UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARCUS VINÍCIUS COMANDULLI RUPPENTAL

PEDAGOGIAS DOS PONTOS DE CULTURA: A PRÁXIS EDUCATIVA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR - CAXIAS DO SUL/RS

CAXIAS DO SUL
2025

MARCUS VINÍCIUS COMANDULLI RUPPENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

Coorientadora: Profa. Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

CAXIAS DO SUL
2025

“Pedagogias dos Pontos de Cultura: a práxis educativa no cotidiano da educação não escolar - Caxias do Sul/RS”

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 11 de dezembro de 2025.

Dra. Nilda Stecanela (presidente UCS)

Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva (coorientadora UCS)

Dr. Danilo Romeu Streck (UCS)

Dra. Fernanda dos Santos Paulo (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ivone, por sempre acreditar na educação ao longo da vida.

À minha irmã, Elisa, por sempre incentivar as novas jornadas.

À minha companheira, Luiza, por acolher os momentos de encontros e desencontros durante a pesquisa, mas sempre compartilhando amorosidade e acreditando no processo.

À orientadora, Nilda Stecanela, pela confiança e pelo aprendizado compartilhado. Orientadora que conduziu no equilíbrio entre a rigorosidade científica e o vínculo acolhedor.

À coorientadora, Andréa Wahlbrink, que mesmo antes da formalidade já estava presente no processo da pesquisa com significativas contribuições, demonstrando um olhar crítico e ao mesmo tempo acolhedor.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UCS - PPGEdu-UCS, professores, coordenadoras e secretárias, que contribuíram significativamente para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas que compartilharam deste percurso, com trocas e vivências significativas, que somaram para a trajetória de toda turma.

Ao Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop e ao Ponto de Cultura Vielas pela acolhida e comprometimento que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES/PROSUC pelo incentivo e sustentação à pesquisa.

RESUMO

A pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Grupo de Pesquisa Observa, entre os anos de 2024 e 2025, buscou investigar de que forma se desenvolve a práxis educativa no cotidiano de Pontos de Cultura, a partir da relação entre as intencionalidades e as metodologias presentes na educação não escolar. Teve como objetivos específicos a intenção de: a) analisar de que forma emergem e são sistematizados os conteúdos presentes nos processos educativos; b) identificar as dimensões da cultura, do território e do cotidiano como elementos constitutivos da práxis educativa em Pontos de Cultura; c) analisar a implementação de uma Política de Estado (Lei da Cultura Viva) e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas instituições; d) sistematizar as metodologias e conteúdos presentes nos Pontos de Cultura situados no campo da educação não escolar. A pergunta orientadora da pesquisa partiu da seguinte indagação: como se constitui a práxis educativa presente nos Pontos de Cultura, organizações que compõem o campo da educação não escolar? Diante do questionamento foi desenvolvida uma abordagem qualitativa, utilizando como método o estudo de caso comparado, no qual, a construção e a interpretação dos dados se deu por meio da análise documental e entrevista com coordenadores, educadores e educandos. O Estudo de Caso Comparado seguiu as orientações de Lesley Bartlett e Frances Vavrus. A análise textual discursiva considerou a abordagem de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Por sua vez, a fundamentação teórica articulou entrelaçamentos vindos das produções dos seguintes autores: Paulo Freire, Conceição Paludo, Carlos Rodrigues Brandão, Maria da Glória Gohn, Jaume Trilla, Almerindo Janela Afonso, dentre outros. Também foram acessados legislações e documentos, respectivamente, a Lei Nacional de Cultura Viva e o estatutos. Entre as principais contribuições decorrentes da pesquisa está o desenvolvimento do conceito de Pedagogias dos Pontos de Cultura, que possibilitou avançar para uma conceituação que pudesse identificar as especificidades presentes nos processos educativos desenvolvidos em instituições certificadas, dialogando com conceitos presentes na formação do campo da educação não escolar.

Palavras-chave: Pedagogias dos Pontos de Cultura. Práxis educativa. Educação não escolar. Cotidiano.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

E.C - Estado do Conhecimento

ECC - Estudo de Caso Comparado

ONGs - Organizações Não-Governamentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

PNCV - Política Nacional de Cultura Viva

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UCS - Universidade de Caxias do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modelo da tabela presente na bibliografia anotada 18
Figura 02: Publicações totais e divididas entre dissertações e teses 18
Figura 03: Período das publicações 18
Figura 04: Produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD 21
Figura 05: Localização da cidade de Caxias do Sul 56
Figura 06: Localização Pontos de Cultura (Fluência e Vielas) na cidade de Caxias do Sul 58
Figura 07: Linha do tempo da Política Nacional de Cultura Viva 109

SUMÁRIO

1. TRAJETÓRIA, CONTEXTO E DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA 9
2. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR 14
2.1 DIRETRIZES INICIAIS DO EC: PRÉ ETAPAS - DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES 17
2.2 PRIMEIRA ETAPA: BIBLIOGRAFIA ANOTADA - IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS 18
2.3 SEGUNDA ETAPA: BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA - SINTONIAS COM O OBJETO DE ESTUDO 20
2.4 TERCEIRA ETAPA: BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA - DELIMITANDO CONCEITOS 25
2.5 QUARTA ETAPA: BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA 26
2.6 A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO 28
3. PERCURSOS INVESTIGATIVOS 38
4. TRAMA CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR 45
5. PONTOS DE CULTURA - EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO DE SUJEITOS E COMUNIDADES 57
6. PONTOS DE CULTURA - ESTADO E SOCIEDADE CIVIL 97
6.1 POLÍTICAS CULTURAIS 107
6.2 PROGRAMA IBERCULTURA VIVA 113
7. PEDAGOGIAS DOS PONTOS DE CULTURA 117
8. CONCLUSÃO 130
REFERÊNCIAS 136
APÊNDICE A – ENTREVISTA COORDENADOR(A) 141
APÊNDICE B – ENTREVISTA EDUCADOR(A) 142
APÊNDICE C – ENTREVISTA EDUCANDOA) 143
APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO - ADULTOS 144
APÊNDICE E – TERMOS DE CONSENTIMENTO – RESPONSÁVEIS 146

1. TRAJETÓRIA, CONTEXTO E DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Minha trajetória de formação se inicia no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no ano de 2003. Durante os seis anos que permaneci na graduação tive a oportunidade de, junto à formação curricular, ter uma formação política e humana. Em paralelo às disciplinas cursadas com professores e professoras que marcaram esse percurso, participei de construções políticas junto ao Diretório Acadêmico de História e ao Diretório Central de Estudantes. Nesse período, também pude participar, além das formações e vivências na UCS, de Encontros de Estudantes de História a nível estadual, regional e nacional, o que proporcionou aprendizados diante do protagonismo e da autonomia discente.

No início de 2010 comecei a trabalhar como educador social[1] em uma instituição localizada no bairro Vila Ipê, zona norte de Caxias do Sul, período que ainda não havia a tipificação de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) pela Política Nacional de Assistência Social. O início do trabalho como educador social foi desafiador, pois, durante a graduação não tive contato com os processos educativos presentes na educação não escolar que diferem significativamente do formato curricular presente na educação escolar. Nesse período comecei a vivenciar de forma direta os processos educativos presentes na realidade da educação não escolar, organizados sem currículos pré-definidos e livros didáticos, nos quais os conteúdos são desenvolvidos de acordo com as necessidades dos educandos e da comunidade, além da questão do vínculo que se constitui como um elemento substancial na condução desses processos.

No ano de 2013 passei a trabalhar como coordenador e educador social no Ponto de Cultura Raízes da Vida que tinha como proponente uma Associação de Moradores de Bairro, também na zona norte. Como educador social participei das oficinas itinerantes propostas pelo Ponto de Cultura, articuladas junto às escolas e SCFV do território, além da formação de agentes culturais como parte da Política Cultura Viva. Também eram organizadas ações do Ponto de Cultura em espaços públicos do território, como o "Cine Kombi", que tinha como proposta a exibição de filmes para a comunidade e o "Assalto Cultural", que era uma forma de reverter o

[1] No caso do código 5153-05 – Educador Social, a CBO o insere no grande grupo dos *Trabalhadores dos Serviços*, especificamente na família ocupacional voltada à atenção, defesa e proteção de pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei, Entre os sinônimos oficialmente vinculados ao código 5153-05, encontram-se: *arte-educador*, *educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional e orientador socioeducativo*; e, como ocupação relacionada, aparece o Agente de Ação Social (5153-10). Essa classificação é usada para políticas públicas, concursos, contratos de trabalho e processos de reconhecimento profissional.

estigma de violência das e nas periferias e tinha como objetivo a realização de intervenções artísticas que integravam na mesma apresentação as diferentes linguagens presentes nas oficinas do Ponto de Cultura (capoeira, música, circo, *breaking* e grafite). Como coordenador, pude vivenciar a implementação da Lei da Cultura Viva – hoje Política de Estado a nível federal e estadual -, além de integrar a Comissão RS dos Pontos de Cultura eleita para o Biênio 2020-2021. A experiência com o Ponto de Cultura foi significativa pela atuação e vivência principalmente no território da zona norte de Caxias do Sul, não somente dentro dos espaços institucionais, mas também na ocupação de espaços públicos. A articulação de trabalhos em rede foi outra grande experiência junto ao Ponto de Cultura, que estava articulado em duas redes para as suas ações: a primeira, a "Rede RS Pontos de Cultura" que integra os Pontos de Cultura do estado do RS, sendo organizada a partir de um comitê gestor; e, a segunda, de caráter local, formada a partir das ações no território junto à escolas públicas, serviços socioassistenciais, centros culturais e centros comunitários.

Ainda em 2013 concluí o Curso de Especialização em nível *lato sensu* em Música e Musicalidade pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), o qual contribuiu para a realização de oficinas e brincadeiras musicais pelo Ponto de Cultura Raízes da Vida e, também, para a minha adesão ao grupo de maracatu Baque dos Bugres. Pelo maracatu[2] pude ter experiências com mestres e mestras da cultura popular que, por meio da oralidade, compartilham os saberes das suas Nações, por meio de formações que vão além da prática com o instrumento musical e possuem dimensões educativas que dialogam com o processo histórico, cultural e político dessa manifestação cultural afro-brasileira. Em 2018 voltei a atuar como educador social em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos onde permaneci até o ano de 2023. No ano de 2023 concluí o Curso de Especialização também em nível *lato sensu* em Políticas Públicas e Direitos Sociais, o qual contribuiu para um maior embasamento teórico na minha atuação como educador social.

Em 2024, ingressei formalmente no Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, com bolsa no Programa de Pós-Graduação de instituições comunitárias de educação superior PROSUC/CAPES. No período do mestrado mantive o vínculo com a educação não escolar atuando como produtor cultural no Projeto Favelar que, no ano de 2024, foi reconhecido como Ponto de Cultura por meio da Lei Aldir Blanc em edital da Secretaria da

[2] O Maracatu Nação é uma forma de expressão que congrega um conjunto musical percussivo a um cortejo real e alcança maior destaque nas saídas às ruas para desfiles e apresentações no período carnavalesco. É realizado por comunidades queestão situadas, em sua grande maioria, nos bairros periféricosda Região Metropolitanade Recife, no estado do Pernambuco.

Cultura de Caxias do Sul. Também como produtor cultural, em 2024 e 2025 pude acompanhar o desenvolvimento de um projeto do Ponto de Cultura Favelar em parceria com o Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop, que promoveu oficinas de criação artística para quatro instituições representando os territórios periféricos dos quatro "cantos" da cidade (zona norte, zona sul, zona leste e zona oeste).

As vivências e formações ao longo dos anos me conectaram com a necessidade de pesquisar sobre os processos que envolvem as dimensões teóricas e práticas da educação não escolar, buscando compreender as intencionalidades que constituem as práticas educativas. A partir da experiência como educador social foram emergindo questões próprias desse campo da educação, porém, situado além dos limites institucionais da escola. As questões estão relacionadas às diferentes formas de organização e sistematização das práticas educativas, assim como das relações estabelecidas entre as áreas da educação e da cultura.

Diante do contexto demonstrado, a pesquisa que ora apresentou os caminhos e resultados é situada no campo da educação não escolar, buscando identificar as práticas educativas que acontecem além dos limites institucionais da escola, em diálogo com os conceitos de educação não formal, educação não escolar institucionalizada, educação popular, educação social e pedagogia. Tais categorias compõem a trama que envolve aproximações e afastamentos a partir das diferentes concepções teórico-metodológicas e fornecem elementos para olhar com maior precisão sobre o fenômeno a ser pesquisado. Nesse sentido, a pesquisa busca uma compreensão crítica sobre as complexidades que envolvem a educação não escolar, na relação dialética entre teoria e prática, identificadas nos processos educativos presentes nos Pontos de Cultura.

A partir do trabalho como educador social surgiram questões que dialogam com as problematizações feitas por Gohn (2010), a qual identifica uma série de lacunas sobre as metodologias presentes na educação não formal. A primeira questão diz respeito aos processos formativos e a necessidade de uma formação específica de educadores, "a partir da definição de seu papel e atividades a realizar, no que se refere às formas de conhecer uma dada realidade social, público-alvo dos programas educativos, características dos processos socioeducativos locais etc." (Gohn, 2010, p. 44). Esse entendimento é compartilhado por Afonso (2001) que aponta singularidades na educação não escolar e coloca que,

> embora a formação do educador esteja vinculada às práticas educativas específicas – portanto, precisa ser ampla -, é necessário o conhecimento, por parte desse mesmo educador, das especificidades da educação não formal (2001, p.12).

Ainda sobre as lacunas identificadas por Gohn (2010), a autora elenca o que falta nos processos de desenvolvimento das metodologias presentes na educação não escolar. Entre as questões estão: a) sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano; b) construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado; c) construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado.

A partir das inquietações que surgiram na prática como educador social, agora identificadas e interpretadas a partir de um olhar mais criterioso, a presente pesquisa buscou contribuir para subsidiar os estudos na área ao propor uma investigação sobre as relações teóricas e práticas no contexto da educação não escolar, assim como identificar os elementos presentes nos diferentes processos que constituem as práticas educativas. Neste caso específico foi feito um estudo que resultou em sistematizações e análises desenvolvidas a partir de dados empíricos, com base em estudo de caso, no cotidiano de instituições não governamentais, na perspectiva de coordenadores, educadores e educandos, observando as dimensões da cultura, do território, do cotidiano e da relação entre a sociedade civil e o Estado.

O debate sobre as metodologias e o seu papel na definição dos conceitos que formam o campo da educação não escolar expõe aproximações e distanciamentos teóricos que interferem nas concepções de educação não formal, educação não escolar, educação social, etc. No entanto, todas as definições partem do princípio de que há metodologias presentes na educação não escolar, porém, desenvolvidas de forma diferente da educação escolar. Gohn (2010) coloca que os métodos presentes na educação não formal são "um tanto quanto *ad hoc*" e nascem

> a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas (Gohn, 2010, p. 46).

Nesse sentido, o estudo procurou identificar os processos que constituem e movimentam as práticas educativas no cotidiano de espaços de educação não escolar e se organizam em metodologias. O cotidiano compreendido na pesquisa transcende os limites físicos das instituições investigadas, Pontos de Cultura situados em Caxias do Sul que serão descritos no capítulo 5, e se relaciona com as dimensões da cultura e do território, sendo assim, "um lugar privilegiado de análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam" (Pais, 2015, p. 74).

Os estudos sobre a educação não escolar ganham expressão a partir de 2010, haja vista que, anteriormente a esse período, as pesquisas que aconteciam nas universidades eram uma forma de sistematização de conhecimentos, porém, incipientes na "reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo" (Gohn, 2010, p. 48). Neste sentido, para além da sistematização, a pesquisa buscou identificar as interferências das práticas educativas nos territórios diante das estruturas que condicionam – e são condicionadas – pelas organizações políticas e sociais.

Assim, esta dissertação, caracterizada como um relatório da pesquisa de mestrado realizada, é estruturada, além desta introdução, das conclusões, referências e apêndices, em 5 capítulos. No capítulo 2, intitulado "O Estado do Conhecimento na Educação Não Escolar", apresento o Estado do Conhecimento (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021) desenvolvido com o objetivo de situar o objeto de pesquisa no campo da educação não escolar, identificando aproximações e afastamentos conceituais presentes no mesmo. No capítulo 3 - "Percursos Investigativos" - apresento o percurso metodológico adotado na pesquisa, a partir do Estudo de Caso Comparado (Bartlett e Vavrus, 2017). No capítulo 4, sob o título "Trama Conceitual na Educação Não Escolar" é apresentada a trama conceitual que compõe o campo da educação não escolar, diante da pluralidade e heterogeneidade presentes nas práticas e contextos educativos. No capítulo 5, "Pontos de Cultura - Educação e Cultura no contexto de sujeitos e comunidades", é feita a análise dos dados empíricos em diálogo com o referencial teórico, a partir da análise horizontal proposta pelo Estudo de Caso Comparado, visando interpretar o contexto de atuação das instituições investigadas. O capítulo 6, "Pontos de Cultura - Estado e Sociedade Civil", segue a análise dos dados empíricos dialogando com o referencial teórico, porém, nas análises verticais e transversais, propostas pelo Estudo de Caso Comparado, a partir da análise da relação entre o Estado e a Sociedade Civil diante da implementação de uma política de Estado - Política Nacional de Cultura Viva. No capítulo 7, "Pedagogias dos Pontos de Cultura", é apresentado o conceito de Pedagogias dos Pontos de Cultura, o qual emerge diante do referencial teórico relacionado ao campo da educação não escolar e da interpretação dos dados empíricos que abrangem as diferentes dimensões presentes nos processos educativos desenvolvidos pelos Pontos de Cultura.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Ao definir um tema de pesquisa é preciso situá-lo dentro de um campo científico, identificando como este se constituiu a partir das produções já realizadas, dentro de uma perspectiva histórica e social e, assim, perceber as lacunas existentes que possibilitam o desenvolvimento de novas pesquisas. No caso da pesquisa que origina este texto, o objeto é abarcado no âmbito da Área da Educação, no campo da educação não escolar, situado a partir da história do tempo presente.

O Estado do Conhecimento proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) é o método utilizado para contextualizar e identificar o processo de constituição e consolidação do campo da educação não escolar, além dos seus desdobramentos a partir da pesquisa científica. Neste sentido, o método busca "identificar, selecionar, sistematizar e categorizar com o objetivo de compreender conceitos, as perspectivas teóricas e a aplicabilidade em diferentes territórios e em diferentes espaços" (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.11).

O Estado do Conhecimento utiliza o conceito de campo proposto por Bourdieu, onde situa o campo científico como um campo social, "com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* se revestem de formas específicas" (Bourdieu, 1983, p. 122 apud Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.22).

A partir das bases de dados ou indexadores, o Estado do Conhecimento estabelece critérios e levantamentos sistemáticos que traçam um caminho onde "é possível chegar a uma "melhor amostra", analisar a produção científica e identificar, definir categorias ou temáticas e evidenciar e analisar as tendências mais significativas" (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.14).

A apropriação do método científico, aqui compreendida enquanto processo, dialoga com a formação que o pesquisador faz a partir da construção de sua identidade, assim como da sua autonomia em relação aos caminhos que o mesmo irá trilhar durante a pesquisa. Nesse sentido, é possível dizer que é no processo de fazer a pesquisa que o pesquisador vai se constituindo, apropriando-se de metodologias, procedimentos, análises, configurando assim, uma relação entre autonomia e identidade.

Pensar e fazer ciência pelo pesquisador envolve um afastamento do objeto pesquisado, sendo necessário um olhar distanciado da imersão no cotidiano das instituições, onde as práticas envolvem sujeitos, famílias e comunidades. Esse afastamento não se dá no sentido de buscar uma neutralidade ao fazer a pesquisa – fato já superado –, mas sim de perceber a realidade sob outra(s) perspectiva(s) que, muitas vezes, a prática diária não permite.

O afastamento em relação ao objeto de estudo busca quebrar concepções já cristalizadas pela prática cotidiana, trazendo o questionamento inerente à ciência em detrimento das verdades absolutas. Assim, o desenvolvimento do Estado do Conhecimento fornece elementos para questionar fatos já naturalizados ou banalizados e "se constitui em uma importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas, prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo" (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.23).

O movimento de quebrar concepções já cristalizadas pela prática cotidiana propõe uma ruptura em que o fato social é transformado em fato científico. Tal processo é desenvolvido pelo sujeito ao observar e analisar o cotidiano vivido até então, sob o prisma da cientificidade. Sobre este movimento as autoras colocam que

> o indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que buscar um afastamento deste cotidiano. A isso se denomina o processo de ruptura com seus pré-conceitos (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.27).

Sendo um conceito relativamente novo na área da educação, presente na literatura pedagógica a partir da segunda metade do século XX, a educação não formal ainda não é recorrente no repertório acadêmico, o que gera incompreensões teóricas sobre o fazer educativo nesse contexto. O Estado do Conhecimento se insere na presente pesquisa na busca por dimensionar as produções no campo da educação não escolar, no movimento de "compreender conceitos, as perspectivas teóricas e a aplicabilidade em diferentes territórios e em diferentes espaços" (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.11).

Em 1999, na primeira edição do livro 'Educação não formal e cultura política', Gohn (2011) refere que o conceito de educação não formal era pouco difundido no Brasil e quase não aparecia em pesquisas. Na época, a autora identificou as pesquisas sobre a educação não formal como "um campo novo de investigação" (Gohn, 2011, p. 9). Já em 2011, na quinta edição do livro, Gohn (2011) coloca que "a educação não formal cresceu, ampliou seu escopo, divulgação

e uso em diferentes meios e objetivos" (Gohn, 2011, p. 10). Diante do contexto de expansão, não somente no campo da pesquisa, mas sobretudo na ampliação das práticas de educação não formais na sociedade, o Estado do Conhecimento proposto neste estudo busca fornecer subsídios para dimensionar e afirmar a educação não escolar enquanto campo consolidado na pesquisa em educação, assim como suas implicações nas práticas educativas em diferentes contextos.

No Brasil, a categoria de educação não formal foi inserida nas universidades e popularizada a partir das pesquisas de Gohn na década de 1980, que tinham como objeto de estudo os movimentos sociais e outras práticas associativas, com a hipótese de que nesses contextos havia uma dimensão educativa. Assim, a categoria de educação não formal tinha como objetivo

> nomear o processo educativo que tratava da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da educação formal – escolar-, mas também da educação popular relacionada aos processos de alfabetização de adultos, sob modalidades alternativas (Gohn, 2010, p. 10).

O professor e sociólogo Almerindo Janela Afonso, reconhece e utiliza a denominação 'campo da educação não formal', porém, propõe a designação de 'campo da educação não escolar', por contemplar simultaneamente a educação não formal e informal. A denominação proposta por Afonso (2001) é a que embasa a presente pesquisa, compreendendo assim a constituição e o desenvolvimento do campo da educação não escolar.

Afonso (2001) também situa as práticas educativas não escolares na relação com a educação escolar, apontando a convivência entre as mesmas, "sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com intersecções e complementaridades várias" (Afonso, 2001, p. 31).

Junto aos conceitos de educação não formal e educação não escolar, a pesquisa abarcada nesta dissertação é fundamentada com as categorias de práxis, cultura e território educativo. A categoria de práxis busca compreender a relação entre teoria e prática de forma dialética, subsidiando a compreensão dos elementos que constituem os métodos que abarcam a educação não escolar, assim como o movimento das práticas educativas que acontecem no cotidiano de instituições. A categoria de cultura constitui a definição do objeto investigado e dialoga com a própria compreensão de educação presente na pesquisa. Já a categoria de território educativo busca identificar a dimensão do território na constituição das práticas educativas,

compreendendo que, neste contexto de educação, as práticas educativas não ficam restritas ao espaço físico das instituições e o território se configura enquanto espaço educativo.

Considerando que não há um consenso quanto à adoção dos conceitos para designar a educação que ocorre além dos limites institucionais da escola, o Estado do Conhecimento se faz necessário a fim de situar como este campo de estudos está sendo constituído na produção acadêmica da área da educação, em um recorte temporal aberto, dada a escassez de estudos apontada por Gohn até o século passado.

Nos itens a seguir, procuro situar as etapas para construção do EC, de modo entrelaçado com os dados que emergem da construção do *corpus* da pesquisa, realizado nas plataformas digitais da BDTD e do Portal de teses e dissertações da CAPES, a partir de descritores iniciais que foram refinados no decorrer do estudo.

2.1 DIRETRIZES INICIAIS DO EC: PRÉ ETAPAS - DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES

O Estado do Conhecimento foi realizado a partir do método proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), sendo a base teórica e prática para o seu desenvolvimento. A inspiração para a escolha do EC decorre da socialização de experiências de colegas do Grupo de Pesquisa Observa, em momentos de compartilhamento de percursos de vida acadêmica, no Seminário de Metodologia de Pesquisa em Educação, cursada no primeiro semestre de 2024.

O passo seguinte à definição das bases de dados e a temporalidade, foi chegar aos descritores que correspondem ao objeto da pesquisa. Nessa etapa foram necessárias combinações de conceitos devido ao grande número de resultados a partir de buscas simples envolvendo os termos “educação não formal” (BDTD - 1.128 e CAPES - 1.392) e “educação não escolar” (BDTD - 5.043 e CAPES - 88). Os conceitos utilizados têm como referência o livro ‘Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais’ publicado em 2001 e com reedição em 2010, da autora Maria da Glória Gohn, a qual aborda a educação não formal como sinônimo da educação não escolar. Na publicação, a autora apresenta o conceito de educação não formal, assim como as diferentes teorias e metodologias que desenvolvem as múltiplas práticas de ensino, nos diferentes contextos e intencionalidades que compõem esse campo da educação. Para iniciar o processo de elaboração do Estado do Conhecimento foi delimitada a busca em teses e dissertações brasileiras, utilizando como banco de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em nível de mestrado e doutorado. Não foi estabelecido nenhum recorte temporal por entender que é um campo relativamente novo na pesquisa em educação, e, assim, poder dimensionar em que momento as produções acadêmicas no campo da educação não escolar começam a acontecer de forma sistemática e com uma amplitude nas universidades.

A partir dos desdobramentos da educação não formal apresentados por Gohn (2010) e do objeto de estudo proposto pela pesquisa, tendo como referência as instituições que se apresentam como possibilidades para a pesquisa de campo, foram definidos os descritores para o Estado do Conhecimento. Cabe destacar que nos descritores há uma variação de “práxis” em “prática educativa”, visando uma amplitude maior de resultados.

Após realizar diferentes combinações entre os descritores foi delimitada a busca a partir das seguintes combinações: “educação não formal” AND “práxis; “educação não escolar” AND “práxis”; “educação não formal” AND “prática educativa”; “educação não escolar” AND “prática educativa”; "educação não formal" AND "educação sócio comunitária"; "educação não escolar" AND "educação sócio comunitária", “educação não formal” AND “território educativo” e “educação não escolar” AND “território educativo”.

2.2 PRIMEIRA ETAPA: BIBLIOGRAFIA ANOTADA - IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS

A bibliografia anotada é composta por uma tabela organizada conforme a figura 01, de modo a conter o número, o ano, o autor, o título, as palavras-chave e o resumo dos trabalhos conforme orientação metodológica de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Nessa etapa foi possível dimensionar a diversidade de práticas educativas que envolvem o campo da educação não formal, totalizando o número de 159 publicações, entre teses e dissertações. Optei por registrar os títulos que se encontravam em mais de uma combinação de descritores ou presentes em ambos os bancos de dados, para ter como estatística o número total de pesquisas presentes no banco de dados e nos descritores.

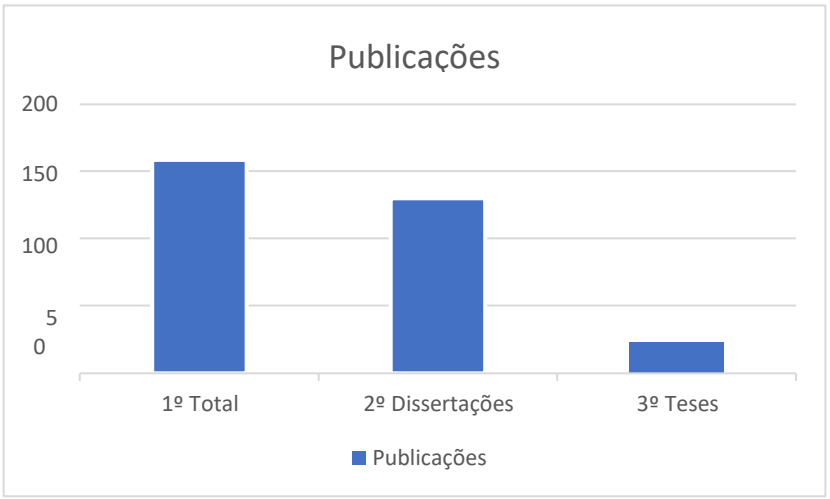
Figura 01: Modelo da tabela presente na bibliografia anotada.

Nº	Ano	Autor	Título	Descritores Palavras-chave	Resumo	tipo	base de dad	Observações
1	2022	MARTINS, Maíra	Educação interseccio	Educação não formal Currículo Interseccionalidade Epistemicídio Decolonialidade	Relações racistas e machistas seguem historicamente estruturando vivên	Dissertação	BDTD	Educação não fo

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

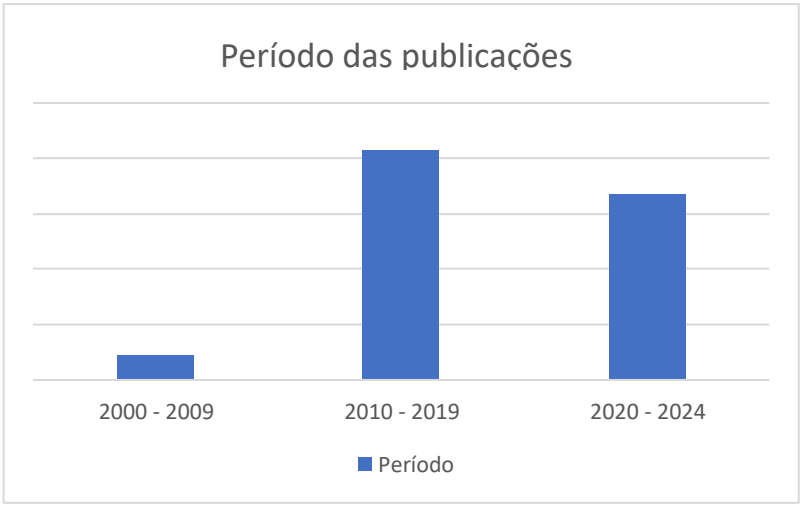
A partir da bibliografia anotada foi possível perceber um número significativo de dissertações (130) em relação ao número de teses (29). Também foi possível identificar que a maior parte das pesquisas foram realizadas entre 2010 e 2019 (83), entre 2000 e 2009 (9) e 2020 até 2024 (67), totalizando 159 trabalhos localizados. Os dados estão organizados nas tabelas (figuras 02 e 03) a seguir.

Figura 02: Publicações totais e divididas entre dissertações e teses.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Figura 03: Período das publicações.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A partir dos dados construídos na bibliografia anotada foi possível identificar o contexto histórico descrito pela autora Maria da Glória Gohn sobre o campo da educação não formal, nas pesquisas em educação no Brasil. A autora descreve o cenário em 1999, quando o conceito de educação não formal era raramente utilizado, e compara com o ano de 2011, quando já havia uma abrangência maior na sua própria conceituação, na divulgação e no uso em diferentes contextos.

2.3 SEGUNDA ETAPA: BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA - SINTONIAS COM O OBJETO DE ESTUDO

Na etapa 'bibliografia sistematizada', foram selecionadas oito pesquisas que dialogam com o objeto de estudo, ou seja, a práxis no cotidiano de espaços não escolares. A seleção foi feita a partir de pesquisas que tivessem como objeto as práticas educativas desenvolvidas no contexto da educação não escolar com a perspectiva sociocultural.

Ao delimitar as pesquisas que tinham como objeto de estudo as práticas educativas desenvolvidas no contexto da educação não escolar na perspectiva sociocultural, foram estabelecidos os fatores excludentes para a sistematização. Embora a pesquisa utilize o conceito de educação não escolar, a educação não formal se manteve entre os descritores com o objetivo de situar as aproximações e os afastamentos conceituais presentes.

O principal fator excludente teve como parâmetro os trabalhos que apresentaram dissonâncias com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da educação não escolar na intencionalidade sociocultural presente nas práticas educativas, assim como em relação à educação não formal e seu vínculo com a educação para a cidadania. Gohn (2010) identifica a dimensão educativa da educação não formal presente em diferentes cenários e intencionalidades, o que gera a necessidade de um recorte para delimitar quais dialogam com o objeto de estudo da pesquisa. Nesse sentido, a autora formula que

> no leque de saberes e aprendizagens geradas pela educação não formal podemos citá- la como presente na preservação de bens móveis e imóveis da cultura e do patrimônio; detectar sua importância no trabalho de memória em museus e acervos, e no resgate das tradições das comunidades tradicionais/originárias; na promoção da educação ambiental, educação para cidadania, nas artes; no trabalho sociocultural com todas as faixas etárias humanas – idoso, mulher, criança, adolescente; assim como suas diferentes identidades (étnica, racial, sexual, religiosa, nacionalidades etc) (Gohn, 2011, p. 11).

A partir da delimitação foram excluídos trabalhos que tinham como objeto o ensino formal desenvolvido no contexto da educação não formal; vinculados à educação patrimonial; associados às práticas da área da saúde; e relacionados com as práticas abarcadas nos

movimentos sociais que, embora dialoguem com o contexto deste estudo, foram excluídos por terem uma dimensão própria na construção das suas práticas educativas.

Após aplicar os fatores excludentes, permaneceram os oito trabalhos que compõem a bibliografia sistematizada. A partir desse dado é possível perceber que a organização curricular da educação escolar, em muitos casos, é replicada em outros contextos de educação. Embora a discussão não faça parte dos objetivos desta pesquisa, emergem alguns questionamentos sobre o fato: o currículo escolar na educação não formal é parte do reforço escolar diante da defasagem do ensino público em determinados territórios? Há o movimento inverso, de práticas educativas não formais presentes na educação escolar? Com esses questionamentos não proponho que cada uma das dimensões educativas fique restrita ao seu espaço, mas sim uma reflexão sobre a naturalidade de inserção da educação formal no contexto da educação não formal, com sua estrutura curricular e de disciplinas escolares, onde o movimento inverso indica haver maior resistência para ocupar esses espaços.

A partir da sistematização foi possível extrair diferentes dados sobre as publicações, como ano de publicação; instituição/periódico de origem da publicação; região/estado/país; tipo de publicação; área do conhecimento; abordagem, método, instrumentos metodológicos, visando observar as tendências dos estudos localizados.

Todas as pesquisas selecionadas foram desenvolvidas a partir de 2010, demonstrando que a consolidação da educação não escolar é um fato recente na pesquisa em educação. O ano das produções que compõem o Estado do Conhecimento, são respectivamente: 2012, 2014, 2015 (2), 2018, 2019, 2022 e 2023.

Das instituições onde as pesquisas foram realizadas, seis são de universidades públicas, sendo quatro federais (UFAL, UFRGS, UFPEL, UFBA); duas estaduais (UERJ e UNICAMP); uma universidade comunitária (UCS) e uma universidade particular (PUC-SP). As instituições pertencem a três regiões do país, sendo duas no Nordeste (AL); três no Sul (RS); três no Sudeste (SP e RJ).

Dentre o tipo das pesquisas, são sete dissertações e somente uma tese, tendo todas elas a educação como área do conhecimento. A bibliografia sistematizada não teve mais teses incluídas porque não foram encontradas na base de dados/plataforma da instituição ou porque estavam com restrição de acesso do autor. Na Figura 04 foram organizadas as produções encontradas nas plataformas da CAPES e BDTD.

Figura 04: Produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Ano	Instituição	Região	Autor	Tipo	Título
2012	UFRGS	Sul	Luís Paulo Arena Alves	Dissertação	Na práxis educativa das ONGs: que bem viver e cidadania?
2014	UERJ	Sudeste	Jorge Roberto Ribeiro Braga Junior	Dissertação	Os Pontos de Cultura como espaços não-formais de ensino: Práticas educativas na Baixada Fluminense
2015	UNICAMP	Sudeste	Margarida do Espirito Santo Cunha Gordo	Tese	O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba bole-bole em Belém do Pará
2015	UFPEL	Sul	Carlos Alberto Jardim Cogoy	Dissertação	Hip Hop pelotense: saberes educativos desafiando a opressão
2018	UCS	Sul	Patricia Modesto da Silva	Dissertação	O impacto das práticas de educação não-escolar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso de uma associação
2019	UFAL	Nordeste	Edcleide da Roch Silva	Dissertação	A filosofia da práxis e a educação: uma dialética da educação formal e não formal
2022	PUC-SP	Sudeste	Anderson Tadeu Campos	Dissertação	Juventudes: territórios educativos e análise multidimensional de programas socioeducativos
2023	UFBA	Nordeste	Ana Caroline Candeias dos Santos	Dissertação	Apropriação dos espaços de lazer pela comunidade do bairro da liberdade: entre o direito social e a educação não formal

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A primeira pesquisa, dissertação intitulada ‘Na práxis educativa das ONGs: que bem viver e cidadania?’, datada de 2012, de autoria de Luís Paulo Arena Alves, investigou as políticas de intervenção e a atuação das Organizações Não Governamentais - ONGS que desenvolvem suas ações num contexto social de exclusão e pobreza. Ao investigar instituições em periferias nas cidades de Porto Alegre e São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, a pesquisa buscou identificar a percepção de educandos, famílias, educadores, coordenadores pedagógicos e diretores sobre o processo histórico de exclusão e pobreza, e como esse contexto

percebido na atualidade e quais as intervenções das ONGs na superação dessa realidade.

A segunda pesquisa, dissertação intitulada ‘Os Pontos de Cultura como espaços não-formais de ensino: Práticas educativas na Baixada Fluminense’, datada de 2014, de autoria de Jorge Roberto Ribeiro Braga Junior, teve como objeto de estudo as práticas educativas desenvolvidas por ONGs, certificadas como Pontos de Cultura pelo Programa Cultura Viva. O autor trabalhou com a categoria de educação não formal, tendo como base teórica Maria da Glória Gohn, Jaume Trilla e José Carlos Libâneo, demonstrando a constituição heterogênea das organizações, dialogando com os conceitos de direitos humanos e cultura política.

A terceira pesquisa é uma tese intitulada ‘O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba bole-bole em Belém do Pará’, datada de 2015, de autoria de Margarida do Espirito Santo Cunha Gordo. A pesquisa teve como objetivo identificar e revelar os saberes construídos no cotidiano de uma escola de samba, visando que os mesmos fossem integrados aos saberes desenvolvidos na escola. A autora trabalhou com o conceito de identidade cultural, buscando os elementos que demarcam a sua constituição em um grupo social.

A quarta pesquisa é uma dissertação intitulada ‘Hip Hop pelotense: saberes educativos desafiando a opressão’, datada de 2015, de autoria de Carlos Alberto Jardim Cogoy. A pesquisa buscou identificar os saberes educativos, assim como a perspectiva de movimento social presente no Hip Hop. O autor utilizou as categorias de práxis e opressão a partir de Karl Marx e Paulo Freire, transitando entre a educação não formal e a educação escolar. Há uma demarcação social ao abordar o Hip Hop enquanto cultura da periferia, identificando o seu potencial crítico, educativo e de mobilização coletiva.

A quinta pesquisa é uma dissertação intitulada ‘O impacto das práticas de educação não-escolar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso de uma associação’, datada de 2018, de autoria de Patrícia Modesto da Silva. A pesquisa é situada na educação não escolar e busca responder de que forma as práticas educativas nesse contexto podem impactar a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa identificou a necessidade de reconhecer a educação para além do espaço escolar e a seriedade da educação não escolar a partir dos objetivos e intencionalidades que permeiam a sua constituição. A partir de Freire, a autora abordou a autonomia de sujeitos como premissa básica para a transformação social.

A sexta pesquisa é uma dissertação intitulada ‘A filosofia da práxis e a educação: uma

dialética da educação formal e não formal', datada de 2019, de autoria de Edcleide da Rocha Silva. O trabalho situa a práxis como educação e filosofia em movimento contínuo entre teoria e prática. A investigação é feita a partir de Enrique D. Dussel, Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez. Propõe apontar a superação da dicotomia entre a prática e a teoria. Além da concepção de práxis, o estudo aborda a dialética entre a educação formal e não formal, um olhar sobre a cultura educacional em uma perspectiva sócio-histórica.

A sétima pesquisa, dissertação intitulada 'Juventudes: territórios educativos e análise multidimensional de programas socioeducativos', datada de 2022, de autoria de Anderson Tadeu Campos. A partir de um estudo de caso do Programa Juventudes do Sesc Itaquera, situado no campo da educação não formal, as ações transitam entre a cultura, respeito à diversidade, transformação e desenvolvimento social. A pesquisa identificou elementos que são considerados fundamentais para a execução de programas educativos, entre eles: a relação entre o contexto social e as subjetividades dos envolvidos nas ações; o acesso e subsídio que favoreçam a participação dos jovens e envolvimento dos coparticipantes; o papel do educador como elemento central, como fio condutor e idealizador das ações e propostas; a construção do plano de trabalho de forma colaborativa, privilegiando o protagonismo dos envolvidos e o contexto local e do território; entender a análise qualitativa e avaliação como elementos que podem dar suporte para os programas, principalmente no envolvimento dos participantes em todas as etapas do processo de ensino aprendizagem.

A oitava pesquisa é a dissertação intitulada 'Apropriação dos espaços de lazer pela comunidade do bairro da liberdade: entre o direito social e a educação não formal', datada de 2023, de autoria de Ana Caroline Candeias dos Santos. A pesquisa investigou a vivência do lazer em uma região periférica de Salvador-BA, identificando o lazer como direito social e buscando as possibilidades de educação nesses espaços a partir da categoria de educação não formal. A autora destaca a importância do acesso ao lazer de forma igualitária, voltado a princípios humanos e culturais, e desvinculado do caráter mercadológico.

A partir da bibliografia sistematizada foi possível identificar nos trabalhos acessados a diversidade de práticas educativas que redimensionam o conceito de educação e possibilitam uma compreensão plural da mesma. As pesquisas são situadas no campo da educação não escolar, porém, demonstram diferentes conceitos e demarcações para definir as práticas que acontecem além dos limites institucionais da escola. Apresentam fundamentação teórica para analisar sob diferentes perspectivas as práticas educativas que acontecem no cotidiano de instituições não escolares, desde os fundamentos pedagógicos até os impactos sociais

evidenciados pelas mesmas.

A educação não escolar, além de se constituir como um campo próprio que possui autonomia e bases teórico-metodológicas próprias, busca, em diferentes casos, estabelecer pontes com a educação escolar, numa tentativa de repensar a escola como instituição hegemônica da educação – o que não desmerece ou não faça reconhecer o seu papel e importância na formação de sujeitos e comunidades –, e que a mesma não permaneça fechada em si mesma.

Embora a educação não escolar esteja presente em diferentes contextos, a realidade de vulnerabilidades sociais como consequência de uma sociedade estruturada na exclusão perpassa por todas as pesquisas, sendo indissociável das intencionalidades que movimentam as práticas educativas. Nesse sentido, se apresenta de forma recorrente nas intencionalidades presentes nas práticas educativas a intervenção na realidade concreta e objetiva que permeia o cotidiano das instituições, visando superar as vulnerabilidades de sujeitos e comunidades.

2.4 TERCEIRA ETAPA: BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA - DELIMITANDO CONCEITOS

A partir das leituras aprofundadas, identificando as metodologias e os referenciais teóricos, foi possível estabelecer as categorias que compõem o Estado do Conhecimento e se inserem no meu objeto de estudo. Nesta etapa do EC emergiram três categorias: práxis educativa; cultura e território educativo.

A categoria ‘práxis educativa’, presente nas seguintes dissertações: ‘Na práxis educativa das ONGs: que bem viver e cidadania?’Luís Paulo Arena Alves e ‘A filosofia da práxis e a educação: uma dialética da educação formal e não formal’, de Edcleide da Roch Silva, desenvolvem o conceito de práxis a partir de Vázquéz em diálogo com Freire. A dissertação “O impacto das práticas de educação não-escolar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso de uma associação”, de Patricia Modesto da Silva e a tese “O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba bole- bole em Belém do Pará”, de Margarida do Espirito Santo Cunha Gordo, não abordam o conceito de práxis de modo direto mas referem o conceito de prática educativa na educação escolar a partir de Freire, diante de uma perspectiva de transformação social a partir de uma leitura crítica da sociedade por meio da práxis.

A dissertação ‘Apropriação dos espaços de lazer pela comunidade do bairro da

liberdade: entre o direito social e a educação não formal', de autoria de Ana Caroline Candeias dos Santos, investiga a vivência do lazer em uma região periférica de Salvador-BA, na qual identifica o lazer como direito social e busca as possibilidades de educação nesses espaços a partir da categoria de educação não formal. A autora sublinha a importância do acesso ao lazer de forma igualitária, voltado a princípios humanos e culturais, e desvinculado do caráter mercadológico.

A categoria 'cultura' pode ser identificada nas dissertações "Os Pontos de Cultura como espaços não-formais de ensino: Práticas educativas na Baixada Fluminense", de Jorge Roberto Ribeiro Braga Junior e "Hip Hop pelotense: saberes educativos desafiando a opressão", de Carlos Alberto Jardim Cogoy. Para Braga Junior, o conceito de cultura política aparece de modo direito, sendo compreendido nas abordagens de Chauí (1986) e Gohn (2011) a partir do alargamento do conceito de cultura para uma visão mais antropológica, enquanto prática viva e atuante nos "valores que os indivíduos e grupos desenvolvem em relação à polis e à área pública de uma forma geral" (Gohn, 2004, p.41). Por sua vez, a dissertação de Cogoy, não aborda o conceito diretamente, mas desenvolve o conceito de cultura também em seu sentido antropológico e em diálogo com a educação, o que possibilita a inserção da pesquisa na categoria. Nas palavras desse autor a cultura é compreendida "muito além da referência estética, transcendendo a criatividade artístico-cultural, mostra-se como estratégia de resistência. E, nem tão latente, verifica-se a dimensão ideológica, questionadora, que conscientiza e educa" (Cogoy, 2015, p. 28).

A categoria 'território educativo' foi identificada nas dissertações 'Apropriação dos espaços de lazer pela comunidade do bairro da liberdade: entre o direito social e a educação não formal', de Ana Caroline Candeias dos Santos, que, embora não tenha sido identificada na busca por 'território educativo', tem como objeto de estudo a dimensão do território enquanto prática educativa não formal. A segunda dissertação que compõe a categoria é 'Juventudes: territórios educativos e análise multidimensional de programas socioeducativos', datada de 2022, de autoria de Anderson Tadeu Campos, identificada na busca por 'território educativo'.

2.5 QUARTA ETAPA: BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA

A última etapa do Estado do Conhecimento é a bibliografia propositiva, a qual consiste em "fazer interferências propositivas em relação às publicações analisadas. Para tal, utiliza-se as informações das tabelas da Bibliografia Categorizada para compor o que chamamos de Bibliografia Propositiva" (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.72). Na descrição da

Bibliografia Propositiva, propus uma escrita que, a partir das análises de cada pesquisa, pudesse ser colocada de forma ampla, não ficando cada parágrafo restrito a um único trabalho.

O recorte social que permeia as pesquisas analisadas, no qual as instituições ou programas são situados em territórios periféricos, propõe uma reflexão sobre a conceituação, assim como as perspectivas teórico-metodológicas, que constituem o campo da educação não escolar.

Gohn (2010) define a educação não formal de forma que não haja "um recorte de faixa social. [...] deve ser vista também pelo seu carater universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc" (Gohn, 2010, p. 25). Embora a educação não formal seja definida pelo seu caráter universal, os territórios periféricos, onde as instituições e programas acontecem, são resultado de um recorte social histórico chancelado pelo Estado e de acordo com os interesses do capital/burguesia. Neste sentido, a educação não formal passa a transitar, de forma inevitável, por conceitos e práticas que contemplam na sua teoria e prática educativa as diferentes realidades da sociedade brasileira, e, que, embora deslumbrem a universalidade, reconhecem o abismo social que se consolidou de forma sistemática no seu cotidiano. O que emerge nesse panorama são as fronteiras que definem os conceitos presentes na educação não formal, identificando os elementos que compõem ou tensionam tais classificações, como é o caso da educação popular, da educação social e da educação comunitária, por exemplo.

No caso da educação popular, embora a referência de Paulo Freire esteja presente em grande parte das pesquisas, a educação popular não é citada ou contextualizada da mesma forma, o que leva a um questionamento sobre a personalização em detrimento de uma perspectiva que avance para a constituição de uma perspectiva teórico-metodológica que abarque as suas dimensões e aplicabilidade em diferentes contextos educativos. Esse apontamento é também fruto de uma autocrítica na qual me incluo, e que não propõe o questionamento de Paulo Freire como referência, mas sim a ideia de personificação presente na sociedade e que limita o avanço para compreensões e formações coletivas.

Das oito pesquisas analisadas, seis trabalhos utilizam o conceito de educação não formal tendo como referência a autora Maria da Glória Gohn, uma pesquisa utiliza o conceito de educação não escolar de Almerindo Janela Afonso e uma pesquisa utiliza o conceito de educação não formal, porém sem referência teórica quanto à utilização do conceito.

Na utilização do conceito de educação não formal, a sua definição é apresentada em diferentes perspectivas. Entre as pesquisas que compõem o Estado do Conhecimento as definições e interpretações da educação não formal variam entre 'processo com várias dimensões', 'uma das áreas que compõem o campo da educação', 'corrente educativa' e 'possibilidade de produção do conhecimento'. No estudo que adota o conceito de educação não escolar a definição é compreendida como 'campo da educação não-escolar (informal e não formal)'. Nessa perspectiva, surge a questão sobre as fronteiras para delimitar a educação não formal e não escolar e que se apresentam em diferentes perspectivas, como campo, como prática educativa e como contexto.

Ao propor identificar os elementos que constituem o campo da educação não escolar a partir do Estado do Conhecimento, fica evidente o emaranhado conceitual presente neste campo da educação, demonstrando diferentes perspectivas de análise e interpretação de um mesmo fenômeno. Fato que corrobora na definição de Bourdieu que interpreta o campo científico como campo social, "com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* se revestem de formas específicas" (Bourdieu, 1983, p. 122 *apud* Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p.22).

2.6 A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A partir da seleção, sistematização e categorização propostas pelo método, foi possível identificar a relação entre *práxis educativa*, *cultura política* e *território educativo*, conceitos que compõem as categorias do presente estudo e permitem dimensionar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas na educação não escolar.

As pesquisas que compõem este Estado do Conhecimento, realizadas em três regiões brasileiras – sendo somente uma bibliográfica –, têm em comum os estudos de caso desenvolvidos em contextos sociais de exclusão e de vulnerabilidades sociais, onde os territórios periféricos são a materialidade de um sistema de opressão e exclusão. Sendo essa a realidade do cotidiano das instituições, as práticas educativas na educação não escolar nesse contexto atuam para que essa condição não seja normalizada pela sociedade, tendo a educação como prática de transformação social.

Entre as pesquisas analisadas, sete utilizam o conceito de educação não formal e somente uma o conceito de educação não escolar. A conceituação e os critérios utilizados para definir o que caracteriza as práticas educativas que acontecem fora dos limites institucionais da

escola configuram uma questão a ser investigada na sua constituição como campo científico.

Aqui é importante afirmar a educação não escolar inserida no campo da educação, reconhecer o seu espaço e sua importância na construção de práticas educativas que redimensionam o *que fazer*[3] educativo, principalmente em territórios periféricos onde a educação escolar não consegue abarcar a demanda social nela depositada. Gohn (2009) identifica os elementos que fazem a educação extramuros escolares não ser compreendida como educação ao colocar que

> a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente nãotratam como educação por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola – representação dominante no senso comum sobre a educação (Gohn 2009, p. 31).

As práticas educativas presentes na educação não escolar vão além das atividades voltadas para o lazer ou para a cultura como entretenimento, apresentam diferentes intencionalidades e se organizam a partir de diferentes dimensões. Gohn (2014) identifica a multiplicidade das práticas educativas como sendo:

> a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2009, p. 31).

É na relação entre a compreensão da realidade - material e objetiva - e a possibilidade de transformação social, por meio da educação, que Silva (2019) insere a práxis na educação não formal. Por meio da dialética entre educação e filosofia, fundamentada por Freire e Vázquez, a autora identifica a transformação social pela práxis nas práticas educativas não formais, situadas em territórios periféricos que refletem a estrutura de opressão e exclusão próprias do capitalismo e intensificadas a partir do modelo neoliberal. Silva (2019, p. 15) propõe a práxis no mesmo caminho da educação por ser "uma teoria em movimento para a transformação social, em organização para quebra da hegemonia e da opressão".

Na relação entre a filosofia e a educação, Silva (2019) concebe a práxis não como um dogma ou como última certeza, mas como uma possibilidade de interpretação dos fatores que condicionam e perpetuam as formas de opressões vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, a

[3] Que Fazer é um conceito do "universo vocabular" de Paulo Freire que representa uma variação de outros mais conhecidos como práxis e ação-reflexão. É como se estivesse querendo se desvestir de cargas semânticas que pesam sobre conceitos como práxis. No caso, o "que" designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o "fazer" diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo.

partir da dialética entre educação e filosofia, busca refletir sobre os moldes hegemônicos, porém, sem desconsiderar as produções anteriores no campo da educação. Neste sentido, a autora propõe um olhar aos princípios políticos em relação à teoria e sua ocorrência na práxis, apreendida a partir dos movimentos de ensino e aprendizagem.

Alves (2012), ao investigar a práxis educativa em instituições (ONGs) da educação não formal, buscou identificar os elementos de uma pedagogia política e, a partir da compreensão de suas múltiplas dimensões, verificar se a proposta educativa é voltada para a reprodução ou se apresenta como motivadora e protagonista. Neste caso, a verificação da proposta educativa foi feita a partir da sua intencionalidade na prática, distinguindo assim, se essa "pressupõe o fazer pelo fazer ou se a educação se fundamenta em uma práxis educativa que propõe a mudança e que tipo de mudança" (Alves, 2012, p. 30).

Ao colocar a intencionalidade nas práticas educativas, Alves (2012, p. 66) faz a distinção entre prática e práxis, sendo a primeira compreendida como 'puro fazer' – termo que o autor utiliza sem desmerecimento –, enquanto a segunda "é o fazer que resulta de ação reflexiva e, respectivamente, constitui um olhar sobre si e sobre o mundo, levando em consideração, para isso, o que se pretende desenvolver". No entanto, a prática no contexto educativo pode carregar o mesmo sentido que práxis, como coloca Silva (2018) ao utilizar o conceito de prática educativa, fundamentado por Freire, na qual as práticas educativas são "entendidas como um caminho para a transformação social, pautadas pela reflexão, pelo diálogo, pelo respeito aos conhecimentos prévios dos sujeitos e vislumbrando a autonomia" (Silva, 2018, p. 35).

Outro ponto de análise que emerge das pesquisas que compõem o Estado do Conhecimento é a ênfase no reconhecimento e na afirmação das práticas educativas não escolares, consolidadas em diferentes contextos e que são desenvolvidas a partir de intencionalidades e objetivos definidos. Para Silva (2018, p.8) é iminente

> reconhecer a importância e seriedade da educação não-escolar, levando em conta que é norteada por objetivos e com intencionalidade, criando possibilidades para a construção do conhecimento e a promoção de um sujeito autônomo desponta como premissa básica para a transformação social.

A importância das práticas educativas desenvolvidas na educação não escolar no desenvolvimento de processos de conscientização e transformação da realidade em territórios periféricos, também é apontada por Alves (2012, p. 8) ao expressar que

> (...) os discursos revelaram quea práxis educativa desenvolvida por ONGs em espaços não formais de intervenção são uma ferramenta importante, tendo como resultado o reposicionamento frente aos problemas causados pela pobreza, exclusão e pelas

> desigualdades sociais.

Dentro do movimento de luta por transformação social, identificado nas pesquisas analisadas, percebe-se uma pluralidade de práticas educativas na educação não formal com intencionalidades que atuam em diferentes frentes e se constituem em múltiplas linguagens, as quais, segundo Gohn (2009, p. 31), são práticas de educação não-formal que

> se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura.

As diferentes formas institucionais que compõem a educação não escolar, assim como a relação entre Estado e sociedade civil, são construções sociais que fornecem elementos para compreender os processos educativos que acontecem no campo da educação não escolar. A pesquisa de Braga Junior (2014) contempla diferentes Pontos de Cultura no seu objeto de estudo e demonstra essa questão a partir da natureza das instituições, identificando os formatos de associação, instituto, grupo cultural, biblioteca comunitária, OSCIP e ONG, haja vista que

> na maioria das organizações, o motivo informado para a sua fundação é apresentado como uma forma de suprir, mesmo que indiretamente, um papel que deveria ser desempenhado pelo Estado no que se refere ou à promoção do acessoà arte e à cultura ou à preservação de modos de ser/fazer dentro da cultura (Braga Junior, 2014, p. 81).

Em sua pesquisa, Alves (2012) contextualiza o surgimento das ONGs no Brasil e sua relação com o Estado, situado a partir do momento político da década de 1970, com a atuação dos movimentos sociais na reivindicação de direitos e o papel educativo presente entre os agentes mobilizadores. Nesse cenário, há o surgimento das ONGs que nascem atreladas aos movimentos sociais, os quais se intensificaram "nas últimas décadas como decorrência de um processo gradual de expansão pela busca da cidadania" (Alves, 2012, p. 20).

Ainda sobre a natureza e as finalidades das instituições, Silva (2018) situa que uma associação pode ter um caráter educativo diante das necessidades econômicas, socioambientais e culturais, assim como pode ser "um instrumento de consciência cidadã e promotor de mobilização social, além de exercer ação educativa como um de seus fins que contribui para a transformação social" (Silva, 2018, p. 22). Nessa questão, a autora faz um contraponto, afirmando que em determinados contextos, "as associações não atuam como efetivos agentes de transformação social, mas como medidas paliativas, com efeito placebo e que mantêm o *status quo* de uma sociedade injusta" (Silva, 2018, p. 23).

Alves (2012) também situa o papel do Estado na sociedade capitalista, que pode ser

pensada a partir da dialética entre o movimento que condiciona e que ao mesmo tempo não determina a forma com que uma sociedade se organiza. A compreensão de Estado é situada no modelo que se desenvolveu com a modernidade, no contexto histórico da revolução francesa e da ascensão da burguesia, criando as condições para o desenvolvimento do capitalismo. No contexto da América Latina, o Estado se desenvolve a partir da expansão do sistema capitalista, no qual a sociedade é estruturada para desenvolver os meios necessários para a sua reprodução. Na contemporaneidade, a compreensão das estruturas que compõem o Estado fornece os elementos para identificar "a sua dualidade, ou seja, do "capital" e da "democracia" (Alves, 2012, p. 21).

Além dos espaços institucionais, a dimensão do território se apresenta como possibilidade para o desenvolvimento de práticas educativas e se caracteriza como espaço educativo no campo da educação não escolar. Tais espaços, na maioria dos casos, são administrados pelo poder público ou pela parceria público privada e compõem o quadro composto por sujeitos, cenários e instituições envolvidas nesse contexto de educação, demonstrando suas complexidades e pluralidade de propostas educativas.

A relação com o território é elaborada por Milton Santos (2007) que o compreende a partir dos seus usos e das suas identificações, considerando que "a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida" (Santos, 2007, p. 14). Quando identificado o exercício da vida no território, que transcende as trocas materiais, compreende-se a complexidade socioespacial e os múltiplos processos educativos que ali se inserem, a partir das inúmeras relações tecidas no cotidiano. O pertencimento e os diferentes processos educativos presentes nos diversos territórios também são identificados por Gohn (2010), pois

> na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dosgrupos e indivíduos, foradas escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (Gohn 2010. p. 17).

Na pesquisa sobre as juventudes a partir dos territórios educativos e da análise de programas socioeducativos, Campos (2022) destaca a potencialidade de ambientes educativos presentes no território e que fornecem elementos para repensar os processos educativos restritos a determinados espaços. Nesse sentido, o autor compreende que "nas relações de troca, vivências e experiências constituídas nestes espaços, torna-se possível ambiências educativas que produzem conhecimentos e saberes capazes de potencializar a transformação e

desenvolvimento das pessoas que ali vivem" (Campos, 2022, p. 37).

A relação com o território redimensiona a educação também no sentido que abarca saberes e fazeres comunitários, que contrapõem a lógica individualista e mercadológica, e operam na dinâmica social e cultural nas comunidades. Assim, se apresenta o desafio de

> reconhecer essa dinâmica de forma crítica e estabelecer o olhar para a construção de conhecimentos e saberes na prática comunitária, adensadas conceitualmente pelas relações sociais e intencionalidades educativas oriundas dos territórios e dos indivíduos que ali compartilham suas experiências (Campos, 2022, p.33).

Os saberes e fazeres que transcendem os espaços institucionalizados e impactam na formação dos conteúdos não escolares, emergem no cotidiano das comunidades e possibilitam a formação de processos educativos dinâmicos e que dialogam com a realidade presente. Assim, "cabe aos processos educacionais e as pessoas envolvidas, conectar a essência da cultura do território, as demandas e as potencialidades, além das possibilidades que emergem como fruto desse próprio contexto" (Campos, 2022, p. 34).

Santos (2023) aborda o lazer enquanto direito social e como a formação do território impacta diretamente nessa questão. Embora não faça menção ao conceito de território educativo, a autora argumenta que o próprio território, nos seus processos de sociabilização, é uma forma de inserção da educação não formal com a intenção de conscientizar a população sobre seus direitos, em específico o direito ao lazer. Neste sentido, Santos (2023, p. 9) afirma que o acesso a espaços da cidade e ao lazer possa ser

> vivenciado de maneira igualitária por todos os indivíduos da sociedade, que seja desvinculado do caráter mercadológico e esteja mais voltado a princípios humanos e culturais, direcionados aos mais diversos campos de interesse de cada pessoa por sua livre escolha e proporcionado de maneira mais ampla possível, capaz de oportunizar melhoria na qualidade de vida e inúmeros benefícios, inclusive educacionais através da educação não formal para as pessoas, para que dessa maneira o lazer se concretize como um direito social.

Outra questão que emerge na categoria de território é a presença da educação informal que permeia a formação de sujeitos e comunidades nas relações e trocas do cotidiano. A utilização de espaços de lazer, por exemplo, representa momentos de desenvolvimento humano e social, a qual implica em uma compreensão de educação que considere a formação humana nas diferentes dimensões - formal, não formal e informal.

Além da práxis e do território educativo, a cultura também compõe a análise do Estado do Conhecimento. Compreendida a partir da antropologia, é um conceito que se faz presente no cotidiano da educação não escolar e redimensiona a própria concepção de educação. Importante definir que cultura, nesse contexto, não é compreendida como lazer ou

entretenimento, nem como produto neoliberal que "tende a privatizar as instituições públicas de cultura deixando-as sob a responsabilidade de empresários culturais" (Chauí, 2024, p. 373).

Braga Junior (2014) ao abordar a historicidade do conceito de cultura, aborda a questão na perspectiva marxista e aponta que onde "a cultura reproduz as relações sociais, deduz-se que esses comportamentos pelos quais os indivíduos se guiam também podem ser construídos, aprendidos e direcionados" (Braga Junior, 2014, p. 24).

Compreendida a partir da dialética entre cultura opressora e cultura oprimida, ou cultura hegemônica e cultura popular, a cultura é vista como o vetor de manutenção ou contestação do *status quo,* Braga Júnior (2014) argumenta sobre

> o fato é que a cultura dominante visa à legitimação do exercício da exploração econômica, da dominação política e da exclusão social e a popular é, geralmente, elaborada de acordo com o que é feito no polo de dominação, ou para repeti-lo ou para contestá-lo (Braga Júnior, 2014, p. 24).

O conceito de cultura também se desdobra em cultura política, pois a cultura política dominante é reflexo da cultura da classe dominante, fato que indica a "importância fundamental dada à infraestrutura da sociedade, ao modo de produção da vida material, [...] onde os valores fundamentais de uma época histórica são produzidos pela classe dominante e difundidos por meio das ideologias" (Gohn, 2011, p. 55).

Na relação entre cultura política e educação, Gohn (2011) aponta que a cultura política apresenta maior evidência na educação não formal do que na educação formal, a partir do que é aprendido por sujeitos nas suas diferentes experiências cotidianas, pois "os indivíduos escolhem, optam, posicionam-se, recusam-se, resistem ou alavancam e impulsionam, as ações sociais em que estão envolvidos, segundo a cultura que herdaram do passado e na qual estão envolvidos no presente" (Gohn, 2011, p. 62).

Braga Junior (2014), no âmbito dos autores aos quais recorre para discutir as diferentes concepções sobre a definição de cultura política, cita Morfin (2014), que situa o conceito em uma perspectiva contemporânea, em uma determinação não passiva, ou seja, como

> (...) uma força ativa moldada pelos direitos humanos e pelo desejo de busca de soluções. A apreensão do processo educativo estaria diretamente relacionada ao desenvolvimento da cultura política onde juntos, Educação e Cultura Política, teriam a finalidade de compreender e transformar a realidade (Braga Junior, 2014, p. 54).

Outra questão que se apresenta na análise das pesquisas localizadas no Estado do Conhecimento é a figura do educador social, presente na educação não escolar. O educador social é o profissional que desenvolve os processos formativos que o legitimam para o exercício

da função, a qual exige “um conhecimento que extrapola o conhecimento acadêmico, bem como um planejamento e uma metodologia que não adquiriu em sua vida acadêmica, a qual não tem uma receita única que poderá seguir” (Manica; Caliman, 2010, p. 45).

No que se refere ao conhecimento necessário para o educador social desenvolver as práticas educativas, Gohn (2010) alerta para a falta de formação desses profissionais. Braga Junior (2014) confirma este aspecto a partir dos resultados obtidos na sua pesquisa que, mesmo não refletindo a totalidade dos Pontos de Cultura da Baixada Fluminense, a minoria das organizações entrevistadas exige alguma formação de nível superior, porém, não necessariamente na área de atuação. Já a maioria das organizações, “afirma que seus mediadores possuem formação livre, ou seja, não abarcando necessariamente formação acadêmica na área da ação educativa que mediava e incluindo os mediadores que se tornaram multiplicadores” (Braga Junior, 2014, p. 100).

O fato de que o conhecimento acadêmico não representa a totalidade de saberes necessários para o educador social desenvolver suas práticas educativas também é verificado na pesquisa de Cogoy (2015), que relaciona o Hip Hop com a educação não formal. afirmando que

> ao considerar os saberes educativos no Hip Hop, estabeleço distinção entre a mera apropriação e reprodução de práticas e técnicas, e o aprendizado que implica em postura crítica, questionamento de valores comportamentais e a percepção ideológica acerca da coletividade (Cogoy, 2015, p. 44).

Ainda sobre os saberes que constituem a formação do educador social, Cogoy (2015) identifica a dimensão educativa presente na cultura hip hop e relaciona com a elaboração de Freire na busca dos seres humanos em saber e ser mais diante da sua incompletude, “assim, ao invés do saber estanque e conformado a mera reprodução, o viés crítico e questionador. Educativo pois está “molhado” pela cultura – sentido antropológico –, e encharcado pelo desafio do inacabamento” (Cogoy, 2015, p. 48).

Sobre a sistematização das atividades, Braga Junior (2014) adverte para a questão de considerar determinadas metodologias em detrimento de outras, além do temor que a sistematização promova uma “formalização” da educação não formal. O autor também aponta para a responsabilidade de contemplar a pluralidade cultural presente na educação não formal, além de identificar como as políticas públicas influenciam no desenvolvimento das práticas educativas.

Diante da análise que emerge do Estado do Conhecimento, pode-se afirmar que o campo

da educação não escolar se apresenta de maneira consolidada, constituído por inúmeras pesquisas no campo científico e práticas educativas plurais em diferentes contextos. Ainda que consolidado, o campo da educação não escolar apresenta aproximações e distanciamentos quanto às definições e fronteiras que delimitam os seus contextos e práticas educativas. O emaranhado conceitual que se apresenta demonstra a complexidade de abarcar contextos e práticas educativas plurais que não se organizam a partir de um modelo pré- estruturado de educação.

Embora a educação não escolar tenha desenvolvido autonomia para se estruturar de forma independente da educação escolar, a relação entre os dois campos acontece de forma complementar na formação de sujeitos e comunidades, e, propõe, que o conceito de educação seja redimensionado e não condicionado unicamente pela instituição escolar. Como dito anteriormente, em nenhum momento se propõe a desconsideração ou desvalorização da escola, há, neste caso, um movimento para ampliar o conceito de educação a partir do que foi produzido nas últimas décadas, tanto no âmbito social como científico. A busca por diálogo e articulações conjuntas entre a educação escolar e não escolar seguem sendo fomentadas – ainda que uma das partes demonstre maior flexibilidade do que a outra.

Embora a educação não escolar esteja presente em diferentes contextos, a realidade de vulnerabilidades sociais como consequência de uma sociedade estruturada na exclusão perpassa por todas as pesquisas analisadas, sendo indissociável das intencionalidades que movimentam as práticas educativas. Nesse sentido, se apresenta de forma recorrente nas intencionalidades presentes nas práticas educativas a intervenção na realidade concreta e objetiva que permeia o cotidiano das instituições, visando superar as vulnerabilidades de sujeitos e comunidades.

A institucionalidade presente na configuração da educação não escolar acompanha a pluralidade de contextos e práticas educativas e se estrutura a partir de diferentes configurações da sociedade civil. Tais configurações podem se dar em diferentes níveis na relação com o Estado, porém, todas atravessadas pelas dinâmicas econômicas, sociais e culturais impostas pelo sistema capitalista.

Afonso (2001), ao identificar as disputas na constituição do campo da educação não escolar propõe a mobilização de educadores e pesquisadores na construção de uma educação de qualidade. Neste sentido, o autor contextualiza

> [...] o facto de o campo da educação não-escolar (informal e não formal) ser hoje disputado por diferentes racionalidadespolíticas e pedagógicas, exigindo por isso, dos educadores e

> investigadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão importante, urgente e necessária como a melhor educação escolar (Afonso, 2001, p. 35).

Diante de uma sociedade estruturada pela opressão e marcada pelo individualismo indiferente às questões desumanas presentes no cotidiano, se torna tarefa humana transformar tal condição na busca por humanização e justiça social. Neste sentido, a educação não escolar dispõe de métodos heterogêneos, desenvolvidos a partir das intencionalidades presentes nas práticas educativas e em diálogo com a realidade de cada território. Assim, as práticas educativas podem interferir diretamente na transformação social, nas dimensões objetivas e subjetivas, como também manter a condição de opressão e desumanização ao não refletir sobre o *status quo* e as suas consequências na vida material e espiritual.

Ante ao que foi mapeado no EC, nas diferentes nomenclaturas, concepções e fundamentações, confirma-se a relevância do presente estudo e do objeto, pois se identifica um campo em constante transformação diante do contexto social e político. Assim, é verificada uma lacuna na possibilidade de explorar a constituição do campo da educação não escolar a partir da práxis presente no cotidiano dos Pontos de Cultura, assim como a tipificação que contemple os mesmos.

3. PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Diante do movimento da pesquisa iniciado com o Estado do Conhecimento, onde se apresenta a fundamentação teórica do campo da educação não escolar, assim como o adentramento no campo empírico, o problema de pesquisa e os objetivos foram ressignificados. Desta forma, o problema de pesquisa ganhou novo enunciado, evidenciando o conceito de práxis educativa, enquanto os objetivos passaram a ressignificar o direcionamento da pesquisa, principalmente, a partir das contribuições da pesquisa de campo.

A partir da análise do Estado do Conhecimento emergem as categorias de práxis educativa, cultura e território educativo, que demonstram a complexidade em situar as práticas educativas no contexto da educação não escolar. Assim, se identifica o problema de pesquisa na seguinte formulação: como se constitui a práxis educativa presente nos Pontos de Cultura, organizações que compõem o campo da educação não escolar?

Em seguida ao problema de pesquisa, se apresenta como objetivo geral: investigar de que forma se desenvolve a práxis educativa no cotidiano de Pontos de Cultura, a partir da relação entre as intencionalidades e as metodologias presentes na educação não escolar. Como objetivos específicos a pesquisa propõe: a) analisar de que forma emergem e são sistematizados os conteúdos presentes nos processos educativos; b) identificar as dimensões da cultura, do território e do cotidiano como elementos constitutivos da práxis educativa em Pontos de Cultura; c) analisar a implementação de uma Política de Estado (Lei da Cultura Viva) e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas instituições; d) sistematizar metodologias e conteúdos presentes nos Pontos de Cultura situadas no campo da educação não escolar.

O método utilizado para investigar os processos educativos presentes no cotidiano dos Pontos de Cultura, assim como a implementação da Política Nacional de Cultura Viva pelas organizações, é o Estudo de Caso Comparado elaborado por Lesley Bartlett e Frances Vavrus na publicação '*Rethinking Case Study Research – A Comparative Approach*', publicado em 2017.

O estudo de caso comparado, proposto por Bartlett e Vavrus, surge da necessidade de mudanças conceituais nas ciências sociais, "especificamente em relação à cultura, contexto, espaço, lugar e à própria comparação" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 1, tradução nossa), sendo

particularmente apropriada para a investigação social focada em prática e política. Buscando superar a epistemologia positivista presente na literatura de estudo de caso, as autoras propõem uma ‘abordagem processual’ dos objetos investigados com o objetivo de “traçar como e por que os fenômenos ocorrem” (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 7, tradução nossa). Compreendida enquanto processo, a investigação se torna ‘indutiva e aberta’, onde o pesquisador é levado a ‘seguir a investigação' (follow the inquiry) de forma “interativa e emergente”.

As autoras defendem que o Estudo de Caso Comparado é adequado para pesquisas sociais sobre prática e política, dois elementos centrais no presente trabalho, e possibilitam o entendimento de “como a vida social contemporânea é regulada e governada” (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 1, tradução nossa). Nesse sentido, é utilizada uma “definição expansiva de política como prática”, na qual a prática é sinalizada por

> estudos que consideram como atores sociais, com diversos motivos, intenções e níveis de influência, que trabalham em conjunto e/ou em resposta a forças sociais para reproduzir rotineiramente os mundos social e cultural em que vivem (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 1, tradução nossa).

Diferente de algumas abordagens instrumentalistas, que buscam investigar a funcionalidade da política, a abordagem sociocultural proposta pelo ECC compreende a política como “um processo profundamente político de produção cultural engajado e moldado por atores sociais em locais díspares que exercem quantidades incongruentes de influência sobre o design, implementação e avaliação de políticas” (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 1, tradução nossa).

Na abordagem do ECC não há um caso delimitado, no sentido de “limitar” o fenômeno a ser investigado em consequência de uma “noção problemática de cultura, lugar e comunidade” (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 39, tradução nossa). A delimitação – limitação -, que propõe fechar o fenômeno investigado em si mesmo, acaba por excluir fatores relevantes ao estudo diante de condições culturais e históricas a curto ou longo prazo. Neste sentido, as autoras afirmam que “um dos principais desafios da pesquisa social contemporânea é resolver, ou pelo menos abordar, a realização de que a ação sociocultural local é moldada por estruturas e processos sociais, políticos e econômicos” (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 40, tradução nossa).

O ECC remete à forma como os conteúdos emergem na educação não formal, onde não são dados a priori e se constituem no processo. Diante de uma abordagem que não delimita todo o “cenário” antes da investigação, as autoras desenvolveram um método que busca,

> um rastreamento iterativo e contingente de fatores, atores e características relevantes. A abordagem visa explorar os processos históricos e contemporâneos que produziram um senso de lugar, propósito ou identidade compartilhada (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 39, tradução nossa).

O método é elaborado a partir de uma postura teórica crítica que incide sobre as categorias de poder e desigualdade. Categorias essas que dialogam com o objeto e o contexto de educação não escolar situados na presente pesquisa, em que o método de investigação propõe um estudo sobre "a produção cultural das estruturas, processos e práticas de poder, exploração e agência[4]; e revela como noções de senso comum, hegemônicas sobre o mundo social mantém disparidades de vários tipos" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 39, tradução nossa).

As autoras buscam em Fenwick e Edwars (2011) o conceito de Teoria do Ator-Rede como forma de identificar os sujeitos presentes nos processos investigados e de que forma interagem no contexto em que atuam. Neste sentido, a teoria é proposta como uma forma de,

> guiar o estudo de interações complexas entre atores dentro de uma rede, em vez de se concentrar na localização pré-determinada (local, nacional ou global) que se presume que eles habitam dentro dela. Sob essa perspectiva, pessoas, objetos e textos tornam- se investidos e agem, e ao fazer isso, produzem redes - eles tornam-se "inscritos" nelas e, em seguida, são "responsáveis" pelas redes" (Fenwick e Edwars, 2011, p. 8 *apud* Bartlett e Vavrus, 2017, p. 77, tradução nossa).

Para analisar e desenvolver um estudo de caso comparado que abarque os processos que ocorrem em diferentes instituições, assim como a sua relação com a política em nível nacional e internacional, em uma perspectiva histórica, as autoras propõem o que chamam de comparações horizontais, verticais e transversais. Assim, se configura um estudo de caso comparado, numa abordagem processual que observa

> cadeias de eventos e atores relevantes; ela evita noções rígidas de cultura ou contexto para considerar esses processos através do espaço e do tempo; e constantemente compara o que está acontecendo em um local com o que aconteceu em outros lugares e momentos históricos (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 40, tradução nossa).

As autoras utilizam a expressão "translocal", no sentido de "rastrear" as relações entre os locais em que "estas podem não ser conhecidas do exterior do estudo e são descobertas através do processo de coleta de dados" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 43, tradução nossa). Neste sentido, o "translocal" é proposto a partir das três comparações propostas no método,

[4] A agência precisa ser concebida, na capacidade dos atores sociais. Agência subentende poder, implicando a suscetibilidade do ator de realizar de uma outra forma,dentre aquilo que não poderia ser premeditado dentro de determinada ação. É a capacidade que os agentes possuem de realizar as coisas de outra forma, em vista de outras que não estavam dentro de uma determinada operacionalização que poderia ser pré-definida (Hubner, 2023).

> (1) esperando múltiplos locais em uma única escala (através da comparação horizontal); (2) examinando o que eles têm em comum ao olhar para a formulação de políticas nacionais ou internacionais (através da comparação vertical); e (3) explorando como essas conexões horizontais e verticais foram formadas historicamente e levaram a efeitos especialmente diferenciados (comparação transversal) (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 43, tradução nossa).

Comparação horizontal

A comparação horizontal é definida como homóloga por ter dois Pontos de Cultura como unidade de análise, em que "as entidades sendo comparadas têm uma posição ou estrutura correspondente uma à outra" (Bartlett e Vavrus, 2017, p 52, tradução nossa). Ao propor uma análise de duas instituições certificadas como Pontos de Cultura, mas que possuem autonomia para constituir o seu modelo de gestão, assim como os processos educativos ali presentes, os estudos homólogos fornecem elementos para a análise enquanto "comparam e contrastam, pensando cuidadosamente sobre como forças semelhantes (por exemplo, uma política, ou uma tendência econômica, ou um programa) resultam em práticas semelhantes e diferentes, e por quê" (Bartlett e Vavrus, 2017, p 52, tradução nossa).

A comparação horizontal evidencia os atores-chave que localmente elaboram e se apropriam da política. No caso da pesquisa, uma política da cultura que se insere no campo da educação não escolar, constituída por coordenadores(as), educadores(as) e educandos de Pontos de Cultura, no município de Caxias do Sul/RS. Como instrumentos investigativos o Estudo de Caso Comparado propõe entrevistas e observação para compor as interpretações e análises da comparação horizontal. É no eixo horizontal que ocorre a investigação dos processos educativos constituídos em cada instituição, contextualizando-os a partir das especificidades dos territórios onde se inserem.

As entrevistas são um instrumento de pesquisa fundamental nas ciências humanas e sociais, que permitem que os participantes expressem ambiguidades ou diferentes reações sobre os processos presentes no cotidiano das instituições. Assim,

> oferecem uma oportunidade para conversas mais ou menos estruturadas e aprofundadas com diversos atores sociais e ajudam os pesquisadores a entender as experiências relatadas desses atores e as diferentes perspectivas sobre o fenômeno de interesse (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 54, tradução nossa).

Cabe destacar que, para as autoras, as entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas são mais pertinentes do que a entrevista estruturada, no sentido de que "são mais consistentes com a abordagem ECC porque atendem mais plenamente à natureza processual da conversa e às dimensões sociais da produção de conhecimento" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 55, tradução

nossa).

Comparação Vertical

A comparação horizontal, de duas entidades homólogas, corre o risco de objetificar a cultura, transformando-a em algo fixo e rígido, "quando as ações e discursos de um grupo de atores estão desconectados do contexto sociopolítico em que estão situados" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 75, tradução nossa). A comparação vertical, por sua vez, situa o estudo da política como elemento constitutivo do método ao considerar as diferentes formas de responder à implementação de políticas, ainda que constituam o mesmo campo de atuação. Neste sentido, as autoras afirmam que

> sua apropriação variável da política como discurso e como prática é frequentemente devido a diferentes histórias de política racial, étnica ou de gênero em suas comunidades que complexifica adequadamente a noção de um único grupo cultural (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 75, tradução nossa).

A comparação vertical enfatiza a importância de "examinar a formação e a apropriação da política através dos níveis micro, meso e macro" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 4, tradução nossa). Trazendo a comparação vertical para investigar o objeto na presente pesquisa, é possível analisar a implementação da Política de Cultura Viva - política de Estado, assim como o seu desdobramento no Programa IberCultura Viva presente na América Latina. As autoras identificam que

> a implementação de políticas ocorre através de um processo complexo de apropriação, durante o qual atores sociais interpretam e implementam seletivamente políticas, adaptando assim ideias e discursos desenvolvidos em um lugar diferente e potencialmente em um momento histórico diferente e aproveitando-o para seus próprios propósitos (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 2, tradução nossa).

Na comparação vertical as autoras propõem a análise crítica do discurso, sendo que na pesquisa que culmina com esta dissertação, foi adotada a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), a qual visa compreender o conteúdo e o discurso trazidos pelos participantes do estudo em causa. Como elementos norteadores dessa análise, Moraes (2003) orienta as seguintes etapas: Desmontagem dos textos (desconstrução e unitarização); Estabelecimento de relações (a categorização); Captação do novo emergente (compreensões atingidas / metatexto); e Auto-organização (processo de aprendizagem ativa). A partir da transcrição completa das entrevistas foi feita a unitarização com recortes das falas dos(as) entrevistados(as). Feita a

unitarização, os trechos foram agrupados em categorias que dialgam com o tema da pesquisa, totalizando quatro categorias no final da etapa. Após o processo de categorização foi realizada a reconstrução do texto na qual emergiram novos sentidos e compreensões, colocando em movimento a trama entre os dados empíricos e o referencial teórico.

A análise discursiva na comparação vertical busca o estudo de interações e conexões em uma escala local, nacional e global, na qual "se estendam além de um único local supostamente delimitado" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 80). Além da análise textual discursiva, foi realizada a análise documental, do tipo oficial – Lei Cultura Viva, e do tipo técnico – relatório de atividades a partir do método de Estudo de Caso Comparado.

Comparação Transversal

O eixo transversal conecta os elementos horizontais junto da escala vertical como forma de analisar, através e por meio de um fenômeno, como ele mudou ao longo do tempo. Assim, é respeitada a historicidade presente na investigação dos fenômenos, considerando que

> a história oferece uma vasta fonte de evidências sobre como as instituições sociais funcionam e como as relações sociais são semelhantes e diferentes ao redor do mundo. A análise histórica fornece uma oportunidade essencial para contrastar como as coisas mudaram ao longo do tempo e considerar o que permaneceu o mesmo em um local ou em escalas muito amplas (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 92, tradução nossa).

Tal abordagem permite investigar a constituição da Política de Cultura Viva, desde a sua implantação enquanto Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva em 2004, passando a se constituir como Política de Estado em 2014. A partir da historicidade é possível identificar as diferentes configurações presentes na implementação de uma política cultural de base comunitária, assim como a sua relação com as organizações diante de um modelo de gestão compartilhada entre o Estado e a sociedade civil.

As instituições que compõem a pesquisa são organizações culturais, certificadas como Pontos de Cultura, que desenvolvem suas ações em territórios periféricos no município de Caxias do Sul. O Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop é situado no bairro Santa Fé, enquanto o Ponto de Cultura Vielas pertence ao bairro Euzébio Beltrão de Queiroz. As entrevistas realizadas na Fluência Casa Hip Hop, contemplaram uma coordenadora, dois educadores (sendo que um educador também atua como coordenador) e dois educandos. No Vielas foram entrevistados dois coordenadores e duas educadoras.

Relativamente às questões de ética em pesquisa, para todas as etapas, os profissionais e

educandos participantes tiveram suas identidades resguardadas, tendo seus nomes preservados, com adoção de uma codificação: foi utilizada a função do(a) entrevistado(a) junto ao nome da instituição, sendo coordenador(a), educador(a) ou educando. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul e cadastrado na Plataforma Brasil, cujo parecer está registrado com o número 88764025.0.0000.5341. Os dados construídos durante a pesquisa foram tratados com imparcialidade e ética, a fim de preservar os participantes, as instituições e a credibilidade dos resultados.

4. TRAMA CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Ao propor uma pesquisa sobre educação, mais especificamente sobre educação não escolar, se faz necessário situar sobre qual concepção de educação o trabalho está ancorado e qual a sua contextualização com e na história. Para além das instituições, dos currículos e das temporalidades rígidas da modernidade, a educação, aqui, é compreendida como parte da condição e da formação humana, própria da sua natureza.

A educabilidade do ser, fruto da natureza humana, decorre do fato de que seres humanos são seres inacabados e possuem a perspectiva ontológica da consciência de tal condição. A consciência do seu inacabamento e incompletude, enquanto processo de construção do ser humano, manifesta a percepção da ignorância sobre si mesmos, assim como da realidade que os cerca, na qual, recorrem ao conhecimento para elucidar a sua existência. Assim, na consciência de sua ignorância, "se instalam na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber sobre si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas levam a novas perguntas" (Freire, 2023, p. 39).

O movimento contínuo e interminável de perguntas e respostas coloca a educação como elemento intrínseco do processo histórico que condiciona e é condicionado pela humanidade. Ao identificarmos as raízes da educação, a partir da inconclusão dos seres humanos dentro da história, é possível afirmar que há também a consciência da sua historicidade, na qual, assumem sua condição de "seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada" (Freire, 2023, p. 101).

Freire (2021) identifica no 'inacabamento consciente' o fator que permite perceber o mundo e o reconhecimento do '*não-eu*'. É na relação entre o sujeito e o 'não-eu' que se criam as condições para o desenvolvimento do '*eu*'. A dinâmica presente entre a consciência de inacabamento e a consciência de uma identidade se faz mediada pela realidade que nos cerca. É nessa relação que Freire desenvolve a sua compreensão de leitura do mundo, em que

> é a consciência do mundo que cria a minha consciência. Conheço o diferente de mim e nesse ato me reconheço. Obviamente, as relações que começaram a estabelecer-se entre *nós* e a *realidade objetiva* abriram uma série de interrogações, e essas interrogações levaram a uma busca, a um intento de compreender o mundo e compreender nossa posição nele. É nesse sentido que uso a expressão *leitura do mundo* como precedente *à leitura da palavra* (Freire, 2021, p. 27).

A relação entre *nós* e a *realidade objetiva* se insere no processo que Freire (2021) chama de inteligibilidade da realidade, no qual "todo educando, todo educador se descobre como ser curioso, como buscador, pesquisador, indagador, inconcluso, capaz, portanto, de captar e transmitir o sentido da realidade" (Freire, 2021, p. 29).

A possibilidade de transmissão, fruto da compreensão dos seres humanos sobre si mesmos e sobre a realidade, possibilitou a organização e a sistematização de conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados pela humanidade. Tais processos foram se constituindo em diferentes contextos e de múltiplas formas, seja pela oralidade ou pela escrita, de forma comunitária ou elitista. A questão é que o conhecimento e os processos educativos, frutos da condição humana, não são estáticos e se transformam ao longo da história.

Os processos de sistematização do conhecimento e a transmissão por meio da educação são estruturados a partir do formato com que uma sociedade se organiza. A educação – nas sociedades ocidentais – foi sendo estruturada ao longo da história diante de propósitos políticos, sociais e econômicos, passando a ser institucionalizada por meio da escola para cumprir com as finalidades específicas de determinado período. Neste sentido, a relação da educação com a dimensão escolar é um fenômeno histórico, como aponta Trilla (1998, p. 16, tradução nossa), ao dizer que

> a escola (...) é somente uma instituição histórica. Nem sempre existiu, nem nada permite assegurar sua perenidade. Foi e é funcional a determinadas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação; a escola é somente uma das formas que aquela adotou e, além do mais, nunca de maneira exclusiva.

É a partir da modernidade que a educação foi desenvolvendo uma simbiose com a instituição escolar, que passa a ser hegemônica no campo da educação, assumindo para si a tarefa de educar a sociedade como um todo a partir de uma epistemologia eurocêntrica e capitalista. Nesse período da história, o processo de vinculação da educação com a escola, e, consequentemente, da educação com o Estado, tem como objetivo a "tarefa de ajudar a concretizar o projeto social impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa e da revolução industrial" (Afonso, 2001, p.29). Nesse sentido, a relação entre a educação e a escola é parte de um projeto que tinha como objetivo os ideais de civilização eurocêntrica, da constituição de identidade nacional a partir dos Estados-nação, assim como a organização da sociedade para a inserção no sistema de produção capitalista.

O projeto de educação na modernidade a partir da escola visava, segundo Afonso

(2001), processos de emancipação tanto de sujeitos quanto da sociedade como um todo, e desenvolve a ideia de progresso – cultural, científico ou técnico. Porém, parte da sociedade permaneceu à margem desse progresso proposto pelo Estado devido ao fato de a escola adquirir um caráter elitista e de reprodução cultural "consoante com os conhecimentos, interesses e valores dominantes, de indução classista de trajetórias de escolarização mais ou menos discriminatórias, e mesmo de legitimação de desigualdades e exclusões diversas" (Afonso, 2001, p. 29).

O contexto histórico que condiciona e limita a educação às práticas educativas que acontecem nos limites das instituições escolares muda a configuração social na relação com os saberes presentes nas comunidades, evidenciando as relações de poder ali presentes. Segundo Brandão (2016, p. 32) "a educação como prática em si mesma e a escola como o lugar físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário".

A legitimação de desigualdades e exclusões é apontada por Paludo (2001) no que se refere à violência sofrida por camponeses e trabalhadores livres e pobres na constituição do projeto de modernidade. Diante da crescente industrialização e urbanização, as estruturas sociais foram se transformando e os trabalhadores, naquele contexto, "foram sendo privados de qualquer outra possibilidade de sobrevivência que não fosse a venda da sua força de trabalho" (Paludo, 2001, p. 66). No processo de transformações sociais foi necessário criar mecanismos de implementação e aceitação da ideologia capitalista de livre mercado, que agiam por meio de uma política repressiva contínua, assim como por "mecanismos institucionais que permitissem aos indivíduos aceitar as novas relações sociais de forma não conflitiva" (Paludo, 2001, p. 66).

Junto aos mecanismos de implementação do sistema capitalista há também a Constituição dos Estados que passa a organizar as sociedades a partir do direito positivo em detrimento de uma organização segundo o direito natural. Nesse contexto, a ciência – compreendida a partir dos processos de escolarização – é incorporada na formação da legalidade do Estado assim como dos processos produtivos, em que "o domínio da escrita e a cultura intelectual passa a ser, gradativamente, uma exigência para a participação ativa na sociedade" (Paludo, 2001, p. 68).

O processo de escolarização da sociedade é abraçado pela classe burguesa que pauta a escola pública, gratuita, universal, obrigatória e leiga, visando a consolidação de uma mão-de-obra qualificada para intensificar os processos de acúmulo de capital. Enquanto que para os

trabalhadores, diante do desemprego estrutural da segunda metade do século XIX, a luta pela educação "representava um fator de mobilidade entre as classes e de ascensão social, o que objetivamente significava maior salário e, portanto, melhores condições de produção e reprodução da vida material e espiritual" (Paludo, 2001, p. 69).

Como dito anteriormente, a educação adquire diferentes formatos a partir do tempo histórico e da organização social presente, porém, a partir da modernidade, é identificado um padrão na forma com que a educação é estruturada e que se mantém de forma sistemática. Paludo (2001) aborda essa questão a partir da hegemonia no contexto da educação e afirma que

> é comum dizer-se, e é verdade, que a educação assume em cada formação econômica e social, e em cada momento histórico específico, funções e características diferentes. Uma análise da trajetória da educação comprova o dito. Este fato, entretanto, não nega outro, o de que estas especificidades todas possuem, sob o projeto da modernidade, uma orientação hegemônica, que, embora não seja única, se mantém através dos tempos (Paludo, 2001, p. 70).

Diante da hegemonia da instituição escolar na educação, Trilla (1998) elenca cinco pontos sobre o lugar privilegiado que a escola ocupa no universo da educação. O primeiro ponto identifica a escola como uma instituição histórica, na qual o que realmente é essencial a qualquer sociedade é a educação. O segundo ponto coloca que a escola é somente um momento entre os diferentes processos educativos que acompanham a formação de sujeitos e coletividades. O terceiro ponto identifica que os efeitos produzidos pela escola na formação de sujeitos não podem ser compreendidos independentemente dos fatores e intervenções educativas não escolares. O quarto ponto se refere ao marco institucional e metodológico da escola e que esses não são necessariamente os mais idôneos para atender a todas as necessidades e demandas que se apresentam. O quinto e último ponto coloca a necessidade de criar, paralelamente à escola, outros meios educativos que não sejam opostos ou alternativos, mas complementares à ela, sendo esses meios educativos o que o autor denomina de educação não formal.

A origem da popularização do termo 'educação não formal' é datada, segundo Trilla (1998), na *International Conference on Word Crisis in Education* de 1967, em que, a partir de um documento base para o evento, P.H. Coombs escreveu a obra *The Word Educational Crisis*. A obra destaca a importância de desenvolver outros meios educativos além da escola, identificando-os como educação não formal e educação informal. Tais conceitos caracterizavam "ao amplíssimo e heterogêneo leque de processos educativos não escolares ou situados à margem do sistema de ensino formal" (Trilla, 1998, p. 18, tradução nossa). Importante destacar que Coombs sinalizava para o fato de que se referia somente às atividades organizadas

intencionalmente, com objetivos educativos e de aprendizagem.

Trilla (1998) explica que existiu uma ‘clara coincidência temporal’ entre a inserção do conceito de educação não formal e o surgimento de uma reconhecida literatura pedagógica que começava a questionar a instituição escolar. Nesse contexto, foram elaboradas críticas à escola por diferentes perspectivas, desde análises mais profundas sobre as bases de formação da instituição escolar, assim como análises mais amplas e generalizadas. Tais críticas abalaram a credibilidade de uma instituição que havia se transformado em uma espécie de ‘panaceia educativa (e social)’ e agora passava de “uma consciência pedagógica que fazia da escola algo indiscutível e, em certos casos, quase a mítica chave da regeneração social, para uma consciência, no mínimo, cautelosa e ambivalente diante dela” (Trilla, 1998, p. 16, tradução nossa).

Identificado que haviam distinções entre as modalidades de educação – formal, não formal e informal –, Commbs e Ahmed propõem, em trabalho publicado em 1974, a definição dos conceitos e os contornos que os diferenciam. Trilla (1998) cita os autores Coombs y Ahmed (1974) para descrever o que define cada modalidade. A educação formal é compreendida como “sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, que se estende desde os primeiros anos da escola primária até os últimos anos da universidade” (Trilla, 1998, p. 19, tradução nossa). A educação não formal é “toda atividade organizada, sistemática e educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos particulares da população, tanto adultos quanto crianças” (Trilla, 1998, p. 19, tradução nossa). Já a educação informal é descrita como

> um processo que dura toda a vida, no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e formas de discernimento por meio das experiências cotidianas e de sua relação com o meio ambiente (Trilla, 1998, p. 19, tradução nossa).

A partir da diferenciação entre as modalidades de educação e sua inserção na literatura pedagógica, Trilla (1998) refere que nos anos 1970 são formados grupos institucionalizados para estudos sobre a educação não formal, assim como o conceito é incluído no Tesauro de Educação da Unesco, utilizando a definição proposta por Coombs. Nesse período também são identificados trabalhos publicados em revistas internacionais de educação que abordam o tema da educação não formal.

Com os conceitos se tornando usuais na literatura pedagógica, o reconhecimento e a

consequente ampliação da compreensão de educação em diferentes modalidades – educação formal, não formal e informal –, passa a redimensionar os limites das práticas educativas, em que "proporciona a consolidação de uma perspectiva de conceituação da educação como um fenômeno complexo, disperso, heterogêneo, sobre a qual se denomina uma multiplicidade de práticas e resultados formativos" (Severo, 2015, p. 89).

No cenário da pesquisa no Brasil, Gohn (2011, p.17) utiliza a categoria de educação não formal para se referir aos processos educativos que ocorrem em diferentes contextos e identificados na

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

Ao conceituar as práticas educativas não formais, Gohn (2010) aponta as características que a diferenciam da educação formal e da educação informal. A educação formal é caracterizada a partir da escolarização com conteúdo previamente organizado, já a educação informal "incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados" (2010, p. 17). Sendo assim, a educação não formal se difere da educação informal no sentido de que

> não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado (Gohn, 2010, p. 17).

Há o consenso de que as práticas educativas extramuros escolares acontecem a partir de objetivos e finalidades próprias, em que "o aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz tem intencionalidades e propostas" (Gohn, 2010, p. 16,).

As intencionalidades que se apresentam no contexto da educação não formal são uma chave para compreender de que forma são constituídos os processos educativos presentes nesse contexto. Tal questão é expressa por Gohn (2010, p. 47), ao argumentar que

> há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal.

É a partir da problematização da vida cotidiana que os processos educativos são desenvolvidos no contexto da educação não formal, onde conteúdos emergem a partir dos temas

presentes na vida dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Nesse sentido, "os conteúdos não são dados *a priori.* São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas" (Gohn, 2010, p. 47).

As práticas educativas desenvolvidas a partir de intencionalidades que dialogam com o contexto social e cultural dos territórios onde se inserem, permitem que a educação não escolar seja estruturada a partir de epistemologias e metodologias latino-americanas que visam a superação do modelo hegemônico de educação e da sua estrutura eurocêntrica. Os conteúdos presentes na educação não escolar são desenvolvidos a partir da leitura da realidade social, os quais "se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam" (Gohn, 2010, p. 19).

Para Gohn (2010) a educação não formal é compreendida pelo seu caráter universal, "no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc. (Gohn, 2010, p. 25). Tal concepção é articulada ao campo da educação cidadã, no âmbito em que a educação não formal é voltada para "a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)" (Gohn, 2010, p. 33).

Ao conceituar a educação não formal, Gohn (2010) faz a diferenciação do que não representa a sua definição. Entre os conceitos que não se enquadram na definição de educação não formal proposto pela autora, está a educação extra escolar, a educação alternativa, a educação de adultos/educação de jovens e adolescentes, a educação popular, a educação social, a educação sociocomunitária, a educação continuada e a educação integral. A educação não escolar é apontada como sinônimo da educação não formal, porém, é a partir da compreensão de educação cidadã que Gohn (2010) desenvolve o conceito de educação não formal, que é descrita como

> um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (Gohn, 2010, p. 33).

As características e definições conceituais sobre as práticas e os contextos em que se desenvolvem os processos educativos além dos limites institucionais da escola não são um consenso entre os pesquisadores. Afonso (2001, p. 33) propõe o conceito de educação não

escolar, o qual “permite dar conta em simultâneo da educação informal e não formal”. Para o autor, a educação informal “abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado”, enquanto a educação não formal,

> embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa finalidade), diverge ainda da educação formal no que se respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (Afonso, 2001, p. 9).

Severo (2015) utiliza o conceito de educação não escolar compreendendo que há uma distinção entre os processos educativos e o contexto em que ocorrem. A educação não escolar é descrita enquanto uma categoria temática e se refere aos espaços educativos, enquanto a educação não formal - compreendida enquanto categoria conceitual -, se refere aos processos não formais e informais. Cabe destacar que os processos educativos transitam entre as diferentes modalidades, como é o caso de atividades formais que se desenvolvem fora dos limites institucionais da escola, assim como as práticas educativas não formais que acontecem dentro de escolas. Assim, a educação não escolar consiste na

> designação de espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola em que práticas estejam sendo desenvolvidas conforme modelos formais, não formais e informais, nos diversos níveis de inter-relações que se supõe existir entre esses modelos. Assim, sua funcionalidade conceitual se aplica diante da necessidade de denominar contextos de ação educativa (Severo, 2015, p. 84).

Severo (2015) afirma que as categorias de educação formal, educação não formal e educação informal proporcionam uma classificação pedagógica que descentraliza a educação da escola, reconhecida como o principal modelo de formação humana. Tais categorias também buscam “setorizar uma quantidade ampla de processos educativos, reconhecendo novas modalidades de intervenção formativa e ressaltando sua localização no universo da educação como prática social” (Severo, 2015, p. 87).

A partir das definições de educação não formal e de educação não escolar, Paulo (2022) avança no aprofundamento teórico ao analisar os processos educativos presentes em instituições que desenvolvem políticas sociais, como é o caso dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Ao identificar questões específicas presentes nesse contexto da educação não escolar, a autora elabora o conceito de educação não escolar institucionalizada, que se constitui a partir de um conteúdo não escolarizado de planejamento pedagógico e possui atividades educativas que acontecem sob orientação e mediação do educador social. Neste sentido, a educação não escolar institucionalizada é compreendida como

> uma prática educativa com proposta pedagógica situada em espaços de execução de políticas sociais. Ou seja, ela é uma educação formalizada, com intencionalidades e projetos educativos institucionais. Executar essa proposta demanda metodologia e pedagogia diferentes das aplicadas na educação escolar (Paulo, 2022, p. 72).

A institucionalidade presente em ONGs que executam políticas sociais de educação ou de assistência social por meio da parceria público-privada, apresentam uma dinâmica própria na sua constituição e colocam a formalidade como elemento constitutivo de práticas educativas no contexto da educação não escolar. Dessa forma, a educação não escolar institucionalizada é formalizada a partir de um "processo normativo, jurídico, empresarial e educacional do fazer pedagógico" (Paulo, 2020, p. 27).

Diante das transformações da sociedade, a partir do século XX e intensificadas no século XXI, com as novas configurações do sistema capitalista que modificam as relações entre o Estado, a sociedade e o terceiro setor, surgem novos formatos institucionais que ampliam os processos educativos não escolares. Paulo (2022) organiza as tipologias da educação não escolar a partir das suas caracterizações, tendo como referência pesquisadores da área, revisão de literatura e pesquisa documental. Com base nas tipologias organizadas pela autora, a educação não escolar é o guarda-chuva que abarca a educação não escolar institucionalizada, a educação não formal, a educação social, a educação comunitária, a educação informal e a socioeducação. A educação popular não é abarcada no guarda-chuva da educação não escolar pois se constitui enquanto educação contra-hegemônica, haja vista que

> nem sempre está presente em contextos de Educação Não Escolar e muitas vezes, é compreendida apenas na sua dimensão metodológica - o que seria um erro epistêmico-conceitual se a referência é Paulo Freire (Paulo, 2022, p. 74).

A partir da conceituação das práticas educativas que acontecem no campo da educação não escolar, identificadas a partir de diferentes interpretações que evidenciam a complexidade desse contexto da educação, emergem as possibilidades teórico-metodológicas que embasam e acompanham as práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano das instituições.

Como já sinalizado no Estado do Conhecimento sobre a constituição do campo da educação não escolar, o fato das práticas educativas acontecerem nesse contexto não significa que elas sejam libertárias, propondo uma ruptura com a estrutura hegemônica da educação. Em muitos casos, a manutenção do *status quo*, por meio de uma educação conservadora, é mantida, sendo a própria concepção da educação escolar hegemônica a base para os processos educativos não escolares.

No mesmo período histórico em que foram sistematizados os conceitos de educação

formal, não formal e informal por P.H. Coombs, se desenvolvia no contexto brasileiro dos anos 1970 e 1980, no interior do Campo Democrático e Popular, a Educação Popular. Neste cenário, a Educação Popular emergia como

> uma nova concepção e práticas de educação do popular que, para além das especificidades, se constituíram sob novas orientações político-pedagógicas, e se manifestaram através de uma espécie de movimento permanente de prática/reflexão (Paludo, 2001, p.65).

Ainda nos anos 1960, com Paulo Freire, era constituída uma pedagogia de base popular, sendo concebida como uma pedagogia brasileira e latinoamericana, pensada e organizada a partir da realidade em que se assentava, "com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central" (Paludo, 2001, p. 91).

Ao propor uma prática educativa baseada no movimento permanente de prática e reflexão – práxis – e constituída a partir de uma orientação político-pedagógica, a educação é compreendida como ferramenta de transformação social, onde "a luta engajada é o fundamento ontológico cujas dimensões dão o significado para afirmarmos que a pedagogia crítica é o paradigma que construiu a Educação Popular" (Paulo, 2018, p. 221 *apud* Paulo, 2010, p. 32). Neste sentido, a educação popular que, muitas vezes, é confundida com educação não formal, se apresenta como possibilidade político-pedagógica para o desenvolvimento das práticas educativas, além de fornecer elementos para pensar sobre quais bases se assentam as organizações no processo de institucionalização.

Paludo (2021) faz a distinção entre a Educação Popular e a educação das classes populares, reconhecendo o que caracteriza cada uma e também identificando o campo de disputa presente. Neste sentido, utiliza a expressão *educação do popular*, a qual é compreendida como uma prática social e histórica, que

> se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu conjunto. A esfera da educação – qualificação humana -, deste modo, é entendida como um espaço de disputa de hegemonia, assim como as esferas da política e da economia (Paludo, 2021, p. 65).

O campo de disputa no qual Paludo (2021) situa a educação é constatado nas referências teórico-metodológicas presentes na educação não escolar, em particular nas organizações que atuam em territórios periféricos, em que a educação social assume espaço na formação de educadores(as), enquanto a educação popular fica restrita a uma personificação de Paulo Freire, sem o aprofundamento das suas produções e sem dimensionar a sua fundamentação teórica e prática desenvolvida historicamente em diferentes contextos educativos. Obviamente o objetivo

não é negar o papel fundamental de Freire na formação da educação popular, a questão é apontar as limitações da personificação em detrimento de um conhecimento historicamente acumulado e sistematizado no Brasil e na América Latina, que dialoga com a realidade das práticas educativas que se desenvolvem na *educação do popular*.

A disputa presente entre a educação social e a educação popular como possibilidade teórico-metodológica, no campo científico e social, é abordada por Paulo (2020) a partir de pesquisas que envolvem a formação e o trabalho de educadores(as) sociais, destacando que

> em casos brasileiros, o sentido de social está atrelado à educação de pessoas em situação de exclusão social. Portanto, não estamos convencidos de que o termo seja o mais apropriado. [...] A ocultação da educação popular visa descaracterizar as histórias e experiências que a educação popular construiu, assumindo a politização do conceito e a contrariedade radical às políticas neoliberais, que se utilizam da pobreza para introjetar suas ideologias e seus valores por meio de uma educação desprovida da pedagogia socialista (Paulo, 2020, p. 29).

A inserção do conceito de educação social no Brasil passa a acontecer a partir dos anos 2000, quando pesquisadores "influenciados pelo arcabouço teórico-metodológico internacional, introduziram o termo pedagogia social para escrever sobre as experiências de educação fora da escola" (Paulo, 2020, p. 32). Com a utilização da pedagogia social, a autora aponta que a educação social passa a ser recorrente no campo da educação não escolar, evidenciando um

> deslocamento conceitual da educação popular, do socialismo, das classes sociais e da exploração para expressões como educação social, protagonismo, autonomia, flexibilidade e vulnerabilidade social não aconteceu por acaso, de forma alheia ao desenvolvimento de um projeto de sociedade. No contexto mais amplo, a educação social se aproxima da questão social quando o capitalismo, em suas crises, busca amenizar os problemas advindos da extrema pobreza por meio de consensos. Para isso, constrói políticas sociais de redução das desigualdades sociais (Paulo, 2010, p. 32).

O termo 'social', amplamente difundido no campo da educação não escolar, é interpretado e colocado sob diferentes perspectivas, havendo aproximações como também antagonismos na sua utilização. Neste sentido, o 'social' pode estar vinculado tanto a uma perspectiva libertária, que busca uma transformação radical do sistema, quanto a uma conservadora, que atua na manutenção do projeto hegemônico.

Sobre as disputas presentes no campo da educação não escolar, Afonso (2001) propõe um posicionamento crítico de educadores e pesquisadores que atuam nesse contexto da educação ao afirmar que pelo fato de "o campo da educação não-escolar (informal e não formal) ser hoje disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas", exige

> dos educadores e investigadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a construí-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão

> importantes, urgente e necessária como a melhor educação escolar (Afonso, 2001, p. 35).

Diante da trama conceitual exposta neste capítulo, foram identificados os elementos teóricos que constituem o campo da educação não escolar, assim como as possibilidades teórico-metodológicas presentes na práxis educativa. A partir da constituição do campo teórico foi possível identificar as aproximações e os afastamentos conceituais presentes em um campo de disputa diante do projeto hegemônico constituído com base nos interesses do Estado e do capital, desde a modernidade e até a contemporaneidade. Como consequência das transformações da sociedade a partir do século XX e intensificadas no século XXI, com as novas configurações do sistema capitalista, que modificam as relações entre o Estado e a sociedade civil, surgem novos formatos institucionais que ampliam os processos educativos não escolares e emerge a necessidade de situá-los no campo da educação não escolar.

Outra questão que emerge da constituição do campo teórico que fundamenta a educação não escolar é a possibilidade de avanços a partir da tipificação identificada, diante das especificidades presentes em organizações de naturezas distintas, porém abarcadas por uma mesma política pública, como é o caso dos Pontos de Cultura. Tal movimento permite pensar as práticas educativas e a institucionalização dos Pontos de Cultura a partir de um recorte que possa identificar suas características e contribuições na constituição do campo da educação não escolar.

5. PONTOS DE CULTURA - EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO DE SUJEITOS E COMUNIDADES

O Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - CULTURA VIVA foi criado em 2004 durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo Gilberto Gil como ministro da Cultura. Em 2014, o Programa foi elevado à Política Nacional de Cultura Viva (PNCV), tornando-se Política de Estado e a primeira política de base comunitária do Sistema Nacional da Cultura (SNC)[5]. A partir do seu impacto e amplitude nacional, a Política Nacional de Cultura Viva (PNCV) foi utilizada como base para a criação do Programa IberCultura Viva em 2014, passando a ser uma referência para as políticas culturais de base comunitária em diferentes países da América Latina.

De acordo com o Painel Público disponível no site da Cultura Viva, na seção indicadores, são 10.271 organizações certificadas (outubro de 2025), sendo 9.973 Pontos de Cultura e 294 Pontões de Cultura georreferenciados, presentes em todos os Estados, nos quais são realizadas Certificações Simplificadas emitidas em parcerias diretas e descentralizadas, com estados, Distrito Federal e municípios. Na região Sul do país são registrados 1.366 Pontos de Cultura, sendo a maior parte no RS com 526, em SC com 420 e o mesmo número no PR. Dentre as áreas de atuação específicas, a cultura popular aparece em primeiro lugar, presente em 3.388 Pontos e Pontões de Cultura, e a educação aparece em quinto lugar, presente em 2.491 organizações.

Os Pontos de Cultura certificados são formados por instituições privadas sem fins lucrativos com CNPJ e grupos culturais sem CNPJ, de natureza cultural, que desenvolvem ações culturais em comunidades locais e regionais. Enquanto os Pontões de Cultura são formados apenas por instituições privadas sem fins lucrativos com CNPJ, de natureza cultural e educacional, que desenvolvem atividades culturais para Pontos de Cultura e ações em rede com Pontos de Cultura e governos locais.

Entre os Pontos de Cultura é identificada uma pluralidade na natureza das instituições, abrangendo diferentes segmentos da sociedade e diversificadas formas de organização social. Turino (2009) identifica a composição plural desse cenário ao destacar que,

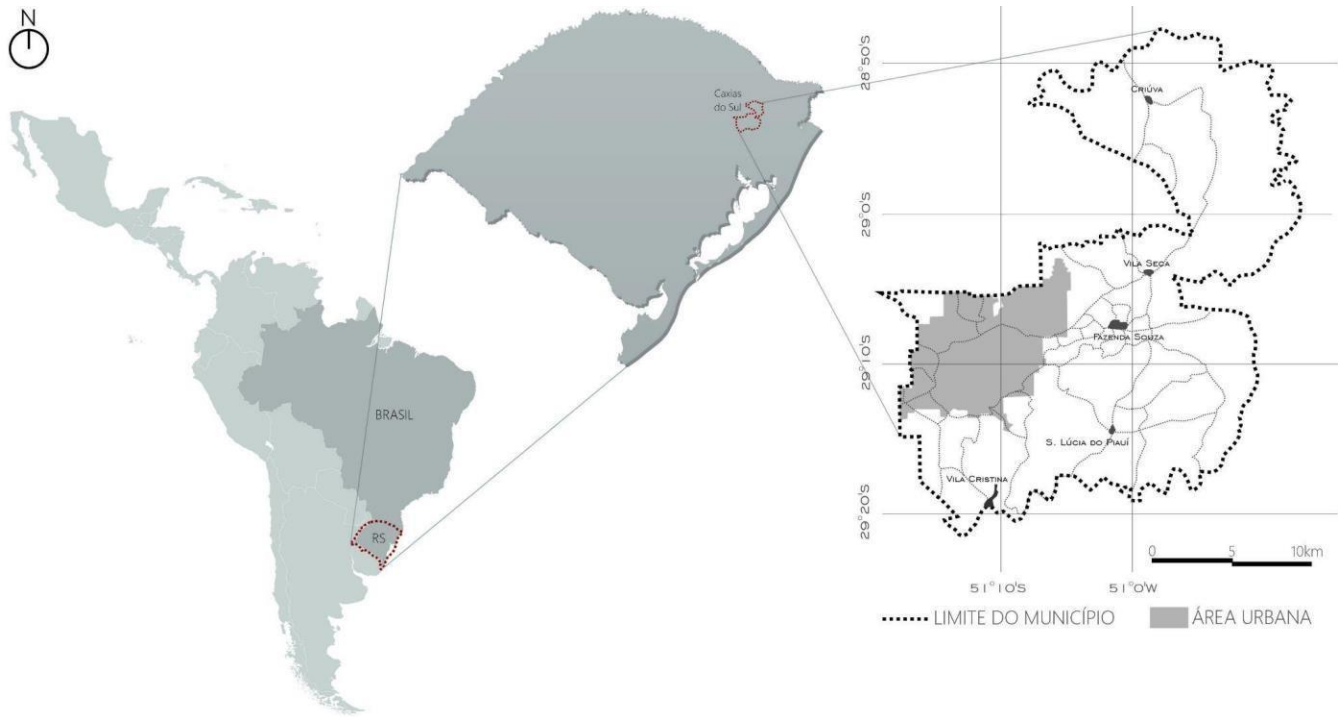
[5] O Sistema Nacional de Cultura(SNC) representa um importante mecanismo para a gestão e promoção de políticas públicas de cultura. Caracteriza-se por ser um processo democrático e permanente, organizado sob um regime de colaboração entre os diferentes entes federados e sociedade civil.

> alguns são ONGs voltadas para a ação socioeducativa; outros, escolas de samba, associações de moradores, quilombolas, aldeias indígenas, grupos de teatro, conservatórios, núcleos de extensão universitária, museus, cooperativas de assentamentos rurais. Cada qual com sua especificidade e forma de organização (Turino, 2009, p. 64).

Partindo da ideia de que "Ponto de Cultura não se cria, nem se inventa, mas se potencializa a partir do que já existe" (Turino, 2009, p. 28), a Política Nacional de Cultura Viva promove a certificação de organizações que já possuem um histórico de ações desenvolvidas no campo da cultura, cujo objetivo é potencializar o que já acontece e não criar organizações moldadas por uma política de Estado.

Os Pontos de Cultura que compõem esta pesquisa atuam em territórios diferentes em Caxias do Sul (figura 05), município localizado no Nordeste do estado Rio Grande do Sul e reconhecido nacionalmente como o segundo maior pólo metalmecânico do Brasil. O desenvolvimento do pólo metalmecânico na cidade é consequência da política nacional de incentivo à industrialização que, na segunda metade do século XX, promoveu a expansão e a consolidação da indústria caxiense, período em que "há uma evolução acelerada das indústrias de Caxias do Sul, em todas as categorias, no período compreendido entre 1960 até 1975" (Silva, 2018, p. 92).

Figura 05: Localização da cidade de Caxias do Sul.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O processo de industrialização na segunda metade do século XX passou a interferir diretamente na expansão urbana e na ocupação dos territórios em Caxias do Sul, fato que a coloca como "a cidade gaúcha que mais se aproxima do paradigma de cidade industrial" (Nunes; Fischer; Rossi, 2011). Tal paradigma de cidade industrial promove um processo de urbanização no qual,

> a configuração de alguns bairros de Caxias do Sul iria ser estabelecida a partir da implantação de grandes plantas industriais. Este fenômeno teve impacto na expansão urbana e na aceleração do fenômeno de "periferização" dos assentamentos irregulares, em especial a partir dos anos 70 (Nunes; Fischer; Rossi, 2011).

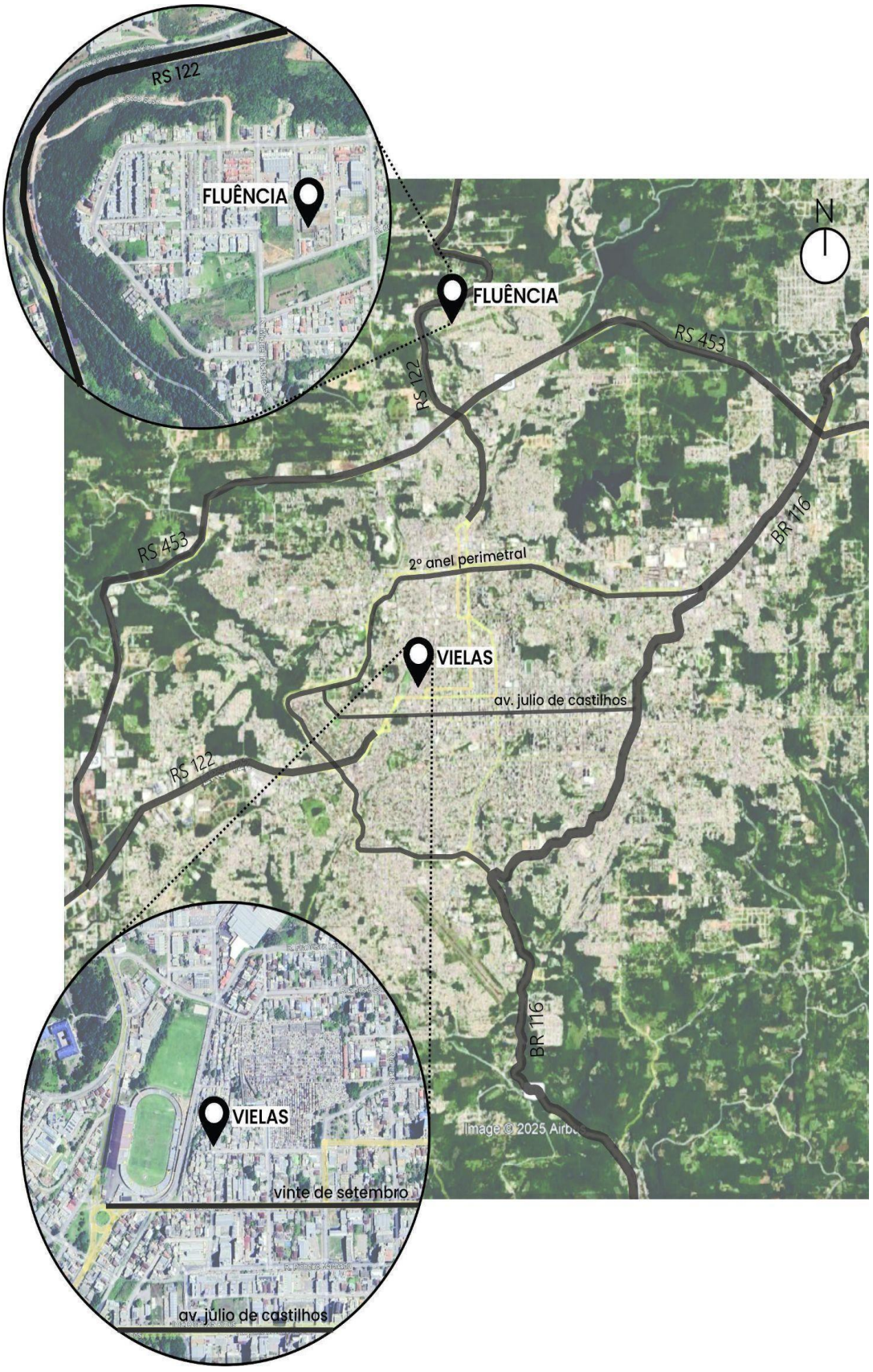
Farage (2023), cita Fernandes (1981, p. 11) ao argumentar que "os países latino-americanos são produtos da civilização ocidental, isto é, de um tipo moderno de colonialismo organizado e sistêmico". Diante da condição de colônia e da escravidão presentes durante séculos, o desenvolvimento industrial no país se dá em um contexto de profundas desigualdades econômicas e sociais.

A partir do cenário de industrialização é feita a organização urbana de modo que os territórios sejam ocupados de acordo com os rendimentos da população. Nessa organização, a classe trabalhadora vai residir próxima aos seus locais de trabalho, sejam eles formais ou informais, enquanto a elite se concentra no centro, desfrutando de forma direta dos avanços gerados pela crescente industrialização.

Tal ordenamento urbano, imposto pela lógica de produção do sistema capitalista, tendo o Estado como gestor, condiciona a uma configuração que apresenta abismos sociais fortemente demarcados e sistematicamente reproduzidos ao longo da história brasileira. Neste sentido, "a constituição da sociedade urbana brasileira está baseada na extrema desigualdade de condições de acesso a bens e produtos, o que inclui o solo urbano, fragmentando os moradores da cidade a partir de sua condição econômica" (Farage, 2023, p. 63).

Os Pontos de Cultura, por meio da Cultura Viva, são ferramentas da sociedade civil para promover o acesso a equipamentos de cultura por meio de políticas públicas que promovam a descentralização, assim como desenvolver ações culturais reforçando a autonomia das organizações em difundir as potencialidades presentes nos territórios. É por meio dessa proposta que se desenvolvem os Pontos de Cultura em diferentes territórios do Brasil, como é o caso do Ponto de Cultura Fluência Hip Hop e o Ponto de Cultura Vielas Espaço Cultural (figura 06).

Figura 06: Localização dos Pontos de Cultura (Fluência Casa Hip Hop e Vielas) na cidade de Caxias do Sul.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A Fluência Casa Hip Hop, localizada no bairro Santa Fé em Caxias do Sul, foi inaugurada em 20/05/2019, como "associação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, sem fins econômicos, sem cunho político ou partidário" (Associação Fluência Casa Hip Hop, 2019). Em 2023, a Fluência, junto com a Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul (Sedac), realizou um Diagnóstico Territorial da Zona Norte de Caxias do Sul, elaborado por assistentes sociais e com entrevistas de 732 famílias de sete bairros da região: Belo Horizonte, Canyon, Centenário, Colina do Sol, Fátima, Santa Fé e Vila Ipê, identificando potencialidades e reivindicações das comunidades. Entre os resultados presentes no diagnóstico, foi revelado que, "embora 49,7% morem no local por não terem outra opção ou por residirem com familiares, 91,3% afirmam sentir-se pertencentes à comunidade". Sobre a avaliação de políticas públicas e sociais,

> 21,72% das pessoas entrevistadas analisam que a qualidade poderia melhorar (regular), 14,44% diz ser qualificadas mas insuficientes (bom), 7,79% acreditam que nem qualificadas nem suficientes (ruim), 4,10% interpretam como qualificadas e suficientes (ótimo) e 50,96% se absteve de responder. (Projeto In.Fluenciando a ZN, 2024).

Outro dado relevante que dialoga com a presente pesquisa é a participação em oficinas na comunidade, na qual

> 56,42% das respostas, nunca participaram de oficinas na comunidade. Já o restante do público que respondeu à pergunta, divide-se, com maiores resultados, entre a participação em oficinas de capoeira (9,15%), Hip Hop (8,20%) e futebol (7,38%). Muitos, como já citados, participaram de tais oficinas dentro dos SCFV e projetos sociais da Zona Norte (Projeto In.Fluenciando a ZN, 2024).

As atividades culturais desenvolvidas pela Fluência demonstram o compromisso da instituição com a comunidade, nas quais as intervenções se dão a partir de uma leitura crítica da realidade, buscando promover uma transformação social consciente e objetiva diante dos fatos apresentados. Tal compromisso é atestado diante da certificação como Ponto de Cultura em 2021, na qual a instituição se descreve no Mapa Cultural da Cultura Viva como,

> um espaço cultural situado no bairro Santa Fé, na periferia de Caxias do Sul, RS - Brasil, que visa fortalecer a Cultura Hip Hop. Opera em três pilares principais: a formação artística nos elementos do Hip Hop (danças urbanas, graffiti, DJ e MC), capacitação de temas relevantes e construção da comunidade (Mapa da Cultura, 2025).

A Flûencia Casa Hip Hop surge a partir da necessidade de continuidade na formação de artistas na cultura Hip Hop, que, até então, acontecia em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e na motivação pessoal de quem estava envolvido com a cena local. O idealizador da Casa, que atuava como arte educador em SCFV, além de ministrar oficinas e formações em outros contextos, destaca que

> esses alunos dessas primeiras gerações, assim, eles foram crescendo ao ponto de, tipo, eu quero ser profissional, eu quero ser um artista mesmo, eu precisava de um espaço maior, um espaço focado, direcionado pra cultura mesmo, pra ser profissionais da arte, assim, naquele nicho específico do Hip Hop (Coordenador e Educador - Fluência).

A necessidade de continuidade dos processos de formação artística que aconteciam nos SCFV também é identificada na fala da educadora que atua na Fluência desde a sua fundação:

> a Fluência começou a existir como uma necessidade de que os Serviços de Convivência iam até os 16, 17 anos, e depois não se tinha mais vínculo para se poder desenvolver. Era necessário um espaço que pudesse ser um ponto de encontro para que essas pessoas pudessem desenvolver suas habilidades dentro da dança, dentro do grafite, dentro de algum dos elementos do Hip Hop (Educadora -Fluência).

A formação artística presente na Fluência não é restrita somente à dimensão da performance, mas possui uma dimensão política e social, que coloca *"a arte como uma ferramenta de transformação social, para formar novos articuladores da cultura"* (Coordenador e Educador - Fluência). A arte como parte do tecido social e elemento da sua transformação rompe com a compreensão que a identifica como sinônimo de alta cultura em uma perspectiva eurocêntrica e elitista, que, historicamente, formou uma "casta" de artistas intocáveis e distantes do povo. Há outro fator, próprio da cultura Hip Hop, que promove o fazer artístico além da performance, "*o quinto elemento do Hip Hop é o conhecimento. Se tu tem uma dança, mas não tem conhecimento, tu só tem uma dança. Tipo, tu tem que ter aquele conhecimento, tu tem que saber o que tu tá fazendo*" (Educando B - Fluência).

A leitura e engajamento sociais presentes no Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop tem como um dos fatores de influência a relação de parte da equipe com os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que se constituem como uma referência institucional para o desenvolvimento das práticas educativas e atuação no território. As diferentes experiências junto aos SCFV possibilitaram a formação de um repertório teórico e prático para o desenvolvimento dos processos educativos, do trabalho em equipe, de diagnóstico e inserção no território, passando pela gestão institucional e pela implementação de políticas públicas. A referência, assim como a ideia de continuidade dos processos de formação presentes nos SCFV, é identificada na fala da educadora diante da realização das oficinas desenvolvidas na Casa, *"eu acho que a minha turma tem funcionado muito como um Serviço de Convivência para adultos*" (Educadora - Fluência). A referência também é identificada na fala de um educando que, antes de participar da Fluência e ser selecionado para a seleção brasileira juvenil de *breaking*, era usuário de um SCFV na zona norte o que impactou significativamente a sua formação, " *acho que se eu sou o artista que eu sou hoje, o Joana (SCFV Joana D'Arc) foi um dos pilares que me ajudou muito*" (Educando B - Fluência).

Apesar da formação de um repertório teórico e prático por parte da equipe em que os SCFV se tornam uma referência, também foram identificadas limitações diante da sua rigidez institucional, que com o tempo gerou inquietações e permitiu pensar na criação de um espaço independente, com autonomia de gestão e organização dos processos educativos. Assim, os SCFV se constituem como uma referência ao mesmo tempo em que se busca avançar sobre as suas limitações, fato identificado na fala da educadora,

> claro que a tipificação da Fluência não é um Serviço de Convivência, mas acaba sendo, porque tu tem uma liberdade maior do que em muitos Serviços de Convivência de Caxias, onde tu está inserido dentro do serviço e tu tem uma rotina tão rígida que tu não consegue ter a convivência (Educadora - Fluência).

Diante das diferentes configurações e propostas metodológicas presentes nos SCFV e nos Pontos de Cultura, foi questionado sobre as principais diferenças entre os mesmos. A partir do questionamento foi destacado que,

> são dois pilares que são muito diferentes. O primeiro é a junção, né? No projeto social (SCFV), geralmente, é separado em dois ou três grupos. Que é, geralmente, G1, G2 e G3. Vai dos pequenos, dos médios e dos mais grandes. E aqui na Fluência já é uma parada mais junto. Adulto, criança, adolescente, cachorro. A galera toda junta ali participando da aula. Enfim. E a outra coisa, eu acho que são, enfim, os métodos de aula. Aqui na Fluência é uma parada mais focada no hip hop. Mais de rua. Lá (SCFV) eles proporcionam também, é uma parada periférica, mas eu acho que é mais uma pegada um pouco diferente, umas aulas mais artesanais. Essas coisas assim. Aqui na Fluência é hip hop puro. Nos projetos tem outras coisas (Educando B - Fluência).

Diante da necessidade de continuidade de formação artística e das limitações institucionais dos SCFV, se constituem os elementos para concretizar as aspirações e a busca de um local próprio que atenda às demandas da instituição. Na busca por um espaço que pudesse comportar a idealização do projeto, não somente no seu tamanho mas principalmente na questão da vizinhança por causa do "barulho", foi visitado um pavilhão onde no momento da visita se criou um simbolismo diante de uma ave que estava presa no local. Tal simbolismo foi colocado em uma das falas e representa uma metáfora do que motiva a criação da Fluência,

> a gente vai transformar a nossa periferia para eles voarem, tá ligado? Só reforçar as asas, que a gente entende que a periferia, ela é muito potente, muito sabida, ela é muito foda, e o negócio é ter um espaço pra reforçar isso pra galera voar, né? (Coordenador e Educador - Fluência).

Passados seis anos desde a sua fundação, hoje o público atendido pela instituição contempla diferentes faixas etárias, com crianças, adolescentes e adultos. Em 2025 são cerca de 50 crianças e adolescentes, todos da zona norte, onde são desenvolvidas oficinas semanais no contraturno escolar e no sábado de manhã. A turma de adultos é formada por cerca de 30 pessoas e o público é variado, tendo um número expressivo da zona norte, porém, abrange outros territórios da cidade. Diante do formato de inscrições abertas ao público é colocado que,

> a nossa priorização de oferta de vagas é para pessoas de baixa renda. Todo mundo pode se inscrever, mas a gente começa a contemplar a partir da menor renda do grupo que se inscreveu até fechar as vagas. Então, acaba tendo esse recorte. As oficinas que tem vaga sobrando, todo mundo entra, independente da renda que tem. E aí, envolve a cidade inteira (Coordenadora - Fluência).

O segundo Ponto de Cultura que compõe o Estudo de Caso Comparado é o Vielas Espaço Cultural, fundado em 2022, localizado no bairro Euzébio Beltrão de Queiróz. O bairro Beltrão de Queiróz é um dos mais antigos territórios populares da cidade de Caxias do Sul e tem a singularidade de ser um território periférico junto à área central da cidade. Localizado entre o cemitério público municipal e o estádio da S.E.R Caxias do Sul (Sociedade Esportiva e Recreativa de Caxias do Sul), o bairro é construído diante do contexto em que,

> o cemitério foi construído em 1911, mas existem indícios de que o local já era utilizado como cemitério desde 1903. Diante desses dados, imagina-se que as primeiras pessoas a ocuparem o território, todas vindas de outras cidades do estado do Rio Grande do Sul, tenham ocupado o local em função da infraestrutura que a implantação do cemitério proporcionou e também por ser razoavelmente próximo da área central, na época (Signori, 2023, p. 157).

Diferente do território da zona norte que obteve um diagnóstico recente da realidade das comunidades, o bairro Euzébio Beltrão de Queiróz apresenta dados de 2010, fato que evidencia "a dificuldade em encontrar dados específicos dos territórios populares é demonstrativo da exclusão a que são submetidos. Sem um levantamento continuado não há como implementar políticas públicas efetivas para essa população" (Signori, 2023, p. 159). Ainda sobre os dados referentes à constituição do bairro, Signori (2023) destaca que,

> os dados mais atuais encontrados de população do Beltrão são do PLHIS (2010), no qual consta que o bairro possui 289 famílias e 232 casas. A taxa de analfabetismo do bairro é de 12,1%, sendo que a da cidade é de 4,2%. Em relação à renda não foram encontrados dados específicos do Beltrão. De todo modo, ressalta-se que 76% da população analisada pelo PLHIS, portanto com o Beltrão incluso, possui renda mensal de até 1,5 salários mínimos, enquanto apenas 5% possui renda acima de três salários mínimos (PLHIS, 2010 *apud* Signori, 2023, p. 158).

Ao longo de sua história foram criadas diferentes organizações que atuam na mobilização do Beltrão de Queiroz, as mais antigas datam da década de 1940, como o "Centro Comunitário Nossa Senhora de Fátima, o Clube de Mães Dona Regina, o time de futebol Esporte Clube XV de Novembro e a escola de samba Acadêmicos do XV de Novembro" (Signori, 2023, p. 159), e, mais recentemente, no ano de 2016, foi criado o Centro Cultural Adão Borges da Rosa. Tais organizações reafirmam a necessidade dos equipamentos públicos e da auto-organização da população periférica, principalmente diante do contexto de violência presente nesses territórios, de forma que possam evidenciar as potencialidades presentes nas comunidades.

O Espaço Cultural Vielas é mais uma organização comunitária presente no território com o propósito de mobilização e articulação entre os moradores. Diante dessa atuação foi certificado como Ponto de Cultura em 2024, sendo descrito no Mapas Culturais Cultura Viva, como

> um espaço focado, principalmente, no fortalecimento dos laços de pertencimento dos moradores com o bairro em que atua, bem como na intermediação e no desenvolvimento de atividades para o crescimento da comunidade. Iniciou como um espaço de logística e articulação de iniciativas culturais voltadas para seu território, em 2021, e oficializou-se como Espaço Cultural em 09/04/2022. A partir de então, transformou-se em um projeto cultural e social que é ponto de referência para os moradores, que trabalha na realização de ações que forneçam acesso à cultura, cidadania, informação e desenvolvimento humano e social aos moradores do bairro em que atua, além de estabelecer parcerias estratégicas e desenvolver produções coletivas (Mapa da Cultura, 2025).

O bairro Euzébio Beltrão de Queiroz foi construído de forma coletiva e acabou desenvolvendo um sentimento de comunidade entre os moradores que permanece ao longo de sua história. Tal sentimento se tornou a essência do Vielas e segue sendo fortalecido diante das relações da instituição com o bairro. Sobre a formação do bairro na cidade de Caxias do Sul, é identificado pela coordenação que,

> no bairro sempre teve esse envolvimento, assim, de uma família ajudar a outra, né. O início do bairro foi, assim, na construção das próprias casas. O pessoal fazia um mutirão, os mais velhos contam, né, que se reuniam, ‘ah, hoje nós vamos fazer a casa dessa família, construir uma casa’. E assim, sucessivamente, se passando de casa em casa, a gente construía (Coordenador - Vielas).

Outro fator que marca o sentimento de comunidade é a sua área territorial, na qual as relações que se fazem presentes no cotidiano e promovem uma permanente socialização entre os moradores frente a uma cidade cada vez mais individualizada e sem vínculo comunitário. Tal questão é expressada na seguinte fala,

> o Beltrão de Queiroz tem uma identidade única que é isso, né, de os moradores, todo mundo se conhecer e todo mundo se ajudar. Então, a gente cresceu, eu cresci nessa levada aí, né, de ver os vizinhos, a família sempre na ajuda de uns aos outros (Coordenador - Vielas).

Sendo o Vielas uma consequência do vínculo comunitário que constitui a identidade do bairro, a criação de um espaço cultural se dá pela necessidade de institucionalização para captação de recursos e ampliação das ações culturais no território. Diante das potencialidades manifestadas em outros projetos já desenvolvidos, porém de forma descontinuada, surge a ideia e a vontade de criar uma organização que pudesse promover ações de forma permanente. Nesse sentido

> o Vielas, ele surgiu através de, através de uma série de projetos que a gente já desenvolveu dentro do bairro, mas a gente não sabia que tinha toda essa forma institucional, né, essa forma de buscar recurso. A gente sempre fez as atividades aqui no bairro mesmo (Coordenador - Vielas).

A institucionalidade que busca formalizar as atividades da instituição e possibilita a ampliação de projetos diante da captação de recursos via editais, promove a autonomia de gestão do espaço e sua articulação com as demandas da comunidade. Nesse processo é considerado que

> depois que a gente começou a entrar nesse universo de projetos, de saber que havia uma possibilidade de vir recurso, né, de poder formalizar tudo isso, a gente começou a procurar esses meios. E a partir daí a gente começou a ter essa gestão do nosso próprio espaço (Coordenador - Vielas).

O Vielas tem a proposta de uma instituição *do* bairro e *para* o bairro, que se constituiu a partir da própria identidade da comunidade, na qual *"daqui nada acontece se o bairro não aprovar, o bairro tem que aprovar"* (Coordenador - Vielas). Dentro da historicidade que marca o território, em que a oralidade segue narrando o seu processo de formação, vem a vontade de deixar um legado que possa transformar o estigma que a cidade construiu sobre a comunidade, no contexto em que *"o único veículo de comunicação que entrava dentro da comunidade era o próprio jornal, que ia noticiar as tragédias que aconteciam no bairro* (Coordenador - Vielas).

O estigma é compreendido em referência "a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos" (Goffman, 1988, p. 13). Sobre o estigma que a cidade tem com a comunidade, as próprias redes sociais do Ponto de Cultura Vielas são uma forma de ressignificação, fomentando a circulação de pessoas de outras localidades, assim como o desenvolvimento de novas iniciativas. Neste sentido, a coordenação expressa que

> procuro sempre transformar as redes sociais como um canal de comunicação com o bairro e fora do bairro também, para as pessoas saberem o que está acontecendo aqui. Porque o bairro já iniciou com uma trajetória bem de preconceito e vulnerabilidade (Coordenadora - Vielas).

No presente momento, diante da recente institucionalidade, o Vielas não conta com um fluxo contínuo de recursos, o que impede o desenvolvimento de ações contínuas no espaço, assim, as oficinas e formações acontecem durante um determinado período, de acordo com a proposta dos voluntários presentes na instituição. Diante desse contexto é argumentado que, *"o Vielas não tem recursos financeiros. Então tudo que a gente faz é com a ajuda de parceiros, de voluntários"* (Coordenadora - Vielas). Sobre a questão do voluntariado e o desenvolvimento das ações no espaço,

> à medida que os voluntários vão chegando e vão proporcionando essas atividades mais educativas para o bairro, a gente realiza. Então agora, já que a gente está conseguindo mais ou menos se estruturar, como é que posso dizer, estruturalmente, porque o Vielas é só essa salinha aqui, é muito pequeno, o projeto acabou tomando um rumo que a gente não imaginava (Coordenadora - Vielas).

A institucionalização do Vielas, que promove as potencialidades do bairro, vem desenvolvendo uma estrutura que incide na ampliação do espaço físico que proporcionará um número maior de atividades educativas, assim como a remuneração de quem estiver envolvido com a instituição, não ficando dependente do voluntariado. Tal movimento é manifestado pela coordenação,

> agora a gente está estruturando uma sala aqui do lado, que vai ser uma sala que vai proporcionar espaços para a gente fazer essas atividades culturais com mais estrutura. A gente está planejando uma sala multiuso, uma sala de dança, também vai ter uma central comunitária de informática, um espaço de leitura (Coordenadora - Vielas).

Durante as entrevistas emergiu o seguinte questionamento, *"quer dizer que existe uma outra educação, que é a formal. A nossa não é a formal, mas o que é a nossa?"* (Coordenadora - Fluência). Tal questionamento expõe a complexidade em situar os processos educativos presentes na educação não escolar diante das transformações sociais, a partir do século XX e intensificadas no século XXI, com as novas configurações do sistema capitalista que modificam as relações entre o Estado e a sociedade civil, na qual são desenvolvidos novos formatos institucionais que ampliam os processos educativos não escolares na sociedade. Embora o campo da educação não escolar já esteja consolidado, o mesmo apresenta uma pluralidade de práticas e contextos que o mantêm em constante movimento de interpretação e contextualização, em que novos formatos seguem ressignificando as suas conceituações, como é o caso dos Pontos de Cultura.

Diante dos processos educativos observados, foram identificadas práticas inseridas em um contexto da educação não escolar que apresenta recorte de classe social. Tal fato contrapõe a definição de educação não formal elaborada por Gohn (2010, p. 25), na qual a autora sinaliza que, "a educação não formal não tem um recorte de faixa social. [...] deve ser vista também pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc". A partir das características presentes nos Pontos de Cultura, na relação entre o Estado e as organizações culturais da sociedade civil, o conceito de educação não escolar institucionalizada (Paulo, 2020) permite situá-los no campo da educação não escolar diante da formalidade constituída na execução de uma política social. A formalidade presente nos Pontos de Cultura investigados é identificada

em um "processo normativo, jurídico, empresarial e educacional do fazer pedagógico" (Paulo, 2020, p. 27), que se enquadra na tipificação de educação não escolar institucionalizada. Porém, são identificados elementos que escapam à tipificação: o primeiro, se refere à figura do educador social, nos quais os Pontos de Cultura não apresentam esse profissional como único presente na orientação e mediação dos processos educativos. O segundo elemento que escapa à tipificação é a certificação de coletivos sem CNPJ como Pontos de Cultura, que não é o caso das organizações investigadas, mas abre uma lacuna a ser investigada na configuração de implementação de uma política de Estado, talvez a única no campo da cultura, que abarca essa parcela da sociedade civil.

Quanto às possibilidades teórico-metodológicas presentes nos Pontos de Cultura investigados, é identificada a educação social, amplamente difundida nos SCFV em que os mesmos se constituem como uma referência, fato já identificado anteriormente. A educação popular também se apresenta como referência a partir de formações individuais de coordenadores e educadores, articuladas com a proposta de gestão do espaço, principalmente no Ponto de Cultura Flûencia Casa Hip Hop. Sobre a educação popular é argumentado que,

> eu vejo muito aqui, que se utiliza o tempo inteiro, as bases, os princípios da educação popular. É a base. A gente estuda um pouco a educação popular. O que a gente faz aqui, como base institucionalmente, é a educação popular. Mesmo que eu entendo que a educação popular ela está um pouco mais voltada para o desenvolvimento de uma consciência em prol da emancipação, que é algo que daí eu entendo, que por exemplo, nem todas as oficinas artísticas vão estar necessariamente com isso como foco, mas isso atravessa em alguma medida (Coordenadora - Fluência).

A presença da educação social e da educação popular pode ser interpretada por meio do conceito de *educação do popular* que interpreta a esfera da educação como um espaço de disputa de hegemonia, "mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais" (Paludo, 2021, p. 65). A hegemonia e o campo de disputa presentes na educação têm como elementos para a sua interpretação a proposta política e pedagógica das organizações, em que tal proposta não se reduz somente à dimensão metodológica presente nos processos de ensino e aprendizagem.

Gohn (2005, p. 64) identifica Gramsci como sendo o primeiro autor a compreender "o espaço da sociedade civil como espaço da organização da cultura", fato que pulveriza para outras instâncias a interpretação de hegemonia, na qual, a opressão de uma classe sobre a outra se dá além do plano econômico. Neste sentido, a autora sustenta que

> a hegemonia não é um mero produto do domínio econômico e, consequentemente, do Estado, que estaria sob o controle da classe dominante. Ela ocorre também, e principalmente, no plano cultural, e expressa o poder de uma determinada classe de dirigir moral e intelectualmente o

> conjunto da sociedade. O espaço principal de disputa pela hegemonia é a sociedade civil, e se completa no plano da sociedade política (Gohn, 2005, p. 64).

Ao trazer a hegemonia para o plano cultural, cabe situarmos o conceito de cultura, muitas vezes carregado de neutralidade e isento de politicidade na sua interpretação. Para o senso comum, o conceito de cultura possui uma abrangência de significados sendo utilizado em diferentes contextos, que passam pela diplomação de estudos até a identificação de práticas tradicionais e folclóricas. Gohn (2011, p. 32) associa o conceito de cultura no senso comum como "estudo-educação-escolaridade, ou ao mundo das artes, aos meios de comunicação de massa; ao mundo do folclore, lendas, crenças e tradições passadas ou, ainda, a períodos ou etapas da civilização humana".

Assim como o senso comum desenvolveu diferentes sentidos para a cultura, o mesmo acontece no campo científico que atribui diferentes interpretações ao longo da história a partir do paradigma de determinada escola do pensamento. A partir do século XVIII, com os processos de escolarização na modernidade, a cultura começa a ser identificada como sinônimo de civilização, sendo utilizada como critério para medir o grau de civilidade de uma sociedade. Chauí (2024, p. 276) identifica que nesse momento da história, "a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução". Nesse período também é introduzida a ideia de tempo no conceito de cultura, visto como "contínuo, linear e evolutivo" e que vai transformando a compreensão de cultura como sinônimo de desenvolvimento, na qual "avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz ela traz a uma civilização" (Chauí, 2024, p. 276).

No final do século XIX, o conceito de cultura passa a compor os estudos de antropologia, sendo mantido pelos antropólogos a sua associação com o conceito de progresso. Ao ter uma concepção de progresso como medida de cultura foi preciso estabelecer um padrão para mensurar o nível de determinada cultura, assim, a Europa capitalista foi o padrão estabelecido. A identificação do progresso de uma sociedade era feita a partir de três elementos – o Estado, o mercado e a escrita – e a partir dessa medida, "as sociedades passam a ser avaliadas segundo a presença ou a ausência de alguns elementos que são próprios do ocidente capitalista; e a ausência foi considerada sinal de falta de cultura ou de uma cultura pouco evoluída" (Chauí, 2024, p. 276).

O padrão de progresso e civilidade, concebido a partir da cultura europeia capitalista,

justificou os colonialismos em que toda cultura ou civilização deveria ser "ajudada" a sair de seu estado de atraso. A partir de uma civilidade estruturada na colonialidade, "não espanta, portanto, a quantidade de preconceitos e de ideologias montadas a partir dessa visão eurocêntrica de cultura, na qual o Ocidente capitalista – colonialista e imperialista – apresenta-se como modelos e finalidade universais" (Chauí, 2024, p. 277). A cultura europeia capitalista, perpetuada historicamente pela brutalidade colonizadora, constituiu um modelo hegemônico de educação a partir da instituição escolar e consequentemente vertendo para a educação não escolar. Tal modelo hegemônico, estruturado a partir da uniformidade em detrimento da diversidade, é definido por Rufino (2019, p. 30) como racismo epistemológico, no qual "a gramática colonial opera de forma sofisticada na produção de não existências, na hierarquização de saberes e nas classificações sociais. O racismo é a força motriz do colonialismo".

A compreensão de cultura enquanto sinônimo de progresso e civilidade permanece até a segunda metade do século XX quando se desenvolve o campo da antropologia social e da antropologia política. Nesse momento há uma mudança no paradigma com a ressignificação do conceito, rompendo com a ideia linear de que toda sociedade tenha que se desenvolver segundo o modelo europeu. A partir da nova interpretação,

> cada cultura é vista como singularidade, uma individualidade própria, dotada de uma estrutura específica. A partir de então, o termo cultura ganha uma abrangência que não possuía antes, passando a significar o campo das formas simbólicas (Chauí, 2024, p. 277).

A mudança de paradigma que conduz a interpretações da cultura não mais condicionadas pelo eurocentrismo se constitui como um elemento no tensionamento de uma posição hegemônica que segue perpetuada na educação escolar e não escolar. Diante da visão colonialista capitalista, que segue como modelo de desenvolvimento social, a diversidade cultural e epistemológica presente no Brasil e na América Latina é sistematicamente excluída e não legitimada como saberes e fazeres que possam se constituir enquanto epistemologias no campo da educação.

Dentro da sociedade de classes, produto do modo de produção capitalista, é instituída a divisão cultural entre cultura dominada e cultura dominante ou entre a cultura de elite e a cultura popular. Tal divisão demonstra "um corte no interior da cultura entre aquilo que se convencionou chamar a *cultura formal*, ou seja, a cultura letrada, e a *cultura popular*, que corre nos veios da sociedade" (Chauí, 2024, p. 278). A Política da Cultura Viva e os Pontos de Cultura buscam reconhecer e promover as culturas populares presentes nas periferias e diferentes

recantos do país, assim como descentralizar os investimentos historicamente concentrados na cultura formal elitista presente nos grandes centros das capitais, principalmente no eixo Rio-São Paulo.

Pensar a cultura também é parte da constituição do método de Estudo de Caso Comparado no qual as autoras Bartlett e Vavrus (2017) propõem a sua reconceitualização, identificando processos que transformaram a sua compreensão na história. Na década de 1960 e 1970 as autoras identificam uma transformação paradigmática na qual, "a mudança de uma compreensão homeostática para uma compreensão baseada no conflito da vida social desafiaram a noção tradicional de cultura" (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 9, tradução nossa). Ao pensar a cultura a partir dos conflitos sociais presentes na história da humanidade, a interpretação se dá enquanto processo (antropólogos, marxistas/fatores econômicos e processos históricos), em oposição a compreensão que a identificava até então como um produto (antropologia simbólica/posição idealista). As autoras evocam Brian Street na conceitualização de cultura como verbo e afirmam que

> hoje, a pesquisa informada pela antropologia geralmente trata a cultura como um processo ativo, produtivo e em constante mudança de construção de sentido em conjunto com outros. O antropólogo Brian Street sugeriu que pode ser melhor conceitualizar a cultura como um verbo (1993) (Bartlett, Vavrus, 2017, p. 10, tradução nossa).

Tal mudança de paradigma está presente na base teórica que fundamenta a criação da Cultura Viva e os Pontos de Cultura, na qual "ao invés de entender a cultura como produto, ela é reconhecida como processo" (Turino, 2009, p. 63). Perceber a cultura como processo e movimento rompe com a ideia de "cultura em conserva", bastante difundida no folclore, que perpetua saberes e fazeres isolados das transformações sociais e políticas. Tal compreensão é defendida por Turino (2009),

> se, por um lado, apresentam estruturas aparentemente rígidas e hierarquizadas (o "dono do boi", por exemplo), por outro há muito de leveza e descomplicação em suas formas organizativas, que faz com que convivam constantemente com a dialética tradição-invenção que caracteriza suas ações (Turino, 2009, p. 75).

Brandão (2002) interpreta a cultura propondo a diferenciação entre a cultura popular, compreendida pelo senso comum como sinônimo de folclore, de uma Cultura Popular com intencionalidade política e crítica junto a classe trabalhadora. Neste sentido, o autor propõe a transformação de uma cultura popular folclórica e neutra em uma Cultura Popular compreendida enquanto trabalho político de conscientização e que possa promover uma cultura de classe "que seja "consciente", crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto

os símbolos com que se representa e ao seu mundo, quanto a sua própria dura realidade material" (Brandão, 2002, p. 32).

Tal compreensão de cultura, política e crítica, passa pela concepção de qual projeto de humanização está sendo construído por sujeitos e comunidades. Não perdendo a raíz da compreensão de cultura, que é "a natureza transformada e significada pelos seres humanos", se faz inerente o questionamento sob qual forma e sob quais propósitos ou interesses, tais transformações e significações vêm ocorrendo historicamente. Brandão (2002, p. 37) identifica no projeto de humanização presente na sociedade, "o começo do fio de novelo de ideias-e-práticas com que a cultura vai ser repensada na passagem de uma categoria criada pela ciência ("neutra", "funcional") para uma categoria a ser criada pela prática política popular".

Os Pontos de Cultura analisados nos trazem elementos para pensar sobre qual cultura popular forncece as bases para que os processos educativos se desenvolvam. A cultura popular colocada em permanente movimento de conscientização política, ou a cultura popular perpetuada pela neutralidade constituída no folclore, em que a cultura é afastada da política e de uma educação crítica.

Para investigar os processos educativos presentes nos Pontos de Cultura, buscou-se na categoria de práxis os elementos para identificar a presença (ou não) da unidade entre a teoria e a prática, compreendidas a partir de uma perspectiva dialético-dialógica. Nesse sentido, a práxis se constitui a partir da dialética entre a ação-reflexão-ação, tendo o diálogo como elemento de formação e transformação do conhecimento, presente no desenvolvimento dos processos educativos que vão desde a epistemologia até o desenvolvimento das práticas no cotidiano das instituições.

Cabe situar que o conceito de práxis passa por diferentes interpretações ao longo da história, na Grécia antiga, se caracterizava pela ação propriamente dita, na modernidade, diante de elaborações analíticas, a identificam enquanto interpretação da realidade. No caso da presente pesquisa, a práxis reconhece, no mesmo movimento, a interpretação e a transformação da realidade, em que "ocupa o lugar da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação" (Vázquez, 2011, p. 30).

No Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop, a práxis educativa foi identificada na relação entre os fundamentos presentes na cultura Hip Hop, seja na dimensão da "rua" ou na

institucionalidade, em que os processos educativos presentes na Casa se dão a partir da formação artística. É por meio da formação artística presente nas oficinas continuadas que as questões presentes no cotidiano do território são transformadas em conteúdo por meio da linguagem do Hip Hop e sistematizadas nos processos educativos. Os conteúdos que emergem diante das demandas da instituição e da comunidade afirmam a interpretação de Gohn (2010) sobre a formação dos conteúdos na educação não escolar, em que eles emergem no cotidiano e não são dados *a priori*.

O Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop desenvolveu um modelo de trabalho a partir de um contexto identificado pela coordenação, educadores(as) e educandos(as), na qual *"a nossa ferramenta principal são as oficinas continuadas"* (Coordenadora - Fluência). As oficinas continuadas se consolidaram a partir de uma demanda interna, em que se identificou que as oficinas mensais não permitiam a formação de um vínculo maior com a instituição e entre os participantes. Diante de uma avaliação entre a equipe, a partir de uma escuta ativa com as turmas, foi feito o diagnóstico que possibilitou a reorganização das oficinas, na qual *"a gente constrói a partir da demanda, a partir da equipe tendo um olhar crítico e da demanda que vai surgindo"* (Coordenadora - Fluência).

Como dito anteriormente, a formação de artistas a partir da cultura Hip Hop é o que move as oficinas presentes no Ponto de Cultura Fluência e se faz presente entre os objetivos da instituição: a) estimular a promoção da cultura Hip Hop através de ações que mesclam os diferentes elementos[6] deste movimento: a dança, o graffiti, o DJ e o MC; valorizar a produção artística e cultural periférica, bem como estimular novas trajetórias artísticas; b) respeitar, valorizar e difundir os elementos originários da cultura Hip Hop; incentivar, proporcionar, desenvolver, produzir e implementar programas e/ou atividades sociais, culturais, esportivas, assistenciais, lazer e outras de relevância pública (Estatuto Fluência Casa Hip Hop). Os elementos presentes na cultura Hip Hop são a base dos processos educativos e, a partir de uma postura de interpretar e transformar a realidade, constitui a práxis educativa desenvolvida em uma dinâmica de equilíbrio entre a cultura de rua (cultura popular periférica) e a institucionalidade,

> então, o que eu fui aprendendo foi na rua e a vontade de aprender a cultura Hip Hop, porque a própria

[6] O hip-hop é um fenômeno cultural que engloba estéticas artísticas, como o break ou street dance (dança de rua) o grafite (pintura aerográfica), o DJ (como produção musical) e o rap (como a combinação de ritmo e poesia cantada). De fato, cabe ressaltar que essas diferentes manifestações estéticas foram difundidas de modo heterogêneo, e o rap foi o mais difundido como cultura popular de uma juventude globalizada. O hip -hop, desde sua origem, tem sido associado a uma arte voltada para segmentos excluídos no espaço urbano, como jovens imigrantes, negros, mulheres, entre outros.

> cultura, ela tem fundamentos, né? Ela tem regras, ela tem estilo de vida, ela tem isso, suas regras. Tem suas formas de fazer. Então, já ali, tu aprende de uma forma muito orgânica, assim, com a rua mesmo, como que o Hip Hop se comporta. Como que tu tem que se comportar, como que tu tem que se vestir, como que você tem que falar (Coordenador e Educador - Fluência).

A instituição disponibiliza hoje uma estrutura que proporciona uma formação ampla a partir da cultura Hip Hop e do que envolve a produção artística, proporcionando o acesso a equipamentos culturais que possibilitam um avanço significativo não somente para a Zona Norte, mas que amplifica para outros territórios da cidade e do estado. Segundo o idealizador da Casa,

> hoje esses alunos estão tendo contato com a dança, com o grafite, com o MC, com o DJ, com o evento, com o audiovisual, com sonorização, com iluminação, com espetáculo. E aí, opa, já dá um leque maior pra essa juventude, né? É outro repertório (Coordenador e Educador - Fluência).

A estrutura presente no Ponto de Cultura impacta quem conhece o espaço pela primeira vez, como foi o caso de um dos educandos entrevistados, morador da zona norte, e que relata o momento na seguinte fala,

> nós crianças assim, apavorado com aquela estrutura. Só da frente, assim. E quando nós entramos, a gente não contava que a gente ia se deparar com esse lugar lindo, cheio de grafite, com piso, que é bom pra caramba pra se jogar. Uma parada muito diferente, né? Muito diferente do mundo. Então a gente tomou um baita choque (Educando B - Fluência).

A práxis educativa identificada no Hip Hop, além de afirmar a cultura e a identidade das periferias, também promove novas perspectivas para quem está envolvido. Uma delas é o compromisso e a responsabilidade, que acaba inclusive refletindo na educação escolar, "*são essas três coisas que eu tenho que fazer. Trabalho, escola e dança*" (Educando B - Fluência). Outra perspectiva se dá diante da realidade de violência presente nos territórios periféricos, fato também expressado pelo educando,

> acho que um dos meus maiores sonhos é botar o Hip Hop em todo projeto social, né? Porque o Hip Hop faz parte dos projetos sociais, é uma parada periférica, né? Acho que tem que estar. Porque o Hip Hop me salvou. Eu acho que ele tem potencial pra salvar mais pessoas, mais adolescentes. E a criança vai estar em movimento, né, mano? Então, acho que ajuda a criança a se distrair. Às vezes, tu tá dançando um *break*, fazendo um grafite, tu esquece que tem armas. Que tem gente vendendo droga ali na outra esquina. Pô, tô dançando na *cypher*[7] aqui. Nem sabia da parada que tá acontecendo ali. Esquece o mundo, esquece as paradas erradas. E sabe viver o que é bom (Educando B - Fluência).

A práxis educativa constituída a partir dos elementos da cultura Hip Hop possibilita a

[7] Uma *cypher* de *breaking* não precisa de palco ou área designada para acontecer. Basta que os *B-Boys* e *B-Girls* formem um círculo e, um após o outro, entrem no meio dele para dançar. E isso pode ser feito em qualquer lugar: festas, clubes, estações de trem, na praia ou até mesmo na sala de casa. Ao contrário de uma competição, você não precisa se qualificar para uma *cypher*. A roda é um lugar para todos, desde iniciantes até dançarinos de alto nível. Idade e gênero não importam e você pode apenas entrar e dançar, quantas vezes e por quanto tempo quiser.

organização de conteúdos que dialogam com a realidade social do território e do país, tensionando os currículos escolares organizados a partir do projeto hegemônico da educação e identificado por Pais (2023) como “alheios aos percursos da vida” (Stecanela e Ramos, 2023, p. 4). Tal questão é afirmada pela educadora,

> eu acho que o grafite possibilita muitas coisas, a dança possibilita muitas coisas, o DJ possibilita muitas coisas, a rima possibilita muitas coisas, assim como a capoeira também possibilita. Outros formatos de educação que não são vistos como educação talvez facilitariam muito mais o aprendizado do que o formato onde a gente trabalha dentro das escolas (Educadora - Fluência).

No Ponto de Cultura Vielas, a práxis educativa se realiza no cotidiano. As demandas presentes ao longo da história da comunidade, na qual se identificam suas vulnerabilidades e potencialidades, são interpretadas e transformadas em ações culturais desenvolvidas pela instituição, com o objetivo de intervir e transformar a sua realidade.

Uma das educadoras entrevistadas atuou no Vielas durante o último estágio de Pedagogia destinado a espaços não escolares, no qual havia conhecido as ações da instituição pelas redes sociais – o que mostra o alcance das divulgações propostas pela coordenação. Para elaboração do projeto a ser desenvolvido pela educadora durante o estágio foram feitas entrevistas com os moradores para que pudessem ser identificadas as necessidades como também as potencialidades do território,

> nessas conversas, eu fiz um levantamento, então, do que cada um me trouxe, mais ou menos do que já era feito aqui, do que já era potente e do que eles ainda achavam que precisava ter, que podia ter além (Educadora - Vielas).

Entre as demandas identificadas nas entrevistas a que mais se destacou foi o reforço escolar, em que a educadora fala que *“várias moradoras, mulheres, inclusive, que participaram das conversas, elas me trouxeram que as crianças tinham muita dificuldade na escola”* (Educadora - Vielas). Essa questão ratifica o que foi apontado no Estado do Conhecimento, diante do número expressivo de práticas educativas escolares – curriculares – sendo desenvolvidas em espaços de educação não escolar. Tal fato demonstra a necessidade de afirmar, de forma contínua, os conteúdos que emergem na realidade da educação não escolar diante da posição hegemônica da educação escolar no que se refere à “alunização”, na qual “representa uma espécie de homogeneizador institucional e estatutário” (Lima, 2024, p. 8).

Embora o reforço escolar acabe por reforçar o currículo escolar em espaços não escolares, a referência de Freire na proposta da educadora possibilitou constituir novas relações

de ensino e aprendizagem diante do contexto não formal da instituição. A partir do que foi identificado nas entrevistas, e elaborado a partir do referencial teórico da educadora, a proposta à ser desenvolvida no Ponto de Cultura foi de, "*Círculos de Cultura Entre Contos e Encontros, porque foi um projeto que a gente focou bastante na linguagem, mas na leitura de textos e também na leitura de mundo, de realidade"* (Educadora - Vielas). Segundo a educadora,

> eu pensei, na verdade, um projeto de Círculos de Cultura muito inspirado em Paulo Freire, porque no projeto do estágio a gente precisava ter também uma metodologia. E eu sempre fui muito inspirada por Freire, nas minhas práticas, sempre gostei de utilizar inspirações da metodologia dele (Educadora - Vielas).

A referência teórico-metodológica de Freire, presente na práxis educativa em espaços não formais, reforça a influência da Educação Popular na formação do campo da educação escolar a partir de elementos constituídos pela mesma. Fato esse que não significa afirmar que a Educação Popular é a base teórico-metodológica presente na instituição, fato argumentado por Paulo (2022)

> a Educação Popular nem sempre está presente em contextos de Educação Não Escolar e muitas vezes, é compreendida apenas na sua dimensão metodológica – o que seria um erro epistêmico-conceitual se a referência é Paulo Freire.

No âmbito dos projetos desenvolvidos pelo Ponto de Cultura Vielas, o *Graffitour* afirma a práxis educativa em consonância com o cotidiano da comunidade, impactando de forma significativa todo o território. A proposta do *Graffitour* é um museu a céu aberto onde são feitas visitas aos 65 murais presentes em diferentes locais da comunidade em três modalidades: educacional, turística e experiência na favela. A modalidade educacional dialoga com a educação escolar recebendo visitas de escolas do ensino fundamental e médio, alunos de cursos técnicos e acadêmicos de diferentes cursos, em que, segundo a coordenação do Ponto de Cultura,

> já vieram aqui acadêmicos de psicologia, a gente fez também para o curso técnico de SENAC, de turismo, vieram aqui. Vêm muito arquitetura e urbanismo. Eles vêm aqui conhecer o espaço, conhecer o projeto, o bairro, enfim (Coordenadora - Vielas).

Recentemente o projeto foi reconhecido pelo Ministério da Cultura como Museu de Arte Regina Rodrigues Machado, em homenagem à moradora com trajetória no assistencialismo e comunitarismo que fundou o Clube de Mães junto a outras moradoras. Para o Instituto Brasilerio de Museus (Ibram), em entrevista a um jornal da cidade, "o local mantém um acervo permanente e próprio, ressignificando o conceito de galeria. Ao mesmo tempo que valoriza seu território e assume um papel de percurso estético, político e histórico" (Alves, 2025, p. 1).

Outro projeto desenvolvido pelo Ponto de Cultura Vielas, que demonstra a práxis educativa voltada para a comunidade, são as formações e debates que promovem o protagonismo das mulheres e que têm tido bastante repercussão. A temática surgiu do reconhecimento do protagonismo que as mulheres têm na história do bairro, no qual, segundo a coordenação,*"eu vejo que elas se engajam muito assim, a gente faz rodas de conversa, palestras, e sempre quando a gente tem essa, as atividades com as mulheres, elas são muito engajadas, elas participam"* (Coordenadora - Vielas). A práxis educativa que envolve ações específicas para as mulheres do bairro também busca avançar sobre as questões de violência historicamente perpassadas,

> o que as mulheres passaram na vida delas, o que elas trazem, e a vontade que elas têm de crescer, de aprender, de se, até se reavaliar, assim, algumas coisas, né, porque a gente sabe que alguns ambientes são mais machistas e tal, né, e elas acabam até desdobrando, assim, muitas moradoras aqui que eu nem imaginava, que pensavam de certa forma, sabe, que raciocinam de certa forma também. Eu acho que é um caminho bem legal que elas estão fazendo (Coordenadora - Vielas)

A pluralidade metodológica presente na constituição da práxis educativa nos Pontos de Cultura investigados, convergem para um fato presente na constituição da própria Cultura Viva, em que, no estudo *As Múltiplas Redes do Programa Cultura Viva*, junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) foi apontado que,

> a partir da pesquisa de campo, pudemos identificar que práticas de educação são uma recorrência em todos os pontos pesquisados. Entretanto, isso não quer dizer que exista uma homogeneidade nessas ações educativas. Assim como é possível encontrar alguns aspectos comuns entre essas iniciativas, elas são marcadas pelo pluralismo e por uma extensa heterogeneidade metodológica (Silva e Labrea, 2014, p. 40).

A práxis educativa presente nos Pontos de Cultura investigados se insere em um movimento contínuo de transformação social, diante de processos educativos não escolares, organizados pelas instituições em uma relação permanente com a formação de sujeitos e o pertencimento com a comunidade envolvida. O movimento de transformação social que identifica questões da própria comunidade, e, passa a ser organizado por meio de processos educativos em diferentes linguagens e formatos, é compreendido na superação da práxis quando limitada ao nível de interpretação da realidade pelo pensamento científico, assim como na associação de uma prática utilitária presente no senso comum.

A superação do idealismo filosófico, que identifica a práxis no nível analítico interpretativo, não propõe um estado 'pré-filosófico' da mesma, mas busca avançar na sua compreensão para que possa ser "elevada a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do ser humano" (Vázquez, 2011, p. 32). Quanto a superação da consciência

comum, em que a práxis é reduzida a uma interpretação prático-utilitária, a sua identificação se dá a partir da ideologia hegemônica presente no modelo de produção capitalista, que considera os seres humanos em uma relação de 'significação prática' com o mundo na busca por satisfazer às necessidades que se impõem no cotidiano. Neste sentido, Vázquez aponta para a formação do pensamento crítico que possa estabelecer a relação entre a consciência e o objeto, no sentido de que,

> com efeito, o homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente -, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; (Vázquez, 2011, p. 34).

O mundo prático que se desenvolve a partir das necessidades imediatas é para a consciência comum "um mundo de coisas e significações em si" (Vázquez, 2011, p. 35). Assim, configura-se um objetivismo, em que o objeto prático é separado do sujeito, resultando, para a consciência comum, uma segunda operação que reduz o prático a uma única dimensão, a do "prático-utilitário" (Vázquez, 2011, p. 35). A dimensão do "prático-utilitário" pela consciência comum coincide com o ponto de vista da produção capitalista, em que "o prático é o produtivo, e produtivo, por sua vez, sob o prisma dessa produção capitalista é o que produz um novo valor ou mais-valia" (Vázquez, 2011, p. 35).

A transformação do pensamento, de uma compreensão utilitária do fazer para uma compreensão transformadora, na qual se exerce uma postura crítica e consciente do fazer, passa inevitavelmente pela educação – aqui compreendida nas suas diferentes esferas (formal, não formal e informal). A práxis educativa, por sua vez, é compreendida no conceito "que fazer" (Freire, 2023), no qual a ação e a reflexão se constituem em um mesmo processo e, a partir do pensamento dialético, compreende que, "ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando é um "que fazer", isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão" (Freire, 2023, p. 55).

A práxis, no contexto da educação, expõe as possibilidades de humanização e desumanização presentes na forma com que os processos educativos são desenvolvidos institucionalmente a partir de concepções políticas e pedagógicas. A possibilidade de humanização é compreendida como uma vocação do ser humano em *ser mais*, "afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada", porém, negada "na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores"

(Freire, 2023, p. 40). Enquanto a possibilidade de desumanização é vista como uma distorção da vocação histórica do ser humano, que reduz a existência em *ser menos*, em que "não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam" (Freire, 2023, p 40). Neste sentido, a desumanização reflete a realidade concreta e objetiva de um projeto de Estado estruturado na opressão e que, embora seja um fato histórico, "não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos" (Freire, 2023, p. 41).

No desenvolvimento das práticas pedagógicas constituídas ao longo da história se apresentam, nos extremos, dois tipos de educação: uma educação como prática da domesticação e uma educação como prática da autonomia. Embora esses modelos sejam abstrações, eles se mostram enquanto horizontes opostos, "em direção dos quais a educação tentaria caminhar, mantendo o conflito, a dialética, entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação" (Gadotti, p. 74).

A pedagogia transformadora baseada na autonomia busca romper com os processos de domesticação impostos para a manutenção do *status quo*, em que os sujeitos possam desenvolver sua criticidade e intervir de forma direta na sua realidade. Na possibilidade de humanização, a práxis se identifica enquanto ação transformadora, na medida em que, a partir do reconhecimento crítico da realidade, que condiciona oprimidos e opressores, "incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais" (Freire, 2023, p. 46). A partir da realidade social, concreta e objetiva, que somente existe como produto da ação dos homens, no momento em que se volta sobre eles e os condiciona – inversão da práxis –, "transformar a realidade opressora é tarefa histórica" (Freire, 2023, p. 51).

Nos Pontos de Cultura que compõem a presente pesquisa, a autonomia emerge enquanto categoria de análise, quando a mesma se refere tanto no nível dos sujeitos presentes nos processos educativos como na gestão institucional. A liberdade de criação demonstra a autonomia que os sujeitos dispõem para desenvolver os conteúdos diante da realidade de cada território, organizados de diferentes formas, seja por oficinas contínuas ou por projetos de curta e média duração, sem a necessidade de se ater a uma curricularização engessada ou controle direto do Estado.

No caso da Fluência, a autonomia se constitui como uma característica da instituição, sendo um conceito que perpassa pelas esferas de gestão e condução dos processos educativos, e fica evidenciada na fala da coordenadora,

> eu acho que aqui é um baita laboratório. Assim, eu fico impressionada com o quanto as coisas vieram dando certo. Sim, e é muito interessante a proposta de Ponto de Cultura como a gente faz, mas eu acho que isso pode também se estender a Pontos de Cultura no geral, pela liberdade que você tem de criar (Coordenadora - Fluência).

A autonomia presente na instituição não se constitui de forma natural e espontânea, mas é compreendida como consequência de uma construção de sujeitos coletivos. Para a coordenadora, a liberdade de criação é facilitada quando, "*você tem uma equipe com um alinhamento ético-político, uma equipe que tem uma intencionalidade já posta, entendida do que quer ou pelo menos, disposta a explorar*" (Coordenadora - Fluência). O poder de decisão sobre quais caminhos serão percorridos, sem interferência externa, assim como a responsabilidade das consequências que virão das próprias escolhas, compartilham da autonomia identificada por Freire (2021, p. 105),

> a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

A autonomia identificada nos Pontos de Cultura é um fato que marca não somente as instituições investigadas, mas se coloca no âmbito da própria constituição da Cultura Viva, que promove a pluralidade de saberes e fazeres manifestados nas diferentes formas de elaborar e conduzir os processos educativos. Nesse sentido, a autonomia presente na Política de Cultura Viva é compreendida como,

> capacidade de tomada de decisão e sua implementação conforme os recursos disponíveis. Autonomia construída na experiência, na articulação em rede, adquirida no processo de aquisição de conhecimento, na relação entre os pares e na interação com autoridades, sejam mestres da tradição oral ou autoridades institucionais (Turino, 2009, p. 68).

O princípio da autonomia, tanto de sujeitos como da própria institucionalidade, é parte constitutiva da práxis educativa e da própria gestão das organizações, o que possibilita avançar e desenvolver formas e conteúdos educativos que dialogam com a realidade de cada comunidade. Tal fato é relatado pela educadora,

> foi até uma coisa que a gente comentou muito nas socializações dos estágios, que esse estágio em específico em espaços não escolares foi o estágio que mais nos trouxe liberdade de criação, de poder criar realmente nossos planejamentos de acordo com intencionalidades nossas e também das comunidades, sem precisar ficar preso àquele currículo fechado da escola, e às vezes tendo que correr contra o tempo para dar conta. Então nesse sentido eu acho que a liberdade de criação é muito importante e também todo o propósito de desenvolver ações em espaços como esse. E ao meu ver é muito um propósito, uma intenção de poder fazer a diferença no espaço, na vida das crianças, poder de certo modo incentivar elas a refletir sobre a própria realidade, a pensar criticamente sobre o mundo, sobre a vida, sobre a cidade em que elas moram (Educadora - Vielas).

Diante da autonomia presente nos Pontos de Cultura emerge a categoria de identidade,

que se relaciona de forma direta com as intencionalidades presentes na práxis educativa desenvolvida pelas instituições. Ao contrário da sua compreensão comumente compartilhada, a identidade não se caracteriza como o oposto da diferença, mas sim, dependente da mesma. Nesse sentido, a identidade é compreendida de forma relacional, necessitando de algo externo a ela para existir, corroborando as assertivas de Woodward (2000, p. 39), pois "as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão".

A marcação da diferença acontece por meio de dois processos, o simbólico e o material, processos que são constituídos de diferentes formas, mas ambos necessários para a construção e a manutenção das identidades. Tais processos são identificados por Woodward (2000) ao argumentar que, "a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído" (Woodward, 2000, p. 14).

As consequências materiais da afirmação da identidade e da diferença se colocam como processos de produção social que envolvem relações de poder, fato que não pode ser reduzido a uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade a partir do multiculturalismo presente na educação. Sobre as consequências identificadas nas relações de poder presentes na produção social, é formulado que

> a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (Silva, 2000, p. 96).

Da mesma forma que a cultura, a identidade não é compreendida de forma estática, "não é uma essência; não é um dado ou fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental" (Silva, 2000, p. 96). Neste sentido, a identidade é compreendida dentro de um processo contínuo de formação e ressignificação, caracterizada como

> uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2000, p. 96).

A questão da identidade e da diferença, em que se constitui o "outro cultural", ao se dar

diante de uma produção social, também se torna um problema social, “pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade” (Silva, 2000, p. 97). O “outro cultural”, identificado como problema social, também se coloca como problema pedagógico diante da forma como as questões são abordadas na educação diante das interações presentes, ou mesmo diante da supressão de tais questões, que,

> mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (Silva, 2000, p. 97).

Diante das questões da identidade e da diferença, Silva (2000) identifica algumas estratégias que abordam a temática na educação. A primeira estratégia, colocada como “liberal”, consiste em “estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada "diversidade cultural” (Silva, 2000, p. 97). A partir da diversidade cultural é estimulado o contato com diferentes expressões culturais, manifestadas pela “natureza” humana, evidenciando nossa natureza em comum. Porém, tal abordagem ignora as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, tendo como resultado “a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas "respeitada" (Silva, 2000, p. 97).

A segunda estratégia identificada por Silva (2000), é chamada de “terapêutica”, também aceita pela lógica liberal, em que a diversidade é considerada natural e boa, mas a sua rejeição é colocada como distúrbio psicológico. Nessa abordagem,

> a estratégia pedagógica correspondente consistiria em "tratar" psicologicamente essas atitudes inadequadas. Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes (Silva, 2000, p. 98).

A terceira estratégia, situada entre as anteriores, apresenta uma visão superficial, e até mesmo caricata das diferentes culturas, onde o outro é colocado como curioso e exótico. Nessa abordagem, o outro, “é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância" (Silva, 2000, p. 99).

Diante da identificação da identidade e da diferença enquanto relações de poder, Silva (2000) propõe uma estratégia pedagógica a partir das contribuições da teoria cultural. Na

abordagem proposta pelo autor, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política, em que,

> em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (Silva, 2000, p. 99).

A identidade assume a mesma dimensão política proposta por Brandão (2002) ao ressignificar o conceito de cultura. Nesse sentido, a identidade possibilita interpretar a práxis educativa nos Pontos de Cultura a partir de uma problematização muitas vezes ignorada pelo uso recorrente da "diversidade cultural", desconsiderando a produção simbólica e material da construção da identidade e da diferença. A diversidade cultural que ignora os processos políticos presentes acaba por reproduzir a ideia de neutralidade, também recorrente no conceito de cultura, e inserida na perspectiva liberal, na qual não expõe as construções históricas e sociais que levam culturas e territórios à permanente condição de exclusão, mesmo diante dos avanços da modernidade.

A identidade e a autonomia são elementos substanciais da práxis educativa, pois promovem o compromisso dos seres humanos consigo mesmos e com a sua identidade cultural. Assim, "a assunção da identidade cultural tomada como pressuposto às práticas educativas remete à educação ao patamar de ação cultural para a transformação, mudança, liberdade" (Gustsack, 2010, p. 270).

A assunção da identidade cultural não se desenvolve de maneira espontânea, é construída por meio do "que fazer", elemento constitutivo da educação problematizadora, em que as dimensões da ação e da reflexão interagem por meio da palavra. Sendo o diálogo um fenômeno humano, a existência não pode ser muda, silenciosa, faz parte da condição humana dizer a palavra e transformar a sua realidade, em que "existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*" (Freire, 2023, p. 108).

A perspectiva dialético-dialógica que se apresenta na formação humana a partir da relação entre os sujeitos e a realidade que se apresenta, identifica no diálogo o elemento que conduz à reflexão e a ação, na qual, "não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito para outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (Freire, 2023, p. 109).

A dialogicidade, elemento substancial da práxis educativa, é identificada nos Pontos de Cultura investigados a partir da construção de vínculos e de pertencimento, presentes nas dimensões subjetivas e comunitárias, em que emerge a categoria de 'vínculo sociocultural'. No caso da Fluência Casa Hip Hop, embora a formação artística seja o fio condutor da práxis educativa, o vínculo sociocultural se faz presente nas relações que transcendem o fazer artístico e se constituem como um elemento essencial que compõe a identidade da Casa. Tal fato é identificado pela educadora, *"eu acredito que acabou se tornando algo para além disso, do ponto de que muitas pessoas utilizam, como a gente disse, as oficinas, não para o aprendizado do hip-hop, mas sim pela questão do pertencimento dentro de um espaço"* (Educadora - Fluência). A coordenação também identifica essa relação, pois

> as pessoas vêm em busca do desenvolvimento artístico, então, elas são atraídas pela questão artística, né, então, a arte aqui na zona norte ela vai tomando dimensões, assim, ela vai tendo uma visibilidade e aí vai atraindo mais pessoas, mas elas permanecem pela construção de vínculo e sentido de comunidade (Coordenadora - Fluência).

O vínculo sociocultural que constitui a práxis educativa da instituição também é demonstrado nas falas e atitudes dos educandos que retornam ao espaço e trazem esses elementos como motivação. Segundo o relato da coordenadora,

> a gente já está numa fase de ter tido adolescentes, que entram adolescentes, eles saem e agora estão voltando adultos, e quando eles voltam, um discurso é esse, tipo, eu quero me reconectar comigo mesmo em algum lugar que me fez bem, então eu acho que o que dá liga a tudo, é o sentido de comunidade, e que isso atravessa as práticas educacionais o tempo inteiro (Coordenadora - Fluência).

A práxis educativa permeada pelo pertencimento comunitário e identitário se torna um contraponto e uma ação de resistência diante de uma sociedade cada vez mais individualizada e desconectada de relações humanas e afetivas. Fato identificado pela educadora ao colocar que,

> eu acho que existe uma sociedade que não desenvolve mais vínculos, os vínculos são muito escassos, eles são muito rasos, e não existem espaços onde você possa fortalecer esses vínculos, querendo ou não, eu acredito que a origem do ser humano faz com que isso seja muito importante, para que ele possa se desenvolver e para que ele possa não deprimir (Educadora - Fluência).

A fala da educadora, que identifica as relações rasas e escassas no atual modelo de sociedade, acaba por produzir desequilíbrios físicos e mentais, em que o modo de viver é a causa de doenças que seguem sendo naturalizadas diante de um modelo de sociedade desumano, que ignora o bem estar da população frente à um modelo de produção que coloca os seres humanos como máquinas. A questão é abordada na fala da educadora e de um educando, *"eu acho que a sociedade está se deprimindo tanto, tem a ver com o fato de a gente não ter mais vínculos entre pessoas"* (Educadora - Fluência); *"a falta da socialização, às vezes, causa as*

doenças que a gente tem" (Educando A - Fluência).

O vínculo sociocultural presente na instituição possibilita que os sujeitos se manifestem ao mesmo tempo que possam se conectar consigo mesmos na busca por "ser mais". A valorização dos sujeitos pelo pertencimento é identificada na fala da coordenadora, *"no mundo lá fora ele não tem um lugar na mesa, que ele trabalha, que ele vive, que ele, enfim, toca a vida, mas ele chega aqui e ele é reconhecido, é enxergado, ele tem um nome, tem uma história, ele é alguém"* (Coordenadora - Fluência).

Outro elemento que emerge das relações humanizadas presentes na práxis educativa da instituição é a autoestima dos educandos, que passam a se ver de forma diferente e se colocam como sujeitos presentes no mundo, rompendo com uma condição de inferioridade,

> e eu acho que também a questão da autoestima da pessoa, porque tem muito isso. Uma criança periférica já acorda se achando feia na maioria das vezes. [...] já não gosta da sua casa, já não gosta da roupa que ele tem que vestir. E aqui a gente faz justamente o contrário, a gente tenta mostrar o quanto essa criança ou essa pessoa é bonita, nesse sentido gigante do bonito. E aí é nessa questão que eu acho que também surge essa melhora, de se colocar no mundo e dizer, não, peraí, eu sou alguém. Eu acho que isso motiva muito cada "sor" aqui, de ver isso acontecer no cotidiano (Coordenador e Educador - Fluência).

No Ponto de Cultura Vielas o vínculo sociocultural se faz presente no *Graffitour*, já apresentado anteriormente, no qual ao mesmo tempo que busca reconhecer o processo histórico presente na construção do território e desenvolvimento da comunidade, também atua para ressignificar o estigma perpetuado na história da cidade. Tal movimento é identificado é constatado pela coordenação do Vielas na relação com os moradores,

> já mexeu na autoestima das pessoas, né? Já virou uma coisa assim que... eles têm orgulho. Tem muitas mulheres que saem de casa quando a gente está passando com os grupos, "Ah, olha que linda a minha casa! Eu moro aqui!". Sabe? Essa coisa assim de identidade com o território, de não ter vergonha, né? Enfim... O bairro ficou colorido (Coordenadora - Vielas).

No Ponto de Cultura Vielas o pertencimento comunitário e identitário passa por ressignificar a comunidade e emerge na práxis educativa da instituição em ações culturais que não se limitam ao espaço físico da instituição. Fato colocado pela educadora,

> eu acho que aqui é um espaço educativo, além de cultural, muito educativo, pelo fato de ter esse acolhimento com os jovens que vêm aqui. Ainda quando eu estava nas minhas observações do estágio, a gente estava aqui conversando, em função das entrevistas, e volta e meia vinham os jovens aí e a primeira coisa era chamá-los para entrar, oferecer um café. Eu acho que o próprio oferecer um café já é educativo, já é pedagógico, por ter todo esse acolhimento, esse afeto envolvido com crianças que normalmente estão aí na rua. Então, eles enxergam aqui, enxergavam e tenho certeza que ainda enxergam aqui no Vielas, um espaço que eles vão ser sempre bem-vindos. Eu acho que esse é o primeiro princípio educativo, eles se sentirem pertencentes, se sentirem bem-vindos no lugar (Educadora - Vielas).

O gesto de oferecer um café como algo pedagógico demonstra o sentimento de acolhida

que o espaço proporciona, manifestando elementos que muitas vezes passam despercebidos no dia a dia da educação, mas são nesses contextos que "o ser humano participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade" (Heller, 2024, p. 35). É no cotidiano permeado pelo vínculo sociocultural que se faz presente outra esfera da educação, a educação informal, muitas vezes ignorada ou incompreendida pela educação formal e não formal, mas que "abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado" (Afonso, 2001, p. 9). A relação entre a educação informal e o cotidiano manifesta um processo de formação contínua na vida de sujeitos em que os mesmos se compreendem enquanto sujeitos coletivos a partir da sua identidade e da sociabilidade, emergindo "todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias" (Heller, 2024, p. 35).

Diante do que é manifestado na vida cotidiana, a mesma se configura em grande parte de forma heterogênea, principalmente no que se refere "ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade" (Heller, 2024, p. 36). Entre as atividades que são organizadas pelo cotidiano são identificadas, "a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação" (Heller, 2024, p. 36).

Da mesma forma que se configura a heterogeneidade na vida cotidiana, também manifesta igualmente a sua dimensão hierárquica. Tal hierarquia é materializada não de forma imutável, "mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais" (Heller, 2024, p. 36). Essa compreensão coloca novamente a influência da estrutura no condicionamento do cotidiano, porém, reconhece a possibilidade de transformação como parte inerente do processo.

Heller (2024, p. 37) identifica no amadurecimento dos sujeitos a incidência do cotidiano como elemento que carrega em si os atributos e habilidades necessárias para determinar se a pessoa está apta a ser reconhecida como tal. Para a autora,

> o amadurecimento do ser humano significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) *em questão*. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (Heller, 2024, p. 37).

Ao assimilar as habilidades necessárias para a vida cotidiana, diante da manipulação das coisas que são necessárias para a sua cotidianidade (utilizar garfo e faca, por exemplo), se

desenvolvem no mesmo processo a sociabilidade de sujeitos. Assim, é evidente que "a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais" (Heller, 2024, p. 37).

O amadurecimento, ou assimilação, com que se refere Heller, é inicialmente feito em grupos, seja na família, na escola ou em comunidades. São esses grupos que irão mediar o indivíduo com "os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores" (Heller, 2024, p. 38). É pela convivência em grupo que o sujeito assimila e aprende os elementos da cotidianidade, porém, tal assimilação só adquire relevância quando o mesmo passa a praticá-las de forma independente do grupo, na qual

> é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar- se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente (Heller, 2024, p. 38).

A prática do cotidiano permeada pela sociabilidade também manifesta a historicidade em sua constituição. Heller (2024, p. 38), considera o cotidiano não como uma dimensão separada do fazer histórico, mas como seu elemento central, afirmando que "a vida cotidiana não está "fora" da história, mas no "centro" do acontecer histórico: é a verdadeira "essência" da substância social". Tal compreensão é compartilhada por Pais (2023) ao abordar o rigor metodológico da interpretação do cotidiano, na qual

> exige que nos livremos do aprisionamento ao tempo curto, caso contrário perdemos a capacidade das vistas largas, as que permitem analisar o presente inscrito nas engrenagens do tempo histórico (Stecanela e Ramos, 2023).

A relação do cotidiano com a educação possibilita, segundo Pais (2023), ampliar os "cenários de aprendizagem [...] para que os horizontes de conhecimento se expandam" (Stecanela e Ramos, 2023). Neste sentido, a educação não escolar proporciona uma ampliação de cenários para além das salas de aulas e dos limites institucionais da escola ao promover processos educativos em diferentes contextos, como é o caso dos Pontos de Cultura investigados. No caso do Vielas, o *Graffitour* demonstra tal ampliação a partir da arte presente na comunidade, identificado na fala da educadora, *"todo o projeto do grafite aqui na comunidade, eu acho que é muito educativo, porque traz a arte de rua como educativa também e como revitalizadora de um espaço que por muito tempo foi visto de uma outra forma"* (Educadora - Vielas).

O *Graffitour* possibilitou que temas geradores fossem desenvolvidos para os Círculos de Cultura durante o estágio da educadora, colocando a dimensão do território como elemento

da práxis educativa e não ficando restrito aos espaços das instituições,

> inclusive, uma das nossas primeiras rodas de conversa nos Círculos de Cultura foi sobre a arte no bairro. E aí a gente foi, a gente caminhou pelo bairro, eles fotografaram seus grafites favoritos, a gente fez todo um cartaz também, um mapeamento do bairro a partir dos grafites. E eu acho que isso também é um aspecto bem educativo que acontece aqui (Educadora - Vielas).

A presença do território como cenário de aprendizagem possibilita analisar as formações sociais no modo de operar do sistema capitalista, em que a ocupação – ou apropriação – dos espaços segue a lógica de divisão de classes e se torna a materialização de um sistema baseado na desigualdade, na exclusão e na opressão. Farage (2023, p. 60) ao investigar a trama entre Estado, território e cotidiano no Complexo da Maré - RJ, coloca que

> a segregação na cidade produz o desenvolvimento e a apropriação desigual do território e de seus recursos, fazendo com que a cidade se constitua em espaços, equipamentos e classes sociais que ratificam a evidenciam as desigualdades econômicas e sociais.

A partir da segregação se estabelece a divisão entre centro e periferia, configurando diferentes realidades sociais e culturais na cidade que se apropriam de forma diferenciada dos serviços e equipamentos públicos e privados disponibilizados pelo Estado. Farage (2023) utiliza o conceito de favela para definir os territórios marginalizados, compreendidos como resultado contemporâneo do Brasil urbano-industrial e que contribuem para

> uma nova configuração do espaço urbano, que passa necessariamente pelo debate e pela reflexão sobre o lugar que um significativo segmento da classe trabalhadora ocupa na conformação da cidade e na vida produtiva (Farage, 2023, p.60).

A configuração dos territórios, feita a partir dos interesses do capital e mediada pelo Estado, assume uma função social que esteja de acordo com as demandas e necessidades de cada período da história. Neste sentido, as periferias se constituem a partir de dinâmicas sociais e culturais que se opõem ao modelo estabelecido pelo centro, no qual

> as favelas, que acabam por se constituir como local de moradia de segmentos da classe trabalhadora, ocupam o cenário urbano a partir de uma estética que destoa da perspectiva hegemônica de desenvolvimento, tornando-se estranhas na cidade (Farage, 2023, p.60).

O modelo urbano que se configura na divisão entre centro e periferia é consequência do desenvolvimento capitalista e industrial brasileiro, que apresenta o Estado como agente central desse processo, diante da sua condução hegemônica. Nesse sentido, as periferias não se configuram como uma outra cidade que se desenvolve em paralelo ao modelo central e hegemônico, mas são parte de uma mesma estrutura, na qual, “a constituição histórica, social, política e econômica do desenvolvimento capitalista, da qual a desigualdade é própria, tendo o Estado como gestor” (Farage, 2023, p. 42).

A partir desse ponto, Farage (2023, p. 42) propõe superar a dicotomia centro-periferia e a inserir em um mesmo processo, onde a favela deixa de ser vista como descaso do poder público e passa a ser compreendida como "produto inexorável da organização urbana capitalista". A autora aponta o desenvolvimento capitalista dependente como fator que coloca em segundo plano a participação do Estado na configuração da sociedade brasileira, uma vez que

> as bases do processo de desenvolvimento brasileiro se encontram em sua origem de país colonizado e explorado por cerca de 400 anos, no qual foi priorizado o atendimento das demandas do processo de desenvolvimento europeu, tendo por base a expropriação de riquezas e a inviabilização de potencialidades produtivas, criativas e autônomas. As amarras do Brasil Colônia tiveram reflexos nos distintos âmbitos da vida no país, em especial na dimensão política, econômica e social.

É na dimensão do território que se desenvolvem as relações sociais, identificadas na constituição da vida cotidiana. Neste sentido, os condicionamentos estruturais convivem com a espontaneidade do povo, em que Farage (2023, p. 102) coloca como desafio,

> a compreensão das distintas dimensões que conformam as relações sociais produtoras de sentidos, identidades e relações que produzem os sujeitos sociais nos territórios. Sujeitos materializados em classes sociais, mesmo que não desenvolvam tal consciência, limitando-se a uma posição superficial de compreensão e posicionamento na sociedade.

O movimento dialético presente nos territórios entre a dinâmica econômica que condiciona e a subjetividade criadora dos seus moradores, colocam esse processo em constante movimento. Nesse entendimento, "a cidade não é e nem está estática; ao contrário, está em constante processo de mutação, na medida em que é produto e produtora de identidades, subjetividades e sentidos para a vida urbana" (Farage, 2023, p. 103).

A compreensão da cidade como processo constante de mutação se conecta com as possibilidades de transformações propostas pela educação e pela cultura. Tal relação do território com a educação é identificada no conceito de Território Educativo (TE), onde "a educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação" (BRASIL, 2009c, p. 31).

O conceito de Território Educativo é articulado na relação entre escola e comunidade, presente no artigo 206 da Constituição Federal, a partir da noção de gestão democrática do ensino público. Há também correspondência do conceito de Território Educativo no artigo 59º do ECA - Lei nº 8069/1990 (BRASIL, 1990), "à medida que propõe que os municípios, Estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e

de lazer" (Pedro e Stecanella, 2019, p. 586).

O conceito de Território Educativo pode ser identificado no *Graffitour* a partir da sua compreensão de educação na dimensão do território, onde a cidade se faz educadora, incentivando movimentos de interpretação e transformação da mesma. A exploração do território dentro das suas potencialidades educativas é percebido nas práticas educativas desenvolvidas pela educadora que, a partir do território do Beltrão de Queiróz, guiada pelas produções artísticas, conectou e explorou outros pontos da cidade,

> a gente acabou focando bem nessa questão da cidade, porque a gente começou com o bairro, e depois eles começaram a falar de outros espaços que eles também frequentavam na cidade, outros que eles não frequentavam tanto. E a gente foi na Câmara de Vereadores, fomos lá fazer uma visita, eles conheceram tudo lá. A gente foi também no Arquivo Histórico Municipal, que eles conheceram um pouco da história do próprio bairro aqui. Inclusive, tinha o depoimento de um dos avôs da gurizada ali, estava o áudio do avô ali no Arquivo Histórico. Foi bem bacana de ouvir (Educadora - Vielas).

Pedro e Stecanela (2019) identificam no Território Educativo a intersetorialidade como forma de reorganização da educação escolar e não escolar diante da proposta de novos formatos de aprendizagem. Assim, o Território Educativo é compreendido como elemento organizador da intersetorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer. No caso dos Pontos de Cultura, a proposta de intersetorialidade é identificada na fala de um educando da Fluência Casa Hip Hop,

> eles têm um trabalho bem afinado com os outros serviços que funcionam no território. **[...]**Serviços de Convivência e toda a gama de ferramentas da assistência social, eles interagem. Até com a unidade básica. Porque eles têm que entender o histórico das pessoas que frequentam aqui e como eles podem não rivalizar com essas ferramentas, mas trabalhar a favor, em prol. Porque uma oferece uma coisa que a outra não oferece. Então tudo tem que ser uma forma de contribuição (Educando A - Fluência).

Ao pensar a educação não escolar na perspectiva de Território Educativo, percebe-se a necessidade de construção e articulação de redes para desenvolvimento de ações nas comunidades, a partir de diferentes segmentos da sociedade, sejam eles governamentais e não governamentais. Na formação de redes para ações comunitárias, a escola é consolidada como referência nos territórios e um ponto de convergência entre os sujeitos, instituições e organizações. Essa dinâmica é conceituada por Enguita como "escola-rede", a qual

> ultrapassa as visões encapsuladas de uma escola encerrada em si mesma para abrir-se ao desafio intelectual de pensar nos centros educativos como pontos de intersecção de outras redes que reforçam (ou deveriam reforçar) seu sentido público (Enguita, 2009, p.23).

A "escola-rede", proposta por Enguita (2009), identifica que a escola é uma referência nos territórios e um elemento central para o desenvolvimento de políticas públicas que buscam a democratização de acesso à educação como também de outros equipamentos públicos. Porém,

diante dos propósitos que perpetuam a hegemonia da educação junto aos interesses do Estado e do capital, a escola foi sistematicamente sendo fechada em si mesma, dificultando a conexão com instituições que atuam no mesmo território. Tal contexto é colocado na fala da coordenadora,

> eu vejo que realmente as escolas, não têm muito entendimento da rede do território, não têm entendimento de quais são os dispositivos do território, e não contatam eles, via de regra, as vezes nem a UBS, quem dirá o Ponto de Cultura. O Ponto de Cultura está muito longe (Coordenadora - Fluência).

Embora seja feito um movimento pelo Ponto de Cultura de estabelecer uma rede junto às escolas, o mesmo não se desenvolve ao longo do ano, o que permite uma análise a partir da perspectiva das escolas sobre os impedimentos institucionais que condicionam essa situação. Sobre a questão de diálogo do Ponto de Cultura com a escola é expressado que,

> o início do ano, via de regra, a gente faz uma lista dos alunos e manda para as escolas. Pelo menos as escolas que têm mais alunos. Uma escola tem um aluno, tudo bem. Mas tem escolas que a gente tem um número bem grande de alunos e eu sempre mando uma lista no início do ano, dizendo, temos estes alunos em comum, estamos à disposição para o diálogo havendo situações com esses estudantes. Muito difícil, muito raramente, acontece da escola vir nos contratar. Mas o oposto sim. Quando a gente tem situações talvez uma troca com a escola, para entender um pouquinho melhor, para saber como é a família lá, ou o estudante, a gente faz com a escola. Mas o oposto é bem difícil (Coordenadora - Fluência).

Cabe destacar que essa compreensão não pode ser generalizada pelo fato das escolas terem relações diferentes com os Pontos de Cultura, em que o diálogo se dá de forma diferente diante da gestão e particularidades de cada escola. Tal fato é argumentado pelo coordenador e educador, *"a gente enfrenta algumas resistências, às vezes, depende de quem está na gestão da escola, quem está na linha de frente da escola. Então, tem escolas que são mais flexíveis que outras, que são mais parceiras que outras"* (Coordenador e Educador - Fluência).

O fato da escola se tornar hegemônica na educação e o currículo ser a única forma presente na condução dos processos de ensino e aprendizagem tem como consequência que a mesma acabou se fechando em si e refém de uma burocratização condicionada pelo Estado e pelo capital, intensificados no modelo neoliberal, em que o currículo é o meio para se alcançar os índices de avaliação regulados por agências internacionais. Na relação entre as diferentes esferas da educação é considerado que,

> infelizmente, eu ainda vejo bastante distância entre a escola e os espaços não escolares. [...] Às vezes tem uma resistência das escolas em aceitar. E eu até não culpo a escola, porque a escola também tem tanta demanda e tanta coisa para ir atrás que às vezes eles pensam que é mais uma coisa para pensar (Educadora - Vielas).

É identificada a importância de criar e aprofundar a comunicação entre a educação escolar e não escolar pelo fato das crianças e adolescentes se manifestarem de forma distinta

em cada contexto, "*acho que seria muito importante ter esse diálogo dos espaços, das pessoas que atuam nos espaços, que atendem essas crianças com a escola. Para a escola também ter talvez um outro olhar para essa criança"* (Educadora - Vielas). Em alguns casos, a escola acaba por reproduzir comportamentos que muitas vezes acabam por reforçar estereótipos e preconceitos, conflitando com ações que buscam trabalhar a autoestima e quebrar preconceitos em comunidades já estigmatizadas. Tal situação é apresentada pela educadora, que relata

> aqui eu percebia muito que as crianças, os jovens que vinham aqui para participar dos círculos de cultura comigo, eles não gostavam muito da escola. [...] Um dos meninos me trouxe uma vez, ele me disse que "a professora não gosta de nós, que é daqui da vila". E essa frase me marcou muito, porque na idade deles eles já sentirem esse preconceito (Educadora - Vielas).

A pluralidade de contextos e práticas educativas para além dos limites institucionais da escola se constituem como uma importante ferramenta para ressignificar a educação reduzida à "alunização", perpetuada por meio de uma epistemologia eurocêntrica e capitalista pautada na uniformidade e fechada em si mesma. No caso dos Pontos de Cultura, as organizações se apresentam como um contraponto de resistência cultural que possibilita a educação se constituir na pluralidade de saberes e fazeres diante da cultura popular presente no Brasil e na América Latina.

Diante da ampliação dos cenários de aprendizagem, tendo como referência teórica e prática o conceito de Território Educativo, emerge a categoria de 'aliança de saberes e fazeres comunitários'. No caso da Fluência, embora a instituição desenvolva as suas ações no território da zona norte, parte da equipe vem de outras localidades da cidade. Porém, existe a compreensão de que é necessário estabelecer um vínculo com o território e que a instituição não pode ser fechada em si mesma, como coloca a coordenadora na sua fala e de onde emergiram as palavras nativas que serviram de base para a formulação da categoria "aliança de saberes e fazeres comunitários",

> os Serviços de Convivência, por exemplo, são similares à nossa prática, as coordenações e a equipe são de outro território, são pessoas de fora, e aí como que se conecta com aquelas pessoas que estão ali. Não quer dizer que todo mundo tem que ser do território, mas quer dizer que a gente tem que ter uma aliança de saberes (Coordenadora - Fluência).

Cabe situar a compreensão de comunidade e comunitário diante da sua vasta utilização, tanto pelo senso comum quanto pelo meio acadêmico, e seu uso em diferentes políticas governamentais direcionadas a populações em situação de exclusão e pobreza. Os diferentes usos e interpretações são identificados por Carrillo (2013. p. 11, tradução nossa), ao colocar que "em umas e outras narrativas, comunidade é uma daquelas palavras que parecem naturais e transparentes e que, portanto, não exigem maiores esclarecimentos, ainda que se refiram a

esferas e escalas de realidade díspares".

Carrillo (2013) identifica o uso da palavra tanto como substantivo quanto como adjetivo. No primeiro caso, é utilizada em expressões como, "comunidade local", "comunidade escolar", "comunidade científica", "comunidade universitária", e se referem a representação de comunidades evidentes. No segundo caso, é utilizado para

> qualificar diferentes retóricas, políticas e ações tais como: "desenvolvimento comunitário", "participação comunitária", "promoção comunitária", "prática comunitária" ou "educação comunitária"; neste caso, adquire seu significado por estar destinado a grupos concretos de habitantes (representados como comunidades), objeto de suas "intervenções" (Carrillo, 2013, p. 11, tradução nossa).

O autor também identifica que, no sentido irreflexivo e recorrente pelo senso comum, a palavra comunidade é colocada de forma unitária e homogênea da vida social, em que prevalecem características, interesses e fins comuns. De forma geral, a comunidade é associada a um território pequeno (bairro), ou uma população homogênea de beneficiários de um programa ou usuários de um serviço, geralmente marginalizados, que compartilham de necessidades e interesses em comum. Neste sentido, "essa imagem unitária e essencialista de comunidade, invisibiliza as diferenças, tensões e conflitos próprios de todo coletivo ou entidade social" (Carrillo, 2013, p. 12, tradução nossa).

Desde a última década do século XX há uma proliferação de artigos, livros, eventos e debates em torno da categoria e da problemática da comunidade, no campo das ciências sociais e da filosofia moral e política. Diante do crescente interesse, se fazem presentes pensadores e pesquisadores do centro e da periferia mundial, diferentes organizações sociais (instituições, ONGs, movimentos sociais, coletivos autônomos), além de teóricos e políticos. Sobre esse fato, Carrillo (2013, p. 18, tradução nossa), afirma que

> é tal o volume de produção intelectual e a intensidade dos debates a esse respeito que alguns autores falam de um "renascimento da comunidade" e de um "giro comunitário", assim como se falou do "giro linguístico" e do "giro cultural".

No caso da presente pesquisa, a categoria denominada de aliança de saberes e fazeres comunitários se dá diante das dinâmicas comunitárias situadas em territórios populares urbanos, onde "nesses lugares, construídos palmo a palmo por seus próprios habitantes, são recriados, gerados e projetados vínculos e valores de tipo comunitário" (Carrillo, 2013, p. 164, tradução nossa). Formandos em grande parte pelas ondas migratórias da metade do século XX, aqui identificados como bairros populares ou favelas, "tem se convertido nos espaços sociais de maior significado e de construção de referenciais identitários para seus habitantes, em um

contexto de crescente precariedade e instabilidade laboral." (Carrillo, 2013, p. 164, tradução nossa). Apesar da precariedade, os territórios populares são cenário de amplas atividades econômicas formais e informais, como também lugar onde se estabelecem relações pessoais estáveis e significativas.

Carrillo (2013), usa a expressão de "território conquistado", através do qual a comunidade se dá diante do compromisso e defesa por meio de iniciativas associativas e de ação conjunta, assim como por visões e projetos compartilhados. Neste sentido, "quando uma organização ou ação se autodefine como "comunitária", está insistindo que seu laço relacional e sua orientação obedecem a valores e critérios comunitários" (Carillo, 2013, p. 164, tradução nossa). A reivindicação do comunitário para compreender os territórios populares se distancia da imagem generalizada dos bairros como "comunidades", compreendidos como homogêneos. Assim,

> um território popular não é uma unidade social na qual seus habitantes convivem harmoniosamente e compartilham ideias, valores e propósitos uniformes. Nesses territórios coexistem uma pluralidade de grupos humanos, com interesses diferentes e, muitas vezes, opostos, razão pela qual a conflitividade interna e em relação a outros setores sociais é constitutiva de sua historicidade (Carillo, 2013, p. 164, tradução nossa).

Ainda que as práticas e vínculos comunitários se desenvolvam de forma "espontânea" ou pouco planificados, o comunitário se faz presente no mundo popular urbano por meio de "processos associativos e de ação coletiva que reivindicam a comunidade e o comunitário como valores e ideais de vida para os quais se orientam" (Carrillo, 2013, p. 165, tradução nossa). Assim,

> a comunidade é, ao mesmo tempo, o entorno da ação (compartilha "necessidades", "interesses", "saberes") e o sujeito coletivo dessa ação ("se organiza", "se mobiliza", "luta"), mas, principalmente, é um valor — um horizonte compartilhado distintivo decompromisso, geralmente em oposição a políticas, programas e instituições (governamentais não governamentais) que "desconhecem", "atropelam", "excluem" ou "vão contra" a comunidade (Carrillo, 2013, p. 166, tradução nossa).

A comunidade, como modo de vida, como vínculo ou como utopia, se mostra incompatível com "a racionalidade, as relações, a ética e o projeto capitalista" (Carrillo, 2013, p. 199, tradução nossa). Diante da realidade da América Latina, que tem como referência os povos originários, os movimentos sociais e os pensadores que reivindicam concepções e construções comunitárias emancipadoras, é proposto que,

> tome distância de toda visão essencialista, unitarista e homogeneizadora de comunidade. Uma perspectiva que recupere o sentido político e ético, crítico e emancipador do comunitário como pluralidade, solidariedade, compromisso e corresponsabilidade entre sujeitos singulares (Carrillo, 2013, p. 219, tradução nossa).

O sentido político, ético crítico e emancipador presente na compreensão de comunidade proposta por Carrillo (2013), abrange o tanto o vínculo sociocultural, assim como cria as condições para a aliança de saberes e fazeres comunitários, evidenciados pela práxis educativa presente nos Pontos de Cultura, em que tal perspectiva implica,

> que aqueles que pretendem impulsionar projetos ou ações de promoção, participação ou educação comunitária incorporem, de maneira consciente, dispositivos que gerem e alimentem vínculos, subjetividades e valores comunitários, tais como: a produção de narrativas e símbolos identitários, os encontros comemorativos e celebrativos, o incentivo a redes e práticas de vínculo, a reflexão conjunta sobre o que significa ser e estar em comum e sobre os fatores e atores que atentam contra os vínculos e valores coletivos, assim como a formação em torno das tradições, valores e ideais comunitários (Carrillo, 2013, p. 220, tradução nossa).

A aliança de saberes e fazeres comunitários não se restringe à esfera institucional das organizações e serviços públicos presentes na comunidade, já identificadas no conceito de Território Educativo diante da intersetorialidade. Tal compreensão é alargada no sentido de criar relações e conexões que possam abarcar os saberes e fazeres presentes nas instituições, nos coletivos, movimentos sociais e principalmente dos sujeitos que vivem a realidade da comunidade, abrangendo uma compreensão de educação que contemple a sua complexidade enquanto educação formal, não formal e informal.

Diante das categorias apresentadas é possível identificar os elementos que constituem a práxis educativa presente no cotidiano dos Pontos de Cultura investigados. Diante da comparação horizontal proposta pelo Estudo de Caso Comparado, os elementos emergem quando “comparam e contrastam, pensando cuidadosamente sobre como forças semelhantes (por exemplo, uma política, ou uma tendência econômica, ou um programa) resultam em práticas semelhantes e diferentes, e por quê” (Bartlett e Vavrus, 2017, p 52, tradução nossa).

Nesse caso, a partir da comparação horizontal emergiram os elementos que constituem os processos educativos desenvolvidos pelas instituições, como também as relações que as mesmas desenvolvem com a comunidade. A partir da práxis educativa, categoria que colocou em movimento a pesquisa, o método presente possibilitou a análise de organizações e processos educativos heterogêneos, situados em territórios com características próprias, mas que compõem e atuam na implementação da mesma Política de Estado.

A partir da trama entre o referencial teórico presente e a análise de dados, com base em entrevistas com coordenadores(as), educadores(as) e educandos, emergiram as categorias que possibilitaram interpretar o contexto da educação não escolar presente nos Pontos de Cultura.

As categorias colocam em perspectiva uma educação heterogênea e complexa, que se desenvolve por meio de diferentes práticas e em diferentes contextos. Educação compreendida de forma intrínseca com a cultura, que a partir do seu posicionamento ético e político, afastadas da neutralidade, fornecem os elementos para a constituição da autonomia e da identidade de sujeitos e de comunidades.

As categorias que se constituíram a partir da análise de dados fornecem as bases para o conceito de Pedagogias dos Pontos de Cultura, que será abordado de forma detalhada em outro capítulo, a partir da trama constituída diante do Estudo de Caso Comparado, que permitiu o entrelaçamento dos dados empíricos com o referencial teórico presente no campo da educação não escolar.

6. PONTOS DE CULTURA - ESTADO E SOCIEDADE CIVIL

A Política Nacional de Cultura Viva se desenvolve como um conceito de política pública que busca o reconhecimento de organizações culturais de naturezas distintas, por meio de uma parceria entre o Estado e a sociedade civil. A partir desse conceito a certificação dos Pontos de Cultura visa potencializar ações culturais que já são promovidas e reconhecidas no âmbito das relações e construções comunitárias. Neste sentido,

> o Ponto de Cultura não é um equipamento cultural do governo nem um serviço. Seu foco não está na carência, na ausência de bens e serviços, e sim na potência, na capacidade de agir de pessoas e grupos (Turino, 2009, p. 64).

Em 2004 foi criado o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, e, dez anos depois, foi alçado à Política de Estado, se tornando a primeira política de base comunitária do Sistema Nacional da Cultura – SNC. No Art. 1º da Lei 13.018 que institui a Política Nacional de Cultura Viva é colocada a relação entre o Estado e a sociedade civil como base para,

> a parceria da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a sociedade civil no campo da cultura, com o objetivo de ampliar o acesso da população brasileira às condições de exercício dos direitos culturais (Brasil, 2014).

A parceria entre o Estado e a sociedade civil é conduzida pela Secretaria da Cidadania e Diversidade Cultural (SCDC/MinC) e realizada a partir do modelo de gestão compartilhada, conforme o Art. 2º da Lei 13.018 que propõe, entre os diferentes objetivos, "estimular o protagonismo social na elaboração e na gestão das políticas públicas da cultura"; e "promover uma gestão pública compartilhada e participativa, amparada em mecanismos democráticos de diálogo com a sociedade civil" (Brasil, 2014).

O modelo de gestão compartilhada visa ampliar os mecanismos sociais e políticos de organização e atuação comunitária por meio da cultura, de modo que possam tensionar os limites da recente democracia do país, constituída a partir de um Estado historicamente excludente. A partir dessa compreensão, Turino (2009, p. 63) argumenta que,

> a aplicação do conceito de gestão compartilhada e transformadora para os Pontos de Cultura tem por objetivo estabelecer novos parâmetros de gestão e democracia entre Estado e sociedade. [...] Ao invés de entender a cultura como produto, ela é reconhecida como processo.

A compreensão de cultura como processo contempla a dimensão política nos saberes e fazeres presentes na cultura popular, interpretação já apontada anteriormente na reconceituação

do conceito de cultura proposta por Brandão (2002) e por Bartlett e Vavrus (2017). No processo de fortalecimento e de ampliação do campo democrático, a partir da relação entre o Estado e a sociedade civil, os Pontos de Cultura são constituídos como instrumentos para a articulação e implementação da PNCV, no âmbito do modelo de gestão compartilhada, junto com outros dois instrumentos: os Pontões de Cultura e o Cadastro Nacional de Pontos e Pontões de Cultura. No Art. 4º da Lei 13.018 (Brasil, 2014), os instrumentos são identificados como,

> I - pontos de cultura: entidades jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, grupos ou coletivos sem constituição jurídica, de natureza ou finalidade cultural, que desenvolvam e articulem atividades culturais em suas comunidades;
>
> II - pontões de cultura: entidades com constituição jurídica, de natureza/finalidade cultural e/ou educativa, que desenvolvam, acompanhem e articulem atividades culturais, em parceria com as redes regionais, identitárias e temáticas de pontos de cultura e outras redes temáticas, que se destinam à mobilização, à troca de experiências, ao desenvolvimento de ações conjuntas com governos locais e à articulação entre os diferentes pontos de cultura que poderão se agrupar em nível estadual e/ou regional ou por áreas temáticas de interesse comum, visando à capacitação, ao mapeamento e a ações conjuntas;
> III - Cadastro Nacional de Pontos e Pontões de Cultura: integrado pelos grupos, coletivos e pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que desenvolvam ações culturais e que possuam certificação simplificada concedida pelo Ministério da Cultura.

A natureza das organizações certificadas como Pontos de Cultura se enquadra como entidades jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, como também, grupos ou coletivos sem constituição jurídica, trazendo à cena um novo modelo de relação entre o Estado e a sociedade civil na implementação de políticas públicas. A inserção desse modelo no campo da educação não escolar emerge como um novo elemento na tipificação presente, que escapa à conceituação de educação não escolar institucionalizada ao certificar grupos e coletivos sem constituição jurídica e indica para a criação de um conceito que possa abranger essa pluralidade de organizações, assim como dos seus contextos educativos. Outra questão que emerge da análise do Art. 4 da Lei 13.018, pelo viés da educação, é a natureza/finalidade educativa presente somente em Pontões de Cultura, em que os Pontos de Cultura são restritos à sua natureza/finalidade cultural, o que sugere uma investigação dos critérios adotados na constituição da Lei que separa a cultura da educação presente nas ações dos Pontos de Cultura, fato que pode ser contestado pela presente pesquisa que identifica o desenvolvimento de processos educativos nas organizações investigadas.

A dimensão educativa é abordada em diferentes artigos presentes na Lei 13.018. No Art. 5º, a "cultura e educação" estão entre as ações estruturantes da PNCV e visam "o desenvolvimento de políticas públicas integradas e à promoção da interculturalidade" (Brasil, 2014). No Art. 6º, a educação está presente entre os objetivos específicos dos Pontos de Cultura

que busca “estimular a articulação das redes sociais e culturais e dessas com a educação”, e também constitui os objetivos que abrangem Pontos e Pontões de Cultura que “poderão estabelecer parceria e intercâmbio com as escolas e instituições da rede de educação básica, do ensino fundamental, médio e superior, do ensino técnico e com entidades de pesquisa e extensão” (Brasil, 2014).

A relação da educação com as políticas de Estado é compreendida a partir do recorte histórico da modernidade, em que a escola é constituída enquanto instituição hegemônica no campo da educação e, a partir dela, se definem os parâmetros para conceituar as práticas educativas não escolares. Diferente das sociedades anteriores, na modernidade, o Estado se manifesta enquanto organização capitalista onde há a separação entre o domínio econômico e o domínio político, fato identificado por Mascaro (2013, p. 17), ao afirmar que

> o burguês não é necessariamente o agente estatal. As figuras aparecem, a princípio, como distintas. Na condensação do domínio político em uma figura distinta do burguês, no capitalismo, identifica-se especificamente os contornos do fenômeno estatal.

A partir da configuração moderna e capitalista do Estado o controle da vida social se torna mais complexo pois se dissolve a unidade entre o domínio político e o domínio econômico. Assim, há uma fragmentação da reprodução social em que os diferentes domínios nem sempre irão convergir, sendo tal fato uma relação de causa para a reprodução capitalista, que só acontece a partir da constituição de uma instância estatal separada.

Já na configuração contemporânea de Estado, há uma associação entre capitalismo e democracia como se fossem processos interligados. As sociedades capitalistas passaram a adotar estruturas políticas democráticas apenas em períodos recentes da história, e ainda de forma não universal, como é o caso da América Latina diante dos casos de ditaduras no século XX e de ascensão da extrema direita por meio do sufrágio universal no século XXI. Diante de um panorama histórico, “a experiência dita democrática, no seio geral das sociedades capitalistas, acaba por ser mais exceção do que regra” (Mascaro, 2013, p. 84).

A forma política democrática, presente no capitalismo, está enraizada à forma jurídica, e ali residem os seus contornos, espaços e limites, em que “os agentes econômicos são tornados sujeitos de direito e, como extensão dessa subjetividade para o plano político, cidadãos” (Mascaro, 2013, p. 85). Neste sentido, a democracia nas sociedades contemporâneas é compreendida como “a forma política estatal que tenha por núcleos o plano eleitoral e o plano da constituição e garantia da subjetividade jurídica” (Mascaro, 2013, p. 85). A forma política

democrática caracteriza a certificação dos Pontos de Cultura que se faz presente na institucionalização das culturas populares, que passam a se constituir como organizações culturais diante do modelo de sociedade capitalista, na tentativa de captação de recursos diante de editais e outras formas de financiamento condicionadas por um modelo de organização hegemônica.

Na plena democracia eleitoral, os meios estatais são apropriados de maneira mais expressiva pelas classes dominantes do que pela classe trabalhadora, ocorrendo que a associação da democracia à institucionalização de sistemas eleitorais muitas vezes desconsidera "o mérito da quantidade de abertura e mesmo da qualidade de tais sistemas" (Mascaro, 2013, p. 86). Na democracia representativa os candidatos são subordinados não somente aos poderes econômicos, mas também militares e religiosos, além dos sistemas de comunicação e organizações internacionais. Diante desse contexto, cabe destacar a qualidade e a autonomia política presentes na disputa, como também "o que está afastado dela é que revelará a conexão dinâmica, frágil e variável entre capitalismo e democracia" (Mascaro, 2013, p. 86). A abertura e a qualidade da participação popular na constituição da democracia são colocadas por Turino (2009) na construção da Cultura Viva identifica que,

> o Estado não está preparado para se relacionar diretamente com o povo. A burocracia é uma necessidade, mas as leis e normas que regulam são de um tempo em que a maior parte da sociedade estava excluída do exercício da cidadania (Turino, 2009, p. 28).

A democracia no capitalismo tem como particularidade estrutural e funcional o alicerçamento sob bases jurídicas e políticas consolidadas, identificadas na "defesa intransigente da propriedade privada, e também sobre bases sociais de alto teor opressivo, como o patriarcalismo, o racismo ou a xenofobia" (Mascaro, 2013, p. 86). Assim, a democracia representativa não traz na pauta os avanços que possam vir a tensionar os seus limites, em que não são deliberadas

> as mudanças do modo de produção, nem se vota acerca da flexibilização do princípio da propriedade privada ou de sua socialização, nem se permite juridicamente a alteração de regras estruturais do sistema econômico (Mascaro, 2013, p. 86).

A democracia, baseada no direito e nas formas de sociabilidade capitalista, opera como um espaço de autonomia de decisões na mesma medida que impede as lutas populares contra ela mesma. Nos dizeres de Turino (2009, p. 41), "o Estado não é um ente abstrato, é resultado de um processo histórico e atende a interesses. Os dos pobres são sempre relegados pelo Estado e pelo sistema que controla o Estado". Mascaro complementa, afirmando que há

> o bloqueio da luta dos trabalhadores mediante formas que não sejam aquelas previstas nos exatos termos jurídicos e políticos dados. Exclui-se, com isso, a possibilidade da luta que extravase o controle e o talhe do mundo estatal e de suas amarras jurídicas (Mascaro, 2013, p. 87).

A reprodução social presente na forma política democrática em nenhum momento é contestada, porém, quando os limites passam a ser tensionados, as formas políticas não democráticas operam para conter tais forças e manter a "normalidade" social. O século XX registrou a manifestação de políticas não democráticas em diferentes períodos e locais no mundo, haja vista que

> o fascismo, o nazismo e as ditaduras militares pelo mundo são demonstrações não casuais, mas, sim, reiteradas, desse mecanismo de interdição da deliberação política quando ela tangencia os pontos extremos da estruturação da sociabilidade capitalista (Mascaro, 2013, p. 87).

A forma política democrática expõe uma contradição presente na constituição dos Pontos de Cultura quando, ao mesmo tempo que possibilita avanços na participação de organizações da sociedade civil na elaboração e implementação de políticas públicas, coloca os saberes e fazeres populares em um crescente processo de institucionalização junto ao Estado e à lógica capitalista, e passam a ser contidos pela "normalidade" social vigente.

No âmbito da "normalidade" social vigente, existe a possibilidade de interferência do Estado na organização dos movimentos culturais diante da sua institucionalização e inserção no *modus operandi* da cultura hegemônica. Turino (2009, p. 65) já alertava sobre o risco da institucionalização que tenha como consequência a cooptação das organizações além de uma perda de espontaneidade. A cooptação para o autor é compreendida como "a contaminação do 'mundo da vida' (cultura, sociedade, pessoa) pelo mundo dos "sistemas" (Estado, mercado)". Para evitar a cooptação do Estado e do mercado, o autor contribui com uma compreensão crítica e politizada da realidade como elementos fundamentais, sendo necessário

> encorajar uma ação que desenvolva e fortaleça competências do sujeito (coletivo e individual), o reencontro com as pessoas e a sua capacidade de interpretação do mundo enquanto agentes históricos (Turino, 2009, p. 65).

A interpretação crítica da realidade em que os sujeitos possam se reconhecer enquanto seres históricos retoma a compreensão de práxis educativa, especialmente quando a autonomia se constitui como um elemento substancial. A autonomia, já identificada como categoria emergente nos Pontos de Cultura investigados, também se faz presente no artigo 4º parágrafo 1º da Lei 13.018, que coloca as bases sob as quais os Pontos de Cultura são formados,

> constituem elos entre a sociedade e o Estado, com o objetivo de desenvolver ações culturais sustentadas pelos princípios da autonomia, do protagonismo e da capacitação social das comunidades locais (Brasil, 2014).

A autonomia e o protagonismo estão presentes desde a criação do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva e a constituição dos primeiros Pontos e Pontões de Cultura. Célio Turino, indicado pelo governo para desenvolver um programa que visava a democratização e o acesso à cultura, destaca que

> a equação em que se sustenta a teoria dos Pontos de Cultura foi construída a partir da observação empírica, com casos vivenciados. E pode ser expressa em uma equação simples, em que a soma de Autonomia + Protagonismo resulta em um contexto favorável ao rompimento de relações de dependência, ou assistencialismo, tão comuns na aplicação de políticas governamentais (2009, p. 66).

Seguindo com a equação que dá sustentação aos Pontos de Cultura, Turino (2009, p. 68) considera a autonomia como base para as construções presentes na articulação entre Estado e Sociedade Civil, que seguem em movimento por mais de 20 anos. Nesta perspectiva, a autonomia é compreendida a partir da realidade das organizações, distintas e diversificadas, consoante as palavras de Turino:

> não como uma simples transferência de responsabilidades que antes caberiam ao Estado, ou um fazer por conta própria, desarticulado de meio e sem clareza de pressupostos conceituais e éticos. Autonomia enquanto capacidade de tomada de decisão e sua implementação conforme os recursos disponíveis. Autonomia construída na experiência, na articulação em rede, adquirida no processo de aquisição de conhecimento, na relação entre os pares e na interação com autoridades, sejam mestres da tradição oral ou autoridades institucionais. Autonomia como prática, como a própria realização, com atos concretos de participação e afirmação social; protagonista, articulada em rede, modificando relações de poder e gerando empoderamento social. Autonomia como exercício da liberdade (Turino, 2009, p. 68).

A autonomia é identificada na fala da coordenação do Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop, em que demonstra a clareza de pressupostos conceituais e éticos presentes na instituição diante da liberdade de criação para a gestão e desenvolvimento dos processos educativos. Neste sentido, a liberdade de criação é consequência de um modelo de política, por meio da qual não há interferência direta do Estado na instituição, com base na compreensão de que *"ninguém está nos cobrando isso. Isso pode ser muito bom ou pode ser muito ruim. Agora a gente tem uma equipe que está se pondo muito a pensar sobre isso"* (Coordenação - Fluência).

A gestão do espaço, onde se faz presente a autonomia institucional e consequentemente dos processos educativos presentes, interfere diretamente nos recursos que chegam e na forma como são aplicados. Diante da autonomia não é mais necessário recorrer a terceiros para a captação de recursos, cuja forma de aplicação muitas vezes acaba ganhando outros contornos que não aqueles que foram priorizados pela comunidade, além de gerar uma personificação às

custas de uma construção comunitária. Sobre esse fato há entendimento de que ocorreu

> um processo muito difícil, que foi as situações das tentativas, né, de as pessoas se beneficiar, às vezes até da comunidade, e o benefício próprio, né, da própria apropriação, das coisas que aconteciam aqui dentro. Então a gente viu que a gente trabalhava muito, e o bairro não recebia praticamente nada em troca, né. E trabalhava para outras pessoas aparecerem e se promoverem, então a gente decidiu assumir isso (Coordenação A - Vielas).

A autonomia citada anteriormente dá o tom da relação entre a sociedade civil e o Estado na construção de uma política de base comunitária – Cultura Viva –, no Brasil e na América Latina. Santini (2017) identifica essa relação como,

> (...) movimento pendular entre a ação desses movimentos junto à institucionalidade e o desenvolvimento de processos autônomos de organização no âmbito da sociedade civil. Ao mesmo tempo em que se constituem como atores políticos em diálogo com o Estado, estas expressões organizadas da sociedade no campo da cultura também oferecem contribuições para a construção de novas culturas políticas e processos de participação legitimados pela sociedade. Assim, contribuem para conformar o campo cultural como espaço de experimentação de novas formas de organização e de práticas políticas, em um momento de crise das representações e dos espaços consolidados, como os partidos, sindicatos, movimento estudantil, etc. (Santini, 2017, p. 22).

A sociedade civil, aqui identificada como organizações no campo da cultura, representa o consenso social, enquanto a sociedade política representa a coerção, o que, para De Mari (2023, p. 45), indica que "a combinação de força e consenso compõe a dinâmica das sociedades modernas em equilíbrio". A relação entre consenso e força, manifesta a formação e a consolidação da hegemonia, pois, segundo o autor,

> toda hegemonia permanecerá até o momento em que o consenso - isto é, as dimensões expressas na sociedade civil pelos "aparelhos privados" - mantiver o equilíbrio. No momento em que a força/coerção for maior, não há mais hegemonia (De Mari, 2023, p. 46).

No Brasil e na América Latina o conceito de sociedade civil já adquiriu diferentes interpretações e significados, que passam a ser introduzidos no vocabulário político na década de 1970, se tornando assim objeto de estudo para elaborações teóricas. Nesse período da história, o conceito de sociedade civil "se tornou sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar" (Gohn, 2005, p. 70).

No contexto dos anos 1970 e 1980 as organizações da sociedade civil desenvolveram o princípio da autonomia diante da sua atuação independente do Estado, evidenciando as afirmativas de Gohn (2005, p. 71), pois "participar das práticas de organização da sociedade civil significava um ato de desobediência civil e de resistência ao regime político predominante". Nessa conjuntura há um alargamento de grupos organizados que se

caracterizam pela pluralidade – movimentos, associações, instituições e ONGs – e entram em cena

> movimentos sociais populares urbanos reivindicatórios de bens e serviços públicos e por terra e moradia, assim como parcelas dos então chamados novos movimentos sociais, em luta pelo reconhecimento de direitos sociais e culrturais modernos: raça, genero, sexo, qualidade de vida, meio ambiente, segurança, direitos humanos etc (Gohn, 2005, p. 72).

Nos anos 1990, após o fim do regime militar e a Constituição de 1988, o conceito de cidadania passou a fundamentar as ações da sociedade civil, antes pautada pelo princípio de autonomia em relação ao Estado. Neste sentido, há um movimento que coloca as organizações em relação direta com o Estado, por meio de parcerias sociais governamentais, contextualizadas por Gohn (2005, p. 75), considerando que:

> a cidadania foi incorporada nos discursos oficiais e ressignificada na direção próxima a ideia de participação civil, de exercício da liberdade, de responsabilidade social dos cidadãos como um todo, porque ela não trata apenas dos direitos mas também dos deveres, ela homogeneíza os atores (Gohn, 2005, p. 75).

A nova configuração da sociedade civil, a partir dos anos 1990, evidencia uma conquista dos movimentos organizados em diferentes frentes, em que as demandas passam a ser atendidas diante de "especificidades culturais, o respeito às suas identidades e às suas diferenças, e políticas que considerassem o lado subjetivo das ações humanas [...] e não apenas suas carências materiais" (Gohn, 2005, 76). Porém, para a efetivação das demandas colocadas, restritas à execução de políticas públicas, surge a necessidade de ampliação de espaços públicos representativos que contemplem os diferentes segmentos da sociedade por meio da participação popular.

A fundamentação da sociedade civil a partir do conceito de cidadania no final do século XX proporciona a sua ampliação e um maior entrelaçamento com a sociedade política, fato que configura um novo espaço público denominado de público não-estatal, situado em "conselhos, fóruns, redes e articulações entre a sociedade civil e representantes do poder público para a gestão de parcelas da coisa pública que dizem respeito ao atendimento das demandas sociais" (Gohn, 2005, 77). No caso da Lei da Cultura Viva, a gestão compartilhada entre o Estado e a sociedade civil pode ser interpretada como um desdobramento dessa nova configuração, por meio da qual "as organizações da sociedade civil - novas e antigas - são incorporadas como agentes de intermediação no atendimento das demandas sociais" (Gohn, 2005, 77).

No mesmo movimento de ampliação da sociedade civil nos anos 1990, surgem as

entidades denominadas de terceiro setor que dispõem de uma articulação maior junto à empresas e fundações, e passam a atuar ao lado de organizações que Gohn (2005) denomina de ONGs cidadãs, caracterizadas por serem "militantes propriamente ditas, perfil ideológico e projeto político definidos" (Gohn, 2005, 89). Diferente da sua posição nos anos 1970 e 1980 quando "eram instituições de apoio aos movimentos sociais e populares" (Gohn, 2005, 89), a partir dos anos 1990, as ONGs cidadãs "colocam-se à frente e até mesmo na dianteira dos movimentos, tornando-se, em alguns casos, instituições autônomas e desvinculadas dos movimentos" (Gohn, 2005, 89).

Gohn (2005) identifica os elementos constitutivos das organizações e coloca a diferenciação entre as ONGs cidadãs e as entidades do terceiro setor diante dos projetos políticos presentes. Para a autora, as ONGs cidadãs

> se fundam numa cultura política que priorizam, nos processos de mudanças e transformações sociais, a conquista, defesa ou ampliação de diferentes tipos de direitos da população como um todo e a emancipação socioeconômica de amplas camadas da população que se encontram totalmente excluídas do acesso ao mercado de trabalho, dos benefícios da civilização moderna para uma vida digna e com justiça social (Gohn, 2005, p. 92).

Quanto às características presentes nas entidades do terceiro setor vinculadas às empresas e fundações, no contexto de Caxias do Sul, um dos maiores fundos de financiamento da cultura é a Fundação Marcopolo, a autora situa que

> atuam segundo critérios vagos de humanismo liberal, que visa ajudar o próximo, de preferência via trabalho voluntário, criando instituições bastante atreladas às políticas públicas, segundo os critérios preconizados por essas políticas, que, como sabemos, falam em nome do social e da coisa pública mas priorizam, na ação concreta, o atendimento emergencial, sem atuar nas causas dos problemas sociais (Gohn, 2005, p. 92).

O conceito de cidadania, recorrente na sociedade civil e nos processos educativos da educação não escolar, expõe um campo de disputa na sociedade que envolve diferentes perspectivas políticas e ideológicas nas ações promovidas pelas organizações. Sobre esse fato, Gohn (2000) afirma que isso

> inclui tanto entidades progressistas como conservadoras; abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com justiça social, como programas meramente assistenciais, compensatório, estruturados segundo ações estratégico-racionais pautadas pela lógica do mercado. Um ponto em comum: todos falam em nome da cidadania (Gohn, 2000, p. 12).

Nos estatutos das instituições investigadas, somente o Ponto de Cultura Fluência traz a questão da cidadania entre os objetivos, identificado no item: "preparar o cidadão para

atividades solidárias coletivas e de ajuda mútua" (Associação Fluência Casa Hip Hop, 2019). Em outro objetivo presente no estatuto da instituição é possível identificar o caráter progressista da interpretação de cidadania presente no Ponto de Cultura ao propor, "possibilitar formas de superação das situações de opressão, exploração e violação dos direitos das minorias (mulheres, negros, população LGBTQI+, população em condição de pobreza, entre outros" (Associação Fluência Casa Hip Hop, 2019).

O paradigma atual que orienta as ações da sociedade civil é colocado a partir da lógica neoliberal, em que "avaliações, impactos, resultados e desafios são partes do roteiro a ser seguido pelas novas intervenções diretas" (Gohn, 2005, p. 93). A autonomia e a cidadania são sistematicamente deslocadas diante um paradigma que minimiza a ideologia política, na qual é estruturado pela capacidade de intervenção econômica dos sujeitos, em grande parte na economia informal, de modo que possa proporcionar melhores condições de vida para si e para a sua família.

No contexto da educação não escolar, especificamente aquela desenvolvida em territórios periféricos, a interpretação do terceiro setor diante da lógica liberal identificado por Gohn (2005) dialoga com a "filantropização das políticas sociais" formulada por Paulo (2020, p. 33). Nas palavras da autora:

> por meio de parcerias público-privadas, as ONGs prestam serviços aos setores pauperizados e excluídos. Esses serviços são expressões da questão social, e a vulnerabilidade é a marca identitária dos usuários dessas políticas sociais. No pensamento conservador, há um trabalho destinado à reforma moral, comportamental, socioemocional e assistencial como solução para a problemática das vulnerabilidades sociais (Paulo, 2020, p.33).

A Política Nacional de Cultura Viva tem como público alvo os territórios e populações condicionadas pela exclusão própria do sistema capitalista, cujos Pontos de Cultura são reconhecidos pela sua capacidade de mobilização e transformação social, não naturalizando uma estrutura de sociedade que desumaniza e condiciona os sujeitos a 'ser menos' diante de uma lógica mercadológica. No Art. 3o da Lei 13.018 é colocado o público alvo da implementação da política de Estado,

> a Política Nacional de Cultura Viva tem como beneficiária a sociedade e prioritariamente os povos, grupos, comunidades e populações em situação de vulnerabilidade social e com reduzido acesso aos meios de produção, registro, fruição e difusão cultural, que requeiram maior reconhecimento de seus direitos humanos, sociais e culturais ou no caso em que estiver caracterizada ameaça a sua identidade cultural (Brasil, 2014).

O campo de disputa presente na sociedade civil, formado historicamente diante das

transformações políticas e econômicas, permite situar as organizações a partir dos seus projetos políticos. Tais projetos estão diretamente relacionados à forma como os Pontos de Cultura desenvolvem os seus processos educativos, como se relacionam e interferem com o território em que estão inseridos e como se apropriam e difundem a cultura presente na organização, como processo ou como produto.

A "educação do popular" (Paludo, 2021) permite um movimento de interpretação dos contornos que envolvem a práxis educativa na realidade dos Pontos de Cultura, em que a Educação Popular e a educação das classes populares ainda não se distinguem de forma nítida no horizonte de possibilidades teóricas e metodológicas. E, para além dos processos educativos presentes no campo da educação não escolar, os Pontos de Cultura se inserem na configuração contemporânea da sociedade civil, onde as organizações culturais representam a continuidade de um movimento histórico na luta pela consolidação do campo democrático popular, abrangendo parcelas da população ainda excluídas da forma política democrática no sistema capitalista, por meio da formação de uma cultura política que busca a transformação social.

6.1 POLÍTICAS CULTURAIS

Desde a criação do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva e a sua transformação enquanto política de Estado, a certificação e os recursos para os Pontos de Cultura se dão a partir da implantação de uma política pública, nesse caso de uma política cultural. As políticas culturais começaram a se desenvolver no Brasil a partir da década de 1930 abrangendo, "as artes – literatura, teatro, dança, artes plásticas, música etc. –, o patrimônio histórico, artístico e arqueológico, o cinema e o audiovisual" (Silva e Labrea, 2014, p. 26). Diante da complexidade do conceito de cultura e suas diferentes interpretações e usos na ciência e na política, surgem questões na sua configuração, em que "identificar a política pública pelo seu objeto, "cultura", não é algo simples. Saber a partir de que momento estamos verdadeiramente diante de uma política pública ou diante de políticas é também um problema" (Silva e Labrea, 2014, p. 22).

No caso da Política Nacional de Cultura Viva, a implementação de uma política pública se torna ainda mais complexa diante da diversidade de organizações e ações culturais que a política abrange. Ao propor uma política cultural vista de baixo para cima, a Cultura Viva

> opera com base no apoio a associações socioculturais que já desempenhavam um papel na

> sociedade mais ampla ou em comunidades locais e específicas. Assim, cada projeto de Ponto de Cultura apresentado pela sociedade civil é estruturado em cima de demandas próprias, necessidades diferentes, que estão diretamente ligadas ao perfil e à capacidade de articulação da organização proponente (Silva e Labrea, 2014, p. 28).

A pluralidade presente nos Pontos de Cultura, tanto na natureza das organizações como nas ações culturais desenvolvidas pelas mesmas, amplia as possibilidades de implementação de políticas públicas abrangendo novos segmentos da sociedade civil até então excluídos e muitas vezes impossibilitados de captar recursos junto ao Estado. Para Silva e Labrea, 2014, p. 27), é

> a diversidade cultural passou a ser recentemente objeto de política. Saberes, formas de fazer e viver são gradualmente tratados não apenas como exemplos edificantes de como as pessoas escolheram viver, mas como objeto de ação pública, sendo valorizadas, reconhecidas e promovidas. O reconhecimento de formas alternativas de vida amplia as opções humanas. Em muitas comunidades, as formas da arte constituem-se em elementos da organização da sociabilidade, do trabalho e de modos de ser. Neste caso, o encontro entre arte, cultura comunitária e políticas traduz-se em formas específicas de organização do fazer artístico e de elaboração de identidades. Temos então representações, valores e crenças a respeito da cultura como problema das agendas públicas.

Durante a implementação do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva a partir de 2004, os Pontos de Cultura eram selecionados por meio de edital e a partir da aprovação assinava-se um convênio junto ao Estado, reconhecendo a certificação da entidade e o repasse dos recursos. Turino (2009) aponta as responsabilidades e os direitos que cada entidade passava a ter a partir do vínculo com o Estado, destacando que

> a gestão do Ponto de Cultura começa a partir do convênio que é assinado entre governo e proponentes, definindo responsabilidades (acesso público ao Ponto, trabalho colaborativo, compartilhamento de decisões com a comunidade) e direitos (regularidade no repasse de recursos, acompanhamento e capacitação, acesso público aos bens e serviços adquiridos com os recursos repassados etc.). Como o Ponto continua desenvolvendo suas atividades, independente do convênio, a dinâmica de cada organização precisa ser respeitada (Turino, 2009, p. 64).

A partir do convênio firmado entre as entidades e o Estado, havia um recurso no valor de R$180 mil, dividido em três parcelas anuais, que era depositado na conta do proponente sem intermediação. A aplicação do recurso se dava conforme as necessidades da instituição e organizada a partir do plano de trabalho apresentado no processo de seleção. No entanto, havia em comum a aquisição do estúdio multimídia composto por um

> pequeno equipamento para edição de áudio e imagem, três computadores funcionando como ilha de edição de software livre, filmadora digital, equipamento de som para gravação musical e conexão por internet banda larga (Turino, 2009, p. 14).

No ano de 2008 inicia o processo de descentralização na seleção ou renovação dos Pontos de Cultura, passando a incorporar governos estaduais e prefeituras de grandes

municípios. Esse processo fornece a base para o Sistema Nacional de Cultura e amplia para três mil Pontos de Cultura em 2010, e, em 2014, torna-se política de Estado com a criação da Lei da Cultura Viva. Nesse momento de ampliação do programa para política de Estado, Turino (2009) alerta que:

> há risco de incompreensões conceituais, cooptação política, novos e localizados problemas de gestão, a tentação do controle e enquadramento dos Pontos em uma fôrma única, a redução da ação dos Pontos a uma mera transferência de recursos (Turino, 2009, p. 41).

A tensão entre as entidades e o Estado ocorre principalmente na prestação de contas que acontecia após o encerramento do repasse financeiro. Pelo fato da certificação e do repasse acontecerem por meio de um convênio junto ao Governo Federal, a burocracia que correspondia a esse vínculo, em muitos casos, impossibilitava a entrega dos documentos em tempo hábil, havendo a necessidade de devolução dos recursos aplicados e a suspensão do CNPJ da entidade. Diante desse cenário, na criação da Política Nacional de Cultura Viva (figura 07) em 2014, há uma simplificação na prestação de contas e a mudança de convênio para Termo de Compromisso Cultural. No artigo 9º, parágrafo 3º da Lei 13.018 é descrito da seguinte forma,

> sem prejuízo da fiscalização de competência dos órgãos de controle interno e externo, o Ministério da Cultura regulamentará as regras de cumprimento do Termo de Compromisso Cultural de que trata este artigo e de prestação de contas simplificada conforme estabelecido no § 2º do art. 8º desta.

Figura 07: Linha do tempo da Política Nacional de Cultura Viva.



Fonte: Cultura Viva, 2025.

A partir da criação do Termo de Compromisso Cultural é desenvolvida a Plataforma Rede Cultura Viva, que, segundo a Cartilha PNCV 2023, é uma ferramenta de governança, monitoramento e gestão da política pública – integrada ao Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais/SNIIC, com módulo homologado da Plataforma Mapas Culturais e articulada com o Sistema Nacional de Cultura/SNC. Por meio da plataforma foi realizada a implementação do Cadastro Nacional de Pontos e Pontões de Cultura, visando a emissão de Certificação Simplificada a Pontos e Pontões de Cultura pela SECDC/SECULT.

Os Pontos de Cultura são reconhecidos pela Certificação Simplificada que promove o reconhecimento pela SECULT (Certificado Digital) de entidades e coletivos culturais que desenvolvem atividades em suas comunidades, de acordo com os objetivos e diretrizes da PNCV. Pode ser emitida por meio da avaliação do cadastro realizado na Plataforma Rede Cultura Viva ou por meio de classificação e seleção em editais públicos federais, estaduais e/ou municipais.

A Certificação Simplificada não envolve repasse de recursos, sendo feita a titulação de reconhecimento concedida pela SECDC/SECULT/MTur. O apoio financeiro acontece por diferentes processos, entre eles: a) Fomento - há uma formalização por meio do Termo de Compromisso Cultural (TCC) que celebra a parceria com Pontos e Pontões de Cultura (com CNPJ) para a realização de projetos culturais, sendo a seleção direta pela SDC ou de forma descentralizada pelos estados, DF e municípios. b) Premiação - valorização das ações já realizadas pelos Pontos e Pontões de Cultura ou de ações realizadas por pessoas físicas, entidades e coletivos culturais, no âmbito das ações estruturantes da PNCV e a seleção também ocorre de forma direta pela SDC ou de forma descentralizada pelos estados, DF e municípios. c) Bolsa: concedida para o Agente Cultura Viva (pessoa física) para o desenvolvimento de atividades culturais que colaborem para as finalidades da PNCV e a seleção direta pela SDC ou de forma descentralizada pelos estados, DF e municípios.

Sobre o apoio financeiro, principalmente por editais, foram identificados diferentes desdobramentos que influenciam diretamente na organização e continuidade das instituições presentes na pesquisa. A captação de recursos por meio de diferentes editais acaba por configurar o modelo de trabalho e o vínculo com os educadores e educadoras das instituições em diferentes formatos, fato corroborado pela coordenadora,

> cada projeto tem um propósito. Cada projeto tem uma equipe diferente. Então, assim, péssima. O nosso contrato aqui também, essa relação de trabalho, ela é muito delicada. Porque a gente inclui, a gente inclui nesse negócio todo, né? Que é você ser educador, você participar das reuniões, das formações. A gente faz todo um combo de coisas. Mas a gente diz, ó, talvez semestre que vem não vai ter nada, não apostem todas as fichas na Fluência porque não tem garantias (Coordenadora - Fluência).

Sobre a captação de recursos via editais também foi apontada a falta de comprometimento do poder público em seguir o cronograma definido para o repasse da verba, o que também impacta de forma significativa no planejamento das organizações. Segundo a fala da coordenação, "*às vezes tem recurso municipal, que já aconteceu aqui, que a data prevista do recurso era X, depois de lá quase um ano, que a gente foi conseguir. E nesse meio tempo, como é que o cara se vira? Quem é que paga as contas?*" (Coordenador - Vielas).

Outra questão que emerge a partir dos editais é a sistematização das atividades realizadas diante da necessidade de prestação de contas após o encerramento do prazo para aplicação dos recursos, "*sempre que a gente escreve projeto de oficina, a gente tem que mandar um planejamento das oficinas. Esses planejamentos são construídos pelos profissionais da casa. Mas, depois, é algo que é descontinuado*" (Coordenadora - Fluência). Em certo ponto, a

burocratização presente na institucionalização junto ao Estado acaba por promover uma sistematização e planejamento das ações promovidas pelas organizações, que podem ser continuadas diante das características próprias de cada equipe.

O próprio registro fotográfico das ações culturais acaba sendo feito diante da comprovação presente nas prestações de contas, e consequentemente acaba alimentando as redes sociais que são uma forma de comunicação e divulgação para a sociedade,

> a gente faz para os editais mesmo. A gente não tem esse costume de fazer lista de presença, a gente documenta com imagens. A gente faz vídeo, a gente faz foto. Temos um banco lá de dados. O próprio Instagram funciona como uma plataforma de acesso à informação, de transparência, mas a gente não tem métricas. (Coordenador - Vielas).

Sobre a influência da Política Nacional da Cultura Viva nas instituições pesquisadas, no Ponto de Cultura Fluência foi identificado que a mesma acontece somente a nível de captação de recursos, não havendo uma interferência de forma direta na instituição e nas práticas que a mesma desenvolve, conforme evidencia a fala da Coordenadora:

> não considero que seja isso que tenha influenciado as nossas práticas, mas que sim tenha influenciado em questões de recurso. Porque, por exemplo, a gente recebeu um prêmio em Caxias, que foi de Pontos de Cultura, e a gente esse ano está executando um projeto que é o Termo de Compromisso Cultural do governo do Estado, que é o Aldir Blanc, que é o recorte dos Pontos de Cultura. Então, tem essa interferência, assim, de benefício financeiro mesmo. (Coordenadora - Fluência).

No Ponto de Cultura Vielas, foi levantado o questionamento sobre os reais impactos da certificação de Ponto de Cultura pela instituição, que muitas vezes o reconhecimento não adquire a dimensão real nas ações promovidas não somente na comunidade mas na própria cidade. Segundo o Coordenador:

> nós somos um Ponto de Cultura. Nós somos... Não temos muito nada mais, nós continuamos com o Ponto de Cultura e tal. Só que o que isso nos ajudaria, sabe? A gente sabe que tem certos editais, certos projetos para determinar os Pontos de Cultura. Mas eu acredito muito mais na ação, sabe? Mais no que é efetivo. Agora estou recebendo um certificado que estou em um Ponto de Cultura e sempre estou recebendo um apoio. Para que isso verdadeiramente serve, sabe? Você é um Ponto de Cultura, isso tem mais de ajudar na sua cidade. Porque a gente vê que muitas coisas a gente não tem o reconhecimento nem da nossa própria Secretaria de Cultura da nossa própria cidade, entendeu? (Coordenador - Vielas).

Silva e Labrea (2014), sublinham que a busca pela certificação como Ponto de Cultura acontece em função de motivações variadas. Porém, a necessidade de recursos é comum a todas as instituições em que o fomento de editais e recursos pelo Estado se torna a principal via de acesso para a manutenção das atividades desenvolvidas. Em relação aos recursos,

> alia-se em maior ou menor grau à necessidade de conectar-se às redes da política para construir capacidades inexistentes – realização de oficinas, formação, utilização de recursos tecnológicos, difusão, circulação etc. –, para potencializar a difusão de sua produção cultural ou a comunicação etc (Silva e Labrea, 2014, p. 58).

O estudo da política é compreendido como elemento constitutivo do método diante da comparação vertical. Ao considerar as diferentes formas de responder à implementação de políticas sociais, ainda que constituam o mesmo campo de atuação, foi possível analisar como instituições se apropriam da Lei da Cultura da Viva diante da certificação como Pontos de Cultura. Pela análise dos dados empíricos é identificada uma autonomia relativa das instituições, presente na configuração das atividades e na gestão desenvolvida, porém enfraquecida diante da dependência dos recursos via editais, que expõe a insegurança na continuidade das suas ações ou a complexidade em adequar diferentes projetos no seu cotidiano diante da configuração das atividades presente na instituição.

A comparação vertical também possibilitou uma análise da relação entre o Estado e a sociedade civil, entrelaçando os dados empíricos com o referencial presente na pesquisa. Assim, foi possível situar os Pontos de Cultura diante das transformações sociais e políticas ocorridas no século XX e XXI, que inserem novos formatos institucionais no campo da educação não escolar, indicando novas nomenclaturas que possam abranger as suas particularidades e complexidades. Diante da relação entre Estado e Sociedade Civil se apresenta uma contradição diante da constituição dos Pontos de Cultura, em que ao mesmo tempo que a Política de Estado possibilita avanços democráticos na participação de organizações da sociedade civil, coloca os saberes e fazeres populares em um crescente processo de institucionalização junto ao Estado e à lógica capitalista que passam a ser contidos pela “normalidade” social vigente.

A comparação transversal possibilitou identificar as diferentes configurações da Lei da Cultura Viva, passando de um modelo de convênio junto ao Estado, extremamente burocrática, para um Termo de Compromisso Cultural que possibilitou uma certificação simplificada dos Pontos de Cultura, incluindo uma reivindicação de anos referente a contemplação de coletivos e grupos sem CNPJ.

6.2 PROGRAMA IBERCULTURA VIVA

A conjuntura que mobilizou diferentes setores da sociedade no âmbito do Cultura Viva despertou interesse de gestores e agentes culturais de outros países da América Latina “que passavam por processos políticos similares, compartilhavam realidades sociais e culturais

comuns, e sobretudo buscavam construir paradigmas de política cultural que aproximavam a experiência brasileira de outras iniciativas em países latino-americanos" (Santini, 2017, p. 21). Essa articulação na América Latina é manifestada no documento de constituição da Plataforma Puente Cultura Viva, redigido em outubro de 2010,

> são experiências que acreditam firmemente na possibilidade e na necessidade de reconstruir a ação política e a sociedade a partir de um novo paradigma que, desde as bases da sociedade, recrie o exercício do poder tanto do Estado quanto da sociedade civil, bem como dos partidos e movimentos políticos, comprometendo- nos a estabelecer relações mais dinâmicas, horizontais e democráticas entre todos esses atores. (…) Acreditamos que essas iniciativas devem ser orientadas pela prática da cidadania cultural e pelo fortalecimento dos direitos culturais na perspectiva da democratização cultural (Cultura Viva Comunitária, 2013, p. 22, tradução nossa).

O Programa IberCultura Viva é uma iniciativa intergovernamental criada em 2013, a partir do Programa de Ação da XXIII Cúpula de Chefes de Estado e de Governo Ibero-americanos (Cidade do Panamá, 2013), voltada para o fortalecimento das políticas culturais de base comunitária dos países ibero-americanos, mediante o desenvolvimento de ações que promovem a cidadania. Atualmente, o Conselho Intergovernamental IberCultura Viva é composto por 14 países-membros: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Espanha, México, Paraguai (convidado), Peru, Uruguai, Panamá e República Dominicana.

A essência do Programa IberCultura viva foi pautada na Declaração do II Congresso Ibero-americano de Cultura (São Paulo, 2009), com alinhamento às diretrizes e aos objetivos da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais da Unesco (Paris, 2005) e da Política Nacional de Cultura Viva. Segundo a Cartilha PNCV/2023, entre as ações planejadas anualmente pelo Conselho Intergovernamental, a partir de chamamentos públicos, há o fomento para realização de: intercâmbio; premiação; formação e cursos de especialização em políticas públicas culturais de base comunitária; criação de espaços culturais; articulação em rede; apoio a projetos audiovisuais; gestão e articulação de organizações culturais de base comunitária junto a povos originários; participação de agentes culturais no desenvolvimento de políticas públicas; encontros e circuitos de troca de experiências entre os agentes culturais.

Diante do Conselho Intergovernamental há uma contribuição técnica de cada um dos países membros para realização das ações planejadas e contribuição financeira por meio de Cota anual, estabelecida previamente para a participação no programa, compondo o Fundo Multilateral IberCultura Viva, sob gestão da Secretaria Geral Ibero-americana (SEGIB) -

Argentina. A representatividade da Presidência do Programa por período de 3 anos, a partir de votação dos membros do Conselho Intergovernamental: Triênio 2015-2017, Presidência do Brasil; Triênio 2018-2020, Presidência da Argentina; Triênio 2021-2023, Presidência do México. Atualmente o Conselho Intergovernamental é presidido pelo Brasil, por meio da Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (MinC), que detém o mandato por três anos, até o início de 2027.

Conforme o Artigo 2., o Programa IberCultura Viva persegue o objetivo geral de contribuir com o desenvolvimento das experiências e processos culturais de base comunitária e de povos originários de forma participativa, colaborativa e com trabalho intersetorial, e assim contribuir para o pleno exercício dos direitos culturais e para o respeito e fomento da diversidade cultural de nossos povos no contexto da Cooperação Ibero-americana. Os objetivos estratégicos do Programa são: 1. Incentivar e fortalecer o desenvolvimento de políticas culturais de base comunitária nos países do Espaço Ibero-americano; 2. Fortalecer as capacidades de gestão e a articulação em rede das organizações culturais de base comunitária e dos povos originários, para a melhora no desenvolvimento de suas iniciativas e sua participação nos modelos de gestão de políticas culturais; 3. Sensibilizar sobre as distintas formas de convivência social e a importância de suas manifestações culturais.

O Artigo 3. está dirigido à sua população destinatária: Coletivos, organizações e redes culturais de base comunitária; Povos originários e comunidades afrodescendentes; Pessoas dos âmbitos públicos e da sociedade civil dedicadas ao trabalho, à pesquisa e à comunicação de experiências e processos culturais de base comunitária. Entre as iniciativas do Programa está a Rede Educativa IberCultura Viva, aprovada pelo Conselho Intergovernamental do IberCultura Viva, em sua 14ª Reunião realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de novembro de 2024. Tal iniciativa,

> dá continuidade ao impulso do Grupo de Trabalho lançado em 2021, voltado à sistematização e difusão de práticas e metodologias das políticas culturais de base comunitária, e que já buscava articular atores do campo acadêmico e formativo com vistas à conformação de uma rede (IberCultura Viva).

A Rede Educativa IberCultura Viva é uma iniciativa voltada à articulação de saberes acadêmicos, populares e ancestrais em benefício das comunidades culturais do espaço ibero-americano. Sua missão é fortalecer as culturas vivas nos territórios por meio do intercâmbio de metodologias, experiências e estratégias de formação. A Rede atua para favorecer a circulação do conhecimento, democratizar o acesso às pesquisas acadêmicas, às tecnologias sociais e aos

direitos culturais, com ênfase no reconhecimento das culturas tradicionais e populares.

Os parâmetros de incorporação foram aprovados em abril de 2025, definindo como objetivo geral da Rede a produção e circulação de conhecimentos, dados e ferramentas de sistematização que contribuam para o fortalecimento das políticas culturais de base comunitária impulsionadas pelos Estados, assim como das iniciativas de gestão territorial, em rede e associativa, desenvolvidas pelas organizações culturais comunitárias. Trata-se de um espaço de cooperação entre universidades, centros de formação, escolas populares e organizações comunitárias que compartilham o compromisso com o direito à cultura e o bem viver. O IberCultura Viva sustenta que, para construir sociedades mais justas e democráticas, é necessário também reduzir as desigualdades no acesso e na legitimidade dos saberes. Nesse sentido, a Rede atua como ponte entre conhecimentos e práticas, promovendo vínculos transformadores entre o mundo acadêmico e os territórios.

O Programa IberCultura Viva demonstra o impacto e amplitude dos Pontos de Cultura no Brasil, em que a Cultura Viva passa a ser desenvolvida em diferentes países da América Latina, fortalecendo o reconhecimento de saberes e fazeres das culturas populares latino americanas. A Rede Educativa IberCulrura Viva apresenta um avanço na construção de uma rede para fomentar a pesquisa articulando saberes acadêmicos, populares e ancestrais em benefício das comunidades culturais do espaço ibero-americano. O conceito de Pedagogias dos Pontos de Cultura acompanha esse movimento ao buscar estabelecer conexões entre o meio acadêmico e os processos desenvolvidos na base comunitária.

7. PEDAGOGIAS DOS PONTOS DE CULTURA

Diante do contexto apresentado na formação do campo da educação não escolar, em que a complexa trama conceitual reflete os processos políticos e econômicos presentes na sociedade nos séculos XX e XXI, é identificada uma lacuna que possibilita conceituar os processos educativos desenvolvidos pelos Pontos de Cultura, por diferentes organizações e em diferentes contextos, de forma que possa abranger a sua heterogeneidade na implementação da Lei da Cultura Viva.

A conceituação que contempla os processos educativos nos Pontos de Cultura emergiu da presente pesquisa e foi definida como *Pedagogias dos Pontos de Cultura*. O conceito é situado no campo da educação não escolar, abrangendo de forma complementar a educação formal e a educação informal, tendo como referência a educação não escolar institucionalizada, que identifica as organizações no campo da educação não escolar a partir da formalidade presente na implementação de políticas sociais.

Além de um conceito que possa situar os processos educativos desenvolvidos pelos Pontos de Cultura em diferentes contextos, abrangendo a diversidade de organizações articuladas pela Cultura Viva, também se coloca a intenção de transformar a adjetivação negativa presente nos processos educativos que acontecem fora dos limites institucionais da escola. As definições não escolar, não formal e não convencional, se colocam em uma relação comparativa e dependente do escolar, do formal e do convencional, em que esses se apresentam como o padrão estabelecido, muitas vezes ignorando a autonomia dos processos educativos situados fora da escolarização. Para propor uma definição que não utilizasse de uma adjetivação negativa, o conceito de Pedagogia foi utilizado como referência, de forma que o mesmo contemplasse não somente as práticas educacionais, como também a diversidade epistemológica presente nas diferentes esferas da educação.

Assim como as definições presentes no campo da educação não escolar apresentam divergências conceituais para definir as diferentes práticas e contextos educativos, a compreensão de Pedagogia também é colocada em uma posição de definição complexa diante das diferentes interpretações presentes ao longo da história por diferentes escolas de pensamento. Para Franco; Libâneo; Pimenta (2011, p. 56), ‘‘a Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática está, hoje, longe de obter uma posição de consenso sobre seu

significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico".

A Pedagogia aqui referenciada é compreendida como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo que apresenta especificidade epistemológica e que se desenvolve com a contribuição de outras ciências (História, Psicologia, Sociologia, Antropologia), tendo a Educação como um dos seus temas. Os autores anteriormente citados contribuem com a reflexão proposta, ao afirmarem que

> a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 61).

Cabe destacar a dimensão epistemológica da Pedagogia que a constitui como ciência, em que situa a definição do seu objeto, assim como abarca os procedimentos investigativos. Ao longo da história, a Pedagogia apresenta pequenas diferenças quanto a sua abrangência, porém significativas e marcantes alterações quanto a sua epistemologia. Tais alterações se dão diante das teorizações por diferentes óticas científicas,

> conferindo-lhes quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência na construção do conhecimento pedagógico, frequentemente descaracterizando seu status de ciência, e até criando a sensação de sua desnecessidade como espaço científico fundamentador da práxis educativa (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 62).

As modificações acerca da epistemologia constitutiva da Pedagogia são identificadas no contexto brasileiro em que pedagogos perdem o seu prestígio diante dos "tecnólogos da prática" (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 62). A perspectiva de investigação dos tecnólogos não se reduz somente à educação e às práticas educativas, mas acaba tendo como objeto os aparatos tecnológicos presentes no processo de instrução, em que,

> a formação docente passou a ser apropriada como treinamento de habilidades, o que contribuiu para apequenar a função social dos professores, que passaram a ser tratados como mero ensinadores, de conteúdos arbitrária e previamente selecionados (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 63).

A redução da Pedagogia e da Educação como meros instrumentos de organização da instrução, leva a uma alteração das suas identidades, em que a Pedagogia acaba se distanciando de elaborações político-transformadoras e acaba por se fechar ao ambiente escolar e as salas de aulas, desenvolvendo o papel de "racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental" (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 63). A perspectiva instrumental

da Pedagogia tem como consequência a formação pedagógica estruturada na preparação metodológica e não como campo de investigação sistemática da realidade educativa. Tal contexto se insere no dilema colocado por Libâneo, “entre o pedagogo que faz escola e o pedagogo que pensa a educação” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 63).

A transformação da ciência pedagógica em “ciência da organização da instrução educativa”, interpretada como técnico-científica, adquire a sua representação mais consensual e solidificada, que passa a colocar a atuação dos profissionais da educação de forma “instrumental, tecnicista, tecnológica” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 63). A constituição da Pedagogia a partir de uma fundamentação técnico-científica, acaba por distanciar a teoria da prática, constituída em “um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da intelegibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 63).

A ciência da Pedagogia, quando reduzida à prática educativa instrumental e tecnicista, se afasta das complexidades que permeiam a realidade da educação, ignorando fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Ao dissociar a teoria da prática, perde-se a intencionalidade de transformação social pela Educação, que passa a ser condicionada pelo prático-utilitário diante das necessidades mercadológicas do sistema político e econômico vigente. Quando esvaziada de teoria, o discurso que reduz a Educação e a Pedagogia em instrumentos de preparação para o mercado de trabalho, é naturalizado e reproduzido como objetivo das práticas educativas. A ciência pedagógica, quando não alienada da realidade educacional, se coloca em uma perspectiva crítico-emancipatória a partir da constituição da práxis educativa diante da articulação entre as teorias educacionais com as práticas educativas. Nesse sentido, “a Pedagogia revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 64).

A seguir são descritas elaborações pedagógicas que articulam a teoria e a prática educativa diante de uma perspectiva crítica, em que se constituem elementos para pensar epistemologias próprias da realidade do Brasil e da América Latina. Tais abordagens educativas, desenvolvidas em contextos escolares e não escolares, avançam para a constituição de conceitos que possam abranger as especificidades presentes nas práticas e nos contextos educativos, constituídas a partir de saberes e fazeres historicamente organizados e que

evidenciam a autonomia em relação ao modelo hegemônico de educação.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra insere a dimensão educativa dos movimentos sociais nas teorias pedagógicas, não somente como sujeitos educativos, mas como interlocutores da reflexão sobre a educação. Neste sentido, a pedagogia se constitui "do Movimento e não para o Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como sujeito educativo, e como sujeito da reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana" (Caldart 2000, p. 200).

A Pedagogia, que se constitui a partir da trajetória histórica do Movimento, insere na literatura pedagógica a formação de sujeitos sociais a partir da matriz dos movimentos sociais, diante dos processos políticos, econômicos e socioculturais presentes na sua dinâmica. Assim, trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer-se um nome próprio: Sem Terra (Caldart, 2000, p. 200).

A concepção de educação a partir da matriz dos movimentos sociais, permite pensar os processos educativos para além da escola ou de instituições com finalidades educativas. O sujeito educativo ou a figura do educador são desenvolvidas a partir da formação humana, considerando que "são as relações sociais que a escola propõe através do seu cotidiano e jeito de ser o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que seleciona para seu tempo específico de ensino" (Caldart, 2000, p. 200).

Na 'Pedagogia das Encruzilhadas', Rufino (2019, p. 9) aborda "as sabedorias ancestrais que ao longo dos séculos foram produzidas como descredibilidade, desvio e esquecimento", e por meio dos que foram excluídos da história oficial, afirma que, "a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade". O autor problematiza o projeto de modernidade, sustentado nos pilares de raça, do racismo e do Estado-nação, que submete a América Latina "às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder" (Rufino, 2019, p. 12). Como resposta ao "estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu", no qual nos encontramos em uma "guerrilha epistêmica", se faz necessário invocar as sabedorias ancestrais, tendo em vista que

> a invocação da ancestralidade como um princípio de presença, saber e comunicações é, logo,

> uma prática em encruzilhadas. Afinal, a própria noção de encruzilhada é um saber praticado ancestralmente que aqui é lançado como disponibilidade para novos horizontes que reivindicam a sofisticação do mundo plural, pujante e vigoroso, contrário e combativo ao desencanto do mundo (Rufino, 2019, p. 9).

Na 'Pedagogia Hip Hop', a autora Cristiane Correia Dias (2019) propõe uma educação baseada no Hip-Hop a partir de experiências em uma ONG no município de São Paulo e que foram ampliadas para serem desenvolvidas em espaços escolares na rede municipal da cidade. A partir de um diagnóstico que evidencia um ensino eurocêntrico nas escolas públicas, a autora propõe uma Pedagogia constituída a partir de culturas e histórias invisibilizadas, atualizando a tradição cultural afro-americana e afro-brasileira a partir da estética contemporânea do *breaking*, e que possam contribuir na implementação leis no campo da educação, como é o caso da Lei 10.639/03 que visa o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Neste caso a proposta é

> priorizar o desenvolvimento de habilidades e de competências necessárias para o desenvolvimento da juventude periférica, concebidas como "letramento de reexistência". Ou seja, que propicie uma leitura crítica do mundo com base em uma interpretação do corpo negro que se abre para uma afromemória (Dias, 2019, p. 15).

A 'Pedagogia Olodum: Epistemologia do Samba-reggae', de Mara Felipe (2024), é fruto de uma convivência de muitos anos, na qual a autora atuou como coordenadora pedagógica da Escola Criativa Olodum, além de mobilizações sociais e diversas produções junto ao Olodum. Ao desenvolver o conceito, se propõe identificar "os caminhos construídos pelo Olodum na produção de práticas político-pedagógicas, centradas em uma educação decolonial e antirracista" (Felipe, 2024, p. 25). Tal produção busca romper com o modelo de educação hegemônico, estruturado desde a modernidade, e busca

> novos processos civilizatórios que salvaguardam a diversidade, a diferença, a pluralidade cultura, fazendo emergir vozes das minorias sociais a partir de inúmeras formas de engajamento no contar, cantar e fazer histórias que reconheçam as múltiplas formas do povo negro ser e estar no mundo (Felipe, 2024, p. 258).

Diferente das Pedagogias abordadas anteriormente, que se inserem na relação com o Estado e dialogam com a educação hegemônica presente na educação escolar, a educação autônoma desenvolvida nos territórios zapatistas no México, rompem com as estruturas do Estado e desenvolvem novas formas de pensar e fazer a educação a partir da realidade dos povos indígenas. Na publicação 'Um mundo onde caibam muitos mundos: educação descolonizadora e revolução zapatista', de Ana Paula Morel (2023), a autora aborda a constituição de processos educativos autônomos nos territórios zapatistas, onde é possível identificar pontos de ruptura com a instituição escolar hegemônica assim como da própria relação/condicionamento junto ao

Estado. A partir do levante de 1994, é declarado o autogoverno popular abrangendo mais da metade de Chiapas - México, tendo como base camponeses-indígenas de quatro etnias mayas (choles, tzeltales, tzotziles, tojolabales). Sem adentrar em todos os desdobramentos históricos e políticos do levante, assim como os impactos que ainda geram na América Latina e no mundo, é colocada de forma breve a organização dos processos educativos presentes no território e que dialogam com a pesquisa.

Na educação zapatista, os educadores são das próprias comunidades e, apesar da sua formação contínua em educação autônoma, seguem sendo camponeses para não perderem a sua relação com a terra. O educador não é identificado como promotor de educação, mas como 'pessoa que move' - *jnikesvany*, um termo *tzotzil*, onde "os *jnikesvany* de educação movem e promovem a relação com o conhecimento a partir das necessidades que surgem por parte dos alunos e da comunidade" (Morel, 2023, p. 67).

Apesar de questionar o modelo de instituição escolar entre os povos indígenas, há a presença de escolas autônomas nos territórios, onde "ganharam um papel cada vez mais central na construção de autonomia e tem se transformando continuamente nesse processo" (Morel, 2023, p. 67). As escolas autônomas não têm vínculo com a Secretaria de Educação Pública (SEP) e não oferecem diplomas ou certificados oficiais, o que muda a lógica mercantil da educação em que muitas vezes o que interessa é o diploma para o mercado de trabalho e não a educação em si. Cabe destacar que, desde o levante em 1994, houveram, e ainda há, inúmeras reações do Estado e de grupos paramilitares contra as comunidades e até mesmo contra as escolas. Após o fim das negociações com o Estado em 1997, os governos intensificaram as políticas assistencialistas a partir dos programas compensatórios, promovidos pelo Banco Mundial, em que são criadas bolsas para alunos indígenas, visando a cooptação para o ingresso no ensino escolar "oficial".

As questões que se colocam na constituição das Pedagogias que buscam a superação do paradigma presente na educação hegemônica, atrelada ao Estado e ao capital, se relacionam com o conceito de 'monoculturas da mente', de Vandana Shiva (2003). A autora coloca que as monoculturas acabam por desenvolver a escassez e a pobreza ao destruir a diversidade e as alternativas a ela, em que "a uniformidade e a diversidade não são apenas maneiras de usar a terra, são maneiras de pensar e viver" (Shiva, 2003, p. 17).

O conflito entre monocultura e diversidade é identificado no tensionamento entre os

saberes e fazeres comunitários plurais e o conhecimento hegemonicamente constituído desde a modernidade que coloca a educação em uma condição de homogeneidade, condicionando a uma única via de compreensão do mundo, assim como em relação às formas de organização social. Shiva (2003, p. 21), denuncia o desaparecimento do saber local em detrimento do saber ocidental dominante e postula que, por meio de muitos processos:

> primeiro fazem o saber local desaparecer simplesmente não o vendo, negando sua existência. Isso é muito fácil para o olhar distante do sistema dominante de globalização. Em geral, os sistemas ocidentais de saber são considerados universais. No entanto, o sistema dominante também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores.

O saber ocidental dominante é difundido a partir da universalidade do conhecimento e do processo civilizatório, estruturado a partir do eurocentrismo e dos séculos de colonização, na qual é propagada a ideia de que

> a sociedade moderno-ocidental é a última etapa de desenvolvimento humano, ideal para todos os povos e nações seguirem e a ser imposto pelo imperialismo e pela colonização [...] O eurocentrismo constituinte desse pensamento tem pretensões de universalidade, legitima o poder do capital e a sociedade moderno-ocidental, enclausurando possibilidades de pensar uma transformação para além dos ditames do capital (Ribeiro; Melo, 2019, p. 43).

Segundo Mazuroski Jr e Calgaro (2022), o conhecimento universal transmitido em escolas e espaços educacionais desde a modernidade tem no pensamento ocidental eurocêntrico sua base de disseminação, pois, a "racionalidade branca sobre outras formas de racionalidade, reflexão e abstração" (Mazuroski Jr e Calgaro, 2022, p. 4). Ao ignorar a diversidade cultural da humanidade e os saberes locais presentes no mundo, a partir de um etnocentrismo europeu, afirma-se "um projeto de hegemonia filosófica e científica, com consequências sociais, econômicas e educacionais para todos os participantes do sistema" (Mazuroski Jr e Calgaro, 2022). Neste sentido, os autores afirmam que,

> o eurocentrismo constitui um projeto hegemônico que mantém os países tradicionalmente designados como "em desenvolvimento" presos a certas formas de pensar e fazer que convergem para um sistema capitalista predatório, direcionador de práticas pedagógicas que se distanciam do que constituiria o maior interesse da Educação nesses países: a formação crítica de cidadãos.

Ao dialogar com a sociedade civil por meio dos movimentos populares, das associações comunitárias e outras formas de organização popular, a educação não escolar dispõe de mecanismos e articulações para (re)criar práticas pedagógicas não eurocêntricas. Assim, as práticas educativas extramuros escolares desenvolvem meios para que venham à tona os saberes

presentes na cultura popular com

> os marcadores das lutas de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta, representantes das diversidades de raça, sexo e gênero, tradicionalmente apagados como sujeitos/agentes na sociedade e, consequentemente, nos processos educativos hegemônicos (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Rufino (2019) conceitua sobre "sabedorias de fresta", compreendidas como "sabedorias ancestrais que que ao longo de séculos foram produzidas como descredibilidade, desvio e esquecimento" (Rufino, 2019, p. 9). O autor aponta para a diversidade frente a um modelo homogêneo de educação pautado em um pensamento colonial que se reproduz até os dias de hoje e coloca que "se a educação é um fenômeno próprio da vivacidade dos seres e faz com que esses sejam falantes e escritores em múltiplas linguagens circuladas na diferença, podemos considerar que é impossível a colonização produzir alguma experiência educativa" (Rufino, 2021, p. 39).

A pedagogia de Paulo Freire entende que "não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser" (Romão, 2018, p. 171). A pluralidade de práticas educativas na educação não escolar atua no reconhecimento e valorização de saberes populares presentes em diferentes territórios e redimensiona a educação para uma formação política e sociocultural. Nesse contexto, a práxis é um meio para que a educação além dos limites institucionais da escola desenvolva a leitura crítica dos territórios onde atuam e as práticas educativas possam interferir sobre a realidade, não somente de quem participa diretamente das práticas educativas, mas da comunidade como um todo.

O conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura* tem como objetivo inserir na literatura pedagógica a pluralidade presente nos processos educativos desenvolvidos nos Pontos de Cultura, em que a educação e a cultura são articuladas de forma permanente, reconhecendo os saberes e fazeres presentes nesses contextos como legítimos de interpretação e constituição de epistemologias educativas, ainda consideradas marginais pelo modelo hegemônico de educação, fato identificado por Severo (2015, p. 85),

> com efeito, as aprendizagens decorrentes das práticas vivenciadas nos espaços de ENE nem sempre são reconhecidas como válidas ou são tidas como inferiores devido a hierarquia tradicional de saberes baseada na crença de que é mais importante o que se aprende em disciplinas dos currículos escolares.

A conceituação de *Pedagogias dos Pontos de Cultura* dialoga com a interpretação da educadora do Ponto de Cultura Fluência, e por isso colocado no plural e não no singular,

> eu acho impossível aplicar um único tipo de pedagogia, até porque a leitura dentro de cada espaço, eu acredito que ela seja diferente. Eu acredito que existe um norte que possa ser utilizado e, enfim, que a gente consiga se basear dentro disso (Educadora - Fluência).

O conceito foi definido no plural por compreender a impossibilidade, como também a contradição, em querer abarcar em um mesmo conceito mais de 10.000 organizações certificadas no Brasil, fora as certificações presentes na América Latina. A proposta é desenvolver o conceito pautado na pluralidade, demonstrando a complexidade, como também a potencialidade e a viabilidade de organizações que desenvolvem os processos educativos diante de diferentes realidades, rompendo com a ideia simplista e fatalista de que não há formas de superar a estrutura hegemônica que condiciona a educação a uma configuração homogênea. Cabe destacar que aqui não há nenhum romantismo sobre as disputas e tensionamentos presentes nos Pontos de Cultura, diante das inúmeras batalhas travadas diariamente e das tentativas permanentes de sufocamento promovidas pelo próprio Estado.

Ainda no que se refere à definição do conceito, realizou-se uma busca com o objetivo de verificar se o mesmo já havia sido descrito anteriormente. Os resultados obtidos indicam seu caráter inédito: a) PONTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE - Nespolo, G. F. et al. Pontos de Cultura: contribuições para a Educação Popular em Saúde na perspectiva de seus coordenadores. Revista Interface (Comunic., Saúde, Educ.), 2014; b) CULTURA VIVA: AVALIAÇÕES DO PROGRAMA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Franco, M. W. M. et al. Cultura Viva: as práticas de pontos e pontões (IPEA, 2011). Discute práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças, jovens, adultos e idosos nos Pontos de Cultura; c) DISSERTAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE JOVENS EM PONTOS DE CULTURA - Vilutis, L. Cultura e juventude: a formação dos jovens nos Pontos de Cultura. Dissertação (USP, 2009). Trabalha diretamente a dimensão formativa nos Pontos de Cultura; d) AÇÃO PEDAGÓGICO-CULTURAL EM PONTO DE CULTURA (VIOLA DE BOLSO) - Santana, W. M.; Vinhas, T. “Culturas são sementes”: a ação pedagógica- cultural do Ponto de Cultura Viola de Bolso. Discute experiências formativas, práticas pedagógicas e Ponto de Cultura como espaço de formação cultural. e) EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS PONTOS DE CULTURA (AÇÃO GRIÔ NACIONAL) - Livro Negritude e Universidade (UFF) traz um capítulo sobre a Pedagogia Griô e menciona “experiências pedagógicas dos pontos de cultura em todo o Brasil através da Ação Griô Nacional”, articulando currículo, identidade e práticas formativas.

O conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura* não tem como objetivo “a tentativa de enquadramento das experiências e reflexões em esquemas rígidos e, por isso, limitadores da riqueza produzida ao longo do tempo” (Streck, 2010, p. 10). Para escapar da rigidez e das

limitações dialoga com o conceito de pluriversalidade que busca superar a universalidade imposta pelo eurocentrismo, em que "seria mais importante ter uma base científica de pluriversalidade, ou seja, considerar que o saber humano está difuso por todas as culturas, regiões e tempos" (Mazuroski Jr e Calgaro, 2022).

A relação da cultura com a educação se constitui como uma importante ferramenta para ressignificar os processos de 'escolarização' e 'alunização', perpetuada por uma epistemologia eurocêntrica e capitalista pautada na uniformidade, em que os Pontos de Cultura se apresentam como contraponto e resistência cultural, possibilitando a educação se constituir na diversidade de saberes e fazeres diante da cultura popular presente no Brasil e na América Latina. Cabe destacar que os Pontos de Cultura não se configuram na sua totalidade como contra-hegemônicos havendo um campo de disputa no interior dos mesmos.

Sobre o campo da educação não escolar, Paulo (2020) aponta para a necessidade de "metodologia e pedagogia diferentes das aplicadas na educação escolar" (Paulo, 2020, p. 10). Tal fato é identificado na fala da educadora diante das práticas desenvolvidas na escola e as desenvolvidas nos Pontos de Cultura,

> eu acho que seria importante ter sim, porque a Pedagogia que a gente faz na escola não vai ser a mesma que a gente vai fazer nos Pontos de Cultura. Claro que muitas vezes vai ter relação, vai ter entrelaçamentos possíveis, mas eu acredito que quando a gente olha para um Ponto de Cultura, a gente olha para um lugar, e quando a gente olha para a escola, a gente olha para outro. Então acho que a gente tem que sempre considerar, a primeira coisa é considerar as particularidades do lugar, o que emerge da realidade, o que é necessário, o que os moradores já sabem, o que eles ainda gostariam de saber. Eu acho que essa é uma coisa importante (Educadora - Vielas).

Sobre a metodologia e pedagogia próprias da educação não escolar é manifestada a ideia de ter um norte que possa situar o contexto e a configuração das práticas educativas presentes nos Pontos de Cultura,

> pensar também outros autores que pensaram pedagogia também em espaços não escolares. Acho que sempre ter um embasamento nos dá um norte do que fazer, de onde começar, para onde ir, mas também essa questão de poder ouvir o que o pessoal desse Ponto de Cultura tem a dizer, para a partir disso poder desenvolver uma prática, uma pedagogia intencional para esse espaço (Educadora - Fluência).

O norte, proposto por educadoras em duas instituições diferentes, que possa fornecer um embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento da práxis educativa nos Pontos de Cultura é identificado a partir das categorias que emergiram da análise empírica em diálogo com o referencial teórico, constituindo assim, a base para a formação do conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura*. Neste sentido, as categorias buscam abranger as dinâmicas presentes nos processos educativos desenvolvidos pelas instituições, assim como a sua relação

com a gestão institucional, com os vínculos comunitários presente nos territórios e na apropriação e implementação da Cultura Viva. Sistematizar o movimento da pesquisa no conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura* é uma forma de subsidiar o campo da educação não escolar e inserir na literatura pedagógica as práticas e os contextos educativos identificando as suas complexadas em constante movimento, diante das diferentes dimensões que perpassam a sua formação.

As categorias que dão sustentação ao conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura* se dão a partir de uma investigação com dois Pontos de Cultura, investigação que pode ser ampliada e redimensionada a partir de um estudo mais abrangente e que possa envolver sujeitos na sua construção, não somente como entrevistados, mas como pesquisadores e participantes da elaboração do conceito.

A categoria de autonomia é interpretada na constituição de uma pedagogia crítica, que promova possibilidades de humanização, em que a formação crítica possibilita o reconhecimento enquanto sujeitos históricos, capazes de interferir de forma consciente na sua realidade. A autonomia também é compreendida como liberdade de criação, onde a práxis educativa dialoga com a realidade dos Pontos de Cultura a partir das intencionalidades presentes nas instituições. Os processos educativos podem ser organizados diante de oficinas contínuas, projetos de curta e média duração, assim como formações específicas e pontuais diante de temas que requerem maior apropriação. A autonomia permite a construção de conteúdos que emergem do cotidiano dos Pontos de Cultura, fato que constitui uma importante característica da educação não formal e que possibilita avançar para uma proposta educativa que não seja baseada na curricularização.

A categoria de identidade permite situar as relações de poder que condicionam as produções simbólicas e materiais. A identidade, dependente da diferença, é interpretada na sua dimensão política, que permite identificar a pluralidade presente nos Pontos de Cultura diante de contextos históricos e sociais que possam questionar as suas realidades de exclusão e inserção. Assim, a categoria de identidade propõe uma interpretação que não seja reduzida a neutralidade política, como a que se faz presente no conceito de "diversidade cultural", em que o "outro cultural" é visto como exótico, ou se insere na dicotomia "do dominante tolerante e do dominado tolerado" (Silva, 2000, p. 97).

A categoria de vínculo sociocultural emerge diante da forte presença do vínculo e do pertencimento que se constituem como elementos da intencionalidade educativa presente nos

Pontos de Cultura investigados. O vínculo sociocultural abrange as dimensões subjetivas e comunitárias, em que a dialogicidade se faz presente e, para além da formação técnica e artística, a formação humana é substancial na construção dos processos educativos. Neste sentido, o vínculo sociocultural antecede a perspectiva tecnicista que coloca o conteúdo e o método como principais objetivos da prática educativa. O vínculo sociocultural é o elemento que permeia todos os percursos formativos desenvolvidos.

A aliança de saberes e fazeres comunitários, última categoria que fundamenta o conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura*, é compreendida no sentido de criar relações e conexões que possam abarcar os saberes e fazeres presentes nas instituições, mas que não se restringem a intersetorialidade, dialogando com coletivos, movimentos sociais e principalmente com os sujeitos que vivem a realidade da comunidade, de forma que possa alargar a compreensão de educação ao contemplar a sua complexidade situada nas esferas de educação formal, não formal e informal. A interpretação do cotidiano se apresenta como uma importante ferramenta para identificar os saberes e fazeres comunitários que não se apresentam de forma homogênea e variam não somente de um território para outro, mas no próprio território onde o Ponto de Cultura desenvolve suas ações. A aliança de saberes e fazeres comunitários não se restringe à esfera institucional das organizações e serviços públicos presentes na comunidade, já identificadas no conceito de Território Educativo diante da intersetorialidade. Tal compreensão é alargada no sentido de criar relações e conexões que possam abarcar os saberes e fazeres presentes nas instituições, nos coletivos, movimentos sociais e principalmente dos sujeitos que vivem a realidade da comunidade, abrangendo uma compreensão de educação que contemple a sua complexidade.

O conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura,* ao abarcar a heterogeneidade da práxis educativa presente em diferentes contextos, afirma as identidades presentes na cultura popular do Brasil e da América Latina, diante dos saberes e fazeres que possibilitam novas formas de viver. A afirmação desses saberes e fazeres constituem o conhecimento no qual emergem epistemologias próprias da realidade latino-americana, situadas no campo da educação, mas que reverberam no tensionamento dos próprios limites da democracia presente.

Diante de um projeto de Estado pautado na exclusão e na invisibilidade de saberes comunitários plurais, a inserção de tais conhecimentos tanto na produção científica como no desenvolvimento de políticas sociais, possibilita uma reparação histórica que reconhece a diversidade do povo brasileiro em detrimento de uma história singular que se mantém

hegemônica no campo da educação.

8. CONCLUSÃO

A pesquisa iniciou com o projeto desenvolvido para o processo de seleção que trazia como referencial teórico o conceito de educação não formal elaborado por Gohn, em diálogo com obras de Freire. A pesquisa tinha como objetivo compreender os processos educativos que acontecem nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e nos Pontos de Cultura, fruto das inquietações da atuação como educador social nesses espaços.

Ao ser selecionado e ter as primeiras orientações com a professora Nilda Stecanela fui apresentado ao conceito de educação não escolar, presente nas obras de Almerindo Janela Afonso, assim como a educação não formal, elaborada por Jaume Trilla. Nesse momento as certezas começaram a dar lugar aos questionamentos e surgia a necessidade de situar a pesquisa diante de uma aparente complexidade conceitual que ia se apresentando. Junto aos conceitos de educação não escolar e educação não formal, a práxis educativa foi a categoria que colocou em movimento a articulação da teoria com a prática a ser investigada a partir do objeto de pesquisa.

O Estado do Conhecimento foi um momento que, além de situar a pesquisa, se mostrou significativo para a apropriação do método e a condução das etapas a partir do mesmo. Nesse momento da pesquisa, a complexidade que envolve a trama conceitual presente no campo da educação escolar foi racionalizada a partir de uma problemática em que havia a necessidade de buscar caminhos para que a pesquisa pudesse conduzir a trama e não ficar amarrada a ela.

Elaborar na pesquisa as complexidades conceituais presentes no campo da educação não escolar permitiu criar o núcleo trabalho, traçando um panorama histórico, social e político dos diferentes movimentos que constituem o campo, assim como as perspectivas teórico-metodológicas presentes no mesmo. Já identificado no Estado do Conhecimento, e evidente no capítulo sobre a educação não escolar, é referendada a concepção que toma a educação como campo de disputa na consolidação de uma forma hegemônica, e as formas de resistência à mesma, evidenciando uma dinâmica permanente de tensionamento em que a neutralidade do fazer educativo se dissolve diante dos fatos históricos.

Situado o objeto de pesquisa no campo da educação não escolar, se apresentam os conceitos de *cotidiano, cultura, território, Estado e sociedade civil*, que possibilitaram abranger as diferentes dimensões sobre o fenômeno investigado. Tais conceitos colocam a perspectiva

de historicidade e de movimento permanente nas construções sociais e políticas, e consequentemente nas elaborações teóricas e práticas que permeiam o fazer educativo na educação não escolar.

O momento da qualificação foi de extrema relevância diante das considerações da banca que possibilitaram avanços nas construções teóricas, permitindo uma amplitude maior sobre as interpretações do objeto investigado. Cabe destacar que o projeto apresentado na qualificação sofreu alterações diante de imprevistos institucionais, e o projeto de busca de um estudo de caso comparado entre um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e um Ponto de Cultura foi realizado com dois Pontos de Cultura.

Passado pelo Comitê de Ética, foram realizadas as entrevistas nos Pontos de Cultura, momento que as construções teóricas ganham sentido diante das análises empíricas que emergem. O campo acaba por fazer um movimento de "aterrar" a pesquisa, diante da crescente teorização dos elementos presentes no cotidiano.

O constituir-se pesquisador, momento crucial no âmbito de um programa de pós-graduação em nível *stricto sensu*, não se dá de forma espontânea e linear, mas é parte de um processo de encontros e desencontros com a pesquisa e consigo mesmo. Além da orientação, o grupo de pesquisa Observa também foi parte essencial nesse processo, diante das trocas e vivências que transcendem o pensar e fazer ciência, quando a cientificidade e a humanização se encontram em uma espiral que se retroalimenta.

Após as entrevistas realizadas nos Pontos de Cultura, o Estudo de Caso Comparado possibilitou a análise dos dados empíricos de forma que pudesse contemplar o contexto e a historicidade que abrange o fenômeno investigado. Assim, foi possível investigar a práxis educativa presente nas instituições, identificando a sua relação com a comunidade, diante da implementação da Cultura Viva.

Da comparação horizontal proposta pelo Estudo de Caso Comparado resultou a análise que possibilitou identificar os elementos que constituem a práxis educativa no cotidiano das instituições, como também as relações que as mesmas desenvolvem com a comunidade diante da historicidade do território. Assim, o método possibilitou interpretar os processos educativos que se apresentam de forma heterogênea, situados em territórios com características próprias, mas que compõem e atuam na implementação da mesma Política de Estado.

A comparação vertical possibilitou analisar como as instituições se apropriam da Lei da Cultura da Viva diante da certificação como Pontos de Cultura. Diante da análise dos dados empíricos foi possível identificar uma autonomia relativa das instituições, presente na configuração das atividades e na gestão desenvolvida, porém enfraquecida diante da dependência dos recursos via editais, que expõe a insegurança na continuidade das suas ações ou a complexidade em adequar diferentes projetos no seu cotidiano diante da configuração das atividades presente na instituição. Também foi possível situar os Pontos de Cultura diante das transformações sociais e políticas ocorridas no século XX e XXI, que inserem novos formatos institucionais no campo da educação não escolar, indicando novas nomenclaturas que possam abranger as suas particularidades e complexidades.

A historicidade presente na interpretação dos dados empíricos, proposta pela comparação transversal, possibilitou identificar as diferentes configurações da Lei da Cultura Viva, passando de um modelo de convênio junto ao Estado, extremamente burocrática, para um Termo de Compromisso Cultural que possibilitou uma certificação simplificada dos Pontos de Cultura, incluindo uma reivindicação de anos referente a contemplação de coletivos e grupos sem CNPJ.

A partir da trama entre o referencial teórico presente e a análise de dados, com base em entrevistas com coordenadores(as), educadores(as) e educandos, emergiram as categorias que possibilitam a interpretação da práxis educativa presente no cotidiano dos Pontos de Cultura, situados no contexto da educação não escolar. As categorias colocam em perspectiva uma educação heterogênea e complexa, que se desenvolve por meio de diferentes práticas e em diferentes contextos. Educação compreendida de forma intrínseca com a cultura, que a partir do seu posicionamento ético e político, afastadas da neutralidade, fornecem os elementos para a constituição da autonomia e da identidade de sujeitos e de comunidades.

A categoria de autonomia é interpretada na constituição de uma pedagogia crítica, que promova possibilidades de humanização, em que a formação crítica possibilita o reconhecimento enquanto sujeitos históricos, capazes de interferir de forma consciente na sua realidade. A autonomia também é compreendida como liberdade de criação, onde é possível desenvolver práticas educativas que dialogam com a realidade do Ponto de Cultura, a partir dos objetivos das instituições. Os processos educativos podem ser organizados diante de oficinas contínuas, projetos de curta e média duração, assim como formações específicas e pontuais diante de temas que requerem maior apropriação. A autonomia permite a construção de

conteúdos diante da realidade e do cotidiano dos Pontos de Cultura, fato que constitui uma importante característica da educação não formal, e que possibilita avançar para uma proposta educativa que não seja baseada na alunização.

A categoria de identidade permite situar as relações de poder que condicionam as produções simbólicas e materiais. A identidade, dependente da diferença, é interpretada na sua dimensão política, na qual permite identificar a pluralidade presente nos Pontos de Cultura diante de contextos históricos e sociais que possam questionar as suas realidades de exclusão e inserção. Assim, a categoria de identidade propõe uma interpretação que não seja reduzida a neutralidade política, como a que se faz presente no conceito de "diversidade cultural", em que o "outro cultural" é visto como exótico, ou se insere na dicotomia "do dominante tolerante e do dominado tolerado" (Silva, 2000, p. 97).

A categoria de vínculo sociocultural emerge diante da forte presença do vínculo e do pertencimento, que se constituem como elementos da intencionalidade educativa presente nos Pontos de Cultura investigados. O vínculo sociocultural abrange as dimensões subjetivas e comunitárias, em que a dialogicidade se faz presente e, para além da formação técnica e artística, a formação humana é substancial na construção dos processos educativos. Neste sentido, o vínculo sociocultural antecede a perspectiva tecnicista que coloca o conteúdo e o método como principais objetivos da prática educativa. O vínculo sociocultural é o elemento que permeia todos os percursos formativos desenvolvidos.

A aliança de saberes e fazeres comunitários, última categoria que fundamenta o conceito de "Pedagogias dos Pontos de Cultura", é compreendida no sentido de criar relações e conexões que possam abarcar os saberes e fazeres presentes nas instituições, mas que não se restringem a intersetorialidade, dialogando com coletivos, movimentos sociais e principalmente com os sujeitos que vivem a realidade da comunidade, de forma que possa alargar a compreensão de educação ao contemplar a sua complexidade situada nas esferas de educação formal, não formal e informal. A interpretação do cotidiano se apresenta como uma importante ferramenta para identificar os saberes e fazeres comunitários que não se apresentam de forma homogênea e variam não somente de um território para outro mas no próprio território onde o Ponto de Cultura desenvolve suas ações.

A aliança de saberes e fazeres comunitários não se restringe à esfera institucional das organizações e serviços públicos presentes na comunidade, já identificadas no conceito de

Território Educativo diante da intersetorialidade. Tal compreensão é alargada no sentido de criar relações e conexões que possam abarcar os saberes e fazeres presentes nas instituições, nos coletivos, movimentos sociais e principalmente dos sujeitos que vivem a realidade da comunidade, abrangendo uma compreensão de educação que contemple a sua complexidade enquanto educação formal, não formal e informal.

As categorias emergentes ao estudo realizado fundamentam o conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura*, consequência do movimento da pesquisa que parte de conceitos presentes na educação não escolar, e que diante das especificidades do objeto investigado, se apresenta como forma de afirmar no campo da educação a pluralidade de saberes e fazeres presentes nos Pontos de Cultura. O conceito foi definido no plural por compreender a impossibilidade, como também a contradição, em querer abarcar em um mesmo conceito mais de 10.000 organizações certificadas no Brasil, fora as certificações presentes na América Latina. A proposta é desenvolver o conceito pautado na pluralidade, demonstrando a complexidade, como também a potencialidade e a viabilidade de organizações que desenvolvem os processos educativos diante de diferentes realidades, rompendo com a ideia simplista e fatalista de que não há formas de superar a estrutura hegemônica que condiciona a educação a uma configuração homogênea. Cabe destacar que aqui não há nenhum romantismo sobre as disputas e tensionamentos presentes nos Pontos de Cultura, diante das inúmeras batalhas travadas diariamente e das tentativas permanentes de sufocamento promovidas pelo próprio Estado.

A relação da cultura com a educação se constitui como uma importante ferramenta para ressignificar a epistemologia eurocêntrica e capitalista pautada na uniformidade e no racismo epistemológico, em que os Pontos de Cultura se apresentam como contraponto e resistência cultural, possibilitando a educação se constituir na diversidade de saberes e fazeres diante da cultura popular presente no Brasil e na América Latina. Cabe destacar que os Pontos de Cultura não se configuram na sua totalidade como contra hegemônicos, também se constitui um campo de disputa no interior dos mesmos.

O embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento da práxis educativa nos Pontos de Cultura e na educação não escolar, é identificado a partir das categorias que emergiram da análise empírica em diálogo com o referencial teórico, constituindo assim, a base para a formação do conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura*. Neste sentido, as categorias buscam abranger as dinâmicas presentes nos processos educativos desenvolvidos pelas instituições, assim como a sua relação com a gestão institucional, com os vínculos comunitários

presente nos territórios e na apropriação e implementação da Cultura Viva. Sistematizar o movimento da pesquisa no conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura* é uma forma de subsidiar o campo da educação não escolar, e inserir na literatura pedagógica, práticas e contextos educativos complexos e em constante movimento, diante das diferentes dimensões que perpassam a sua constituição.

Diante do questionamento de qual educação é a nossa, o conceito de *Pedagogias dos Pontos de Cultura* busca apontar caminhos ao situar a heterogeneidade de práticas educativas presentes em diferentes contextos, desenvolvidas por instituições, organizações e coletivos de natureza diversa, afirma as identidades presentes na cultura popular do Brasil e da América Latina, diante dos saberes e fazeres que possibilitam novas formas de viver. A afirmação desses saberes e fazeres constituem o conhecimento na qual emergem epistemologias próprias da realidade latino-americana, situadas no campo da educação, mas que reverberam no tensionamento dos próprios limites da democracia presente. Assim, a presente pesquisa aponta novos caminhos que possibilitam redimensionar o conceito de educação, de forma que a mesma seja compreendida na sua complexidade, na qual envolve diferentes práticas e contextos educativos.

REFERÊNCIAS

ADELEKUN, Emmanuel. Redbull. 2022. **Mas, afinal, o que é cypher e por que ela é importante?** Disponível em: https://www.redbull.com/br-pt/danca-importancia-cypher-breaking. Acesso em: 11/11/2025.

AFONSO, Almerindo Janela In: SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini. **Educação não formal: cenários de criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

ALVES, Luis Paulo Arena. **Na práxis educativa em ONGs: que bem viver e cidadania?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BARTLETT, Lesley e VAVRUS, Frances Katherine. **Rethinking case study research: a comparative approach**. Taylor & Francis Group, NY, 2017.

BRAGA JUNIOR, Jorge Roberto Ribeiro. **Os Pontos de Cultura como espaços não-formais de ensino: Práticas educativas na Baixada Fluminense**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidade. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Lei Nº 13.018, de 22 de Julho de 2014, Institui a Política Nacional de Cultura Viva.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMPOS, Anderson Tadeu. **Juventudes: territórios educativos e análise multidimensional de programas socioeducativos.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2022.

CARRILLO, Alfonso Torres**. El retorno a La comunidad: problemas, debates y desafios de vivir juntos.** Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE; Editorial el Búho, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: política cultural e cultura política novas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

CULTURA VIVA. **Pontos e Pontões de Cultura**. Mapa dos Pontos e Pontões de Cultura. Disponível em:https://mapa.cultura.gov.br/espaco/20375/#info. Acesso em: 29 ago. 2025.

CULTURA VIVA. **Pontos e Pontões de Cultura**. Mapa dos Pontos e Pontões de Cultura. Disponível em:https://mapa.cultura.gov.br/espaco/107986/#info. Acesso em: 29 ago. 2025.

CULTURA VIVA COMUNITARIA. **Compilación de documentos para la reflexión y la incidencia**

política (Medellín, Alcaldía de Medellín, 2013).

DIAS, Cristiane Correia. **A pedagogia hip hop: consciência, resistência e saberes em luta.** Curitiba: Appris, 2019.

ENGUITA. Mariano Fernández. **Centros, redes, proyectos.** Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Fernández Enguita, Mariano (coord.) Terrén, Eduardo (coord.). p. 23 – 40. Akal, 2008.

FARAGE, Eblin. **Estado, território e cotidiano no conjunto de favelas da Maré**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

FELIPE, Mara. **Pedagogia Olodum: epistemologia samba-reggae**. Jundiaí. Paco, 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos Libâneo; PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento.** Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE). Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 55-78

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Rio de Janeiro. 1988.

GOHN. Maria da Gloria. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN. Maria da Gloria. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social.** Rio de Janeiro. Revista Meta: Avaliação, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. **O carnaval é o quintal do amanhã : saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2015.

GUSTSACK, Felipe. **Identidade Cultural.** *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2024.

HUBNER, A. **Agência na Sociologia:: os diferentes usos do conceito de agência em Weber, Giddens e Latour**. *Ponto-E-Vírgula*, *1*(33).Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/5466.

IBERCULTURA VIVA. **Regulamento de funcionamento do Programa Ibercultura Viva**. Disponível em: https://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2021/04/PT-Regulamento-Ibercultura-Viva-final.pdf

LIMA. Licínio C. **A educação como direito num mundo desigual.** Educ. Soc., Campinas, v. 45, e290145, 2024.

MANICA, L. E., & CALIMAN, G. (2010). **Cursos profissionais na perspectiva da pedagogia social**. Boletim Técnico Do Senac, 36(3), 43–51. Recuperado de https://www.bts.senac.br/bts/article/view/210.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MAZUROSKI JR, A., & CALGARO, M. A. (2023). **Ação dialógica para formação crítica: pedagogias cidadãs e resistências democráticas ao eurocentrismo**. Conjectura: Filosofia e educação, 27, e022061. Recuperado de https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREL, Ana Paula Massabar. **Um mundo onde caibam muitos mundos: educação descolonizadora e revolução zapatista**. São Paulo. Autonomia Literária, 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NUNES, Maria Fernanda de Oliveira; FISCHER, Vera Lúcia Bueno; ROSSI, Carolina Vitória. **Urbanização e Expansão Industrial em Caxias do Sul**. XIV Encontro Nacional da Anpur. Maio de 2011. Rio de Janeiro - RJ - Brasil

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana:** teorias, métodos e estudos de caso. 6. ed. Lisboa, Portugal: ICS, 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar** [livro eletrônico]/Fernanda dos Santos Paulo. Curitiba: InterSaberes, 2020.

PAULO, F. **Formação de Educadores Sociais: educação popular, educação não escolar institucionalizada e práticas educativas**. Revista Internacional de Educação de Jovens e

Adultos, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 65–80, 2022. Disponível em: https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/17105. Acesso em: 10 nov. 2025.

PEDRO, J. C.; STECANELA, N. **O Território Educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações**. Práxis Educativa, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 583–600, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n2.010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13112. Acesso em: 13 nov. 2024.

PROJETO IN.FLUENCIANDO A ZN - Edital Sedac 05/2022 - Territórios Criativos. **Breves elementos para análise diagnóstica territorial da zona norte de Caxias do Sul** . Caxias do Sul, 2024.

REDE Educativa IberCulturaViva. Disponível em: https://iberculturaviva.org/rede-educativa-iberculturaviva/. Acesso em: 13/11/2025.

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação**. *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTINI, Alexandre. **Cultura Viva Comunitária: políticas culturais no Brasil e América Latina**. Rio de Janeiro: ANF Produções, 2017.

SANTOS, Ana Caroline Candeia dos. **Apropriação dos espaços de lazer pela comunidade do bairro da Liberdade: entre o direito social e a educação não formal.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96 n. 244 (2015), DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.96i244. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/281. Acesso em 13 nov. 2024.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SIGNORI, Luiza. **Os imaginários dos e nos territórios populares em caxias do sul: discursos em contraponto**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Porto Alegre, RS, 2023.

SILVA, Edcleide da Rocha. **A filosofia da práxis e a educação: uma dialética da educação formal e não formal**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Frederico Barbosa da; LABREA, Valéria. **As Múltiplas Redes do Programa Cultura Viva.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Túlio dos Reis. **A história do crescimento urbano de Caxias do Sul: do milagre econômico à redemocratização**. Educs: Caxias do Sul (RS), 2018.

STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul, RS. Educs, 2010.

STECANELA, Nilda; RAMOS, Flávia Brochetto. **O cotidiano como perspectiva metodológica e alavanca para o conhecimento: diálogo com José Machado Pais.** Entrevista Rev. Bras. Educ. 28, 2023 - https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280024

STRECK, Danilo. **Fontes da pedagogia latino americana - uma antologia**. Autêntica, 2010.

TAVARES, Breitner. **Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal.** Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.

TEIXEIRA, E. J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. **O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN-e 1989-4155, Vol. 15, Nº. 2, 2023, págs. 1678-1705

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social**. Barcelona. Editorial Ariel. 1998.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de: María Encarnación Moya. 2. ed. Coleção Pensamento social Latino-Americano, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COORDENADOR(A)

Caro coordenador (a),

Eu, Marcus Comandulli, pesquisador responsável por este estudo que tem como objetivo compreender as intencionalidades, assim como as metodologias, presentes nas práticas educativas no cotidiano de espaços de educação não escolar, gostaria de convidá-lo (a) a conversar sobre esse tema. Para isso, o roteiro de entrevista a seguir foi elaborado para conduzir um diálogo entre o (a) coordenador (a) da instituição que compõe o estudo de caso aqui proposto e o pesquisador do referido assunto, lembrando que esta é semiestruturada, portanto há margens de abertura para o diálogo.

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

1. Qual seu nome e idade?

2. Qual a sua formação? Trajetória até chegar na instituição?

3. Há quanto tempo está na função na instituição?

4. Já trabalhou na mesma função em outras instituições?

5. Você poderia falar um pouco sobre sua rotina na função que desempenha?

6. Como você identifica as intencionalidades presentes nas práticas educativas da instituição?

7. Você poderia falar um pouco sobre a sua percepção quanto ao diálogo existente ou não entre as intencionalidades nas práticas educativas e a realidade histórica social presente na comunidade onde a sua instituição se insere?

8. Como você percebe a relação da sua instituição com o campo da educação?

9. Considerando o cotidiano da sua instituição e o conjunto de práticas que são desenvolvidas, você poderia descrever como acontecem os registros e documentação do vivido em cada período?

10. No seu entendimento, como ocorrem ou deveriam ocorrer as interlocuções entre a sua instituição e as escolas do território onde os usuários estudam?

11. No seu entendimento há ou deveria haver uma pedagogia específica para as práticas educativas nos pontos de cultura e que se diferencia do que ocorre na escola e nos demais territórios educativos.

12. Você tem acompanhado o movimento de luta e reconhecimento da política nacional cultura viva? se sim, como você percebe as influências dessa política no cotidiano da instituição que você coordena?

13. Você identifica um movimento de construção e fortalecimento de uma rede entre os pontos de cultura? Seja a nível municipal, estadual ou federal?

14. Você teria algo que gostaria de acrescentar e que não foi contemplado no roteiro que orientou a nossa conversa?

APÊNDICE B – ENTREVISTA EDUCADOR(A)

Caro educador (a),

Eu, Marcus Comandulli, pesquisador responsável por este estudo que tem como objetivo compreender as intencionalidades, assim como os métodos, presentes nas práticas educativas no cotidiano de espaços de educação não escolar, gostaria de convidá-lo (a) a conversar sobre esse tema. Para isso, o roteiro de entrevista a seguir foi elaborado para conduzir um diálogo entre o (a) educador (a) da instituição que compõe o estudo de caso aqui proposto e o pesquisador do referido assunto, lembrando que esta é semiestruturada, portanto há margens de abertura para o diálogo.

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

1. Para iniciarmos, qual o seu nome, idade e pode falar um pouco da sua formação.
2. Há quanto tempo você trabalha na instituição? E de que forma você desenvolve as atividades?
3. Já trabalhou na mesma função/formato em outras instituições?
4. Você poderia falar um pouco sobre sua rotina na função que desempenha?
5. Como você identifica as intencionalidades (o que motiva as práticas educativas na instituição) presentes nas práticas educativas da instituição?
6. Você poderia falar um pouco sobre a sua percepção quanto ao diálogo existente ou não entre as intencionalidades nas práticas educativas e a realidade histórica e social presente na comunidade onde a instituição se insere?
7. Como você percebe a relação da sua instituição com o campo da educação?
8. Você tem algum tipo de registro e documentação do vivido nas práticas educativas?
9. No seu entendimento, como ocorrem ou deveriam ocorrer as pontes/diálogos entre a instituição e as escolas do território onde os usuários estudam?
10. No seu entendimento há ou deveria haver uma pedagogia específica para as práticas educativas nos pontos de cultura e que se diferencia do que ocorre na escola e nos demais territórios educativos.
11. Você tem acompanhado o movimento de luta e reconhecimento da política nacional cultura viva e dos pontos de cultura? se sim, como você percebe as influências dessa política no cotidiano da instituição e no desenvolvimento das práticas educativas?

APÊNDICE C – ENTREVISTA EDUCANDOA)

Caro educando (a),

Eu, Marcus Comandulli, pesquisador responsável por este estudo que tem como objetivo compreender as intencionalidades, assim como os métodos, presentes nas práticas educativas no cotidiano de espaços de educação não escolar, gostaria de convidá-lo (a) a conversar sobre esse tema. Para isso, o roteiro de entrevista a seguir foi elaborado para conduzir um diálogo entre o (a) educando (a) da instituição que compõe o estudo de caso aqui proposto e o pesquisador do referido assunto, lembrando que esta é semiestruturada, portanto há margens de abertura para o diálogo.

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

1. Qual seu nome e idade?
2. Qual escola você estuda?
3. Há quanto tempo participa das atividades da instituição?
4. Quais foram as oficinas ou formações que você já participou e/ou está participando?
5. Se tivesse que escolher a oficina que mais trouxe contribuições para sua vida, qual seria a oficina e o que motiva essa escolha?
6. Já havia participado em outras instituições?
7. Você poderia falar um pouco sobre a sua rotina na instituição?
8. Você percebe as práticas da instituição como educativas?
9. Como você percebe as intencionalidades/objetivos nas práticas educativas da instituição?
10. Sobre as intencionalidades/objetivos presentes nas práticas educativas, você acha que elas dialogam com as vontades/necessidades da comunidade?
11. (Se já saiu da escola) Você percebe as práticas na Fluência como uma continuidade do processo seu educativo após ter deixado a escola?
12. (Se permanece na escola) Você percebe alguma ligação entre as aulas que você participa na escola e as atividades que acontecem aqui na Fluência? O que você identifica como diferente entre as duas instituições/locais? O que você identifica como semelhante nas práticas dos dois locais?
13. (Se permanece na escola) Entre as práticas que acontecem na escola, quais você acha que poderiam ou deveriam ser reproduzidas no Ponto de Cultura que você participa? Por quê?
14. (Se permanece na escola) Das práticas/atividades que acontecem no Ponto de Cultura, quais você acha que deveriam ser reproduzidas na escola em que você estuda? Por quê?
15. Você já parou para pensar por que esse lugar onde acontecem as oficinas é chamado de Ponto de Cultura?

APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO - ADULTOS

Título da Pesquisa: Pedagogias dos Pontos de Cultura: A práxis educativa no cotidiano da educação não escolar - Caxias do Sul/RS.

Pesquisador Responsável: Marcus Vinicius Comandulli Ruppental

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa científica. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

O objetivo desta pesquisa é investigar os processos de ensino e aprendizagem no cotidiano de instituições não escolares. A entrevista é uma das ferramentas de investigação de como ocorrem esses processos nas instituições que fazem parte da pesquisa. Assim, você está sendo convidado para uma entrevista para falar sobre a sua participação/envolvimento na instituição e foi escolhido pelo tempo de vínculo que você tem com a mesma. Como participante você terá acesso aos resultados da pesquisa, assim como ao registro do TCLE sempre que solicitado.

Se o(a) Sr.(a) aceitar, o procedimento envolvido em sua participação é o seguinte: responder a 10 questões em uma conversa no formato de entrevista, com duração média de 30 minutos a ser realizada na própria instituição.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são a exposição de suas ideias, opiniões e experiências já vividas que, porventura, compartilhe. Na tentativa de evitar ou reduzir os desconfortos possíveis, as providências tomadas serão postura ética mediante as respostas dadas com compromisso de sigilo e confidencialidade, reafirmando que os dados obtidos para este estudo serão utilizados somente para colaborar com a compreensão do objetivo da pesquisa. Para minimizar os riscos na pesquisa, é visado garantir o bem-estar dos participantes, respeitando sua autonomia e privacidade. Isso inclui obter consentimento informado, assegurar um ambiente seguro e acolhedor, e estar atento a sinais de desconforto ou risco durante a entrevista. A pesquisa também garante a confidencialidade dos dados e a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento. A confidencialidade dos dados da pesquisa será feita a partir do armazenamento no notebook pessoal do pesquisador, ficando inacessível para terceiros, e descartados após 5 anos da finalização da pesquisa.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: a contribuição do aumento de conhecimento sobre as teorias e práticas presentes nos processos de educação não escolar, a popularização das contribuições da pesquisa no campo das investigações, além de fornecer elementos para a ampliação dos estudos desse tema no meio da educação. Ou seja, é possível que os benefícios não sejam diretos, mas podem alcançar os estudos acadêmicos sobre a educação não escolar e na ampliação dos conhecimentos relacionados a sistematização de experiências nesse contexto.

_____
RUBRICA DO PARTICIPANTE

_____
RUBRICA DO PESQUISADOR

A participação na pesquisa é **totalmente voluntária**, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não autorizar a participação, ou ainda, desista de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo aos instrumentos avaliativos que ele (a) tem ou possa vir a ter na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Essa pesquisa contou com a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa o qual representa um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dele (a) será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Marcus Vinicius Comandulli Ruppental, pelo telefone (54) 981258100, mvcruppe@ucs.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS) (Campus-Sede, Bloco S, sala 405, e-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829).

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

_____ Nome do participante _____ Assinatura do participante	Data: _____/_____/_____

Eu, Marcus Vinicius Comandulli Ruppental, declaro cumprir as exigências contidas na Resolução CNS 510/16.

_____ Assinatura do Pesquisador	Data: _____/_____/_____

APÊNDICE E – TERMOS DE CONSENTIMENTO – RESPONSÁVEIS

Título da Pesquisa: Pedagogias dos Pontos de Cultura: A práxis educativa no cotidiano da educação não escolar - Caxias do Sul/RS

Pesquisador Responsável: Marcus Vinicius Comandulli Ruppental

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a permitir a participação de seu (a) filho (a) em uma pesquisa científica. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para seu filho (a) participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é investigar os processos de ensino e aprendizagem no cotidiano de instituições não escolares e a entrevista é uma das ferramentas de investigação de como ocorrem esses processos nas instituições que fazem parte da pesquisa. Assim, o (a) seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) para uma entrevista para falar sobre a participação/envolvimento na instituição e foi escolhido (a) pelo tempo de vínculo que você tem com a mesma. Como participante, seu (a) filho (a) terá acesso aos resultados da pesquisa, assim como ao registro do TCLE sempre que solicitado.

Se o(a) Sr. (a) aceitar que seu filho (a) participe da pesquisa, o procedimento envolvido em sua participação é o seguinte: responder a 10 questões em uma conversa no formato de entrevista, com duração média de 30 minutos a ser realizada na própria instituição.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são a exposição de suas ideias, opiniões e experiências já vividas que, porventura, compartilhe. Na tentativa de evitar ou reduzir os desconfortos possíveis, as providências tomadas serão postura ética mediante as respostas dadas com compromisso de sigilo e confidencialidade, reafirmando que os dados obtidos para este estudo serão utilizados somente para colaborar com a compreensão do objetivo da pesquisa. Para minimizar os riscos na pesquisa, é visado garantir o bem-estar dos participantes, respeitando sua autonomia e privacidade. Isso inclui obter consentimento informado, assegurar um ambiente seguro e acolhedor, e estar atento a sinais de desconforto ou risco durante a entrevista. A pesquisa também garante a confidencialidade dos dados e a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento. A confidencialidade dos dados da pesquisa será feita a partir do armazenamento no notebook pessoal do pesquisador, ficando inacessível para terceiros, e descartados após 5 anos da finalização da pesquisa.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: a contribuição do aumento de conhecimento sobre as teorias e práticas presentes nos processos de educação não escolar, a popularização das contribuições da pesquisa no campo das investigações, além de fornecer elementos para a ampliação dos estudos desse tema no meio da educação. Ou seja, é possível que os benefícios não sejam diretos, mas podem alcançar os estudos acadêmicos sobre a educação não escolar e na ampliação dos conhecimentos relacionados a sistematização de experiências nesse contexto.

RUBRICA DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

RUBRICA DO PESQUISADOR

A participação de seu (a) filho (a) na pesquisa é **totalmente voluntária**, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não autorizar a participação, ou ainda, desista de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo aos instrumentos avaliativos que ele (a) tem ou possa vir a ter na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação de seu (a) filho (a) na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Essa pesquisa contou com a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa o qual representa um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dele (a) será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Marcus Vinícius Comandulli Ruppental, pelo telefone (54) 981258100, mvcruppe@ucs.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS) (Campus-Sede, Bloco S, sala 405, e-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829).

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em autorizar meu (a) filho (a) a participar do estudo intitulado: A práxis educativa no cotidiano de espaços não escolares: um estudo de caso na esfera governamental e não governamental em Caxias do Sul.

_____ Nome do responsável _____ Assinatura do responsável	Data: _____/_____/_____

Eu, Marcus Vinicius Comandulli Ruppental, declaro cumprir as exigências contidas na Resolução CNS 510/16.

_____ Assinatura do Pesquisador	Data: _____/_____/_____