, chamada Elza de Irua-in, no município de Olinda, PE, o MAC está hoje presente em várias esta-dos do Brasil: Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Pará, Minas Gerais e no Rio de Janeiro, sempre em ambien-tes populares de cidade e do campo. São grupinhos de crianças e adolescen-tes, filhas do povo das periferias das cidades grandes, filhas do povo pe-queiro do campo, acompanhados por jovens e adultos, parte de seu próprio ambi-ente de vida, vizinhos, amigos, companheiros.

O ponto de arranque do Movimento são os grupos naturais, que de mil e de um maneiras, a partir dos mais variados interesses, se formam espontanea-mente entre crianças e adolescentes. É no seio dessa movimentação espontâ-nea, onde a iniciativa das próprias crianças detém o comando, a começar pe-la própria decisão de reunir-se, que se encetam toda a processo do Mov-imento.

A interferência educativa, então, vai sempre a réboque da iniciativa de crianças a serviço da mesma. Na convivência diuturna e espontânea ou em encontros mais formais, com os reuniões, dependendo das oportunidades ou níveis de organização e reflexão, mediante oportunos questionamentos ou informações convenientes, os "acompanhantes", de qualidade de amigos, com-panheiros, assessores ou facilitadores, ajudam as crianças e adolescentes em seus grupos e até pessoalmente, a desenvolver a consciência crítica de realidade, a visão evangélica sobre a mesma e o espírito de participação / transformadora. É o VIII-JULIÃO-ANIL, que acontece de maneira mais ou menos sistemática, como avaliação permanente de todos os passos do processo vivi-do pelas crianças em sua ação.

ção as momentos fortes e focais de ampliação e aprofundamento deste processo. São as crianças aprendendo a dar sentido ao que fazem e assumi-lo / com mais consciência e garra. Enquanto isso o CEBELIAL, os momentos de celebração e festa, que tiram ao longe deste processo, são como os pontos / culminantes, os momentos de energização do processo. Vivendo juntas frente a estes valores vivenciados na experiência dos seus grupos, elas se unem / mais e mais a tecer para frente em sucessivas ações.

O ponto de incidência essencial das avaliações é sempre o grau de e tipo de participação e das próprias crianças e adolescentes de cada / em particular na vida do grupo... de todo o grupo em contato mais amplo / do seu movimento... da comunidade local... da Igreja... do Movimento Popular... da Classe Trabalhadora... da Sociedade, em fim.

Claro que os processos vividos pelos grupos variam bastante, dependendo de muitos fatores que influenciam de maneira mais ou menos determinante: o nível econômico das famílias das crianças, que embora sejam de meio popular, apresentam diferenças de condições, ofereçam possibilidades, mais ou menos favoráveis, ou desafios mais ou menos provocadores; o ambiente de cidade, com todos os estímulos que possa proporcionar, mas também com os seus riscos de dispersão, de massificação e de despersonalização; o ambiente do grupo, mais ou menos estimulador, mas também de concentração fácil e / total em termos de interesses bem precisos e concretos; o contexto sócio-político em que as crianças estão inseridas, o nível de organização do povo do lugar, o avanço do Movimento Popular na região e antes de tudo o avanço da própria família; o contexto escolar, quando se trata de crianças atingidas pela ação pastoral das Igrejas, o nível de participação da comunidade cristã de base nas iniciativas e lutas do povo, e, mais que nada, o envolvimento e militância dos próprios pais ou irmãos mais velhos; / finalmente o nível de consciência, de fé e de participação das próprias // acompanhadoras, seu grau de capacitação e intuição pedagógicas-antropológicas. Não podemos porém dogmatizar sobre a eficácia, o poder de influência de // nenhum desses fatores, pois foi e foi as experiências tomadas rumo ao // ritmos imprevisíveis.

Encontrando espaço para a sua participação, de ação em ação, as crianças através de seu Movimento, como dia Dom Marcelo Carvalheira, Bispo de Guaratinguá - RJ, estão cumprindo hoje com o papel original de tirar o sofrimento e livrar da escuridão muita coisa feia e nociva e se apoderando.

Sua expectância, a limpidez de seu olhar, a absoluta sinceridade da sua
palavra, sua total disponibilidade, sua liberdade ainda sem as peias das
conveniências e complicações de todos nós que vamos envelhecendo em nossos
vícios, sua inventividade, sua imaginação cheia de sonhos e poesia; seu //
espírito de associatividade, de partilha e de perdão, seu espírito lógico,
sua graça ingênua, sua alegria fácil e sem máscaras, apesar de todos os //
pesares, justificam a afirmação de Jesus Cristo: O REINO DE DEUS É NAS //
CRIANÇAS E DEUS QUE SE FAZEM COM ELAS!

6. SÓM AS CRIANÇAS MENORES NA NOVA CONSTITUIÇÃO

- * Salário justo para todas as crianças e adolescentes trabalhadoras.
- * Repartição das terras para quem não tem.
- * Educação gratuita, desde a infância para quem não tem o material escolar.
- * Que acabe com a violência.
- * Que haja amor e compreensão para todas as crianças e adolescentes.
- * Que os pais recebam um salário justo para que não crianças não precisem trabalhar como adultos.
- * Que todas as crianças tenham casa para morar.
- * Que o ônibus coletivo tenha um lugar para as crianças passarem sem precisar arcar com a barriga no chão como cobra.
- * Que haja terra para todos os agricultores trabalharem.
- * Trabalho para todos.
- * Que o governo faça um jeito de acabar com a inflação, diminuir o preço da carne e que não falte alimentos.
- * Que seja cumprida a lei da Reforma Agrária.
- * Que não falte merenda escolar em todo o país.
- * Assistência médica e remédios grátis.
- * Creches grátis.
- * Anular a lei de aborto.
- * Lazer para as crianças com espaço para brincar.
- * Que as ideias das crianças sejam respeitadas.
- * Lei que fixasse a sociedade ver a gente como Jesus quer, como gente imperfeita.
- * Segurança no trabalho.
- * Que as crianças fossem atendidas em primeiro lugar em caso de doença.
- * Que a gente passe a ter voz e vez.
- * Um cuidado especial com as crianças deficientes.
- * Não crianças e adolescentes queríamos que na constituição todas as diretrizes das crianças fossem visto como uma das principais leis.
- * Um dos direitos que as crianças e adolescentes quer mais é o direito de viver e ter um lugarzinho nessa sociedade.
- * Queremos que não tenha, em lugar nenhum, crianças abandonadas e passadas de fome.
- * Queremos que nas nossas escolas não tenhamos o direito de falar o

- que queriamos e que tenha tudo e que não precisemos nem escola.
- Queremos ter participação nos governos e reuniões de adultos e ter direito de falar junto deles.
- Que as pessoas adultas não devam ser violentas com as crianças.
- Que criança até 12 anos não pague transporte.
- Que trabalhassem com as mortes dos trabalhadores de campo.
- Que haja uma delegacia honesta, que a polícia faça justiça e não oprima o povo, especialmente o negro.
- Que o governo garanta um bom preço na lavoura.
- Que os mais pobres devam ter vez para tirar o dinheiro do banco.
- Que haja irrigação.
- Que os preços das mercadorias fiquem a nível de salário.
- Direito a igualdade sem discriminação de cor.
- Que a constituição dê direito aos prisioneiros que tenham uma vida digna para cumprir sua sentença.
- Deixar para as crianças brincar nos bairros sem perturbar os adultos.
- Tratar as crianças com gosto e não ficarem chamando de pivete...
- Que as crianças sejam respeitadas nos pontos de ônibus, pois quando estão sentadas o ônibus não para.
- Que as crianças não tenham alguém que as coíça.
- Que haja mais escolas profissionalizantes.
- Que haja respeito pelos pobres.
- Respeite as expressões das crianças, que seus direitos sejam respeitadas.
- Que toda criança tenha liberdade.
- Uma lei para proibir a exportação.
- Preço justo na mercadoria.
- Uma lei que combata com a brutalidade policial.

GRUPO DE CRIANÇAS:

Bomatos dos Klauões-Kandacuri - PB

Glêria - PA

Conjunte Costa e Silva - João Pessoa - PB

Carminha do Bairro Juruna - Belém - PA

Grupo Bravo - Jardim Petrópolis - Fortaleza - CE

Tabuleiros - Água Branca - AL

São Luiz Gonzaga - Fortaleza - CE

Quindim - Ceará - AL

Grupos de Iniciação - IB

Castro - RJ

PAC - Itapipoca - CE

Cerro - Ceará - AL

Grupos de Recorrência - RJ

Caribá - Fortaleza - CE

3 CÍRCULOS GÊNICOS REPARADOS PELA UNILIFE

6.322 AS MELHORES CRIANÇAS DA NOVA CONSTITUIÇÃO

1- Que a nova Constituição leve em conta a realidade e o pensamento dos 50% dos brasileiros menores de 15 anos.

2- Que a nova Constituição espelhe como lei do país a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, assinada também pelo Brasil.

3- EDUCAÇÃO

- que dê condições e garanta o ensino público e gratuito aos menores de 7 a 14 anos. Para isso:

- Se dê prioridade à educação no orçamento da União, Estados e Municípios.

- Que sejam dadas condições iguais de estudo às crianças da campo e da cidade.

- Que os professores tenham um salário que dê condições de viver dignamente e de poder atualizar-se.

- Que se crie e mantenha centros de atendimento às condições regionais e às necessidades das crianças do campo e da cidade, e que haja uma relação entre o trabalho manual e intelectual.

- Que a pedagogia leve em conta as experiências das crianças e sua participação.

- Que as decisões nas escolas sejam tomadas, levando em conta e que possam as crianças, e para isso se crie condições inclusive de representação de crianças nos vários níveis de decisão.

- Que na escolha diretores, professores e funcionários se leve em conta a capacidade e não interesses políticos eleitorais.

- Que se tenha merenda escolar regular, inclusive no período de recreio escolar, e que esta seja de boa qualidade. Que haja fiscalização para garantir que toda merenda chegue a cada escola e que seja distribuída às crianças.

- Que às crianças não tenham condições, que lhes sejam dadas um fardo e material escolar.

- Que se eliminem todas as formas de contribuição das crianças no meio escolar, compra de livros, de gás, de material de limpeza, etc.

- Que garanta o transporte escolar adequado nas zonas rurais, pelo menos até o término do 1º grau.

- * Que o ambiente escolar dê condições favoráveis para o desenvolvi-
mento das crianças.
- * Que existam prédios escolares suficientes e de fácil acesso.
- * Que as salas sejam arejadas, arizadas, e mobiliária adequada e
suficiente, e que o número de alunos em cada sala não ultra-
passe 35.
- * Que nos escolas se garantam as condições de higiene (filtros para
água, sanitários, etc.)
- * Que a área reservada para as escolas sejam grandes, arejadas e go-
stantes espaços para brincar, e que tenham brinquedos.

4- TRABALHO

- * Que haja uma revisão na lei que institucionaliza o trabalho de me-
nor (passar de 17 para 16 anos).
- * Que se eliminem todas as formas de aprendizagem e estágio gratuito
sendo estagiário ou aprendiz deve ser regido pelas leis de trabalho
(com remuneração e previdência social).
- * Que seja proibido todo trabalho de menores à noite, em locais insalu-
bres e em casos de diversões.
- * Que não exista diferença nos salários de menor e de adulto.
- * Que os menores que trabalham gozem de todos os direitos previdenciá-
rios.

3- Lazer

- * Que tenha área de lazer para as crianças nos bairros residenciais e
nas cidades pequenas, nas escolas, etc.
- * Que nas construções de conjuntos ou edifícios residenciais conste a
área de lazer para as crianças.
- * Que seja eliminada a propaganda comercial utilizando crianças.
- * Que a censura seja mais rígida com relação à violência nos prográ-
mas infantis (desenhos animados por exemplo).
- * Que os programas infantis estimulem o pensamento e a criatividade e
das crianças.

- * Que 50% das filmes infantis seja de produção nacional. Para isso incentive a pesquisa de brincadeiras, contos e canções infantis que possibilitem a produção de programas e filmes que apresentem os aspectos culturais de nosso povo.
- * Que sejam eliminadas nos programas infantis as brincadeiras competitivas.

6- FAMILIA

- * Que seja garantida a moradia para todas as famílias.
- * Que sejam garantidos trabalho e salário justo, para possibilitar o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.
- * Que o salário dos empregados seja para todos os trabalhadores.
- * Que a pensão familiar seja equivalente ao salário recebido, e nunca inferior ao salário mínimo.
- * Que seja garantida terra para o trabalhador rural e uma legislação que atenda aos seus interesses.
- * Que existam creches tanto na zona urbana como na zona rural, para que possibilitem o trabalho da mulher.
- * Que nas creches infantis haja uma fiscalização, acompanhamento e treinamentos técnicos, que possibilitem uma maior higiene e alimentação das crianças e impeçam os maus tratos.
- * Que exista uma fiscalização e legislação para punir os maus tratos das crianças.
- * Que nas operações matutinas as crianças possam escolher com quem desejam ficar.
- * Que seja dever do Estado assumir a guarda dos menores abandonados.
- * Que as instituições criadas para os menores abandonados sejam um plano, garantam o desenvolvimento físico, psicológico e afetivo das crianças.
- * Que as crianças possam participar das tomadas de decisões nestas instituições.
- * Que certas instituições haja uma fiscalização com respeito à violência e maus tratos.

7- saúde

- * Que todas as crianças sejam atendidas nos hospitais, quer no país quer em condições no não.
- * Que os pais possam acompanhar seus filhos internados, durante todo o tempo, e que a mãe seja liberada do trabalho durante o tempo de internamento, com vacinas.
- * Que se dê prioridade no combate às enfermidades, como diarreia, desidratação, desnutrição, verminose, sarampo, poliomielite, varicela, etc. e todas as epidemias temporárias.

8- outros

- * Lei para um refêrencia agrícola justa.
- * Salário justo para todos.
- * Que haja paz e justiça.
- * Que os pobres tenham seus direitos garantidos.
- * Uma lei para acabar com a inflação.
- * Lei de segurança no trabalho em todos os sentidos.
- * Uma lei para combater com o controle de natalidade.
- * Direito a moradia, educação, saúde, transporte, trabalho digno, etc.
- * Lei que garanta direitos iguais para as mulheres.
- * Que não haja violência.
- * Liberdade e melhores condições de vida.
- * Ajuda aos menores abandonados.
- * Direito de praticar sua religião.