

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

KLAUS PAZ DE ALBUQUERQUE

**PARA ALÉM DA CATEQUESE:
EDUCAÇÃO POPULAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO
CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO**

**GOIÂNIA
2019**

KLAUS PAZ DE ALBUQUERQUE

**PARA ALÉM DA CATEQUESE:
EDUCAÇÃO POPULAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO
CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Religião, como pré-requisito para conclusão de doutorado.

Orientador: Dr. Eduardo Gusmão de Quadros

GOIÂNIA
2019

A345p Albuquerque, Klaus Paz de
Para além da catequese : educação popular com crianças
e adolescentes no cristianismo da libertação / Klaus
Paz de Albuquerque.-- 2019.
235 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 195-220

1. Movimento de Adolescentes e Crianças. 2. Educação
popular. 3. Cristianismo. 4. Crianças. 5. Adolescentes.
6. Teologia da libertação. I. Quadros, Eduardo Gusmão
de. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás -
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião -
2019. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 27-47(043)

PARA ALÉM DA CATEQUESE: EDUCAÇÃO POPULAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 13 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



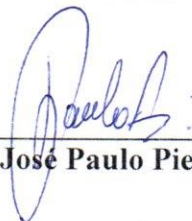
Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros / PUC Goiás (Presidente)



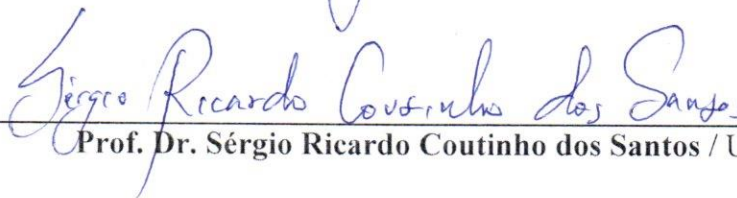
Prof. Dr. Alberto da Silva Moreira / PUC Goiás



Prof. Dr. Valmor da Silva / PUC Goiás



Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa / UFG



Prof. Dr. Sérgio Ricardo Coutinho dos Santos / UPIS

Profa. Dra. Carolina Teles Lemos / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Claude Valentin René Detienne / UEG (Suplente)

Às crianças, aos adolescentes e acompanhantes,
que fizeram a história do MAC e
plantaram sementes de um mundo novo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Ao Jáder, pela paciência, amizade, acolhimento e partilha.

A Múria, pela contínua companhia a caminho da “Terra Prometida”.

Às amigas e amigos da Comunidade Bem-Viver e dos Estudos Bíblicos, por me ajudarem a manter os pés na realidade das periferias sociais e a “cabeça” na utopia.

Ao Darci, pela alegre convivência e estadia nos seis meses que passei em sua casa.

À pequena Maya, pela inseparável companhia nos inúmeros e necessários momentos de solidão.

Às amigas Júlia, Janaína (suas irmãs e sobrinhos), Fátima, Géssica, Maria Costa e Ingreth, pela contribuição nas transcrições das entrevistas.

Ao companheiro Afonso, pela revisão e formatação do texto.

À Irmã Jeane, pela disponibilidade na tradução do resumo.

Ao Centro de Estudos Bíblicos (CEBI), à Adveniat e a Dom Eugênio, por viabilizarem uma substancial ajuda financeira para esta pesquisa.

Àqueles e àquelas que abriram portas e corações, prepararam mesas e camas, disponibilizaram tempo e atenção para falarem sobre suas histórias de vida e as experiências no MAC.

Ao professor Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, meu orientador, pelas suas valiosas contribuições.

Aos amigos e familiares que me acompanharam de perto ou de longe no transcorrer do curso de pós-graduação.

A LUZ DO MUNDO NOVO

**Olha que luz é aquela
Que nasce lá dentro dessa escuridão
É um mundo novo e bonito
Que fazem as crianças:
Organização!**

Quando as crianças se juntam
Contam o sofrimento
Do pão que não têm
Ou da escola ou da terra
Doença e de tudo
Que traz a opressão.

E os grupinhos estudam
Combinam o que podem
Dão opinião
Até encontrar o caminho
Escolhido por todos:
Tomar decisão.

Brincam, conversam, estudam
Uma nova maneira
De se melhorar
Tudo que fazem é bonito
Enfrentam as lutas
Sem desanimar.

Olham a vida de frente
Querendo que a gente
Faça a união
Criam um mundo alegre
De fé e carinho
E participação.

RESUMO

ALBUQUERQUE, Klaus Paz de. *Para além da Catequese - Educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação*. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

O presente trabalho buscou responder a seguinte questão fundamental: como surgiu a educação popular com crianças e adolescentes no seio do cristianismo da libertação e quais foram suas práticas educativas? Para isso foi realizado um recorte temporal, entre os anos de 1968 a 1984. Tal forma de viver a fé cristã no Brasil, em um contexto de ditadura militar, contribuiu significativamente para com a cultura política brasileira, por meio de práticas educativas libertadoras em pequenos grupos de base. Contudo, as narrativas e investigações a esse respeito revelam a produção de uma literatura ínfima, em relação ao público infantojuvenil. Mesmo com mais de cinquenta anos de contribuições a este cristianismo libertário e de práticas de educação popular do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), percebe-se uma grande ausência a esse respeito, ainda que o nascimento e a atuação desse Movimento tenham ocorrido em estreitas relações com as Comunidades Eclesiais e Base (CEBs) e as Pastorais Sociais. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi investigar as origens e peculiaridades da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação e como ela aconteceu. Para isso, foram utilizados procedimentos metodológicos qualitativos de análise sobre abundantes fontes documentais (dos arquivos da Secretaria Nacional do MAC e de arquivos pessoais) e análises sobre as entrevistas (histórias de vida) com pessoas que participaram de tais atividades, no período em questão, seja como crianças/adolescentes, ou como educador/a. Tais fontes foram comparadas, contrapostas e colocadas para dialogar. Os principais conceitos que guiaram o trabalho são os de criança/adolescente como sujeitos sócio-históricos (Walter Benjamin e Manuel Sarmiento); de cristianismo da libertação, como uma fé comprometida com a emancipação social dos oprimidos (Michel Löwy); e de educação popular, como um ensino-aprendizagem político a serviço da conscientização dos injustiçados e da motivação para a luta emancipatória (Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Luiz Eduardo Wanderley e Oscar Jara). As compreensões benjaminianas de história e certaunianas de microrresistências cotidianas também balizaram este trabalho, uma vez que contribuíram para ultrapassar a visão adultocêntrica, predominante na sociedade ocidental. Por fim, também foram analisados os encontros e desencontros da educação popular com a catequese católica, percebendo-se uma minoritária, todavia expressiva forma de tratar e conceber a infância no interior das instituições hierárquicas cristãs, para além do seu tradicional ensino doutrinário-catequético.

Palavras-chave: Educação Popular. Cristianismo da Libertação. Criança e Adolescente. MAC. Adultocentrismo.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE, Klaus Paz de. *Beyond catechetics* - Popular education with children and adolescents within Christianity of Liberation. 2019. Thesis (Doctorate Degree in Religious Studies) – Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2019.

The present work sought to answer the following fundamental question: How did popular education with children and adolescents arise within liberation Christianity and what were their educational practices? For this, a temporal cross section was applied, between the years 1968 and 1984. This way of living the Christian faith in Brazil, in a context of military dictatorship, contributed significantly to the Brazilian political culture through liberating educational practices in small grassroots groups. However, the narratives and investigations in this regard reveal the production of very little literature in relation to the juvenile public. Even after more than fifty years of contributions to this libertarian Christianity and popular education practices of the Movement of Adolescents and Children (MAC), there is a great absence in this regard, despite the birth and evolution of this Movement occurred in close relations with the Ecclesial Base Communities (CEBs) and the Social Pastoral ministries. Therefore, the aim of this research was to investigate the origins and peculiarities of popular education with children and adolescents in liberation Christianity and how it came about. For this, the qualitative methodical procedures of analysis of abundant documentary sources (from the archives of the National Secretariat of the MAC and personal archives) were used and analyzes of interviews (life stories) with people who participated in such activities during the period in question, either as children / adolescents, or as an educator. Such sources were compared, opposed and brought to dialogue with each other. Three main concepts guided this work: children / adolescents as socio-historical subjects (Walter Benjamin and Manuel Sarmiento); liberation Christianity as a faith committed to the social emancipation of the oppressed (Michel Löwy); popular education as a political teaching-learning at the service of the consciousness raising of those suffering injustice and the motivation for the emancipatory struggle (Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Luiz Eduardo Wanderley and Oscar Jara). Benjamin's understandings of history and Certau's comprehension everyday micro-resistance also guided this work as they contributed to overcoming the adult-centric view that is prevalent in Western society. Finally, the encounters and disagreements of popular education with Catholic catechesis were also analyzed, and a minor, however expressive way of treating and conceiving childhood within the Christian hierarchical institutions, beyond its traditional doctrinal-catechetical teaching.

Keywords: Popular Education. Liberation Christianity. Child and adolescent. MAC. Adultcentrism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização da Ilha do Maruim.....	83
Figura 2	Ilha do Maruim, em 1955	84
Figura 3	Localização da Arquidiocese de Olinda e Recife.....	91
Figura 4	Equipe da Ilha do Maruim.....	105
Figura 5	Crianças que participaram dos grupos de base na Experiência da Ilha do Maruim	106
Figura 6	Alcy contando histórias para ameninada da Ilha do Maruim	110
Figura 7	Fachada dianteira da Tanajura	112
Figura 8	Edineide com o Grupo das Panquecas/Donas de Casa	132
Figura 9	Exposição das talhas em madeira do Grupo dos Escultores	133

LISTA DE SIGLAS

ACB - Ação Católica Brasileira
ACE - Action Catholique des Enfants
ACO - Ação Católica Operária
ACR – Ação Católica Rural
AOR – Arquidiocese de Olinda e Recife
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CENFI - Centro de Formação Intercultural
CELAM - Conselho Episcopal Latino-Americano
CL - Comunhão e Libertação
CMP – Central de Movimentos Populares
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPCs - Centros Populares de Cultura
FMI - Fundo Monetário Internacional
IMAC - International Movement of Apostolate of Children
ITER - Instituto de Teologia do Recife
JAC – Juventude Agrária Católica
JEC - Juventude Estudantil Católica
JIC - Juventude Independente Católica
JOC - Juventude Operária Católica
JUC - Juventude Universitária Católica
MAC - Movimento de Adolescentes e Crianças
MANTHOC - Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros
Cristianos
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MIDADE - Mouvement International d'Apostolat des Enfants
MIDAC – Movimento Internacional do Apostolado das Crianças
MIDADEN - Movimiento Internacional de Apostolado de los Niños
MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PC do B - Partido Comunista do Brasil

RCC - Renovação Carismática Católica

SEC-PE - Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco

SERENE - Seminário Regional do Nordeste

TPN - Teatro Popular do Nordeste

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO, INFÂNCIA, CRIANÇA E O ADULTOCENTRISMO.....	23
1.1 História, infância e criança	24
1.2 O cristianismo da libertação na Igreja Católica	31
1.3 O sujeito sócio-histórico, as crianças e seus espaços	36
1.4 Sobre os conceitos de criança e infância	48
1.5 As crianças e os adolescentes do MAC: Quem são?	55
1.6 Sobre o conceito de adolescência	61
1.7 Sobre os conceitos de geração e adultocentrismo	64
1.8 A linguagem adultocêntrica: A diminuição da criança	71
CAPÍTULO II - A EXPERIÊNCIA DA ILHA DO MARUIM E A EDUCAÇÃO POPULAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	75
2.1 A Ilha e a arquidiocese	76
2.2 Dom Helder, Ação Católica e o MIDADE	98
2.3 A Tanajura e o apostolado da amizade	108
2.4 Educação popular e as crianças	116
2.5 Dar vez e voz como educação popular	124
CAPÍTULO III – A CATEQUESE RENOVADA COMO EDUCAÇÃO POPULAR	139
3.1 Da Ilha para os altos, córregos e morros do Recife.....	142
3.2 A expansão do MAC como catequese renovada.....	155
3.3 Nas ruas, nas casas e na igreja: O MAC de Mossoró.....	160
3.4 Para além da catequese.....	175
3.5 Crises, rupturas e identidades.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	195
RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	221
ANEXOS	228

INTRODUÇÃO

Em julho do emblemático ano de 1968, na alagadiça Ilha do Maruim, periferia da Região Metropolitana do Recife, iniciou-se uma experiência religiosa com crianças e adolescentes, que se tornou inspiração para muita gente que fazia parte de uma Igreja pós-conciliar, envolta por um clima de entusiasmo e mudanças, também desejosa de renovar a sua pastoral com o público infantojuvenil. Já no seu segundo ano, a experiência chega ao bairro da Macaxeira, norte da capital pernambucana, e de lá para outras periferias vizinhas e outras cidades nordestinas. Assim, no ano de 1975, essas diversas experiências articuladas se constituíram em uma organização eclesial, atualmente conhecida por Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), que se propunha (e continua se propondo) a realizar educação popular com os não adultos.

Em seu Projeto Político-Pedagógico, o MAC (2007) se define como um movimento de educação e organização das crianças e adolescentes que vivem nas periferias e fazem parte da classe trabalhadora. Com sede nacional na Vila Nossa Senhora de Fátima, bairro Imbiribeira, Recife (PE), hoje se encontra em sete estados brasileiros mais o Distrito Federal (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia e Goiás), em aproximadamente quatorze (14) municípios. Possui uma média de cento e oitenta (180) a duzentos (200) membros e doze (12) grupos de base. Estes “são constituídos por crianças e adolescentes do meio popular de várias regiões de um mesmo município, do campo e da cidade. É o lugar por excelência onde são desenvolvidas as práticas educativas e organizativas” (MAC, 2007, p. 55), acompanhados por pessoas mais velhas (adolescentes, jovens e adultos) que têm por objetivo garantir a educação popular.

Na década de 1980, período de ouro para o Movimento de Adolescentes e Crianças, ele se encontrava em mais de cem (100) municípios de três regiões brasileiras: Nordeste, Norte e Sudeste. Seus grupos de base ultrapassavam os mil (1.000) e possuíam mais de dez mil (10.000) membros¹.

Conforme as entrevistas que me foram concedidas, o MAC também inspirou o surgimento da Pastoral do Menor (em 1977) e o Movimento Nacional de Meninos e

¹ Estimativa baseada nas informações contidas nos seguintes livros: *Um Movimento de Criança* (VELOSO, 1985) e *Memórias em Movimento: Educação Popular e Evangelização Libertadora com Crianças e Adolescentes* (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017).

Meninas de Rua (em 1985)², considerados importantes expoentes da luta pela defesa e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros.

Dessa forma, já é possível perceber uma certa contribuição do MAC, após meio século de ininterrupta educação popular, para a cultura política brasileira, sobretudo no que tange à problemática infantojuvenil e nas ações para tentar resolvê-la, tanto em práticas coletivas organizadas como em práticas cotidianas nas relações interpessoais.

Apesar de tudo isso, não há muitas pesquisas acadêmicas a respeito da educação popular com crianças e adolescentes e nem sobre o MAC. Mais raras ainda são as pesquisas específicas sobre a história da educação popular com tal público pensada fora do espaço escolar. Nesse percurso, as evidências se reduzem ainda mais quando tal educação infantojuvenil é relacionada com a religião³. Mesmo na literatura sobre o cristianismo da libertação e sobre a Teologia da Libertação, a temática é apenas de cunho “supondo que a infância estaria inclusa”. Porém, a propósito da relação entre educação e o MAC foram encontradas no Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações apenas duas dissertações de mestrado em educação: de Vilma Ribeiro de Almeida, com o seguinte título: *Educação Popular e Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC): Princípios, concepções e práticas educativas nas vozes das crianças e adultos*, de 2016, e a minha, *Eu também sou Gente: Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular*, de 2009⁴. Todavia, nenhum trabalho *stricto sensu* a propósito das primeiras experiências de educação popular com o público infantojuvenil no cristianismo da libertação foi detectado.

² Também é reconhecido por várias pessoas e instituições que trabalham com o público infantojuvenil em âmbito local, como sua fonte inspiradora, tal como o Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC) - localizado no Morro da Conceição, em Recife, - e nas práticas educativas de pais e professores, outrora membros do Movimento de Adolescentes e Crianças.

³ Em visita aos sumários de quatro revistas brasileiras de publicação *on-line* dos cursos de pós-graduação em Ciência(s) da(s) Religião(s) (*REVER*, da PUC de São Paulo; *CAMINHOS*, da PUC de Goiás; *NUMEN* e *SACRILEGENS*, da Universidade Federal de Juiz de Fora), especificamente dos seus últimos três anos de **publicação**, encontrei apenas um texto explicitamente referido à criança: *Hagiografias visuais e dinâmicas: o uso do youtube para a promoção dos santos para crianças*, de Yves Bernardo Roger Solis Nicot (2017), na revista *Caminhos*. No entanto, a perspectiva está centrada naquilo que foi pensado para as crianças e não nelas mesmas.

⁴ Vale dizer que mais dois trabalhos acadêmicos sobre o MAC na área de educação foram produzidos: *O Movimento de Adolescentes e Crianças na cidade de João Pessoa-PB: uma abordagem histórica*, de Edlânia Macêdo de Araújo, como trabalho de conclusão da especialização em Educação e Movimentos Sociais, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2000; e o meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia: *Para além da catequese: Educação Popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação*, pelo Centro Universitário Instituto de Educação de Brasília, de 2012.

É importante esclarecer, preliminarmente, para o/a leitor/a o que este trabalho entende por educação popular e cristianismo da libertação. Este é empregado na compreensão dada pelo seu idealizador, o sociólogo da religião Michel Löwy (2000, p. 57), como um grande movimento sociorreligioso, que ultrapassa os limites de qualquer instituição religiosa, com uma radical postura crítica ao capitalismo e um envolvimento em ações sociopolíticas em favor da libertação dos oprimidos:

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

Quanto à educação popular, ela é compreendida como educação política, possibilitadora de consciência crítica e de ser oprimido, por pertencer a uma determinada classe social, geração, gênero, etnia/raça, capaz de contribuir na luta pela transformação das relações injustas da sociedade (FREIRE, 2000; BRANDÃO, 2006; WANDERLEY, 2007; JARA, 1994).

Portanto, esta pesquisa se propôs a responder a seguinte questão fundamental: como surgiu a educação popular com crianças e adolescentes no seio do cristianismo da libertação e quais foram suas práticas educativas?

Para isso, evidentemente, foi preciso fazer um recorte temporal e trilhar pela abordagem histórica. A escolha do período de 1968 a 1984 acompanha o surgimento até a consolidação do Movimento de Adolescentes e Crianças, o meio pelo qual a educação popular com a meninada⁵ foi primeiro realizada no cristianismo da libertação.

Esta pesquisa, portanto, teve como objetivo analisar o surgimento da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação, inserido em determinado contexto sociocultural (religiosidade, lugar social, condição geracional e

⁵ Meninada, garotada e criançada são termos bastante comuns e de uso frequente no MAC para designar o conjunto das crianças e os adolescentes. **A partir de então**, estes termos também serão utilizados neste trabalho com o mesmo sentido.

de classe social, vida política nacional/internacional, cotidiano dos sujeitos) do referido período histórico (final da década de 1960 e início dos anos de 1980); e, daí, relacionar com as já consagradas formas de educação popular “de adultos” e de educação doutrinadora/bancária tradicionalmente destinada ao público infantojuvenil.

Deste modo, a hipótese defendida por esta pesquisa é de que o início da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação coincide, acompanha e se vincula ao surgimento do MAC e suas práticas educativas. Por isso, buscou-se investigar tal origem seguindo os seus passos, desde a primeira experiência na Ilha do Maruim até o ano de 1984, quando aconteceu o Segundo Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes, momento em que o nome do Movimento⁶ passa a ter essa definição atual⁷ e a expressar uma certa consolidação pedagógica, institucional e identitária.

No que diz respeito ao entendimento de criança e do adolescente, desde já é preciso deixar claro, são sujeitos sócio-históricos, produtores de cultura (SARMENTO, 2003a, 2003b), capazes de participar das lutas sociais de sua classe (BENJAMIN, 2002) e resistir à opressão. Ao considerar a dupla dominação-exploração (de classe e de geração) sofrida pelas crianças e os adolescentes da classe trabalhadora, é necessário dizer que eles não são apenas vítimas passivas. Pois, conforme Benjamin (2002), Heywood (2004), Marcelino (2007) e Certeau (2014), as crianças e os adolescentes também reagem, resistem e lutam contra a opressão. Para este último, especialmente, nenhuma elite e nenhum dominador, por mais forte que seja, não possui o total controle sobre os dominados, os fracos, os conquistados, como imaginam ou desejam ter. Da mesma forma acontece na relação entre os adultos e os pequenos: “Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo sobre esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor” (CERTEAU, 2014, p. 88).

As análises aqui realizadas a respeito das relações entre crianças/adolescentes e adultos não significam “lutas de gerações”, mas o reconhecimento da existência do adultocentrismo, compreendido como dominação dos mais velhos sobre os mais novos. Destarte, não se trata de uma crítica à condição do ser adulto, mas às relações dominadoras deste para com os não adultos.

⁶ A partir de então também será usada apenas a primeira palavra do nome, com “M” maiúsculo, para se referir ao Movimento de Adolescentes e Crianças.

⁷ Na década de 1970, em sua primeira versão, a sigla significava Movimento Amigos das Crianças.

O Movimento de Adolescentes e Crianças é fruto da iniciativa religiosa de membros da Arquidiocese de Olinda e Recife e do *Mouvement International d'Apostolat des Enfants* (MIDADE), quatro anos após a posse de Dom Helder Camara⁸ como titular da referida arquidiocese. Estes, por sua vez, estavam ligados aos movimentos de Ação Católica Especializada⁹ – organismos considerados como a ala mais progressista do catolicismo de então.

O desejo de iniciar uma evangelização com as crianças, na linha da Ação Católica, partiu tanto do arcebispo quanto do MIDADE. Dom Helder em contato com o *Mouvement International d'Apostolat des Enfants* solicitou missionários para fazer brotar em sua jurisdição eclesiástica um trabalho que levasse em conta a realidade socioeconômica da infância brasileira, nordestina e pernambucana. Por sua vez, o MIDADE desejava se expandir no continente americano, já que apenas o Chile tinha uma experiência consolidada desde 1955. Nesse sentido, em 1958 foi criada uma “Comissão Internacional do Movimento, que visava promover o intercâmbio de experiências em nível internacional e a difusão e implantação do Movimento em outros países” (VELOSO, 1985, p. 163).

Assim, em 1966 chega ao Brasil Maria Andrée Guillien como enviada do movimento francês. No ano seguinte, alguns jovens e adultos da Arquidiocese de Olinda e Recife começaram a se reunir com Maria para refletirem sobre a realidade infantil, a partir da Declaração dos Direitos das Crianças, proclamada em 1959 pelas Nações Unidas, ocasião em que o grupo fez uma pesquisa sobre a situação das crianças e dos adolescentes em 13 bairros da cidade metropolitana. A investigação resultou em duas atividades que são consideradas o momento do nascimento do Movimento de Adolescentes e Crianças: a primeira foi a realização de um evento para apresentar e denunciar o resultado de tal pesquisa; a segunda foi a escolha da Ilha do Maruim¹⁰ para iniciar um trabalho de apostolado da amizade e de educação popular com a meninada. A Ilha do Maruim era um alagado, ocupado sobretudo por palafitas, entre o rio Beberibe e o mar do bairro Santa Tereza, na cidade de Olinda (PE).

⁸ Dom Helder Camara teve um papel relevante no chamado cristianismo da libertação, na opção preferencial pelos pobres latino-americanos e nas novas orientações do Concílio Vaticano II para a Igreja Católica mundial. Foi chamado pelos militares brasileiros de “bispo vermelho”, pela sua contundente oposição ao regime ditatorial implantado no país a partir de 1964.

⁹ Fazem parte da Ação Católica Especializada: ACO – Ação Católica Operária; JUC – Juventude Universitária Católica; JOC – Juventude Operária Católica; JEC – Juventude Estudantil Católica; JAC – Juventude Agrária Católica; JIC – Juventude Independente Católica.

¹⁰ Identificada como um dos lugares pesquisados com grande desrespeito aos direitos das crianças.

A partir daí a equipe começou a visitar regularmente a Ilha e aos poucos “entrou no mundo” da conversa, do trabalho e das brincadeiras da meninada do bairro. Alguns foram participar com as meninas e os meninos que costumavam se encontrar na sombra de alguma casa ou árvore; outro foi para a lama do mangue aprender a pegar caranguejo com a garotada que contribuía no orçamento de casa; e outros, ainda, “pediram licença” para participar de diversas brincadeiras ali praticadas, tais como “cozinhadinhos” e batizados de bonecas, realizados majoritariamente pelas meninas. E assim foi se estabelecendo uma amizade entre esses adultos e a garotada de lá.

Ao ingressar no “mundo das crianças”, aquele grupo de adultos tinha por objetivo apreciar e reforçar que as meninas e meninos e suas “coisas de criança” são importantes e merecem valor. Estar junto e não se impor era a forma de dizer aos demais adultos que a “criança é gente” e por isso deveria ser respeitada, bem como falar que os seus direitos declarados pela ONU deveriam ser conhecidos e cumpridos por todos. Além do mais, o grupo queria manifestar para o público infantojuvenil da Ilha o próprio da educação popular: fazer amizade com as crianças, adquirir a confiança de suas famílias e delas próprias no intuito de auxiliá-las a crescer em consciência crítica e no gosto pelas coisas boas que inventavam; “ajudá-las a desenvolver sua capacidade de organização, de luta pelas coisas que lhes interessavam” (VELOSO, 1985, p. 27). De certa forma visava criar desde cedo uma cultura política.

Aos poucos, com a presença dos adultos, as crianças começaram a se articular, estreitar laços e formar grupos. A equipe construiu uma casa no local, igual às demais, para ser o ponto de referência da criançada. Foi batizada por elas de Tanajura. Os diferentes grupos de crianças e adolescentes passaram a se sentir pertencentes a um mesmo trabalho, a frequentar a Tanajura e a participar de outras atividades que surgiam a partir do seu próprio interesse.

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

- E a ESCOLA DO GUAIAMUM onde se estudavam todas as curiosidades da Terra, do Céu e do Mar (VELOSO, 1985, p. 25, grifos do autor).

Consciência, organização e luta são palavras-chave para entender a proposta dos adultos que se juntaram às crianças da Ilha do Maruim e posteriormente nos vários lugares por onde a experiência se espalhou, num primeiro momento, sobretudo, como alternativa à antiga forma de catequese; num segundo momento como uma organização sociorreligiosa autônoma da catequese. Pois, na condição de educadoras e educadores, os adultos não queriam apenas brincar e se divertir; tinham uma intencionalidade educativa: a educação popular. Desejavam que as crianças e os adolescentes desenvolvessem gradativamente a consciência crítica, de oprimido e de classe, ou seja, que não aceitassem os acontecimentos passivamente, sem questioná-los, mas se percebendo parte da classe trabalhadora e de uma condição geracional, que por isso mesmo eram impedidas de se tornarem sujeitos plenos de sua própria história.

O ambiente institucional e religioso no qual surgiu o Movimento de Adolescentes e Crianças e a educação popular infantojuvenil passava por mudanças eclesiológicas e teológicas já nos finais de 1960. Assim, a Arquidiocese de Olinda e Recife (AOR)¹¹ se tornou uma das pioneiras e referência, dentro e fora do Brasil, dessa mudança “à esquerda”, ocorrida na Igreja da América Latina. Ela se renovou seguindo as orientações Conciliares do Vaticano II, do Pacto das Catacumbas, das Conferências de Medellín e Puebla, do cristianismo da libertação¹² e da Teologia da Libertação. Foi também expressão de resistência e oposição à ditadura militar e de engajamento sociopolítico na luta por direitos e por democracia.

Com a implantação do regime militar, em 1964, todo tipo de organização ligada aos interesses dos grupos oprimidos e de oposição ao governo dos militares foi duramente perseguido e proibido. A instituição com poder social e apoio internacional capaz de se opor a tal regime foi a Igreja Católica. De acordo com Paiva (1984), ela foi a única instituição capaz de manter trabalhos educativos junto à classe trabalhadora. Dentre os vários grupos católicos que realizaram tais trabalhos educativos com os oprimidos está o Movimento de Adolescentes e Crianças.

¹¹ Tal sigla tem sido usada por autores como Castro (1987), Cabral (2008) e Souza (2018) para se referir à Arquidiocese de Olinda e Recife. Daqui por diante tal uso também poderá ser aplicado aqui.

¹² É importante dizer, desde já, que o cristianismo da libertação vai além do catolicismo, abarcando outras igrejas cristãs. No entanto, quando o termo estiver sendo empregado, abarcará automaticamente o catolicismo da libertação.

Desse modo, pode-se compreender melhor o nascimento do MAC e da educação popular infantojuvenil no seio do cristianismo da libertação como parte de um grande processo de mudanças e experiências ocorridas dentro e fora da Igreja Católica na frutuosa década de 1960, em âmbitos macro e local. Sobre este primeiro âmbito, Löwy (2000) aponta dois acontecimentos, ainda no final da década de 1950, que foram decisivos para iniciar o processo de mudança nas relações entre religião e política na América Latina: a eleição do Papa João XXIII, o idealizador do Concílio Vaticano II, e a Revolução Cubana, bem nas “barbas” dos Estados Unidos da América e contra eles, servindo de exemplo inspirador para o restante do continente. Já no âmbito local, especificamente na capital de Pernambuco, na primeira metade da década de 1960 surgiram experiências de mobilização e educação popular tanto por parte da Prefeitura do Recife¹³, quanto pela União Nacional dos Estudantes (UNE)¹⁴ e pela Universidade Federal de Pernambuco¹⁵; assim como por parte das novas configurações da AOR, a partir de 1964, na administração de Dom Helder Camara, como já mencionado.

Assim sendo, criou-se um ambiente de cultura política que no final da referida década proporcionou o clima necessário para brotar e florescer a educação popular com crianças e adolescentes e o próprio MAC. Tal como entende Gadotti (1994, p. 8), a respeito do surgimento da educação popular latino-americana, ela “surge no calor das lutas populares”.

Portanto, este trabalho de doutorado em Ciências da Religião, mesmo com limitações, pode oferecer, se não algo original, uma contribuição na pesquisa sobre criança, religião e educação popular. Coloca-se em debate a existência de uma educação popular pioneira com a meninada no cristianismo da libertação, a partir de 1968 e perpassando as próximas duas décadas, período considerado como os “anos dourados” da educação popular.

O ponto de partida que me inquietou para desejar esta pesquisa ocorreu no ano de 2010, quando o Governo Federal lançou, pela Secretaria dos Direitos Humanos, o livro *Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes – 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente*, assessorado pela pesquisadora e historiadora Irma Rizzini. Nele, a

¹³ Com o Movimento de Cultura Popular (MCP).

¹⁴ Com os Centros Populares de Culturas (CPCs).

¹⁵ Com o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e o método de alfabetização de Paulo Freire.

Pastoral do Menor e a Pastoral da Criança¹⁶ também são apresentadas como marcos na história da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Porém, não é feita nenhuma menção ao MAC, que também tem sua origem e desenvolvimento vinculados à Igreja Católica e é anterior às pastorais acima referidas. Qual o motivo dessa invisibilidade? Daí resolvi começar tal reflexão com a monografia do curso de Pedagogia.

Outro elemento que me motivou a aprofundar o estudo sobre a relação entre crianças, cristianismo da libertação e educação popular foi o meu envolvimento no processo celebrativo dos cinquenta anos do MAC e nos Cursos de Educação Popular e Metodologia do Trabalho com Crianças e Adolescentes que o Movimento passou a oferecer no Nordeste e Centro-Oeste, a partir de 2014.

Desse modo, esta pesquisa caminhou entremeando as Ciências da Religião, a História e as ciências da Educação, para dar conta da dimensão religiosa (cristianismo da libertação e o MAC), a dimensão temporal (1968 a 1984) e a dimensão educativa (educação popular) que o objeto de estudo apresenta. Porém, o foco centra nesta primeira especialidade, pelo fato de que a motivação primeira e essencial para a realização de uma educação libertadora com a criançada partiu da fé, que se propunha igualmente libertadora.

A proposta organizacional deste trabalho se encontra da seguinte forma. No primeiro capítulo, encontra-se a discussão a respeito de conceitos fundamentais para entender o que aqui está se chamando de cristianismo da libertação, de criança, adolescente e infância e sujeitos sócio-históricos. Também apresenta quem são essas crianças e esses adolescentes do MAC. Sem o esclarecimento destes não é possível perceber a educação popular com crianças e adolescentes como real possibilidade, assim como entender o surgimento de tal educação no seio de uma instituição que milenarmente se manteve hierárquica e adversa a qualquer relação horizontal de poder, sobretudo no que diz respeito aos adultos em relação com as gerações mais novas.

O segundo capítulo trata da emergência do Movimento de Adolescentes e Crianças, situando o espaço religioso e organizacional do cristianismo da libertação, o lugar social em que se deu o “encontro” com a criançada, o apostolado da amizade, os primeiros passos para a educação popular. Também se discute a concepção de

¹⁶ A Pastoral do Menor foi fundada em 1977 e a Pastoral da Criança em 1983.

educação popular e as relações que suas experiências da década de 1960 tiveram com as crianças.

O terceiro capítulo analisa como os “primeiros passos” para uma educação popular realizados na experiência da Ilha do Maruim se solidificaram na renovação catequética das paróquias pertencentes ao cristianismo da libertação, por meio do Movimento de Adolescentes e Crianças. Portanto, discute o modelo tradicional de catequese, a busca por sua renovação a partir do Concílio Vaticano II e a organização e expansão do MAC como proposta para essa renovação. Analisa o MAC de Mossoró como um estudo de caso, a fim de melhor compreender as práticas educativas libertadoras em meio à catequese católica. Também reflete a busca de uma identidade do MAC que seja independente da catequese, sua expansão para outros estados do Norte, Nordeste e Sudeste brasileiro, acompanha sua afirmação como uma organização social/eclesial ao mesmo tempo em que se agudizam os conflitos no e com o cristianismo da libertação no seio católico devido a seus questionamentos a respeito das relações de poder perenes nas relações geracionais e adultocêntricas. Assim, antes visto como uma alternativa para a catequese, agora o MAC se tornava uma ameaça a ela, tanto por sua metodologia mais atraente para a meninada, porém mais “trabalhosa” e de “menos poder” para as/os catequistas, quanto por suas duras críticas às incrustadas práticas doutrinárias em detrimento da libertação.

Por fim, compreender a emergência do MAC na década de 1960, sua expansão e suas práticas sociais/catequéticas nos anos de 1970, o seu desenvolvimento, sua crise e afirmação de sua identidade, em meio aos conflitos com o adultocentrismo dentro e fora da instituição católica nos anos de 1980, poderá ajudar a identificar uma efetiva e pioneira educação popular com crianças e adolescentes realizada por meio da religião, e, assim, contribuir para atestar que a religiosidade não é meramente coisa de pessoas menos racionais e de sensibilidade aguçada, propensas a receber e obedecer passivamente aos ensinamentos ali oferecidos, tais como as crianças. Assim também, entender que religião não se presta apenas a manter a ordem social estabelecida, mas também pode contribuir para a sua transgressão e ao mesmo tempo esperar uma “outra sociedade possível”.

CAPÍTULO I – CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO, INFÂNCIA, CRIANÇA E O ADULTOCENTRISMO

Ainda é bastante comum vermos a religião entendida “como coisa de criança e de mulher”. Isso talvez advenha da velha dicotomia entre razão e emoção, elevada ao máximo pelo racionalismo cartesiano entre o pensamento lógico e os impulsos emotivos, quase instintivos; devido também ao patriarcado e ao adultocentrismo¹⁷ que consideram mulheres e crianças como seres naturalmente propensos às coisas religiosas, enquanto o homem adulto, por ser pretensamente mais racional, destina-se às coisas mais “sérias”, tais como o governo, as ciências, o mercado e as forças armadas¹⁸.

A historiadora francesa Michelle Perrot (2001, p. 177), no artigo *As mulheres, o poder e a história*, discute como a justificativa iluminista-cientificista dos séculos XVIII e XIX a respeito da natural predisposição masculina à racionalidade e a feminina, à sensibilidade, colaborou para a exclusão da mulher na sociedade ocidental:

É um discurso naturalista que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos.

No Brasil, o cristianismo, sobretudo o católico, contribuiu como sedimentador desse pensamento, principalmente por sua divisão interna dos papéis religiosos: aos homens adultos se incumbiu de pensar, ensinar, decidir e mandar, enquanto às mulheres e aos mais jovens, de repetir, aprender e obedecer.

Mas, contraditoriamente, no seio do catolicismo surgiu, entre o final dos anos 1960 e início dos anos de 1980, uma das primeiras, se não a primeira experiência religiosa de educação popular com crianças e adolescentes, que passou a questionar o lugar destinado à criança, tanto no interior da instituição religiosa, como em toda a sociedade brasileira. É o que se propôs analisar este trabalho por meio da abordagem histórica.

¹⁷ O conceito será desenvolvido mais adiante. Porém, é bom que se diga: o adultocentrismo é uma relação de injustiça dos adultos para com as demais gerações, tal como o machismo em relação às mulheres e homossexuais e o racismo em relação aos negros e indígenas.

¹⁸ “De uma maneira bastante interessante, Weber não apresenta a ética religiosa como irracional, em oposição ao sistema econômico racional (capitalista). Ao contrário, ele descreve ambos como dois tipos diferentes de racionalidade, em termos (‘formal e substantiva’) que não estão muito distantes daqueles utilizados posteriormente pela Escola de Frankfurt (‘instrumental e substantiva’)” (LÖWY, 2000, p. 37).

Antes de compreender como isso se deu é importante explicitar bem o que aqui está sendo chamado de cristianismo/catolicismo da libertação e de criança/adolescente, já que tais conceitos são entendidos de diferentes maneiras e por isso mesmo carregados de intensos debates.

1.1 História, infância e criança

Por se referir a um tema pouco explorado envolvendo crianças, educação popular e cristianismo da libertação, foi preciso escolher um tipo de linha teórico-metodológica que não negligenciasse tais assuntos por não estarem “na moda” ou por não se tratar de grandes “feitos memoráveis”. Escolheu-se, portanto, como já indicada nestas primeiras páginas, a concepção benjaminiana, preocupada em “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Uma história que possa pensar o passado a partir dos vencidos e espezinhados, não só como classes, mas também como grupos e indivíduos oprimidos, assim como são as crianças. Nessa perspectiva está a história sociocultural, desenvolvida por historiadores¹⁹ como Robert Darnton, Peter Burke e Edward Thompson (CASTANHO, 2000).

Para Walter Benjamin (1994, p. 225), no texto *Sobre o conceito da história*, a imparcialidade não existe. Ou se tem empatia (identificação afetiva)²⁰ com os historicamente “espezinhados” ou a empatia será devotada para com os vencedores de ontem e os dominadores de hoje.

Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participaram do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia

¹⁹ O brasilianista Kenneth P. Serbin (2008, p. 12), em *Padre, celibato e conflito social: Uma história da Igreja Católica do Brasil*, diz que tal obra se trata de uma “história social e cultural do clero e dos seminários do Brasil”. O último capítulo, *As pequenas comunidades e o Instituto de Teologia do Recife*, contribuiu bastante para esta pesquisa, juntamente com os livros: *As comunidades do Dom: Um estudo de CEB's no Recife*, de Gustavo do Passo Castro (1987) e *Onde está o povo, aí está a Igreja?* de Newton Darwin de Andrade Cabral (2008), por contextualizarem o processo de mudança de mentalidade da AOR, justamente no período do nascimento do MAC.

²⁰ Assim está traduzido no livro *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*, de Michel Löwy (2005, p. 70).

anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

O tema tratado coloca este trabalho diante da história social (de perspectiva sociológica) e na linha de pesquisa Religião e Movimentos Sociais, pois a educação popular aqui investigada foi realizada no interior da instituição católica, que em determinada circunstância histórica assumiu uma nova posição política, um novo discurso e uma nova prática religiosa concernente à justiça social. Todavia, o tema também coloca esta pesquisa diante da história cultural (de perspectiva antropológica), uma vez que religião e educação, consideradas do âmbito das ideias e mentalidades, foram determinantes para as mudanças na “visão de mundo” e a vivência de novos valores dos membros do MAC, considerado algo imprescindível para uma atuação social na luta contra as injustiças (FREIRE, 2000). Pois, nesse aspecto, o entendimento de religião e educação como meros produtos das condições materiais é refutado, afirmando-as igualmente produtoras de materialidade. Não é algo periférico, mas igualmente importante para as permanências e mudanças sociais.

A temática da criança e do adultocentrismo também coloca em pauta a questão do poder nas relações geracionais e no cotidiano, uma vez que tal público está muito mais ligado às relações afetivas, corriqueiras e lúdicas do que ao engajamento sociopolítico, apesar de que, no período pesquisado, havia no MAC um constante apelo para o agir e contribuir na construção de um mundo novo.

Sendo o público infantojuvenil o sujeito central da educação popular realizada pelo MAC, esta pesquisa de certa forma bebe, filia-se e contribui com a história da infância e das crianças.

Vale primeiramente dizer que a história da infância e das crianças no Brasil se relaciona com a exclusão social e com a resistência dos injustiçados. As crianças e os adolescentes que trabalham, as filhas e os filhos de trabalhadores do campo ou da cidade, as crianças negras, indígenas, órfãos, de rua, homossexuais, deficientes físicas, doentes, aliciadas, abusadas, pedintes e periféricas estão entre as que mais sofrem com esse processo de marginalização. Além de serem marginalizadas por fazerem parte de uma determinada classe social explorada, de uma etnia historicamente rejeitada, de uma certa condição corporal e de uma determinada categoria sexual no caso das meninas e os meninos homossexuais, as crianças e os

adolescentes são excluídos também por não serem adultos. Nesta compreensão, Marcelino (2007, p. 58) percebe que a dominação de crianças e adolescentes vai além da classe social.

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

Mas, nessa situação de exclusão das crianças e dos adolescentes diversas foram (e são) as resistências elaboradas por seus corpos em “malabarismos” e “estripulias” para sobreviverem ao “mundo dos adultos”. O que muitos chamam pejorativamente de crianças desobedientes ou mal disciplinadas, por exemplo, pode ser pensado positivamente como atos antidisciplinares, na concepção de Michel de Certeau (2014, p. 41):

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”. Esse modo de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina.

No campo da historiografia o tema sobre a criança ganhou maiores atenções e adeptos a partir da segunda metade do século XX, sobretudo após o trabalho de Phillippe Ariès, com o seu clássico *História social da criança e da família*²¹ (ARIÈS, 2006), de 1960. Na década de 1980 surgem os Estudos da Infância e da Criança em âmbito internacional, com uma perspectiva positiva da criança. E a “nova história” pós-Ariès também dará sua contribuição a tais estudos. No entanto, é importante ressaltar que o discurso filosófico, científico e acadêmico a respeito do público infantojuvenil remonta a séculos, mas nas primeiras décadas do século XX, o filósofo e pensador

²¹ A edição brasileira foi publicada em 1973.

alemão Walter Benjamin²² protagonizou a pesquisa de olhar positivo sobre a questão da criança, como sujeito social, como será melhor detalhado mais adiante.

Na historiografia brasileira, o assunto ganhou força e notoriedade com duas importantes obras: A primeira, *História Social da Infância no Brasil*, organizada por Marcos Cézar de Freitas, publicada em 1997, a qual se propõe resgatar a história da infância, ou seja, com “[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (FREITAS; KUHLMANN *apud* FREITAS, 2016a, p. 10), portanto, na perspectiva do adulto. A segunda, *História das crianças no Brasil*, organizada por Mary Del Priore e publicada em 1999 (DEL PRIORE, 1999), por sua vez se propõe abordar a criança em seus vários ambientes da vida cotidiana: nas brincadeiras, na família, na “prisão”, no trabalho, na “cama”, entre outros, no esforço de resgatar o passado na perspectiva das crianças. Difere, portanto, do que até então se produzia de história a respeito delas, indo ao encontro do campo Estudos da Criança²³, “[...] que tem como base metodológica entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias – que são modos diretos de observação e descrição densa, no sentido atribuído pelo antropólogo Clifford Geertz” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 108).

Eis que se apresenta um sério problema para aqueles que desejam resgatar a história a partir das crianças, bem comum para quem quer fazer a história dos excluídos e marginalizados: a questão das fontes, uma vez que os dominadores silenciam os dominados para que não digam a sua versão dos fatos. Portanto, como

²² Certamente Benjamin seguiu e ampliou as concepções nietzschiana e freudiana de criança. No seu mais conhecido livro, *Assim falava Zaratustra*, no primeiro discurso, Nietzsche (2001) expõe a criança como o horizonte a ser alcançado. Diferente da tradicional perspectiva, em que a criança é uma primeira fase a ser superada, transformada, um “vir-a-ser” adulto, por uma educação-ensino realizada pelos adultos, com métodos criados pelos adultos, em instituições controladas por adultos e em função de uma sociedade adulta, Nietzsche apresenta a criança como o meio e o fim, na medida em que a criança é “pura” criação e “puro” desejo. Freud (2018a, 2018b), por sua vez desconstruiu a ideia da infância angelical, pura, imaculada e inocente ao passo que reconhecia a criança como legítima portadora de sexualidade, necessitada de momentos de intimidade, que tem “vontade de saber” e de realizar experiências, mas ao mesmo tempo que é capaz de produzir malícia, zombaria, desejos libidinais, desde a tenra idade.

²³ Nos anos de 1980 surgem novos campos de estudos que passam a refletir de forma mais positiva o sujeito criança. “Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos movimentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço. Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudo, porém, vistos por perspectivas muito diferentes” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 107).

resgatar um passado das crianças como sujeitos²⁴, quando a maioria das fontes é produzida pelos adultos e suas instituições? Mesmo o brinquedo ou a roupa infantil são quase sempre fabricados pelos adultos e quase sempre são projeções e representações destes para e sobre as crianças (BENJAMIN, 2002; BROUGÈRE, 2004). Da mesma forma, pode-se pensar sobre as fotografias e os filmes, pois, até a era digital eles eram realizações exclusivas de adultos, mesmo que alguns personagens fossem interpretados por crianças, no caso dessa última fonte.

Há uma grande desvantagem dos historiadores em relação aos demais pesquisadores e pesquisadoras da infância e das crianças, tais como os antropólogos e os sociólogos, pois, estes podem observá-las *in loco*²⁵, enquanto os primeiros apenas por meio de intermediários: as fontes históricas, com todas as problemáticas que elas carregam. Porém, para a história do tempo presente²⁶, de um passado não tão distante, há um valioso recurso metodológico: a fonte oral; a possibilidade de ouvir *in loco* aqueles e aquelas que vivenciaram e foram testemunhas oculares de certo período ou acontecimento histórico, também quando crianças. Assim se fez nesta pesquisa: utilizou-se o testemunho oral como a principal fonte, mas não a única.

Por outro lado, é bom levar em consideração o que Sarmiento (2005) indicou a respeito da questão geracional, pois não é possível falar das crianças sem falar de suas relações com os adultos e com a sociedade em que vivem. Por isso é tão importante a estreita ligação entre os Estudos das Crianças e os Estudos da Infância, como os dois lados de uma mesma moeda. Assim trilhou este trabalho ao tentar compreender a educação popular com crianças e adolescentes justamente percebendo as relações sociais geracionais vividas e desejadas no interior do catolicismo da libertação, por meio do MAC.

²⁴ A problemática do sujeito e do sujeito histórico está abordada mais adiante.

²⁵ Mesmo para estes, não é tão simples como parece, tal como discute a antropóloga Flávia Pires (2011, p. 34) em sua tese de doutorado ao pesquisar *Religião e crianças no semiárido nordestino*. Entre outras coisas ela diz: “A presença do pesquisador introduz artificialidade ao contexto pesquisado, mas embora não seja possível evitá-lo, o fato deve ser sinalizado”.

²⁶ “A história do tempo presente contribui particularmente para o entendimento das relações entre a ação voluntária, a consciência dos homens e os constrangimentos desconhecidos que a encerram e a limitam. Melhor dizendo, ela permite perceber com maior clareza a articulação entre, de um lado, as percepções e as representações dos atores, e, de outro, as determinações e interdependências que tecem os laços sociais. Trata-se, portanto, de um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de mesma formação social. E nos parece óbvia a contribuição da história oral para atingir esses objetivos” (AMADO; FERREIRA, 2006, p. xxiv).

Temas e objetos de estudos históricos como o exposto nesta pesquisa têm sido possíveis e aceitos no mundo acadêmico, graças às mudanças ocorridas no conceito de história, a partir da Escola dos *Annales* e de Walter Benjamin. Porém, a partir da segunda metade do século XX aconteceu crescente crítica, resgatando as reflexões nietzschianas contra a superioridade quase divina da racionalidade moderna e o seu sujeito do conhecimento. Todo esse movimento influenciou o campo historiográfico e também recebeu dele influências, sendo a História Cultural a perspectiva teórico-metodológica da historiografia mais alinhada a essa dura crítica ao racionalismo moderno.

Foi a partir dos anos 1960 que os estudos históricos passaram a sofrer uma grande influência da antropologia fazendo emergir a Nova História Cultural (NHC) ou o que hoje está mais em voga como História Cultural. Sendo assim, mais que rivalizar com a história social e a história política, a história cultural as tem influenciado (BURKE, 2008). E é desse possível encontro que a presente pesquisa tomou como perspectiva as bases teóricas da história sociocultural para analisar a origem da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação.

Reconhece-se a força das estruturas na vida social e no cotidiano dos indivíduos da mesma forma que reconhece os valores, as práticas, as representações e os sentidos que as pessoas e os grupos sociais dão às suas vidas e às relações sociais. Portanto, esta perspectiva também entende que tudo tem história e por isso mesmo tudo pode se tornar História.

A infância, a educação, as crenças, os movimentos sociais e os excluídos também têm história. Apesar dos “esforços mil” para se resgatar o que se passou, no desejo de se aproximar ao máximo da “realidade” ocorrida, “[...] articular o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Ou, nas palavras de Michel de Certeau (2015, p. 41), a história é apenas “vestígios da realidade”, um discurso do vivo sobre o morto para outros vivos; sobre aquele que não pode mais contestar o que disseram a seu respeito e nem dizer por si mesmo. Portanto, o historiador sempre produzirá uma visão do passado, sem jamais conseguir a sua totalidade, porque ele “está morto”.

O discurso sobre o passado tem como estatuto ser o discurso do morto. O objeto que nele circula não é senão o ausente, enquanto o seu sentido é o de ser uma linguagem entre o narrador e os seus leitores, quer dizer, entre

presentes. A coisa comunicada opera a comunicação de um grupo consigo mesmo pelo *remetimento ao terceiro* ausente que é o passado. O morto é a figura objetiva de uma troca entre vivos. Ele é o enunciado do discurso que o transporta como um objeto, mas em função de uma interlocução remetida para fora do discurso, no *não dito*" (grifos do autor).

O autor segue dizendo ser a história um mito, e seus historiadores os inventores de ausentes.

No modo dessas configurações com o ausente, a história se torna o mito da linguagem. Ela torna manifesta a condição do discurso: uma morte. Nasce, com efeito, da ruptura que constitui um passado distinto de seu empreendimento presente. Seu trabalho consiste em criar ausentes, em fazer, de signos dispersos na superfície de uma atualidade, vestígios de realidades "históricas" ausentes porque outras (CERTEAU, 2015, p. 41).

Através desta conceituação historiográfica, observa-se que o diálogo com os sujeitos do estudo proposto não pretendeu e nem poderia esgotar todo o seu passado nas análises apresentadas, mas expor o que seu relampejar permitiu. Esta escrita sobre o surgimento e a realização de uma educação popular com crianças e adolescentes no seio do cristianismo da libertação tem sua limitação, *a priori*, por não ter sido possível dizer tudo ou muito sobre a problemática, e, ao mesmo tempo, a certeza de que "algo foi dito", uma história foi "inventada".

Assim como o pensamento benjaminiano e certeuniano, a perspectiva histórica deste trabalho refuta a ideia de um historicismo linear e determinista segundo o qual a história é construída sempre e somente pelos vencedores. Se a história é feita pelas pessoas e não as pessoas determinadas pela história, escrever sobre as práticas dos vencidos é igualmente história. Por conseguinte, é legítimo falar de crianças e adolescentes, de acompanhantes/educadores e educação popular em uma expressão religiosa cristã não majoritária e considerá-los sujeitos da história, tanto e primeiramente porque viveram, quanto pelo fato de terem participado de uma experiência que desejava transformar as realidades injustas e, por conseguinte, a sociedade.

[...] a questão que temos imediatamente à nossa frente não é dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo (THOMPSON, 1981, p. 16).

1.2 O cristianismo da libertação na Igreja Católica

Sobre o cristianismo da libertação e sua versão católica vale primeiro aclarar o que se entende por libertação, já que o termo é usado no interior da Igreja Católica de diferentes maneiras. De um lado, é empregado por movimentos ditos conservadores e aliados às forças políticas elitistas, tais como a Renovação Carismática Católica (RCC) e o Movimento Comunhão e Libertação (MCL), e, por outro lado, é empregado por grupos católicos identificados com posições eclesiais e políticas progressistas, assim como as CEBs e a Teologia da Libertação. A RCC emprega o termo em cultos denominados Missas de Cura e Libertação. Libertação no sentido intimista: livrar o indivíduo das angústias pessoais e dos problemas causados por seu pecado ou pela ação do demônio, tais como a bebida, o cigarro, as drogas e certas práticas sexuais. De acordo com Serbin (2008, p. 313), a mensagem de libertação da RCC não dizia respeito à “[...] opressão política e econômica, mas dos demônios”. Nesse contexto, libertação e cura se confundem.

O Movimento *Comunhão e Libertação*, apesar de ir além da perspectiva individual e propor uma libertação da sociedade, não engloba mudanças estruturais e de relações de poder. A própria nomenclatura, adotada em 1968, quatorze anos após o seu surgimento, demonstra, segundo Giorgi e Polizzi (2018), que a libertação proposta pelo CL é contrária à dos movimentos de contracultura e estudantis dos anos de 1960²⁷. A libertação social seria a recristianização da sociedade nos moldes tradicionais e conservadores.

De modo oposto à RCC e ao CL, o emprego do termo libertação que as CEBs, o MAC, as Pastorais Sociais brasileiras e latino-americanas empregam, tem um sentido mais político de esquerda, assemelhando-se aos movimentos revolucionários ocorridos na América Latina, nos países africanos e asiáticos que lutavam por sua libertação do colonialismo e por todo o mundo com os movimentos sociais dos anos sessenta. Luiz Alberto de Souza (2004, p. 51-52) indicou que o termo surgiu nos

²⁷ Conforme Giorgi e Polizzi (2018) grande parte dos jovens pertencentes ao CL foi atraída pelas propostas “libertárias” dos movimentos estudantis dos anos sessenta e, portanto, abandonaram-no. Talvez esteja aí uma possível explicação para o emprego, a partir de 1968, do nome Comunhão e Libertação.

“movimentos políticos de libertação nacional e nas buscas de uma ‘educação como prática da liberdade’”²⁸.

A conceituação do termo libertação não teria também uma certa influência das teorias libertárias anarquistas? Luiz Eduardo Wanderley (2007), em seu livro *Democracia e Igreja Popular*, faz pergunta semelhante no que tange à influência anarquista nas mediações socioanalíticas, hermenêuticas e pastorais da Igreja Popular. Afinal, os anarquistas, desde o século XIX, empregavam o termo em oposição à noção liberal-burguesa de liberdade. Segundo Gallo (1990), a liberdade para os anarquistas é um fato eminentemente social, diferente da liberdade concebida como princípio natural do ser humano, assim como pregavam os teóricos do liberalismo.

A liberdade só adquire sentido como relação, sendo uma característica exclusiva do mundo humano, pois implica em consciência e reflexão. A liberdade será sempre uma conquista por todos e para todos. Não poderíamos dizer da sociedade capitalista, por exemplo, ser uma sociedade livre, pois a liberdade da classe dominante está condicionada à exploração das classes dominadas, não sendo, portanto, uma liberdade verdadeira, pois se sustenta pela escravidão. Só uma sociedade socialista libertária poderia realizar a verdadeira liberdade, dando condições para o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades humanas para todos, em igualdade e justiça (GALLO, 1990, p. 47-48, grifo do autor).

Assim como Wanderley (2007, p. 23) encontrou “convergências muito expressivas” entre certas ideias e movimentos anarquistas com os movimentos populares ligados ao catolicismo de esquerda no Brasil, também é possível encontrar em ambos convergência no entendimento do que venha a ser libertação. A libertação é um processo e envolve todo o ser da pessoa e de todas as pessoas. Tal como afirma Gebara (2017, p. 11), talvez a mais importante teóloga feminista brasileira do catolicismo da libertação, “conquistar a liberdade é um processo histórico sem fim”.

Mas, sem dúvida nenhuma, será o documento conclusivo da Segunda Conferência Geral dos Bispos da América Latina²⁹, reunidos na cidade de Medellín,

²⁸ Título do livro de Paulo Freire lançado em 1967, quando estava exilado no Chile por ocasião da ditadura brasileira.

²⁹ Considerada como a “recepção mais original do Concílio Vaticano II. A Conferência surgira por desejo de Paulo VI, com a finalidade de afinar a Igreja da América Latina com a teologia e a pastoral do Vaticano II e terminou dando um salto qualitativo para além da concepção centro-europeia desse Concílio. [...] O que o Vaticano II era antes desejos e sonhos, em Medellín se fez realidade e decisão firme” (LIBANIO, 2005, p. 82-83).

na Colômbia, entre 24 de agosto e 06 de setembro de 1968, que passou a ser o principal parâmetro para o emprego do termo libertação no catolicismo progressista.

A Igreja Latino-Americana tem uma mensagem para todos os homens que neste continente têm «fome e sede de justiça. O mesmo Deus que cria o homem à sua imagem e semelhança, cria a terra e tudo o que ela contém para uso de todos os homens e de todos os povos, de modo que os bens criados possam bastar a todos, de forma mais justa (GS 69), e lhes dá poder para que solidariamente transforme e aperfeiçoe o mundo (Gn 1,29). É o próprio Deus que, na plenitude dos tempos envia seu Filho para que, feito Carne, liberte a todos os homens de todas as escravidões a que foi submetido pelo pecado: a fome, a miséria, a opressão e a ignorância, numa palavra, a injustiça que tem origem no egoísmo humano (Jo 8,32-34).

Portanto, para nossa verdadeira libertação, todos os homens necessitam de uma profunda conversão a fim de que chegue a nós o «Reino de justiça, de amor e de paz». A origem de todo desprezo ao homem, de toda injustiça, deve ser buscada no desequilíbrio interior da liberdade humana, que necessita sempre, na história, um permanente trabalho de purificação. A originalidade da mensagem cristã não consiste tanto na afirmação da necessidade de uma mudança de estruturas, quanto na insistência que devemos fazer na conversão do homem. Não teremos um continente novo sem novas e renovadas estruturas, porém, sobretudo, não haverá continente novo sem homens novos que, à luz do Evangelho, saibam ser verdadeiramente livres e responsáveis (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1968, p. 8-9).

É importante enfatizar que a palavra libertação se encontra no citado documento 12 vezes. Enquanto libertar aparece 3 vezes, libertadora 2, libertava 1, libertador 2, liberte 1, libertados 1, liberdade 17, livre 7, livremente 1. Vale também apresentar outros três termos e seus correlatos, que endossam a perspectiva de libertação em tal documento. São eles: história (histórico, histórica, históricas e a-histórico), com 26 vezes; transformação (transformar, transformações, transforme, transforma-se, transformado), com 43 vezes; e mudança social (mudanças sociais), com 2 vezes.

Leonardo Boff (2018), um dos principais expoentes da Teologia da Libertação, se diz bastante influenciado pelo documento de Medellín. Em seu livro *Jesus Cristo Libertador: Ensaio de Cristologia Crítica para o nosso Tempo* (1988, p. 15), explica que a palavra libertação apareceu no cristianismo latino-americano “[...] em correlação oposta à dominação”, em suas várias dimensões, mas sobretudo em oposição à dominação política, visto que nos anos de 1960 e 1970, grande parte dos países do continente vivia sob ditaduras militares.

Ao dizer libertação, exprime-se uma opção bem definida que não é nem reformista e nem progressista, mas exatamente libertadora implicando uma

ruptura com o *status quo* vigente. De que libertação se trata? Aqui é mister muita atenção, para não cairmos numa transferência semântica – isto é, conferir às mesmas palavras significados diversos. Trata-se de uma libertação que diz respeito a estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Trata-se de atuar sobre estruturas e não só sobre pessoas, buscando mudar as relações de força entre os grupos sociais para que nasçam estruturas novas que comportem maior participação dos excluídos. A Cristologia da Libertação toma partido pelos oprimidos e acredita ser impelida a isto pela fé no Jesus histórico. Em nossa situação, um não-compromisso significaria aceitar a situação e tomar sutilmente partido em favor dos privilegiados (BOFF, 1988, p. 22-23).

Como já foi dito acima, o termo libertação advém das lutas dos povos oprimidos, da América Latina e do mundo, sobretudo dos países africanos e asiáticos nos seus processos de descolonização. E justamente na Colômbia, quando ocorreu a Conferência de Medellín, dois grupos guerrilheiros seguiam em pleno vigor: as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) e o Exército de Libertação Nacional (ELN). Um desses guerrilheiros era um reconhecido religioso católico colombiano, o padre Camilo Torres, que ingressou na luta armada “por Cristo, com Cristo” e em nome da libertação dos oprimidos. “A vida de Camilo Torres, assim como a de Dom Helder Camara, no Brasil, teve, nos anos sessenta, uma influência decisiva na tomada de consciência dos cristãos na América Latina, e, pois, na elaboração da Teologia da Libertação” (BORDIN, 2018, p. 09):

Eu sou revolucionário como colombiano, como sociólogo, como cristão e como sacerdote. *Como colombiano*, pois não posso permanecer estranho às lutas de meu povo. *Como sociólogo*, pois através do conhecimento científico da realidade cheguei à conclusão que não é possível obter soluções técnicas eficazes sem uma revolução. *Como cristão*, pois a essência do cristianismo é o amor ao próximo, e só através da revolução pode-se realizar o bem da maioria. *Como sacerdote*, pois o dom de si ao próximo exigido pela revolução é *um requisito da caridade fraterna*, indispensável para realizar o sacrifício da Missa, que não é oferta individual, mas de todo o povo de Deus transmite o Cristo (TORRES *apud* BORDIN, 2018, p. 03).

Camilo morreu no dia 15 de fevereiro de 1966, cinco meses após entrar no Exército de Libertação Nacional (ELN), em sua primeira batalha armada contra as forças do governo. Seu testemunho de vida e morte se espalhou por toda a Colômbia e América Latina, tornando-se um impulso motivador para os membros do nascente catolicismo da libertação.

Portanto, podemos questionar se o emprego do termo libertação, por parte da Conferência de Medellín, consciente ou inconscientemente, também não foi

influenciado pelo testemunho de Camilo Torres, pelas lutas por libertação na Colômbia e na América Latina e pelo engajamento dos cristãos em favor dos oprimidos³⁰.

O sociólogo da religião Michel Löwy (2000) trabalha justamente com essa perspectiva, de que a prática de um cristianismo libertador é anterior ao surgimento da Teologia da Libertação e está para além da Igreja Católica, presente também nas igrejas protestantes (sobretudo as chamadas históricas, tais como as Igrejas Presbiteriana, Luterana, Metodista e Anglicana), e mesmo para além das instituições religiosas.

O catolicismo da libertação³¹ é, portanto, uma vertente do cristianismo da libertação no interior da tradição católica. Contudo, este trabalho escolhe o termo defendido por Michel Löwy (2000), apesar do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes terem surgido na versão católica. Mas também pelo fato de que estas experiências ultrapassaram as fronteiras institucionais do catolicismo.

Apesar do termo libertação, na perspectiva social, ter ganhado força e se inserido em documentos e livros católicos a partir da década de 1960, ele já era um antigo conhecido do cristianismo, presente em seu milenar livro sagrado, a Bíblia. No entanto, somente após o Concílio Vaticano II, com a “permissão” aos não clérigos em usá-la dentro da Igreja Católica, é que a força social do termo foi resgatada. E foram buscar, sobretudo no livro do Êxodo e nos Evangelhos (especialmente na perícopa do “programa de Jesus”, no Evangelho de Lucas, exatamente entre os versículos dezesseis e o trinta, do capítulo quatro – Lc 4,16-30), que narra o anúncio da missão de Jesus, na sinagoga de Nazaré, em favor dos pobres, presos, cegos e oprimidos.

³⁰ O próprio documento conclusivo da Conferência de Medellín, no seu segundo capítulo, a respeito da Paz, especificamente em três parágrafos esparsos, reflete sobre as causas das revoltas e guerrilhas como reação aos opressores e como “legítima defesa” dos oprimidos. Em um desses parágrafos, citando o Papa Paulo VI, é dito: “A paz na América Latina não é, portanto, simples ausência de violências e derramamentos de sangue. A opressão exercida pelos grupos de poder pode dar a impressão de manter a paz e a ordem, na realidade, porém, não é senão ‘o germe contínuo e inevitável de rebeliões e guerras’ (Mensagem de Paulo VI, 1/1/1968)” (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1968, p. 19).

³¹ Lígia de Moura P. Nóbrega emprega esse termo, uma única vez, nas conclusões de seu livro *CEBs e Educação Popular* (1988, p. 143), mas sem desenvolvê-lo conceitualmente: “O processo que acabamos de analisar se configura como sendo uma experiência viva do catolicismo da libertação”. Da mesma forma acontece no livro *Padres, celibatos e conflito social: Uma história da Igreja Católica no Brasil*, de Kenneth P. Serbin (2008, p. 12-13): Este livro também fala sobre o Brasil e América Latina modernos, sobre a ligação entre religião e política, a religião popular, as relações entre Igreja e Estado, a Igreja institucional, o catolicismo da libertação, os direitos humanos e a história social da psicologia.

Os teólogos e biblistas da libertação reinterpretaram que Jesus, assim como Deus, e de tal modo o é considerado, reatualizou essa “descida” para novamente se colocar no meio dos que gritam de dor, os injustiçados, a fim de libertá-los. Ao mesmo tempo também é considerado o novo Moisés, com a função de contribuir na libertação dos aprisionados e oprimidos.

Graças ao movimento de cristãos preocupados e engajados com a justiça social, emergente na década de 1960, o termo libertação passou a ser usado para expressar, por meio da motivação religiosa, a luta dos pobres/oprimidos contra os ricos e opressores. Pois, conforme Rolim (1992), para tais cristãos, a libertação foi ao mesmo tempo social, política, econômica, religiosa e cultural.

1.3 O sujeito sócio-histórico, as crianças e seus espaços

Mas, afinal, o que é o sujeito histórico? Pensá-lo como somente aquele que age na sociedade com certa força para influenciar uma significativa quantidade de pessoas, provocando mudança ou mantendo o já estabelecido, tal como uma determinada administração municipal ou um movimento social, contribui para invisibilizar categorias sociais, desprovidas de tamanha força, assim como os doentes, os loucos, os povos indígenas, os mendigos, as prostitutas e as crianças.

É preciso questionar uma historiografia na qual a história é resultado apenas de alguns grupos sociais, os considerados motores da história, seja uma historiografia política-historicista ou uma historiografia das lutas de classes. A própria ideia de motor pressupõe que sem esses distintos grupos sociais a história é estática ou mesmo não exista. O que dizer, portanto, dos períodos paleolítico e neolítico em que a divisão de classes não é detectada? E das atuais sociedades nativas tribais onde as desigualdades originárias das lutas classistas não são encontradas?

Nessa compreensão historiográfica, o artesanal, o corriqueiro, o cotidiano, que compõe a maior parte da vida das pessoas, tornam-se irrelevantes e a existência de alguém só passa a ter importância se ela possuir força de transformar a vida de muitas outras pessoas. Sendo assim, parece que história é a história da força ou de quem tem mais força. Tanto por meio da violência corporal, em que determinada classe, grupo, nação e povo consegue subjugar o inimigo, porque tem a maior força bélica-econômica, quanto por meio do poder do convencimento, porque tem a maior força institucional-ideológica-econômica.

Mesmo uma história vista de baixo, uma história das pessoas comuns, uma micro-história e uma história dos excluídos e vencidos podem correr o risco de repetir a velha seleção de certos sujeitos, para serem considerados históricos, se se evidenciar a história somente daqueles que agiram na vida pública. Tal como questionou Sharpe (1992, p. 44) sobre os pioneiros que se puseram a escrever a história vista de baixo, ao se restringirem “[...] àqueles episódios e movimentos em que as massas se engajaram na atividade política manifesta ou em áreas familiares de desenvolvimento econômico”.

As crianças e os adolescentes, entendidos como sujeitos sócio-históricos nesta pesquisa, são, de fato, parte das pessoas comuns e invisibilizadas da história. Não pelo fato de não estarem nos espaços públicos, sobretudo nas ruas, mas pela milenar tradição de não serem contadas. Já no século primeiro da era cristã o Evangelho de Mateus (15, 38) registrou: “Os que comeram eram quatro mil homens, sem contar mulheres e crianças”. E somente nos anos de 1950, a partir do surgimento da história quantitativa ou revolução quantitativa, é que os pequenos passaram a ser contados estatisticamente pela história. Contudo, dentro da grande massa populacional, os historiadores franceses desenvolveram “[...] o método ‘reconstituição familiar’, que vincula os registros de nascimentos, casamentos e mortes, investigando uma região e um período, através de estudos de casos de família de Gênova, Normandia e outras partes” (BURKE, 1997, p. 38).

Com a importância que as crianças passaram a receber na modernidade em contraste com a Idade Média, chamada por Philippe Ariès (2006) de invenção da infância, e mais especialmente no século XX, a casa e a escola³², sobretudo esta última, de acordo com Heywood (2004) e Ghiraldelli (2004), foram consideradas espaços, por excelência e por direito, das crianças. No entanto, vale ressaltar que foram consideradas pelos adultos e não por elas. De acordo com Lara (1987), as crianças sempre ofereceram resistência à vida escolar. E tal resistência surge logo quando é inventada a escola moderna, tal como atesta Postman (1999, p. 61).

A despeito da influente reação de Rousseau contra essa opinião [que criança é pecadora e inclinada para o mal], centenas de crianças foram submetidas a uma educação destinada a torná-las “boas”, isto é, constrangê-las a reprimir suas energias naturais. É claro que as crianças nunca acharam esse regime

³² De acordo com Klein (2012, p. 13) a escola moderna é uma escola-redoma que isola a criança do restante da sociedade e, ao instituir fases de ensino por idade, contribui por consolidar “a mentalidade de recortes de idades infantojuvenis”.

do seu agrado, e já em 1597 Shakespeare podia oferecer-nos uma imagem pungente e inesquecível do menino que sabe que a escola é o cadinho da idade adulta. Na famosa passagem das “idades do homem” em *Como Gostais*, Shakespeare fala do “choroso colegial, com sua bolsa / e rosto de luminosa manhã, indo relutante / a passo de lesma, para a escola”.

No Brasil urbano, a rua, espaço amplo e aberto, de maior movimento e trânsito, de possibilidades de contatos e aproximações, ainda é muito mais atraente para o público infantojuvenil do que as “quatro paredes”. A rua também representa os lugares das novidades e diferenças, das liberdades e possibilidades múltiplas, dos encontros e desencontros, das brincadeiras e da informalidade, dos descostumes e lugar de aprender tudo: o “que presta e o que não presta”.

Quando digo então que “casa” e “rua” são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas (DAMATTA, 2000, p. 15).

O autor acima, na sua obra de antropologia social *A casa e a rua: Espaço, cidadania, mulheres e morte no Brasil* (DAMATTA, 2000), pensa esses dois espaços como uma metáfora de polos que sempre estiveram em conflitos e em oposição no Brasil, no entanto, complementares. A casa como do âmbito das leis pessoais, do aconchego, das afetividades, da linguagem dos dominados e de sua resistência, mas ao mesmo tempo, espaço do conservadorismo, da coletividade familiar e da não contradição, enquanto a rua é das leis impessoais, do individualismo, da luta, da mudança, do perigo, da malandragem, das falas totalizadas e dominadoras, das entidades morais e reificadas, da produção de subcidadãos. Damata (2000, p. 18) ainda considera um terceiro espaço denominado de outro mundo, sobrenatural, “que faz com a casa e com a rua um elo complementar ou terminal”.

Apesar de o autor se referir pouco às crianças, ele as coloca no espaço da casa, submetido ao domínio patriarcal e à forte hierarquia familiar, onde a vida diária é centrada no adulto. Porém, “[...] num cerimonial como o do Natal as crianças adquirem uma importância extraordinária” (DAMATTA, 2000, p. 39).

Walter Benjamin (2013, 1994, 1983) também pensou sobre a casa e a rua, sobre o privado e o público. Ele percebe que no final do século XIX os interiores das casas burguesas parisienses se tornaram um refúgio e um espaço de imprimir marcas,

já que no espaço de fora/público, da rua, o proprietário da casa não passa de um anônimo.

Nas memórias de sua infância, especialmente nos livros *Rua de mão única* e *Infância berlinense: 1900*, e em textos que tratam do mundo da criança, *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*, Benjamin (2013, 2002) fala de espaços “ocupados” pela criança, dentro e fora da casa: guarda-roupa, quarto, varanda, pátios, zoológico, lojas, escolas, bairros e as ruas.

Sobre estas perspectivas benjaminianas a respeito dos espaços urbanos e da criança no início do século XIX, Gagnebin (2013, p. 80-81) refletiu:

Com efeito, Benjamin insiste várias vezes em sua tentativa de captar, de reter imagens nas quais uma experiência muito maior que o vivido consciente e individual do narrador se depositou: a experiência da grande cidade tal como ela se apresenta a uma criança da classe burguesa, no início do século, e isto apesar de todas as estratégias familiares e sociais para esconder a existência dos outros, dos pobres e dos revoltados, da miséria e da morte. Anna Stüssi mostra muito bem como a criança é sufocada nestes apartamentos nos quais nem “a miséria” nem mesmo a “a morte” podiam “ter lugar”, como ela se sente aí ao mesmo tempo obrigada e ameaçada, privilegiando estes lugares intermediários, com estatuto impreciso, tais como os pátios internos e suas varandas, os corredores com seus guarda-roupas, as dependências dos domésticos, estes lugares que são como limiares, como acessos ao outro mundo terrificante e fascinante do trabalho e da pobreza, usemos a palavra: do proletariado.

É importante dizer que as crianças e os adolescentes sempre estiveram na cena pública, porque sempre estiveram na rua, testemunhando ou participando dos acontecimentos que por ali passaram, verdade que atualmente bem menos, por vários motivos.

Se hoje a rua é considerada perigosa, não somente para crianças, isso não quer dizer que sempre foi assim. Mas também não significa que quanto mais se volta ao passado mais encontrar-se-á o tempo idílico da vida urbana. Atualmente no Brasil o “perigo” é latente, tal como atesta o *Atlas da Violência* (IPEA, 2018), em suas várias modalidades (assaltos, assassinatos, estupros etc.). Entretanto, o perigo também é devido à grande quantidade de automóveis transitando, ameaçando a vida, tanto dos pedestres como dos condutores, assim como é perigosa a “cooptação” da meninada para o consumo e/ou tráfico de drogas.

Mas a atual diminuição de crianças nas ruas das cidades brasileiras, sobretudo das médias e grandes, não se deve apenas aos perigos que elas oferecem. Há também outros motivos históricos. A escola obrigatória sem dúvida é outro importante

pretexto. O tempo mínimo que se passa no seu interior, de vinte horas semanais (mais o tempo de preparação para sair de casa, mais o tempo de deslocamento, ida e volta da escola), consome boa parte da vida diária do público infantojuvenil. Vale dizer que já existem muitas escolas de tempo integral, ou seja, de oito horas por dia. Todavia, mesmo fora dos seus muros, o tempo para a escola continua sendo despendido por meio das “cansativas tarefas para casa”, inclusive ocupando os finais de semana.

Paralelamente ao tempo escolar, cada vez mais as crianças e adolescentes estão sendo “colocadas” em outros espaços de educação formal, incluindo esportes, com o objetivo de lhes assegurar um “futuro promissor”, tais como os cursos profissionalizantes e de idiomas³³. As ruas, portanto, estão gradativamente se tornando mais um lugar de passagem do que de encontros e atividades.

A maioria desses consumidores do tempo da rua não existiam há 30, 40, 50 anos. Portanto, isso pode indicar que as crianças e os adolescentes eram muito mais da rua, do espaço público, do que da casa/escola, do espaço fechado³⁴. A ideia aqui de espaço fechado parece responder mais à realidade desse público “confinado” ao espaço da casa (tradicionalmente entendido como o lugar por excelência do privado) e da escola (caracterizado como um espaço público, sobretudo quando custeada pelo Estado), atribuídos como seus.

Com esse entendimento de que a escola e a casa são os melhores lugares para a criança e o adolescente, eles passaram, a partir do século passado, a serem obrigados, cada vez mais, a viverem na “proteção” dessas paredes. Aliás, o termo privado se relaciona com posse, com o indivíduo que controla aquilo que é seu. No mundo ocidental adultocêntrico, a criança não controla o lugar onde habita e nem o quarto onde dorme, quando tem um. Se há quartos de dormir na casa, boa parte das crianças dividem o “seu” com os irmãos ou outros membros da família. Mas, quando o quarto é “só seu”, mesmo assim não o é, já que pertence àqueles que pagam o aluguel ou aos legítimos proprietários.

É importante dizer que para boa parte da classe trabalhadora a casa não é tão “privada” assim, uma vez que suas habitações são bastante pequenas e os únicos espaços existentes, um, dois ou três, são compartilhados por todos. Nesse caso seria

³³ De acordo com Manuel Sarmiento (2003b, p. 9) há uma crescente tendência da “ocupação das crianças em instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaços para conhecer o sabor da liberdade”.

³⁴ O método comparativo e de confrontação com o presente contribui significativamente para se chegar a uma maior aproximação do sentido sobre determinada situação histórica em estudo (LEITE, 2016).

um “privado coletivo”? Parece que esse aditivo coletivo não entra em consonância com a ideia de algo privado. Pois, se a casa for categorizada com o termo coletivo, automaticamente assemelhar-se-á com a praça e a rua, espaços tradicionalmente públicos.

O que nos parece, então, é que, nem toda casa poderá ser chamada de espaço privado. No caso brasileiro muito menos, devido às tradicionais formas de habitações dos seus povos originários, os indígenas: habitações coletivas, onde várias famílias viviam numa mesma “oca”.

A casa com quartos individualizados foi uma invenção burguesa e por muito tempo um privilégio seu. Mas não demorou muito para que as nascentes classes médias imitassem tais moradias. Somente muito depois é que parte das classes populares incorporou o modelo burguês de separar no interior de suas casas os espaços de intimidades. Porém, apesar dessa prática habitacional ter mais de quatrocentos anos, ainda não é uma possibilidade para toda a população brasileira. As casas das famílias trabalhadoras, como já foi dito anteriormente, são quase sempre pequenas e com muitos moradores, principalmente nas cidades. Nos cortiços, favelas e periferias tais habitações geralmente são compostas de um, dois ou três cômodos.

Michele Perrot (2001), ao pesquisar a vida das mulheres e dos operários parisienses do século XIX e início do século XX, diz que suas habitações eram superlotadas e desprovidas de qualquer “conforto”: não havia aquecedores internos, nem água encanada e nem banheiros privados. Segundo a autora, a casa era basicamente um lugar de encontro, de fazer refeições e dormir, análoga ao que hoje costumamos chamar de “lugar dormitório”. Vivia-se muito mais fora da casa do que no seu interior. Conforme a historiadora, para as classes populares da cidade de Paris, naquela época

[...] a habitação não é [era], ou mal chega [chegava] a ser um interior, mas sim ponto de reunião: aí se dorme, aí se come, e muitas vezes até no almoço, por ser mais econômico. Mas excetuados esses momentos – e salvo o caso ainda muito importante de moradia do artesão, que serve de oficina – todo mundo está em outro lugar: na fábrica, no pátio, na escola, na rua. Para a dona de casa, a escada, o patamar e as vizinhas, o pátio e os locais de água são pontos cardeais. Para ela a rua não é apenas um corredor de circulação, mas também um meio de vida que, por exemplo, deve lhe fornecer matéria para o aquecimento. Coletora incansável, onde ela recolhia feixes de lenha e tantos outros elementos para a subsistência (PERROT, 2001, p. 221).

Portanto, a rua é um lugar onde as crianças dos meios populares, público-alvo desta pesquisa, estão mais presentes. Lá elas se sentem muito mais livres, onde podem ser mais elas, apesar de os adultos, de vez em quando, reclamarem dos seus gritos, da peteca que bate nos carros, da bola que cai nos seus quintais ou quebra alguns vidros das janelas, ou das pipas enrolando nos fios e caindo em cima das casas... Para as crianças das classes populares esse sentimento de liberdade é ainda mais latente quanto mais se volta no tempo, pois, aí se vivia muito mais que dentro de casa, como afirmou Perrot (2001) sobre as famílias populares. Atualmente, nas pequenas cidades do interior, mas também em periferias das cidades grandes, ainda é possível encontrar essa estreita relação entre a criança e a rua.

Santos e Koller (2003, p. 191), igualmente pesquisando as crianças em situação de rua, dizem que “[...] por outro lado, alguns estudos defendem que a rua também é um contexto de desenvolvimento”. Para tais autores ela é “[...] esconderijo contra a violência doméstica, mas também um lugar para encontrar amigos, para aprender e para brincar” (SANTOS; KOLLER, 2003, p. 190).

Enfim, tanto nos espaços privados quanto, e principalmente, nos espaços públicos, as crianças e os adolescentes, mesmo invisibilizados pela história, estavam e estão ali presentes. Talvez não como sujeitos de grandes feitos, pois suas forças físicas, econômicas, intelectuais e morais podem não ser suficientes para que provoquem amplas mudanças na sociedade; no entanto, fazem, estão e são, por isso mesmo, sujeitos históricos.

As crianças/adolescentes fizeram e estão fazendo história cotidianamente na rua, em casa ou em outros espaços onde têm acesso, sozinhas ou acompanhadas, e, muitíssimas vezes, participando dos conflitos sociais de sua própria classe, grupo ou pertença identitária. Não são raros os casos de crianças/adolescentes das classes populares, participantes de motins, protestos ou mesmo de guerras, acompanhadas ou não de seus responsáveis, tais como nas intifadas da Palestina, atirando pedras contra os tanques bélicos de Israel; nas guerras africanas e asiáticas, usando rifles e lançando granadas³⁵; nas guerrilhas latino-americanas, tal como na Revolução Sandinista, enfrentando a Guarda Nacional somozista com bombas caseiras ou com revólveres calibre 38.

³⁵ Segundo a ONU (2018) são mais de 250 mil crianças alistadas em exércitos governamentais ou em grupos armados por todo o mundo.

A média de idade dos comandados de Zapote é onze anos. Todos magros e rápidos no rastejamento. [...] Na guerra de setembro, Zapote se revelou guerrilheiro. Destacara-se por organizar uma coluna de cinquenta *bombeiros*, meninos como ele, que defendeu a cidade de um massacre maior. Na fase final daquela revolta, o exército sandinista recuara para as colinas, e havia poucos homens na cidade: a maioria foi morta ou desapareceu como seu pai. Os velhos impossibilitados de fugir, foram assassinados sem motivo. Só restara a resistência do exército de Zapote.

Exímios atiradores de bomba de contato, destruíram patrulhas da Guarda Nacional para proteger os velhos e as mulheres confinadas em escolas. Houve vinte baixas, mas as crianças jamais se renderam à então poderosa Guarda (BARCELLOS, 1982, p. 83).

Há a luta de meninas pelo direito de ler, escrever e estudar, tendo uma paquistanesa como modelo: Malala Ypusafzai³⁶; organizações não governamentais em favor das causas da infância, tais como a canadense *Free the Children* (Libertar as crianças)³⁷ e a peruana MANTHOC – *Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos*³⁸ (Movimento de Adolescentes e Crianças Trabalhadoras Filhos de Operários Cristãos); as lutas estudantis por todo o mundo com a forte presença de adolescentes e crianças, tal como o Levante de Soweto de 1976, em Johannesburgo, onde aproximadamente 100 estudantes foram assassinados pela polícia racista do *apartheid*, entre eles Hector Pieteron, de 13 anos.

Após tais exemplos³⁹, não é possível dizer que crianças/adolescentes pertencem unicamente ao mundo do privado ou negar-lhes o reconhecimento de

³⁶ Malala se tornou a mais jovem pessoa a receber o Prêmio Nobel da Paz em 2014, com apenas 17 anos. Sua militância em favor do acesso de crianças, mas especialmente de meninas, à educação escolar já começou aos seus 11 anos, quando escreve para a BBC (British Broadcasting Corporation) sob pseudônimo. Em 2012 sofreu um atentado à sua vida quando um membro do Talibã atirou nela dentro de um ônibus escolar. Sobreviveu e continuou na mesma militância.

³⁷ O *Free the Children*, hoje denominada WE (conferir: www.we.org), surgiu justamente por ocasião do assassinato de Iqbal Mashhi ao ser **noticiado** pelos jornais. A partir daí, no mesmo ano, um grupo de crianças e adolescentes entre 11 e 16 anos passou a se reunir na casa de um dos garotos canadenses de nome Craig Kielburger, de 12 anos. Ao mesmo tempo que a organização faz petições contra a exploração das crianças em diversos países, também arrecada doações para projetos em favor delas.

³⁸ O MANTHOC com raízes na Igreja Católica tem como objetivo a libertação das crianças oprimidas, a partir de sua própria organização e luta social. Está filiado ao MIDADE – *Mouvement International d’Apostolat des Enfants* (Movimento Internacional do Apostolado das Crianças) - e ao MOLACNATS – *Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores* (Movimento Latino-americano e Caribenho de Meninas, Meninos e Adolescentes Trabalhadores) -, ambos movimentos de organização das próprias crianças e adolescentes com presença e acompanhamento de adultos.

³⁹ Durante a elaboração deste trabalho surgiu em vários países do mundo um movimento de crianças e adolescentes denominado de *Fridays for Future* (Sextas-feiras pelo futuro) ou Greve das Escolas pelo Clima, no qual meninas e meninos têm deixado de ir às escolas nas sextas-feiras para protestar nas ruas exigindo das autoridades providências para diminuir o aquecimento global e as mudanças climáticas. O movimento foi iniciado em agosto de 2018 por uma adolescente sueca, Greta Thunberg, que deixou de ir à escola para protestar **em frente ao** parlamento em Estocolmo, com um cartaz: “Skolstrejk för klimatet” (Greve escolar pelo clima).

sujeitos históricos. Não exclusivamente por se encontrarem nas lutas sociais assim como os adultos (certamente em diferentes condições físicas e psicológicas e com diferentes forças), mas por serem um não ausente e por se fazerem presentes de “corpo e alma” nos espaços públicos e privados. Por conseguinte, pertencem ao mesmo tempo à vida cotidiana e aos processos sociais que impulsionam rupturas e transformações na sociedade.

No que se refere à vida religiosa, e, no caso deste trabalho, à vida religiosa no cristianismo da libertação, as crianças e os adolescentes também marcaram presença e são parte inegável dessa história. Aliás, os não adultos tiveram um papel fundamental para gerar essa nova forma de viver uma fé cristã progressista latino-americana, denominado de cristianismo da libertação, como veremos um pouco mais adiante.

Pois, vários pesquisadores de tal cristianismo entendem que as organizações da juventude católica brasileira, especialmente a JOC (Juventude Operária Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica), fizeram parte das sementeiras do cristianismo da libertação.

Referindo-se a um momento do catolicismo brasileiro em que tais movimentos juvenis fizeram parte, o teólogo chileno, Pablo Richard (*apud* SOUZA, 2004, p. 76), disse: “[...] o Brasil vivia antecipadamente a efervescência do cristianismo revolucionário”. Um dos pais da Teologia da Libertação, Gustavo Gutiérrez (*apud* SOUZA, 2004), por sua vez, foi bastante enfático ao dizer que a JUC brasileira dos anos de 1960 está na origem da Teologia da Libertação latino-americana. Nesse mesmo sentido, Michel Löwy (2000) entende que nas origens do cristianismo da libertação estava a influência da parte católica mais progressista de então, advinda da França, especialmente por meio da Ação Católica Especializada. Já para o brasilianista Scott Mainwaring (2004) a Igreja Popular, considerada a ala esquerda da instituição católica brasileira, derivou das transformações ocorridas nos finais dos anos 1950 e inícios dos anos 1960, as quais tiveram como principais agentes os jovens radicais, os bispos progressistas e os progressistas nas bases. Estes jovens pertenciam sobretudo à JOC e à JUC, instituições estas mais à esquerda, no interior do catolicismo de então.

Nos estudos da infância e da criança, campos de pesquisa interdisciplinares e multidisciplinares, que abrangem ciências como a Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas, Geografia e História, os termos sujeito, ator, ator social, protagonista e, com

menos frequência agente social, quase sempre se equivalem⁴⁰. Significam que a criança é produtora de ação social, que está e é presente (LAMB, 2012), produz e reproduz, age e sofre a ação, é sujeito sócio-histórico.

O termo ator social é o mais usado, seguido pelo de protagonista. Mas, afinal, o que é um ator social? Conforme o sociólogo Herbert José de Souza (1991, p. 54):

O ator é alguém que representa, que encarna um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. Uma classe social, uma categoria social, um grupo podem ser atores sociais. Mas a ideia de “ator” não se limita somente a pessoas ou grupos sociais, instituições também podem ser atores sociais: um sindicato, partidos políticos, jornais, rádios, emissoras de televisão, igrejas, etc.

É importante dizer que nas ciências sociais o debate sobre os conceitos de sujeito e ator social segue a pleno vapor e se acredita que terá vida longa. O historiador inglês Edward Thompson (1979) fez uso do termo “sujeitos coletivos”, enquanto o sociólogo francês Alain Touraine (1998), em seu livro *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes* chega mesmo a empregar o termo “ator-sujeito”⁴¹, por exemplo.

Relacionado a ator está o uso do termo protagonismo. Porém, estes têm recebido críticas por remeterem à metáfora do teatro⁴², cinema e das novelas, nas quais quase sempre o enredo, o texto e o cenário são definidos pelos autores, roteiristas, cenógrafos, diretores e produtores, ou seja, por outros, e não pelo próprio

⁴⁰ Ainda, segundo Barbosa, Delgado e Tomaz (2016, p. 114), existe no mundo anglófono a noção de agência da criança, como “uma noção mais ampla, porque não se trata apenas da capacidade da ação social da criança, mas subentende-se os efeitos dessa mesma ação na definição da situação para os diferentes atores”.

⁴¹ Ramos (2018, p. 9), ao estudar a teoria de Alain Touraine sobre democracia e sua relação com o sujeito, faz a seguinte síntese da conceituação: “O sujeito é um importante objeto teórico e metodológico, trata-se do ator de cultura democrática, o indivíduo reflexivo e consciente que carrega consigo referenciais culturais da sociedade contemporânea, sobretudo efeitos da crise social, resultados da fragmentação. O sujeito é o ator específico de seu tempo, ele busca saídas para reformular o modo de atuação na esfera pública e social através da combinação das esferas objetiva e subjetiva da sociedade contemporânea. Moderno por excelência, esse novo ator é capaz de formar uma unidade entre diferentes faces, entendidas pelo iluminismo como opostas, e nesse sentido, o sujeito compreende elementos importantes da vida social contemporânea”.

⁴² Vale aqui ressaltar a teoria da metáfora teatral como representação social de Erving Goffman (2007, p. 67), para o qual “[...] o indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, agir de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe **interessem**, mas outras vezes poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Muitas vezes não será ele que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição na qual pertença”. Tal teoria teria relação direta com os termos protagonismo e ator social? Não se tem aqui informações suficientes para fazer tal afirmação; no entanto, as analogias são grandes.

ator. Este seria, portanto, aquele que executaria, da melhor maneira possível, o que aqueles planejam e controlam.

O protagonista, apesar de se destacar dentre os demais atores e atrair para si a atenção e empatia do público, provocando muitas vezes a falsa sensação que ele é o condutor de toda a trama apresentada, na verdade é um intérprete de uma produção anterior e conduzida por outros. Daí as críticas sobre a real autonomia do ator e do protagonista social. Contudo, quando o ator é ao mesmo tempo o autor, o diretor e o produtor da peça teatral, e isso acontece sobretudo nos chamados teatros populares, pode-se realmente identificar os termos ator social e protagonista com o sujeito sócio-histórico.

No que se refere às crianças e aos adolescentes é importante dizer que o termo ator social, como já foi dito anteriormente, é empregado pelas pesquisadoras da sociologia da infância Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011) e Maria Luiza Belloni (2009), enquanto o termo protagonista tem sido mais usado por membros do cristianismo da libertação ou autores/autoras ligados a ele, tais como Alejandro Cussianovich e Ana Maria Márquez (2018) e a Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã – CELADEC (2001).

O protagonismo infantil, na compreensão deste último, não é entendido como individualista e egoísta: não é a figura principal da obra, não é a estrela mais luminosa, não é um galã de novela, nem herói de guerra, nem o mais importante, o campeão, o representante e muito menos aquele que mais participa.

Cussianovich e Márquez (2018), por sua vez, entendem o protagonismo como um paradigma de participação. Para eles, não basta falar de participação infantil, é necessário usar o termo participação protagônica da infância. Pois, para o autor o termo participação é genérico e não especifica de que forma isso deve ocorrer, já que se pode participar de forma secundária, complementar, figurativa ou apenas “em partes”, participar “em certas coisas”:

La riqueza etimológica del protagonismo que refiere a poder, a dignidade, a iniciativa, a excelencia, a solidaridad, a encuentro y a la agonía como capacidad de lucha por la vida; permitió empezar a habla de participación protagónica. Nada de esto asegura em el tempo que cualquier categoría conceptual no vea transformado su sentido originario, precisamente porque esta es la suerte del lenguaje. Mientras tanto, la participación que encamina a irse constituyendo como sujeto de su propia vida, como actor de su propia historia, permite darle um sentido histórico y de trascendencia que encuentra en el paradigma del protagonismo (CUSSIÁNOVICH, 2013, p. 27).

Para o autor, tanto o sujeito social como o ator social se equivalem e se encontram no paradigma do protagonismo. Ele afirma que o termo tem sido empregado há quase quatro décadas na América Latina; no entanto, já é possível encontrá-lo nas Conclusões de Medellín (1968), apesar de apenas uma vez, como “protagonistas do processo social” (p. 13), como sinônimo de “artífice de sua própria promoção” (p. 109), “sujeitos da participação direta” (p. 41), “sujeitos da transformação” (p. 51), “autores do próprio progresso” (p. 38) e “agentes de sua própria história” (p. 19, 21, 42).

O conceito de protagonismo, ao longo desses cinquenta anos, foi sendo incorporado e utilizado no campo das discussões que dizem respeito às categorias sociais que, por séculos, na América Latina, têm sido oprimidas, mas sobretudo no que se refere ao público infantojuvenil. Hoje, ONGs, movimentos sociais, pastorais e até mesmo políticas públicas⁴³ em favor da infância e da juventude têm se apropriado desse conceito para defender e promover os jovens e crianças como sujeitos de direitos. Basta digitar nos *sites* de busca da internet “criança e protagonismo”, “adolescentes e protagonismo”, “juventude e protagonismo”, para se verificar o quanto tal conceito está incorporado na cultura política dos direitos infantojuvenis.

Como dito acima, o termo protagonismo infantojuvenil adentrou ao mundo eclesial, principalmente graças ao cristianismo da libertação, porém não se restringiu a ele e nem é possível dizer que foi empregado com o mesmo sentido. Quando muitos falam de protagonismo no interior das instituições religiosas, fazem isso no sentido de participação do fiel, de ação nas atividades promovidas pela Igreja. No entanto, tais atividades nem sempre são pensadas e escolhidas pelos próprios “protagonistas”. São chamados a participar de uma “ação evangelizadora da Igreja” previamente planejada pelos “anciãos”, não jovens: autoridades eclesiásticas. Mesmo quando há certa “autonomia” para que as organizações juvenis elaborem suas “ações evangelizadoras”, mesmo assim só serão permitidas com as devidas bênçãos da hierarquia eclesial:

En la literatura reciente sobre los niños em A.L. hay el interés explícito de considerar al niño como protagonista o sujeto social, es decir, como una persona que tiene la capacidad de participar y transformar la realidad. [...]

⁴³ Após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, o conceito de protagonismo ganhou um forte impulso na América Latina. E no Brasil, ainda mais com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Comprendemos a los sujetos o actores sociales “como una red, un tejido de relaciones, incorporadas, generadas, transformadas, durante las vidas individuales y el lapso de existencia de movimientos sociales, sociedades y épocas; un tejido contingente que es así como es a causa de una cantidad innumerable de factores, y nunca de manera igual”. Con esa comprensión del sujeto social se busca integrar con igual importancia los niveles cognitivo, afectivo y corporal; y entender la red de relaciones que constituye cada nudo de los niveles de la “subjetividad” como individual y social a la vez. Esta manera de comprender a los seres humanos nos ayuda a recuperar una antropología más unitaria y, a partir de ella, un nuevo paradigma que nos ayude a comprender la infancia (ARCHILA, 2001, p. 72-73).

Essa maneira de o autor acima entender a criança e o adolescente como sujeitos sociais incorpora a dimensão afetiva e corporal. Diz que tal público infantojuvenil não se torna sujeito social exclusivamente pelo “uso da razão” nem meramente por participar de processos políticos transformadores das realidades sociais, mas sim pelas *“reivindicaciones que brotan de su corporeidad (amenazada, violentada, negada; pero también como expresión de resistencia, de ternura, de solidaridad, etc.)*, y del mundo de valores que aún están presentes en ellos (ética)” (ARCHILA, 2001, p. 74).

1.4 Sobre os conceitos de criança e infância

Tanto o entendimento de Cussianovich e Márquez (2013, 2018) sobre o protagonismo infantojuvenil quanto a perspectiva de Archila (2001) sobre a criança como sujeito social vão ao encontro dos Estudos da Infância e da Criança. Tais estudos têm sido essenciais para que a meninada passasse a ser enxergada “com outros olhos” e também levada em conta pela academia, que, por sua vez, ao gerar mais interesses e dados científicos sobre as crianças e os adolescentes, passaram a influenciar políticas públicas e modificar, mesmo que parcialmente, tratamentos às crianças e aos adolescentes.

Tentar definir criança e infância não é tarefa fácil e talvez nem seja possível. Isso porque as diversas áreas do conhecimento produziram diferentes discursos sobre tais categorias, que nem sempre dialogam. Mas também, porque, ao passo que crescem as pesquisas sobre crianças em diferentes sociedades e culturas, com perspectivas teóricas, metodológicas e políticas díspares, mais vão surgir compreensões distintas sobre a infância e a criança.

Para a pesquisadora brasileira da sociologia da infância, Maria Luiza Belloni (2009, p. VIII),

[...] a criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerado um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos.

Esta definição de criança se aproxima tanto da definição de Cussianovich (2013) - a criança como protagonista - quanto de Archila (2001) - a criança como sujeito/ator social. No que tange à definição de infância, a autora a compreende como “uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas” (BELLONI, 2009, p. VIII).

Para o sociólogo português Manuel Sarmiento (2005, 2003a), referência mundial dos alusivos estudos, as crianças são concretamente atores sociais, enquanto a infância é uma categoria social construída historicamente. Para ele, enquanto as primeiras estão relacionadas à existência da vida humana, portanto um fator biológico de geração jovem, a segunda diz respeito às representações sociais que determinada sociedade tem a respeito das crianças, com um estatuto próprio. No texto *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo*, escrito em parceria com seu conterrâneo Manuel Pinto (1997), indicaram:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11).

A “invenção da infância” foi primeiramente pautada por Philippe Ariès (2006), na década de 1960, em sua obra mais conhecida: *História social da criança e da família*. Segundo o autor, somente a partir dos séculos XVI e XVII é que um sentimento para com a infância passou a surgir na Europa Ocidental, primeiramente na França. Utilizando-se de pinturas, diários e cartas dos períodos moderno e medieval, como fontes históricas, ele percebeu que as representações que a sociedade europeia fazia das crianças em tais períodos históricos diferenciavam-se consideravelmente, a ponto de afirmar que na Idade Média a infância não existiu.

Ariès (2006) mostrou que uma vestimenta própria para a criança surgiu somente no século XVII, no mesmo período em que crescia o interesse em representá-la por meio de pinturas, como tema central, retratada em diversos

ambientes, sozinha ou acompanhada, em momentos cotidianos ou especiais. Porém, já no século anterior apareceu o gosto de retratar a criança morta. Isso é sinal de que um novo olhar para com a criança surgia, já que em tempo de altíssima mortalidade, sobretudo infantil, reinava o sentimento de desapego. Em suas palavras:

O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. É notável, de fato, que nessa época de desperdício demográfico se tenha sentido o desejo de fixar os traços de uma criança que continuará a viver ou de uma morta, a fim de conservar sua lembrança. O retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável (ARIÈS, 2006, p. 23).

Ele também atesta o aparecimento dos sentimentos de “paparicação” e “cuidado” (preparação para o futuro adulto), datando entre os séculos XVI, XVII e XVIII. O primeiro diz respeito ao tratamento carinhoso dispensado aos pequenos devido à sua ingenuidade e graciosidade. No entanto, tal tratamento era muito mais fonte de distração, relaxamento e prazer para os próprios adultos, podendo até mesmo ser comparado aos tratamentos afetivos para com os animais de estimação. O segundo, diz respeito ao crescente interesse de moldar tais criaturas “frágeis e inocentes”, no intuito de as tornar adultos exemplares, responsáveis. Para auxiliar a família⁴⁴ nessa empreitada, eis que surge a escola moderna, embasada numa rígida educação disciplinar.

A escola moderna, a escola como a conhecemos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisões por séries a partir de critérios cronológicos etc., é uma ideia e uma realização articulada com o surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos e que está na base da noção de infância gerada com o advento dos chamados tempos modernos (esses período que, com alguma liberdade, podemos datar entre os séculos XVI e XIX) (GHIRALDELLI, 2004, p. 16).

De acordo com o pensamento ariesniano, a criança de até 6 anos, na Idade Média, era considerada quase como um pequeno animalzinho, e após os 7 anos um miniadulto. Com o advento da Idade Moderna, o “sentimento de infância” transformou

⁴⁴ É importante enfatizar que, concomitantemente, surge nesse período “o sentimento moderno da família”, como família nuclear “parental (mãe-pai-filhos), na qual os vínculos afetivos se colocam cada vez mais ao centro, atribuindo aos filhos um papel-chave na vida da família” (CAMBI, 1999, p. 205).

o “bichinho” em criança, ao mesmo tempo em que prolongou o tempo de ser esse diferencial do adulto.

É inegável a contribuição de Ariès para “[...] colocar a infância no mapa histórico, inspirar centenas de estudos sobre a história da criança em diferentes regiões e períodos, e chamar a atenção de psicólogos e pediatras para a nova história” (BURKE, 1997, p. 82). No entanto, este autor diz que Ariès também recebeu muitas críticas dos historiadores, sobretudo dos medievalistas, por suas análises excessivamente generalistas da Idade Média. Foi criticado também por se apoiar em evidências quase exclusivas da França e aplicá-las a toda a Europa. E ainda por não distinguir com mais clareza entre as atitudes dos homens e das mulheres, das elites e do povo comum.

Lígia Klein (2012, p. 13), em seu texto *Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu...* afirma que Ariès, ao se basear praticamente em fontes provenientes das classes abastadas, toma a representação dessa pequena parcela social como se fosse a totalidade da sociedade. O próprio Ariès (2006, p. 41) diz que as crianças das classes desfavorecidas não acompanharam a nova “moda” e permaneceram usando seus antigos trajes, ao “estilo” (do) adulto: “Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras”⁴⁵.

Esse tipo de crítica, a partir da análise de classe, de gênero e etnia/raça, faz com que algumas pesquisadoras e pesquisadores da área afirmem que não há uma infância, mas diferentes infâncias em uma mesma sociedade. Esta é uma questão mais complexa para as estudiosas e os estudiosos da infância(s), do que perceber os diferentes tratamentos sociais para com as crianças em diferentes sociedades. Comparar a infância da sociedade xavante do Mato Grosso e a infância da sociedade urbana de Brasília, por exemplo, parece ser menos complexo do que discutir infâncias numa mesma cultura/sociedade.

Crianças com roupas, retratos, ocupações, habitações etc. distintas, refletem distintos “sentimentos adultos” para com as distintas crianças? Devido a questionamentos como esses, é que o sociólogo da infância William Corsaro (2011, 2002) e a antropóloga da infância Clarice Cohn (2010, 2013) utilizaram tanto o termo

⁴⁵ Tal afirmação pode indicar que a infância não chegou para todas as crianças? Que a infância é uma invenção burguesa e apesar de ser “universalizada” por meio das legislações internacionais e nacionais, de fato foi, no Ocidente, um privilégio dessa seleta classe?

infância no singular como no plural, por entenderem que em diferentes culturas e sociedades há também diferentes infâncias e crianças, porém, também no interior de certas sociedades há mais que uma infância.

O pensamento benjaminiano é uma referência importantíssima para este trabalho e para os Estudos da Infância e da Criança, dos quais os pesquisadores acima fazem parte. Por isso, faz-se necessária uma apresentação a seu respeito.

No início do século XX, Benjamin (2002) criticou sem nenhum pudor a educação e a pedagogia burguesas, assim como a estreita relação que estas mantinham com a psicologia. Ao mesmo tempo, como não poderia deixar de ser, ele reprovou a ideia burguesa de infância “essencializada” e o tratamento dispensado à criança de então.

Psicologia e ética são dois polos em torno dos quais se agrupa a pedagogia burguesa. Não se deve supor que ela esteja estagnada. Ainda atuam nela forças ativas, e por vezes, também significativas. Apenas, nada podem fazer contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente. Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia. A sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta de infância ou da juventude, à qual ela atribui o nirvana dos *Wandervogel*, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias (BENJAMIN, 2002, p. 121-122).

Dessa forma, o autor berlinense se distancia das concepções psicológicas do desenvolvimento infantil, da criança-devir, e dos seus “estágios” psicológicos. Chegou mesmo a propor, em oposição à psicologia da infância de então, uma antropologia dialético-materialista da criança proletária. Para Benjamin (2002) as crianças a partir dos 4 (quatro) anos já poderiam ingressar em atividades coletivas e educacionais, tais como em teatros e clubes infantis.

A educação burguesa das crianças menores é, em consonância com a situação de classe da burguesia, assistemática. Evidentemente a burguesia possui o seu sistema educacional. A desumanidade de seus conteúdos trai-se contudo exatamente pelo fato de que estes fracassam em relação à infância mais nova. Sobre essa idade apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva. A educação proletária das crianças pequenas precisa

diferenciar-se da educação burguesa em primeiro lugar através do sistema. Aqui, porém, sistema significa contexto. Seria uma situação absolutamente insuportável para o proletariado se a cada seis meses, como ocorre nos jardins de infância da burguesia, desse entrada em sua pedagogia um novo método com os últimos refinamentos psicológicos. Em todos os âmbitos – e a pedagogia não constitui nenhuma exceção – o interesse pelo “método” é um posicionamento genuinamente burguês, a ideologia do “continuar a enrolar” e da preguiça. A educação proletária necessita, portanto, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se educa (BENJAMIN, 2002, p. 112-113).

Entendia que a criança nem é boa por natureza, como pregavam os rousseauianos, nem um “vir-a-ser” em processo de formação, destinado apenas a receber, ou mesmo uma fase inferior da humanidade, como pensavam os positivistas e racionalistas descartianos. Contrariamente à criança genérica da burguesia, Benjamin compreende a criança como um ser historicamente situado e totalmente relacionado com o contexto em que vive, membro de determinada classe social.

Walter Benjamin talvez tenha sido um dos primeiros a viver a transição do mundo moderno para o mundo contemporâneo no que se refere ao “fim da infância”. Então, em meio ao nascer do nazismo, Benjamin lê histórias para crianças no microfone de uma rádio em Berlim. Se o tempo da infância é o tempo próprio à imaginação e à utopia, e se é isso exatamente o que as sociedades contemporâneas querem abolir – e o Estado totalitário faz a apologia da juventude na medida em que quer integrá-la rapidamente ao mundo adulto enrijecido -, então Benjamin se empenha em um trabalho radiofônico pedagógico, em última instância, um trabalho em favor do tempo mágico e lúdico. Essa pedagogia radiofônica não está voltada para um *ajuste* entre o que seria a essência da criança e a essência e o sentido da sociedade – e muito menos, é claro, para a performance -, mas para o cultivo do sonho, da ficção, em uma palavra, da imaginação, que os tempos contemporâneos condenam em nome da eficiência. Não se trata de, mantendo agora uma nova noção essencialista da criança – ser que vive na imaginação, por exemplo -, querer reconstruí-la nutrindo-a do que ela vem socialmente perdendo. Não, nada disso. O que Benjamin percebe é que uma dimensão da vida (e do que poderia ser a Razão, se ela não se nutrisse ao *Logos*, após ter alienado de *Eros* e *Cronos*), na qual cabe o sonho, a criatividade imaginativa e rememorativa, está condenada pelo mundo contemporâneo na medida em que esse, associando a juventude à rapidez de movimentos, privilegia a eficiência. Benjamin sempre soube do caráter paradoxal dessa sua pedagogia: sua atitude iluminista para com as crianças e jovens é a de criar uma cultura contrária ao amortecimento, à insensibilidade, mesmo que se saiba que a insensibilidade é um dos legados do iluminismo (GHIRALDELLI, 2004, p. 62-63).

É possível perceber que a ideia benjaminiana de infância tem âncoras no pensamento freudiano, na criança como nada ingênua, possuidora de energia vital, e no pensamento nietzschiano, na criança como potência. Este, como já vimos anteriormente, entende a criança como uma metáfora do mundo novo, aquele que

pode construir o genuíno. Igualmente para Benjamin (2005, p. 395), a infância está intrinsecamente relacionada ao conhecimento do novo e ao mesmo tempo é o elo entre o “recém-nascido” e o espaço simbólico.

Tarea de la infancia: introducir el nuevo mundo en el espacio simbólico. Pues el niño puede hacer aquello de lo que el adulto es completamente incapaz: reconocer lo nuevo. Para nosotros las locomotoras tienen ya un carácter simbólico, porque las encontramos en la infancia. Para nuestros niños lo tienen sin embargo los automóviles, en los que nosotros sólo hemos captado el lado nuevo, elegante, moderno, desenfadado. No hay antítesis más estéril e inútil que la que pensadores reaccionarios como Klages se esfuerzan en establecer entre el espacio simbólico de la naturaleza y el de la técnica. A toda configuración verdaderamente nueva de la naturaleza - y en el fondo la técnica es también una de ellas - le corresponden nuevas “imágenes”. Toda infancia descubre estas nuevas imágenes para incorporarlas al patrimonio de imágenes de la humanidad (BENJAMIN apud LESSA, 2016, p. 4).

O autor de *Passagens* não compreendia ser o adulto o fim último da criança. Assim como Nietzsche, ele via na criança inspiração e modelo para o adulto ou, ao menos, resgate daquilo que este perdeu.

As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas”, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como da sua prática da reprodução. A burguesia encara sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas conseqüências pedagógicas são incalculáveis (BENJAMIN, 2002, p. 122).

Rejeitando a ingenuidade e a incapacidade atribuídas a uma suposta “natureza infantil”, o filósofo alemão mostra a competência da criança em participar das lutas sociais em defesa dos seus interesses e de sua classe. No texto *Uma pedagogia comunista*, ele apresenta uma criança que sabe se organizar, que faz greves, que pode pensar criticamente/politicamente, evidentemente não igual aos adultos, mas também não em posição de inferioridade a eles.

Nesse sentido, Benjamin (2002) entende que a educação das crianças vai além da escola e não é uma transmissão puramente dos mais velhos para os mais novos. As crianças ensinam umas para as outras, como também numa relação de “rua de mão dupla” adultos e crianças aprendem e ensinam mutuamente. Ao dizer que “a burguesia encara a sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram enquanto apoio, vingadores ou libertadores” (BENJAMIN, 2002, p. 122), ele critica a ideia burguesa da criança como apenas passiva, que espera dos pais e adultos a

transmissão da “herança” que lhe pertence. E a contrapõe com uma criança “ativa”, que contribui, oferece, apoia e é libertadora dos mais velhos.

Enfim, o pensamento benjaminiano tem influenciado toda uma geração de pesquisadores interessados em conhecer a criança e a infância para além da negatividade a elas imposta pelo adultocentrismo, sobretudo na sociedade ocidental, e por muito tempo presente nos discursos acadêmicos. Manuel Sarmiento (2003a, 2003b) e Giorgio Agamben⁴⁶ (2005), por exemplo, são importantes referenciais desses novos estudos que têm em Walter Benjamin (2002) sua principal fundamentação teórica para falar do público infantojuvenil.

1.5 As crianças e os adolescentes do MAC: Quem são?

Apesar de Walter Benjamin não ser referenciado em nenhum documento do MAC e em nenhum depoimento dos entrevistados, é possível perceber uma estreita similitude entre eles. Assim como Benjamin (2002), o Movimento também não encara a criança de forma genérica (ALBUQUERQUE, 2009), como será apresentado a seguir.

As meninas e os meninos do MAC também tinham (e têm) sua especificidade, seu “retrato”. Como exposto no Projeto Político-Pedagógico (2007) e na própria escolha da Ilha do Maruim, como lugar social para “ir conviver com as crianças”, estas foram identificadas por sua condição de classe social: A maior e a mais clara das distinções entre as crianças e as infâncias brasileiras, nordestinas e olindenses/recifenses.

Além de viverem nas periferias e pertencerem à classe trabalhadora, tais crianças/adolescentes não eram meramente “filhas de trabalhadores”, elas mesmas eram trabalhadoras e reconhecidas pelo MAC como tais. Desde tenra idade trabalhavam nas mais diferentes atividades laborais: Como “donas de casa” (com tarefas específicas na divisão do trabalho familiar ou mesmo tomando conta de todas as tarefas referentes à casa enquanto seus pais saíam para trabalhar ou à procura de

⁴⁶ O filósofo Giorgio Agamben (2005), importante estudioso e tradutor dos escritos benjaminianos na Itália, publicou em 1978 o livro *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*, seguindo o pensamento valorativo de Walter Benjamin a respeito da criança, não com apêndice e sim conteúdo/sujeito central. Segundo o autor, é a criança que dá à humanidade um dos bens mais preciosos: a linguagem falada. Pois, com raríssimas exceções, é na e pela infância que a comunicação oral é adquirida; é na experiência da criança que a fala entra na pessoa e na sociedade.

um); como agricultoras (em terras alheias ou na pequena propriedade da família); cortadoras de cana, boias-frias; feirantes; vendedoras ambulantes (de dindim, picolé, cocada, pirulito, confeito⁴⁷, entre outros); engraxates; pescadoras; na extração da carne de caranguejo; oleiras de tijolos; empregadas domésticas; babás; ajudantes de mercearia; carroceiras (que faziam fretes nas feiras livres com carrinhos de mão); como “botadoras d’água” (transportavam água, em latas, potes, panelas e galões, para casas que não tinham água encanada).

Naquele período, o MAC não possuía uma posição de rechaço ao trabalho das crianças⁴⁸, mas sim à exploração de todo tipo de trabalho sobre toda e qualquer idade. Entendiam que não era acabando simplesmente com o trabalho infantil que se acabaria a injustiça contra as crianças. Precisava, portanto, atacar aquilo que gerava a exploração do trabalho infantil, ou seja, o sistema socioeconômico que mal emprega, “subemprega” e desemprega quem tem somente sua força de trabalho (o seu corpo) para ser trocado por dinheiro. Compreendia que isso influi decisivamente na sobrevivência familiar, obrigando todos os seus membros a participarem da luta desesperada pelo “ganha-pão”, e assim se sujeitando às regras e valores do pagador.

Nesse sentido, o MAC de Mossoró (RN), em 1981, fez uma pesquisa com crianças no bairro Alto de São Manoel e produziram um Manifesto, transcrito no livro *Memórias em Movimento: Educação Popular e Evangelização Libertadora com Crianças e Adolescentes*, denunciando a situação de exploração do trabalho das meninas e meninos daquela localidade. Sobre as causas dessa exploração o documento diz:

Entendemos que essa situação não é obra do acaso ou vontade de Deus. A explicação para ela está aqui no meio dos homens. A sociedade que elege como valor supremo o culto ao dinheiro, à propriedade, ao lucro e esquece que todos os homens nasceram para serem homens.

Nessa sociedade, os homens que produzem as riquezas não são recompensados dignamente. A recompensa digna por seu trabalho representa diminuição no lucro daqueles que exploram seu trabalho. E a sede de lucro anula a dignidade.

Sabemos muito bem que a sociedade capitalista é uma sociedade podre, produtora de todas essas misérias. E dentro do capitalismo é impossível a justiça e o amor (MAC DE MOSSORÓ, 2017, p. 149-150).

⁴⁷ Nos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco confeito é o nome dado para qualquer tipo de bala doce, balinha.

⁴⁸ A partir do final dos anos de 1990 ficam evidentes no interior do MAC duas posições a respeito do trabalho infantil. De um lado aqueles que mantêm a posição mais antiga, que a crítica tem que recair sobre a exploração do trabalho e não sobre o trabalho em si das crianças; de outro lado aqueles que acompanharam as posições internacionais e nacionais que todo e qualquer tipo de trabalho realizado pelos pequenos não lhe faz bem e precisa ser proibido (ALBUQUERQUE, 2009).

Além de apresentar as horas de trabalho, o valor pago, os tipos de atividades, as condições em que as crianças entrevistadas trabalhavam, o documento do MAC de Mossoró (2017, p. 149, grifo do autor) dá “materialidade” à situação apresentando um fato concreto:

Vamos ver como é a vida de uma criança trabalhadora

Laércio mora na rua 1º de Maio. Tem 13 anos. Não estuda porque precisa trabalhar. Ele trata de galinhas da meia noite às 6h da manhã. À tarde vende cocada. Nos dias de sábado quando chega do trabalho de tratar galinhas vai logo vender cocada na calçada da Lindomar. A mãe de Laércio é viúva. O pai dele foi morto a facadas. A mãe não trabalha porque não tem emprego. Era empregada na Fitema⁴⁹, que fechou. Laércio tem um irmão de 12 anos que também trabalha e não estuda.

O caso de Laércio é apenas um exemplo dos muitos casos que recolhemos com a pesquisa.

Não foi possível saber se Laércio era membro do MAC. Mas ele morava na mesma periferia mossoroense em que os grupos do Movimento atuavam. Além do mais, por meio das entrevistas e outros documentos, tal como o *Relatório do Encontro de Crianças e Adolescentes Trabalhadores* (MAC, 1989), foi possível atestar que todos os membros do MAC eram provenientes da classe trabalhadora, inclusive os acompanhantes e assessores (padres, freiras e a missionária leiga do MIDADE francês).

Contudo, para o MAC não bastava saber da existência das classes sociais, era preciso criar em seus membros uma consciência de classe: Reconhecerem-se como explorados e injustiçados, que necessitam se organizar para lutar contra tal exploração⁵⁰, assim como indica o documento acima referido: “Sabemos que a mudança total dessa situação implica na mudança total da organização da nossa sociedade. Mesmo assim, preparando essa mudança, podemos fazer pequenos gestos que auxiliarão essas crianças” (MAC DE MOSSORÓ, 2017, p. 150).

Na década de 1980 essa consciência de classe, portanto, educação política, intensificou-se no MAC, de certa forma seguindo o curso do processo político nacional. As crianças do Movimento foram, portanto, incentivadas a compreender que

⁴⁹ Fiação e Tecelagem de Mossoró S/A.

⁵⁰ “Encontra-se no *Jornalzinho do MAC*, praticamente em todos os anos da década de 1980, textos e desenhos sobre o Dia 1º de Maio. Percebe-se também em outros subsídios de discussão e preparação ao 1º de Maio com as crianças. Um cartaz com dois grandes desenhos de crianças trabalhando como cortadores de cana e engraxates, contém os seguintes dizeres: ‘1º DE MAIO DA CRIANÇA TRABALHADORA. POR QUE A CRIANÇA PRECISA TRABALHAR?’” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 57-58).

pertenciam à classe trabalhadora, tanto por serem elas trabalhadoras como por serem membros de famílias igualmente trabalhadoras.

Uma certa consciência foi sendo gestada, não somente pelos momentos de reflexão nos grupos de base, mas por meio da própria organização enquanto crianças trabalhadoras, pela participação nas lutas de sua classe (visitando e sendo presença nos acampamentos dos trabalhadores rurais e manifestação públicos, por exemplo) e por meio de palavras e gestos de solidariedade com os que estavam na luta, assim como fizeram os grupos do MAC de Santa Rita (PB), na coleta de alimentos para os canavieiros da greve de 1984 e como fez o grupo de Marcação (PB) com palavras de apoio, tal como demonstra a carta abaixo:

Marcação, 27 de fevereiro de 1986

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

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

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

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

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

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

Asina em nome de todos

Verônica (MAC, 1986).

No próprio interior do Movimento foi constituída uma organização denominada “crianças trabalhadoras”, chegando até mesmo a se criar uma comissão de crianças trabalhadoras, a fim de organizar os grupos que se assumiam com essa identidade. Mesmo reconhecendo que os trabalhos não remunerados (principalmente os familiares) e os de caráter autônomo (ambulantes etc.) caracterizam tais crianças como trabalhadoras, essa organização foi constituída especialmente por crianças que tinham patrão ou estavam organizadas como categoria de trabalho. A seguir, são apresentados como exemplos, de forma bastante sucinta, três desses grupos da década de 1980. Um na capital pernambucana e dois no interior paraibano.

Os Meninos da Santa foi um grupo de crianças do Morro da Conceição, importante centro de devoção religiosa localizado na zona norte do Recife (PE), que trabalhavam ajudando os devotos a pagarem suas promessas a Nossa Senhora da Conceição. Como a imagem católica estava em praça pública e sobre uma alta estrutura de concreto, justamente para impedir o contato direto do fiel com a santa, os meninos a escalavam para ali depositar os objetos trazidos pelos crentes, cometendo a “infração” em lugar dos devotos. Também auxiliavam cuidando das velas acesas “nos pés da santa”. E assim, eram recompensados, com alguns “trocados”. A acompanhante desse grupo assim relembra:

[...] Fomos escolher o nome. “Que nome a gente vai botar nesses meninos?” Aí eles escolheram Meninos da Santa. O que era interessante é que, quando a gente ia pra alguns encontros internacional, nacional, cada grupo tinha que se apresentar de uma maneira assim bem dinâmica e eles sempre escolhiam a mesma coisa: alguém subia numa cadeira ou em alguma coisa alta, alguém fazia o papel de Nossa Senhora e os outros vinham fazer o trabalho que eles faziam. O trabalho era: pegar a promessa, subir, botar na santa. E o pessoal acendia velas. Quando acendia a vela e o vento era muito grande, apagavam. Aí, eles pegavam latas, cortavam em baixo, cortavam em cima e botava as velas dentro das latas. Não pediam, mas ficavam olhando muito para as pessoas que estavam acendendo as velas (risos). Aí, sempre o pessoal dava algum dinheirinho pra eles. E assim era o nosso dia a dia. A gente se encontrava toda semana. Se brincava muito [...] (Helena Lopes de Almeida, entrevista cedida a Albuquerque, 2017).

Sobre os outros dois grupos interioranos da Paraíba, um se encontrava na nona cidade mais populosa do estado, Guarabira, e o outro no povoado de Marcação⁵¹, que na época pertencia ao município de Rio Tinto. O grupo desse povoado se chamava Crianças Unidas de Marcação. Trabalhavam na pesca, no corte da cana e nas “fábricas” de caranguejo. Nesta última, as meninas, sobretudo, é que eram empregadas. Conhecidos por COAPAS, esses estabelecimentos de beneficiamento de carne de caranguejo revendiam o produto em João Pessoa e Recife. Josenilce dos Prazeres da Silva foi uma dessas meninas trabalhadoras e participante da articulação das crianças trabalhadoras do MAC. Ela testemunhou:

[...] Eu comecei a trabalhar cedo. Aos nove anos eu comecei a trabalhar na COAPA quando era uma fábrica que produzia... não é bem uma fábrica, onde lá despulpava a carne do caranguejo, que aqui o quilo era mal pago. Nós éramos muito explorado na época, porque aqui a gente vendia o quilo e passava muito tempo pra tirar um quilo de carne de caranguejo e eles vendia lá fora, em João Pessoa, na cidade grande, muito caro. Então, a gente hoje

⁵¹ População constituída, em sua maioria, por indígenas do povo Potiguara.

sofre muito. Depois, não consegui estudar porque não tinha muito tempo pra estudar, tinha que trabalhar ou estudar. Então, um dia eu passava na COAPA, outro dia ia pra escola (risos), no outro dia ia trabalhar. E depois na adolescência, ainda adolescente comecei a trabalhar nas canas com 13 anos, onde peguei uma infecção muito grande. Ia ficando cega por conta do trabalho. Foi muito uma infância muito sofrida (Josenilce dos Prazeres da Silva, entrevista cedida a Albuquerque, 2008).

Quanto aos engraxates de Guarabira, o grupo era formado por crianças/adolescentes tidos pela sociedade local como meninos de rua, perigosos, dos quais se deveria ter muito cuidado. Circulavam pela cidade com suas “caixas de sapatos” oferecendo o serviço, sobretudo no setor central, na rodoviária e na feira livre. Ganhavam uma “mixaria”. Luís Dantas, mais conhecido por Nego, acompanhante desse grupo e da articulação dos grupos de crianças e adolescentes trabalhadores, recorda:

As crianças que eram engraxates. Então eles, todos eles, todos do grupo, que eram mais de vinte, tinham já uma responsabilidade com a família. Eles tinham que está na praça trabalhando, para o pouco que ganhasse entregar em casa à sua mãezinha, pra sua mãe comprar um leite e a comidinha, pra os irmãos deles menores, né? Então, criança lá na época, de poucos anos, a criança já mexia com a questão da sociedade e da economia. E daí, partindo justamente para organizar, porque havia aquela diferença de preço. Daí, dentro desse processo criou-se uma tabela né? Pra todo mundo respeitar essa tabelinha. Aí já dá pra gente começar a perceber assim que mexia, pelo menos com a sociedade local. E da local a gente trazia pra regional, os acontecimentos. Por exemplo, que na época foi assassinada, violentamente, uma líder sindical. Então, a gente aproveitou todo o material que foi colocado na missa de sétimo dia e a gente trabalhou toda aquela conjuntura no momento nacional [...] (Luís Dantas Cabral, entrevista cedida a Albuquerque, 2008).

Já na primeira metade da década de 1990 a articulação da meninada trabalhadora foi enfraquecendo e extinta, provavelmente por falta de financiamento. No entanto, o esforço para que seus membros adquirissem um mínimo de consciência de classe permaneceu como significativa característica do Movimento.

Por fim, é bom entender que tal articulação das crianças trabalhadoras do MAC não era constituída somente por menores de 12 anos, como faz pensar o nome, mas também por adolescentes. Percebeu-se que o Movimento, em outras situações, chama as pessoas com até 17 anos de crianças, mesmo após ter incluído em seu nome a palavra adolescente. Porém, não era o único a fazer isso. Assim sendo, vale uma reflexão a respeito do conceito de adolescente.

1.6 Sobre o conceito de adolescência

Antes de mais nada, é importante dizer que, assim como a infância, a adolescência é uma construção social. Contudo, tal conceito é mais impreciso, comparativamente aos de criança e de infância, uma vez que poucos foram os debates teóricos a respeito. Também porque em muitos povos e culturas não existe tal categoria, como nos povos indígenas do Brasil, por exemplo. E mesmo nas sociedades ocidentais o adolescente oscila entre ser uma categoria específica da infância ou em fazer parte da juventude, conforme acontece nas legislações do Brasil e da Organização das Nações Unidas (ONU).

Do ponto de vista das leis brasileiras, é considerada adolescente a pessoa que possua entre doze e dezoito anos, enquanto a criança é aquela com até onze anos incompletos. No entanto, conforme a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, do Estatuto da Juventude, parte da adolescência também é considerada jovem, já que a lei o compreende como aquele que possui entre 15 e 29 anos. Por sua vez a ONU entende que a criança é todo menor de 18 anos e jovem é a pessoa que se encontra entre 15 e 24 anos.

Geralmente a adolescência tem sido caracterizada primeiramente como um fator fisiológico, como uma questão de mudança corporal e da sua capacidade sexual de gerar outra vida, ou seja, com o início da puberdade. Apesar de não haver uma idade fixa para a puberdade, geralmente os meninos têm sua primeira ejaculação entre os 13 e os 14 anos, enquanto a primeira menstruação das meninas ocorre entre os 12 e os 13 anos.

Historicamente o conceito de adolescência é relativamente novo⁵². Foi popularizado no século XX graças ao psicólogo estadunidense Stanley Hall, com a sua obra *Adolescência*, de 1904 (HEYWOOD, 2004). No entanto, segundo os psicanalistas brasileiros Diana Corso e Mário Corso (2018), em seu livro *Adolescência em cartaz: Filmes e psicanálise para entendê-la*, tal conceito passou a ser mais

⁵² Tanto Comenius quanto Rousseau criaram uma proposta educacional organizada por fases etárias, entre as quais uma correspondia ao que hoje chamamos de adolescência (CAMBI, 1999). Mas, conforme Del Priore (2007, p. 84), essa fase chamada adolescência já havia sido identificada pelo reconhecido médico romano Claudio Galeno, do século II: “Galeno, citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII era quem melhor definia o que fosse a primeira idade do homem: a ‘puerícia’ tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada de adolescência, cuja qualidade era ser ‘quente e seca’, perdurava dos 14 aos 25 anos”.

utilizado após a Segunda Guerra Mundial. Talvez a comparação entre o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, no Brasil, e os documentos promulgados pela ONU, em 1959 e 1989, respectivamente a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, possa averiguar tal afirmação dos psicanalistas, uma vez que o termo adolescente não aparece nestes últimos.

É desnecessário dizer, que assim como no caso da infância, os historiadores têm debatido até onde se podem identificar as origens de uma consciência da “adolescência” no período moderno ou mesmo na Europa medieval. Os revisionistas citaram uma série de instituições, quase todas masculinas, que cumpriam no passado pelo menos algumas das funções – principalmente a violência e a desordem – que agora atribuímos à adolescência. Entre estas, bandos de jovens aristocratas na França do século XII, rapazes aprendizes nas cidades inglesas modernas e os *abbayes*, *capitanages*, *Königreichen* e outras organizações semelhantes que se encontravam entre a juventude em grande parte da Europa do século XVI. Não menos importante os cientistas sociais observaram que a adolescência é uma construção cultural, tanto quanto a infância (HEYWOOD, 2004, p. 43).

Essa “idade dos hormônios”, além das mudanças físicas, é também um período de mudanças cognitivas, afetivas e sociais, entendidas pela psicologia do desenvolvimento como características próprias de certa fase do ser humano, assim denominada de adolescência. Em outras palavras, tal psicologia a entende como uma transição da infância para a vida adulta, tanto corporalmente quanto legalmente.

Daí, falar de adolescente também é falar de mudança de comportamento. As transformações em seu corpo, tornando o adolescente maior e mais forte, dão-lhe certo poder que até então não possuía. O chinelo da mãe já não o atinge mais, por exemplo. Mas geralmente são vistos como problema: desobedientes, atrevidos, cheios de “querer”, uma ameaça à autoridade constituída dos adultos. No entanto, segundo o casal Corso (2018), a “desobediência” dos mais jovens após a Segunda Guerra Mundial é inédita, sobretudo na década de 1960. Constituiu um fenômeno de alcance amplo e diferente daquelas “pequenas” desobediências geracionais, na disputa pelo “pequeno poder”, mas que não abalava a autoridade dos pais e adultos. Ainda segundo os mesmos autores, as duas grandes guerras ocorridas na Europa, sobretudo, contribuíram decisivamente para que na década de 1960 tal revolta cultural explodisse, pois, os adultos justificaram a Primeira Guerra como mal necessário para que o mundo não viesse a ter mais guerras. Os jovens foram os “tributos” para essa paz, o sacrifício “aos deuses da harmonia”. Depois da primeira grande carnificina do

século XX, a promessa adulta da paz não foi concretizada e após duas décadas novamente outra guerra mundial e os jovens foram enviados para matarem e morrerem. Por esse motivo, especialmente, criou-se na juventude um alto sentimento de descrédito para com os adultos.

Nesse sentido, a rebeldia dos adolescentes tem um contexto histórico determinado e não é uma mera condição da idade, consequência dos hormônios, como apregoam muitos. Os mais jovens descobrem que os mais velhos não são aqueles heróis que um dia imaginaram ser, ao contrário, são os vilões, “os senhores da guerra que não gostam de crianças”. Por isso, é importante dizer que dez anos após o holocausto dos anos 40, em plena Guerra Fria entre as duas superpotências detentoras da bomba atômica, Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), outro conflito se iniciou e durou duas décadas: a Guerra do Vietnã. Apesar de ter sido localizada, o conflito envolveu as forças antagônicas dos países capitalistas e socialistas, respectivamente, enviando para lá armas e jovens soldados. Brota, então, um grande movimento pacifista, também com a massiva participação da juventude, pressionando pelo fim da guerra e embalados pelo *rock*⁵³.

Além do forte movimento pacifista, as ruas do mundo se encheram também de jovens para combater a velha cultura sexual, racista, classista e geracional, tão hierárquica e repressora. *Faça amor, não faça guerra*, era um dos lemas desse grande movimento de contracultura. Pelo direito de serem quem são, de amar e ser livres de todo tipo de opressão, movimentos sociais (estudantil, *hippies*, homossexual, racial e feminista) perturbaram o “sono” dos “velhos senhores” do mando e da ordem. E desde então passaram a ser incômodo e ameaça. A desobediência parece que se fez “carne”, nos corpos jovens, e “habitou entre nós”.

Por isso, essas “crianças maiores” têm sido tema de debates acalorados no campo da moral, das políticas públicas e das leis no Brasil. Discussões que dizem respeito à sua violência acompanharam o conceito de adolescência por todo o século XX e têm colocado em pauta a igualdade com os adultos no que diz respeito ao seu encarceramento: a diminuição da idade penal. Diante disto, surge a pergunta: a adolescência, tão nova em concepção já estaria ameaçada de desaparecimento?

⁵³ Tal como *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones*, gravada no Brasil em 1967, pelos Incríveis, uma adaptação da italiana *C'era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones*, de Gianni Morandi e Franco Migliacci, de 1966.

Neil Postman (1999), com seu livro *O desaparecimento da infância* indica que na Europa do século XIX, os adolescentes eram caracterizados pela idade de ingresso ao exército. Mas, ele também não separa a adolescência da infância. Inclusive, na sua teoria de que a infância está desaparecendo, indica que a violência praticada por ela é um dos sinais. Contudo, a imensa maioria da violência dos não adultos é praticada, não só no Brasil como em outros países, por adolescentes e não por menores de 12 anos.

Por fim, esta pesquisa entende adolescência como as “crianças maiores”, seguindo a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas, ao mesmo tempo, inserindo-a dentro das discussões sobre a infância.

1.7 Sobre os conceitos de geração e adultocentrismo

Como vimos anteriormente a respeito das concepções e do tratamento dispensado à criança, ao adolescente e à infância, as relações destes mais jovens com os adultos é uma relação de poder, de resistência e de táticas, no sentido dado por Michel de Certeau (2014).

É preciso, portanto, ao falar de crianças e adolescentes, discutir os conceitos de geração e de adultocentrismo, e os dois perpassados pelo de poder. Pois, estes contribuem para deslegitimar as ideias essencialistas de criança boazinha, ingênua e despossuída de racionalidade ou de qualquer contribuição para a vida social, estando encarceradas na “fase” do aprendizado. Colaboram também para deslegitimar o entendimento do adolescente como problema, “rebeldes sem causa”, arrogantes e ingratos que não reconhecem que toda a autoridade dos adultos sobre eles “é para seu próprio bem”. Sendo assim, a compreensão de infância, aquilo que não é um adulto, também é repensada e reafirmada como uma construção social e por isso mesmo nada cristalizado obedecendo às leis divinas ou naturais.

Manuel Sarmiento (2005, p. 363) tem se utilizado da categoria geração para melhor entender a criança e a infância em meio às relações sociais, mesmo ciente que tal categoria tem recebido duras críticas “[...] pela sua eventual diluição dos ‘principais’ factores de estratificação e, especialmente, por ocultar numa designação comum às diferenças e desigualdades de classe”. O autor combate tais críticas dizendo:

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363).

Sarmento (2005, p. 365-366) começa a dar ênfase primeiramente às relações intrageracionais ao passo que resgata o conceito mannheimiano de geração historicizado, porém sem perder as suas dimensões estruturais e interacionais.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além do tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Reforçando o conceito acima, o sociólogo português continua dizendo que a geração é

[...] um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, *a geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico *a geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestidas de estatuto e de papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciando os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. São as mútuas implicações da infância como grupo de idade nas sucessivas infâncias historicamente datadas e suas relações com os adultos (eles próprios definíveis pelo estatuto histórico contemporâneo e pelas formas históricas de adultez que se foram fazendo, refazendo e consolidando) o que em síntese se inscreve no projecto científico da sociologia da infância (SARMENTO, 2005, p. 366-367).

No que se refere ao adultocentrismo, apesar de que o termo venha sendo utilizado já há algum tempo nos estudos geracionais, ainda não há um corpo sistemático explicativo a seu respeito, pelo menos até onde esta pesquisa conseguiu alcançar. Por isso, faz-se necessário tentar explicitá-lo ao máximo, uma vez que ele é essencial neste trabalho e no entendimento das relações intergeracionais, mas

também no entendimento das relações intrageracionais, uma vez que a visão de mundo adulto chega constantemente e impositivamente às gerações mais novas, sobretudo por meio de suas diversas instituições educativas, fazendo muitas crianças e adolescentes incorporarem a visão de mundo adultocêntrico.

É importante reconhecer que as reflexões a respeito do patriarcado também contribuíram significativamente para pensar as crianças na história do Ocidente, sobretudo numa perspectiva feminista. Contudo, ainda não foi suficiente para refletir os não adultos, uma vez que nesta perspectiva as crianças são analisadas a partir da sua condição de filho ou membro da família dominada pelo *pater*. De acordo com Abramowicz (2016), os estudos feministas, raciais, de classe e a respeito dos movimentos sociais demoraram muito para pautar a questão da criança e da infância, e hoje as pesquisas existentes a esse respeito ainda são quantitativamente irrisórias.

Nesse sentido, a escolha feita por este trabalho é aproximar o adultocentrismo de outros conceitos já aceitos e bem mais refletidos, tais como o teocentrismo, o antropocentrismo, o etnocentrismo e o eurocentrismo.

Os estudos de história podem ter sido os responsáveis em popularizar o termo teocentrismo, ao tratar do período denominado Idade Média. Desde as perspectivas renascentista, romântica e iluminista, que percebiam a Idade Média de forma mais negativa, como um tempo de obscuridade e de intervalo entre dois elevados momentos da civilização humana, até as perspectivas mais valorativas, sobretudo no século XX com a *Escola dos Annales*, a religiosidade e a força da Igreja Católica têm sido pautadas como elementos fundamentais daquele período da sociedade europeia.

No nível espiritual/cultural, foi a consciência cristã que alimentou a identidade da Europa, nutrindo seus ideais políticos, seus critérios econômicos, suas normas éticas e estruturando aquele imaginário social que os pregadores e os artistas evocavam, sancionavam, difundiam e que a instituição-chave dessa sociedade (a Igreja) reelaborava constantemente por meio de dogmas e ritos, organizações sociais e culturais, figuras carismáticas e obras de propaganda. A Igreja foi o “palco fixo” por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento (ao lado do Império e das cidades), talvez o motor por excelência. A Europa, de fato, nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural (CAMBI, 1999, p. 145).

É importante dizer que o “teocentrismo” não foi cultivado apenas pela insistência evangelizadora de bondosos missionários cristãos, mas também e,

sobretudo, por meio da coerção, imposição, perseguição e pena de morte: pela força da espada e pelo medo do inferno.

Colocar Deus no centro de tudo era também colocar aqueles que falavam e faziam em seu nome, tal como fez o papa Inocêncio III ao se proclamar vigário de Cristo. “Declarou que o título o colocava ‘na metade da estrada entre Deus e o homem, abaixo de Deus, mas acima do homem’, ao qual foi dado ‘o governo não só da Igreja universal, mas de todo o mundo” (DEL ROIO *apud* MAZULA, 2013, p. 211-212).

Por sua vez o antropocentrismo para se afirmar e colocar o homem no centro de tudo era preciso destronar o teocentrismo, uma vez que não caberia dois centros para o tudo. Essa ambição não foi concretizada, pois muitíssimas sociedades continuaram com acento na religiosidade, mesmo em sociedades consideradas tecnologicamente avançadas, tal como os Estados Unidos das Américas. Ao contrário, valeram-se do discurso não religioso para reforçar o discurso religioso.

Antropocentrismo está estreitamente ligado aos termos renascimento e humanismo, que por sua vez estão relacionados ao fim da Idade Média e início da Modernidade. O Renascimento seria uma evocação aos clássicos gregos e romanos, que se afastaram do pensamento mitológico para se firmarem no pensamento racional, filosófico. De acordo com Reale e Antiseri (1990, p. 17), o termo humanismo é recente e empregado pela primeira vez por Friedrich Immanuel Niethammer, no século XIX, enquanto o termo humanista é do século XV e era usado

[...] para indicar os professores e cultores de gramática, retórica, poesia, história e filosofia moral. Ademais, já no século XIV falava-se de “*studia humanitatis*” e de “*studia humaniora*”, expressões referidas a famosas afirmações de Cícero e Gélío, para indicar essas disciplinas.

O antropocentrismo, o humanismo e o renascimento são termos para se discutir a nascente forma europeia de pensamento laico e mais independente da teologia, buscando outras inspirações para além da fé cristã. Tal movimento intelectual passou a criticar direta ou indiretamente o poderio centralizador da Igreja Católica Apostólica Romana e influenciou a Reforma Protestante e, também, foi por ela influenciado.

No século da Revolução Industrial e do desenvolvimento das ciências humanas, a ideia de eurocentrismo da expansão marítima dos séculos XIV e XV volta a ganhar força graças à cientificidade e à superioridade racional. A dominação agora

não é somente para levar Deus aos pagãos, mas também a civilização e o progresso aos atrasados e não civilizados.

A Europa como o centro do mundo, o parâmetro para os demais continentes (eurocentrismo) é acompanhado do conceito de etnocentrismo, a ideia de que a etnia branca, cristã, com determinados costumes e produções materiais é a correta e o modelo para ser seguido por todas as pessoas de todas as partes do mundo.

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia a dia das nossas vidas (ROCHA, 1988, p. 5)

A partir dessa perspectiva, muitíssimas invasões culturais e bélicas foram realizadas ao longo da história, tal como fizeram os impérios grego, romano, inglês, francês, português e espanhol, entre outros. Esses dois últimos, desde o século XV ao século XIX, dominaram quase todo o território que hoje é denominado América Latina. Parcela da Antropologia, Sociologia e História atualmente têm se utilizado do conceito de etnocentrismo para repensar criticamente a história dos povos nativos dessas terras invadidas.

Os colonizadores não transplantam para as terras conquistadas apenas seu poderio bélico e a força bruta dominadora, mas também outras maneiras “suaves” e “imateriais” de controle das populações submetidas. Portanto, o colonialismo está para além do domínio pela violência corpórea, ele é “[...] uma relação política, econômica, sexual, espiritual, epistemológica, linguística de dominação metropolitana no sistema-mundo e uma relação cultural/estrutural de dominação étnico-racial” (GROSFOGUEL, 2012, p. 345).

Nesse sentido, muitos estudos no Brasil e em países outrora colonizados por povos estrangeiros têm refletido sobre a herança de tais dominações coloniais e as diversas formas de colonização/dominação existentes, tal como refletem os estudos sobre Fronteira como lugar do conflito, da indefinição e da liminaridade, assim como entende o sociólogo José de Souza Martins (2014).

Da mesma forma a Teologia da Libertação e a Filosofia da Libertação, originárias do continente latino-americano, ao pensar as condições de dominação, sua crítica e pistas para a libertação de tais amarras, também podem ser consideradas estudos anticolonialistas, libertários e pós-colonialistas⁵⁴. Esta última linha de pensamento tem se dedicado a desconstruir as metanarrativas impostas pela visão dos colonizadores étnicos, mas não só, também dos colonizadores baseados no gênero, na classe e na geração. É justamente a respeito desta última que se tem usado o conceito de adultocentrismo.

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 2).

O adultocentrismo é uma forma de colonialismo, de dominação, na qual se impõe a visão de mundo do adulto como unicamente correta e verdadeira. É, portanto, uma violência dos mais velhos sobre os mais novos (ALBUQUERQUE, 2017a). É violência simbólica, na perspectiva de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992), porque coage mesmo sem o uso da força física, numa relação de poder pela qual os adultos impõem sua vontade sobre crianças, adolescentes e jovens. Mas é ao mesmo tempo uma violência corporal, porque sobre os corpos mais frágeis recaem mãos, pés, varas, fios, correias, chinelos, chicotes, palmatórias:

Não é demais lembrar que se trata de bater na mão com palmatória, velho instrumento de castigo de escravos e crianças. Ou então, com a lâmina do terçado. A ferramenta do castigo carrega consigo forte simbolismo de classe. Não só humilha aquele que apanha, mas também indica o seu lugar social em face daquele que impõe o castigo. “Levar bolos” nas mãos, isto é, apanhar de palmatória, é o castigo que se inflige a quem está na condição de menor e de subalterno, a quem não tem direito de ter a própria vontade, a quem está obrigado a obedecer (MARTINS, 2014, p. 122).

Mesmo após a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, tanto a violência física quanto a simbólica é moralmente aceita em muitíssimos lugares. No Brasil, por exemplo, o uso da palmatória nas escolas ocorreu até meados do século XX, mesmo

⁵⁴ A obra *Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente*, de Edward Said (1990), tem sido considerada como marco inicial do pensamento pós-colonialista.

que legalmente tenha sido proibido desde 15 de outubro de 1827 (ARAGÃO; FREITAS, 2012). E apesar da existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, que proíbe qualquer agressão física às crianças e aos adolescentes como efeitos de punição, castigo ou educação, a violência sobre tal público continua elevada e crescente (ALBUQUERQUE, 2017a).

A justificativa comumente usada em tais práticas violentas é para que a criança “aprenda a respeitar” e ao mesmo tempo, e, sobretudo, para que ela aceite sua condição rebaixada na relação de poder com o seu superior: o adulto. Se não era tal qual, ao menos bem parecido com o que fora praticado pelo senhorzinho sobre seu escravo e pelo marido sobre sua esposa.

Na relação entre os estudos pós-colonialistas e a sociologia da infância as pesquisadoras brasileiras Faria e Finco (2011), na organização do livro *Sociologia da infância no Brasil*, afirmam que o adultocentrismo é o autoritarismo do adulto. Por sua vez, Abramowicz (2011) também compreende o adultocentrismo como uma forma de colonização:

As teorias pós-colonialistas também colocaram o mundo de ponta-cabeça, e assim contribuem para os estudos das crianças e das culturas infantis, dando maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica, podendo dessa forma romper com as influências de uma ciência androcêntrica e adultocêntrica. Oferecendo também elementos para a desconfiança dos discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias. Ajudam-nos a pensar as relações desiguais nas explicações ou compreensões do mundo contemporâneo, a partir de uma concepção não fundacionalista e antiessencialista (FARIA; FINCO, 2011, p. 4).

A sociedade brasileira e a sociedade ocidental são adultocêntricas e, portanto, violentas e coloniais em relação às gerações mais novas. Estas, ao mesmo tempo em que resistem às formas de dominação adultas, também introjetam cotidianamente, ano após ano, desde o “berço”, a cultura do adulto, contribuindo para o seu *habitus*. Nos termos de Bourdieu (1983, p. 75):

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob forma de *habitus*. Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas de posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas

exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las.

Ainda vale aqui acrescentar o conceito de ideologia⁵⁵, cunhado pelo sociólogo estadunidense e professor da Universidade de Cambridge, John Brookshire Thompson (2011, p. 79), por entender que ele corrobora para um melhor entendimento do conceito de adultocentrismo:

Proponho conceitualizar ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas.

Por fim, pode-se perceber na sociedade brasileira que a própria linguagem, ao criar ou usar determinadas palavras para se referir ao público infantojuvenil, carrega o autoritarismo adulto e, ao mesmo tempo, reforça a dominação destes sobre os mais novos. A seguir, a título de exemplo, será analisado o uso do diminutivo nas palavras relacionadas às crianças, a fim de categorizá-las nas relações sociais.

1.8 A linguagem adultocêntrica: A diminuição da criança

“Este menino é bonitinho”. “Sua fala foi lindinha”. “Que comidinha maravilhosa!” No Brasil é recorrente o uso de diminutivos na fala e na escrita cotidiana. Claro que, assim como na utilização de qualquer palavra, é preciso perceber bem o contexto no qual está sendo aplicada para melhor entender o que o/a pronunciante está querendo significar. A utilização das “palavrinhas” pode expressar uma ironia, um carinho, uma acentuação na pequenez da coisa, entre outras intenções.

⁵⁵ **É importante** dizer que o autor assume a estreita relação que o seu conceito de ideologia tem com o de Marx, contudo, sem deixar de fazer a crítica necessária **e o ampliando**: “Mas é importante enfatizar que relações de classe são apenas *uma* forma de dominação, constitui apenas *um* eixo da desigualdade e exploração; as relações de classe não são, de modo algum, a *única* forma de dominação e subordinação. Com a ajuda da visão à distância fica claro que a preocupação de Marx com as relações de classe era enganadora, sob certos aspectos. Embora Marx estivesse correto em enfatizar a importância das relações de classe como uma base da desigualdade e exploração, ele parece negligenciar, ou menosprezar, a importância das relações entre os sexos, entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o estado, entre estado-nação e blocos de estados-nação; ele tendeu a pressupor que relações de classe formam o eixo estrutural das sociedades modernas e que sua transformação era a chave para um futuro livre de toda dominação” (THOMPSON, 2011, p. 77-78).

Analisando memórias e livros a respeito da infância no século XIX, a historiadora Miriam L. Moreira Leite (2016, p. 36) alertou para a polissemia das palavras e aponta como, já em tal século, o diminutivo estava sendo empregado no Brasil. “Os diminutivos também, tanto podem significar tamanho pequeno quanto pouca idade ou simplesmente uma forma afetiva de tratamento, sem referência a tamanho ou cor, como meu neguinho”.

No entanto, atualmente o sufixo inho/inha tem sido usualmente empregado para se referir à criança ou para se comunicar com ela. “Que gracinha! Esse vestidinho amarelinho combinou muito bem com o sapatinho da garotinha”. Quantas coisas existentes para o público adulto sofrem mudanças quando direcionadas às crianças: “Escolinha de futebol”; “Carrinho de bebê”; “Cantinho da leitura”; “TV Globinho”; Festinha de aniversário etc.

Há aqueles que discordam que adultos façam uso de palavras no diminutivo e os acusam de estarem promovendo uma verdadeira infantilização, com os outros ou consigo mesmo. Até esses acabam reforçando que tal uso é mesmo coisa de criança. Afinal de contas, “não pega bem” para um adulto ficar usando palavras “infantilizadas”.

Na atual sociedade capitalista o desejo de ter mais, de acumular, de possuir uma maior quantidade possível de bens é considerado um valor. Portanto, quando se quer dizer que alguém ou algo tem importância, costuma-se empregar advérbios de quantidade (intensidade), substantivos aumentativos e/ou expressões que pressuponham classificação superior. Por exemplo: “muito importante”, “grande importância”, “demasiadamente importante”, “coisa de gente grande”, “de primeira qualidade”, “de primeiro mundo”, “ensino superior”, “primeira classe”. Nesse sentido, o que não tiver equivalência com uma quantidade maior fica desvalorizado socialmente.

O adultocentrismo alimenta e é alimentado pela sociedade do lucro, do acúmulo, na medida em que o adulto é identificado com aquilo que é mais e maior, enquanto a criança representa e é representada com o que é menos e menor. Nesse contexto, a linguagem representa valores etários e suas relações de poder.

Na sociedade capitalista o pequeno ou o pouco é desvalorizado. Talvez seja por isso que chamar crianças e adolescentes de “menor” carrega um peso tão pejorativo. O menor é aquele que não tem o mesmo tamanho que os adultos (mesmo que alguns adolescentes tenham uma estatura maior que muitos adultos); é como se

ainda faltasse um pedaço, está incompleto; que não é igual aos mais velhos. Para o adultocentrismo menor será sempre menos.

O linguista russo Mikhail Bakhtin (2002, p. 97-98) assinalou que as relações sociais e a produção da linguagem são inseparáveis.

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma de suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginasiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação (BAKHTIN, 1998, p. 97-98).

O sufixo “ão”, por exemplo, produz valor social às palavras e às coisas, pois amplia o tamanho do significante e conseqüentemente sua importância. Seu antagonista, portanto, é o sufixo “inho/inha”. É comum, por exemplo, profissionais de saúde em atendimento pré-natal ou em consultas pediátricas tratarem mulher grávida de “mãezinha”. Assim, tudo que é biológico e socialmente reconhecido como menor e com menos força, tais como as crianças, adolescentes, mulheres e deficientes, é hierarquicamente diminuído.

Enquanto para as crianças e as mulheres está reservado o sufixo “inho/inha”, para o homem adulto heterossexual o sufixo “ão”, demonstrando-lhe superioridade não somente em relação ao feminino e ao infantil, mas também a outros homens. Tal como são denominados os estádios de futebol, espaços majoritariamente frequentados e governados por homens adultos e locais onde se pratica e é cultuado o esporte mais amado pelos brasileiros: Geraldão, Castelão, Albertão, Prudentão, Mangueirão, Barradão, dentre outros. Embora nem todos esses nomes sejam oficiais, são, no entanto, mais conhecidos. Isso mostra o quanto seus frequentadores valorizam tais construções e as atividades ali realizadas. E provavelmente também acreditam que serão igualmente “engrandecidos” por ali estarem.

Ainda no âmbito do futebol existem nomenclaturas utilizadas para identificar a categoria conforme as idades dos jogadores, sendo que aquelas denominadas com palavras no diminutivo ou que indiquem os primeiros meses de vida são reservadas para as crianças esportistas: “chupetinha”, “fraldinha”, “mamadeira”, “dente de leite”, “pré-mirim”, “mirim”.

Até alguns movimentos sociais, que combatem a hierarquização nas relações sociais, podem estar reproduzindo a linguagem adultocêntrica, mesmo nas melhores

intenções de querer “empoderar” a meninada. O Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, por exemplo, apesar de considerarem que sua educação com as filhas e filhos de camponeses é “revolucionária”, insistem em chamá-las de Sem Terrinhas.

Os argumentos para continuarem usando o diminutivo, como uma forma de reconhecimento da especificidade (por seu tamanho?) da criança ou como uma forma de demonstrar carinho para esta parcela da população tão marginalizada, são bastante deficitários. Pois, tal situação se assemelha àquela criticada por feministas e pelas discussões de gênero: a invisibilização da mulher pela masculinização da gramática e da fala. No mesmo sentido da defesa por uma linguagem inclusiva de gênero é preciso pensar também numa linguagem que reconheça as crianças como pessoas que são, e não meramente como um vir a ser.

A luta entre segmentos sociais expressa-se também na luta consciente e inconsciente entre as diversas, diferentes e contraditórias materializações linguísticas de suas diferentes visões de mundo. A dominação de classe dá-se e consolida-se por meio da dominação de linguagem. Em uma sociedade dada, a linguagem dominante tende a ser a linguagem da classe dominante. A hegemonia de uma classe impõe-se igualmente pela hegemonia de sua linguagem (CARBONI; MAESTRI, 2012, p. 109).

Da mesma forma que as dominações de classe e de gênero se consolidam pela dominação da linguagem, assim também acontece a consolidação da dominação sobre outras categorias sociais, incluindo a geracional.

Destarte, o uso da fala e da escrita precisa igualmente estar em sintonia com aquilo que a luta pela valorização e o reconhecimento devido às crianças e aos adolescentes se propõe. Pois, conforme Carboni e Maestri (2012, p. 114), “[...] na luta pela libertação social, não importa apenas o que se diz e, portanto, o que se escreve, mas também o como se diz e o como se escreve”.

Por fim, o adultocentrismo e os demais conceitos elucidados neste capítulo são essenciais para melhor se compreender a história do nascimento da educação popular com crianças e adolescentes na periferia urbana da Arquidiocese de Olinda e Recife, importante expoente do cristianismo da libertação, como se verá no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - A EXPERIÊNCIA DA ILHA DO MARUIM E A EDUCAÇÃO POPULAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Desde as origens do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC) houve uma clareza de que a sociedade ocidental tratava a criança com desprezo, como um “não-alguém” (MAC, 1967). Tanto as entrevistas quanto os documentos da época atestam que, apesar de não usar o termo adultocentrismo, o Movimento tinha uma nítida percepção de que a relação dos adultos para com as meninas e os meninos era uma relação de injustiça.

Esta, por sua vez, tanto procedia das estruturas socioeconômicas como também das relações pessoais, afetivas, cotidianas.

Elas não esperam de nós comida, dinheiro, brinquedos, roupas, festas... Querem muito mais. Acima de tudo, desejam SER ALGUÉM. Exigem ser alguém. Exigem ser tratadas como pessoas humanas. Isso requer muito mais de nós do que promover festas, campanhas - mesmo semana das crianças (MAC, 1967, p.15, grifo do autor).

Deste modo, o trabalho com as crianças e os adolescentes precisaria criar outra relação geracional, em que todos se sentissem gente, respeitados, benquistos, como pessoas humanas. E como realizar isso? O MAC entendeu que era deixando de fazer e falar tudo e sempre pelas crianças. Passou a denominar tal atitude de “dar vez e voz”⁵⁶. Isso teria que ocorrer numa relação cotidiana e localizada. Portanto, era preciso ir “ao encontro” da meninada em um determinado lugar social para conviver com ela. Escolheu-se, portanto, a Ilha do Maruim.

Afinal, toda história e todo sujeito tem um chão onde seus pés pisam, atolam, sujam, queimam, machucam, abrem trilhas, “amassam barros”, deixam marcas. Uns preferem chamar de contexto, enquanto outros os chamam de espaço social. Daí a necessidade de se falar dos sujeitos juntamente com seu lugar social e seus “ambientes”, nos quais os pés, as mãos, a boca, a mente, o coração, enfim, o corpo está e vive.

Como já discutido, o sujeito sócio-histórico, tanto individual como coletivo, não tem todo o controle sobre suas ações e intenções. Há também outras forças que ora contribuem para a efetivação de suas intenções, ora o impedem de realizá-las. Tais

⁵⁶ Expressão comumente usada pelos grupos de educação popular com jovens e adultos, principalmente aqueles no interior do cristianismo da libertação (WANDERLEY, 2007).

forças tanto podem ser do campo das estruturas ou das conjunturas sociais, quanto advindos da própria natureza.

Mesmo em pesquisas que valorizam a subjetividade e o ponto de vista dos sujeitos individuais, tal como a história oral, é importante que se faça relação com aquilo que está fora do sujeito, uma vez que esse outro também tem “vontade própria”.

Esta pesquisa igualmente quis saber do ambiente social onde o MAC e sua proposta de educação popular nasceu, desenvolveu-se, afastando-se da antiga perspectiva de atribuir a realização da história como algo de pessoas extraordinárias e especiais, enquanto aquelas que preparam a comida diária desses “heróis”, por exemplo, são consideradas insignificantes.

2.1 A Ilha e a arquidiocese

O primeiro chão onde a educação popular com crianças e adolescentes começou a germinar foi de terra solta, arenosa e molhada pelo rio Beberibe, o oceano Atlântico e seus canais com manguezais. A incessante brisa do mar e as sombras dos diversos coqueirais ali existentes amenizavam o forte calor do litoral pernambucano. O clima tropical úmido da região também contribuía para que tal ambiente fosse propício para um favorável *habitat* de mosquitos, moscas e muriçocas, a ponto de um desses insetos voadores emprestar seu nome para identificar a localidade: Ilha do Maruim⁵⁷.

Apesar de não ser um bairro e pertencer ao de Santa Tereza⁵⁸, no município de Olinda (PE), o local é assim conhecido desde muito tempo, fazendo com que os moradores não saibam precisar quando começou a ser identificado desse modo. No entanto, é quase um consenso que tal nome derive da grande quantidade de mosquitos maruins existentes ali. Porém, há um “mito”, uma memória coletiva sobre tal origem.

Antes, porém, é importante refletir a respeito da memória, aqui valorizada como fonte histórica imprescindível para alcançar o sujeito pesquisado e presente nas

⁵⁷ Maruim e maruí são termos de origem tupi (*mberu'i*), que significa mosquito ou mosca pequena.

⁵⁸ O IBGE descreve os limites do bairro da seguinte maneira: “Encontro da “Avenida Olinda” com “Rua Santa Tereza”, do ponto inicial até “Primeira Travessa Santa Tereza”, “Canal da Malária”, “Segunda Travessa Santa Tereza”, “Rua Monte Castelo”, “Rua Monteiro Lobato”, “Avenida Olinda”, até o Ponto Inicial”.

histórias de vida coletadas pelas entrevistas, realizadas com os egressos e os ainda membros do MAC.

Michael Pollak (1992, p. 4) entende a memória tanto como um fenômeno individual quanto e sobretudo como um fenômeno coletivo, da mesma forma que seu colega de profissão Maurice Halbwachs. Entende também que “[...] a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. Portanto, é uma construção de identidade social, tanto de forma consciente quanto inconsciente. O sentimento de identidade (o sentido da imagem de si, para si e para os outros), entendido por Pollak (1992), aproxima-se ao de representações de Roger Chartier (2002, p. 17), como forças construídas para exercer e regular relações sociais.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Esses conceitos relativizam todo tipo de fonte histórica e suas interpretações narrativas. A produção de um relatório, foto, livro, cartaz, monumento e relato oral, por exemplo, quer ao mesmo tempo comunicar para outros e para si sua versão do ocorrido: por isso não se pode tomá-las tais e quais se apresentam (POLLAK, 1992). Mesmo a construção sistemática da história pelo pesquisador, de acordo com Benjamin (1994), Certeau (2015) e com o próprio Pollak (1992), será sempre parcial e apenas uma parcela do passado. Sendo assim, a fonte oral é tão problemática e legítima como qualquer outra.

A história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalhos – tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de

transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas (AMADO; FERREIRA, 2006, p. xvi).

Gwyn Prins (1992, p. 163) inicia seu texto *História Oral*, mostrando o quanto a tal perspectiva não é do agrado da maioria dos historiadores profissionais, que provavelmente “zelam” para garantir a “cientificidade” do seu trabalho e o seu emprego. “Os historiadores das sociedades modernas, industriais e maciçamente alfabetizadas – ou seja, a maior parte dos historiadores profissionais – em geral são bastante céticos quanto ao valor das fontes orais na reconstrução do passado”.

A crítica maior sobre ela recai sobre a memória, entendida como imprecisa, parcial e insegura na tal reconstrução do passado. Ainda segundo o autor, a fonte oral somente é tolerada por historiadores de tradição rankeana, quando nenhuma fonte escrita for encontrada. Contra esses historiadores e em favor da história oral, Paul Thompson (*apud* PRINS, 1992, p. 165) escreveu:

A oposição à evidência oral é muito mais fundamentada no sentimento do que no princípio. A geração mais velha dos historiadores que ocupam as cátedras e detêm as rédeas é instintivamente apreensiva em relação ao advento de um novo método. Isso implica que eles não mais comandem todas as técnicas de sua profissão. Daí os comentários depreciativos sobre os jovens que percorrem ruas com gravadores de fita.

Neste trabalho a história oral recebeu a mesma importância das outras fontes documentais, como já foi dito, as quais foram comparadas, contrapostas e colocadas para dialogarem. Tratadas qualitativamente. Pois, de acordo com Triviños (1987), pesquisa qualitativa se preocupa de encontrar origens, causas, relações e mudanças do fenômeno social. Nesse mesmo sentido, Minayo (1994) declarou que ela responde melhor às investigações impossíveis de serem quantificadas, tais como os valores, motivações, significações, representações, aspirações e crenças. Assim sendo, a partir de então serão expostos, de forma mais detalhada, os tipos de fontes consultadas e como se deu o processo de sua coleta.

O processo de coleta de dados se realizou a partir de entrevistas com pessoas que participaram do MAC no período em questão (1968-1984), gravadas por meio de aparelhos digitais de captura de imagem e/ou voz, respectivamente, câmara filmadora

e gravador portáteis. Os dados também foram recolhidos dos arquivos particulares (de membros e ex-membros do Movimento) e “públicos” (no Secretariado Nacional do MAC e no Arquivo Dom Lamartine da Arquidiocese de Olinda e Recife).

No caso das fontes arquivadas, todas elas foram adquiridas em cópias ou originais pelo pesquisador, a fim de que sua leitura e análise pudessem ser realizadas com maior calma e a elas pudesse recorrer sempre que fosse necessário, já que os locais onde foram adquiridos se encontram, em sua totalidade, no Nordeste, enquanto resido no Centro-Oeste do país. No caso do Arquivo Dom Lamartine, por exemplo, nas duas vezes em que fui consultá-lo, as fontes encontradas foram copiadas com o recurso da máquina fotográfica, uma vez que não era possível retirá-las de lá para fazer cópias. E, além do mais, o tempo que se tinha disponível para consulta era insuficiente para ali se fazer as leituras e anotações indispensáveis.

Diante das diversas formas documentais produzidas pelo MAC nas décadas de 1960, 1970 e 1980, tais como cartilhas, livros, fotografias, filmagens, músicas, boletins nacionais, jornais, cartas, bilhetes, cartões comemorativos, desenhos, abaixo-assinados, cartazes, diários, relatórios oficiais (em escala nacional, estadual e local), os relatos de cunho mais pessoal, mais espontâneos⁵⁹ e do tipo “depoimentos”, receberam maior atenção, uma vez que se aproximam da entrevista semiestruturada⁶⁰ e da história de vida. Isso porque na primeira parte da entrevista foi pedido que os/as entrevistados/as contassem um pouco de sua vida, iniciando pela infância até o momento em que começou a sua participação no Movimento de Adolescentes e Crianças.

Sobre o conceito de história de vida, Michael Pollak (1992) a compreende como um tipo de entrevista onde são recolhidas memórias individuais, ou seja, percepções da realidade.

Por definição reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade,

⁵⁹ “O grande perigo são as recordações repetidamente evocadas, o episódio mil vezes repetido, desprovido de espontaneidade, o julgamento definitivo. É o que acontece especialmente com as testemunhas que escreveram suas memórias. Quando o entrevistador se depara com esse tipo de informante, deverá ajudá-lo a livrar-se de todas essas ‘construções’, para tentar reencontrar a espontaneidade, autenticidade de seus sentimentos e ideias” (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 238).

⁶⁰ Conforme Tourtier-Bonazzi (2006, p. 238), “a entrevista semidirigida é com frequência um meio-termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto”.

resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (POLLAK, 1989, p. 13).

Esse modelo de realizar entrevista é chamado por Chantal Tourtier-Bonazzi (2006, p. 238) de relato de vida. Ela defende tal formato, pois acredita ser possibilitador de informações que vão além do inicialmente objetivado pelo pesquisador.

Quando o interesse do pesquisador se concentra apenas num aspecto concreto ou numa época de vida da testemunha, ele pode ficar tentado a limitar seu questionário a esse projeto imediato. A nosso ver, isso seria um erro. Não é supérfluo conhecer as origens familiares (avós, pais, lugar de nascimento), a formação, o ambiente, os gostos, as vivências cotidianas, saber que se trata de um deputado, professor ou comerciante. É preciso visar a elaboração de um relato de vida, fonte de valiosas informações.

Foram analisadas 75 entrevistas, sendo que 59 realizadas no período do doutorado e 16 no ano de 2008, por ocasião da pesquisa de mestrado: *Eu também sou Gente. Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular*. Vale dizer que tais entrevistas de 11 anos atrás, consideradas “conversas informais”, apesar de não terem entrado no corpo da dissertação, elas foram igualmente gravadas e transcritas, posteriormente doadas ao Secretariado Nacional do MAC e agora retomadas como fontes de pesquisa.

Após essa impreterível explicação a respeito da metodologia desta pesquisa, voltemos à Ilha do Maruim, à sua história, a fim de entender por que as pessoas guardaram na memória o “mito” que atribui a origem de tal designação ao nome de um personagem, antigo morador, chamado Maruim, por ter seu corpo “chagado” em consequência das picadas do inseto, causando assim repugnância para os moradores do bairro e da adjacência. Assim relata Luciene Ciciliani, nascida ali e ex-moradora da Ilha:

E segundo outras lendas contam, que tinha um cara lá que ele vivia pela rua e cheio de bolotas, certo? E por conta da alergia. Isso é uma lenda também que contam. Então, a cabeça dele aumentava e os braços, tudo por conta da picada desse inseto, e quando ele passava o pessoal dizia: “Lá vem Maruim, lá vem Maruim”. E porque o nome dele foi ligado ao próprio inseto (risos). E daí ficou Ilha do Maruim (Luciene Ciciliani, entrevista cedida a Albuquerque, 2016/2019)⁶¹.

⁶¹ Luciene Ciciliani nasceu em Olinda (PE), aos 31 de maio de 1961. Concedeu seu depoimento em Recife (PE), no mês de novembro de 2016 e no dia 19 de março de 2019. Foi moradora da Ilha do

Ao ligar o nome do local a uma pessoa com doenças na pele, que vivia pelas ruas da cidade, certamente essa memória remete à situação de pobreza e sofrimento na qual viviam, há décadas, os moradores da Ilha do Maruim. E assim, tanto o “mito” da origem do nome da localidade quanto a sua real e precária condição de marginalidade contribuíram para imprimir em seus habitantes um estigma pejorativo, acarretando-lhes rejeição social.

Enquanto essa antiga estigmatização permaneceu sobre os “maruineses” até o presente, a geografia se modificou de forma substancial: as ruas foram calçadas; as antigas habitações com paredes de taipas e tetos de palhas (mocambos)⁶² e as palafitas substituídas por casas de alvenaria; canais e mangues aterrados e supridos por novos logradouros; coqueirais e vegetação trocados por tijolos e cimento. Por conseguinte, tudo isso fez com que a paisagem geográfica da ilha desaparecesse por completo. Tal como declara Carlos Ciciliano:

Era uma ilha mesmo, era uma ilha... Hoje ela é ligada, hoje ela já foi ligada, num é? Tinha um braço de mar, já foi aterrado, porque o mar avançou muito né? Fizeram um paredão. Mas era uma ilha, ilha mesmo, era uma ilha, quando inundava, era dos dois lados, lavava tudinho ali, era uma ilha. Tinha um istmo, este istmo foi ligado, o istmo é ligado a Recife, mas já foi ligado a Olinda, através da erosão do mar, né? Que o mar avançou muito. Umas quatro ruas o mar engoliu (Carlos Alberto Ciciliani, entrevista cedida a Albuquerque, 2016/2019)⁶³.

Elizabete Guimarães (Betinha) e Alcy Guimarães, moradores do bairro Santa Tereza desde a infância, testemunham as mudanças ali ocorridas ao longo dos últimos 50 (cinquenta) anos:

Betinha – Inclusive, eu me lembro que criavam porcos, né? Os porcos ficavam na rua, dentro daquelas lamas.

Alcy – Saneamento propriamente dito...

Betinha - Tinha não.

Alcy - Tinha não.

Betinha – Só tinha casas.

Alcy – Era esgoto a céu aberto. Agora, casas construídas de alvenaria já tinha.

Maruim, bairro Santa Tereza, Olinda (PE), vizinha da Casa da Tanajura (experiência embrionária do MAC) e como criança, participou da educação popular ali desenvolvida, entre 1968 e 1969.

⁶² Conforme Souza (2011), já na década de 1930 mocambos/residências se encontravam ali na localidade da Ilha do Maruim.

⁶³ Carlos Alberto Ciciliani nasceu em Olinda (PE), aos 23 de outubro de 1952. Concedeu seu depoimento em Recife (PE) no mês de novembro de 2016 e no dia 19 de março de 2019. Foi morador da Ilha do Maruim, bairro Santa Tereza, Olinda (PE), vizinho da Casa da Tanajura (experiência embrionária do MAC) e como criança, participou da educação popular ali desenvolvida, entre 1968 e 1969.

Betinha - Já tinha.

Alcy - Luz já tinha, né? Luz já tinha. É... Mas pouquíssima gente. Não tinha como é hoje. Hoje, já tem prédio de 2 (dois) andares.

Betinha - É, muitas casas boas, já construídas...

Alcy - É, aí já houve...

Betinha - Só que naquele tempo era mais simples.

Alcy - Calçamento na rua toda, quase toda rua da Ilha do Maruim é calçada. Antes não, era no barro, tudo na terra batida, como se chama, né? Terra batida e existiam ainda mangues. Os canais com mangues, mas muito pouco... as casas, todas já não era mais... É engraçado que era uma espécie de uma favela, mas pouquíssimas casas de madeira, de papelão, só aquelas que ficavam já, na beira da maré mesmo, as palafitas, mas não era muitas, eram poucas (Alcy Vasconcelos Guimarães e Elizabete Regina Torres Guimarães, entrevista cedida a Albuquerque, 2017)⁶⁴.

O mapa abaixo ajuda a compreender melhor a descrição geográfica da Ilha do Maruim feita por Alcy Vasconcelos Guimarães, na entrevista acima citada.

A Ilha está localizada, de oeste a leste, entre a avenida Olinda (principal via que liga o seu Centro Histórico ao Recife) e o canal do rio Beberibe⁶⁵, que, por sua vez, liga o Varadouro da “cidade histórica” ao oceano Atlântico e prolonga o istmo da Praia de Punta Del Chifre⁶⁶; no que lhe diz respeito, seus limites de sul ao norte, encontram-se entre o rio Beberibe e a rua Chá Grande.

É importante salientar que o referido canal contribuía para que o espaço em pauta tivesse a constituição geográfica de ilha e facilitasse a mobilidade entre as cidades Olinda e Recife, uma vez que desde o período colonial ele foi um importante caminho fluvial entre o Varadouro e o porto recifense. Por isso, pode-se dizer que a localidade hoje denominada de Ilha do Maruim, há tempos já era conhecida e transitada.

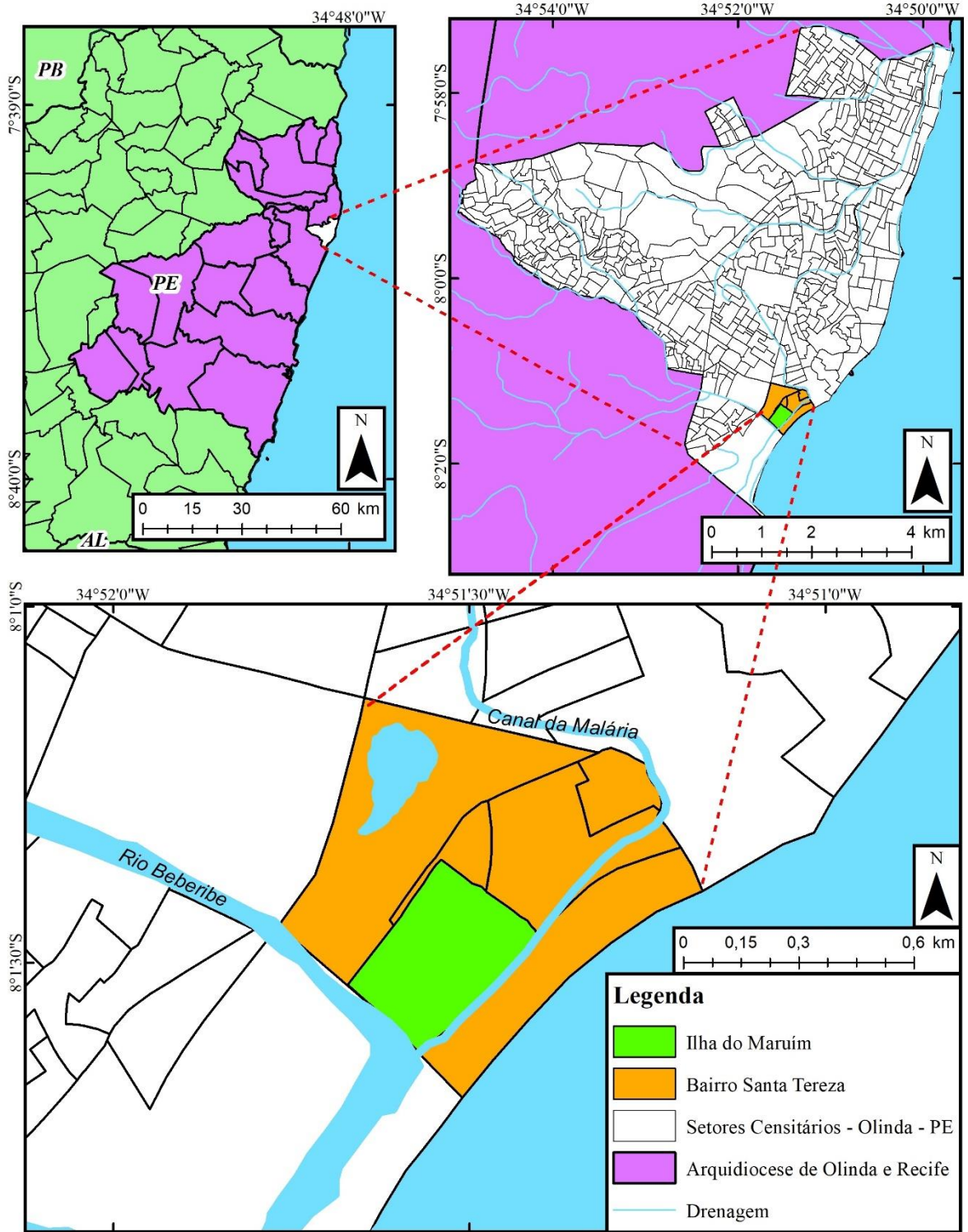
⁶⁴ Alcy Vasconcelos Guimarães nasceu em Gravatá (PE), aos 18 de dezembro de 1944. Reside em Olinda (PE) onde concedeu seu depoimento em outubro de 2017. É morador do bairro Santa Tereza, desde criança até o presente momento. No MAC foi membro da equipe da Experiência da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1968 e 1969.

Elizabete Regina Torres Guimarães nasceu em Olinda (PE), aos 11 de janeiro de 1951. Reside e concedeu seu depoimento nesta mesma cidade em outubro de 2017. É moradora do bairro Santa Tereza, Olinda (PE), desde criança até o presente momento, próximo à Casa da Tanajura e testemunha ocular da Experiência da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1968 e 1969.

⁶⁵ Atualmente conhecido como Canal da Malária.

⁶⁶ Conforme Alves (2019) a praia era chamada apenas de Praia Del Leste, em homenagem à praia uruguaia de mesmo nome, conhecida internacionalmente pela sua atração turística, porém, passou a ser apelidada de “Del Chifre” a partir dos anos 1960, com uma conotação moral em relação aos membros da Escola de Aprendizes-Marinheiros, devido a suas mulheres ali passearem quando estavam em alto-mar. Com uma extensão de 2,3km, segundo Souza (2011), essa praia também é conhecida por seu nome mais antigo: Quatro Coqueiros (no Istmo de Olinda).

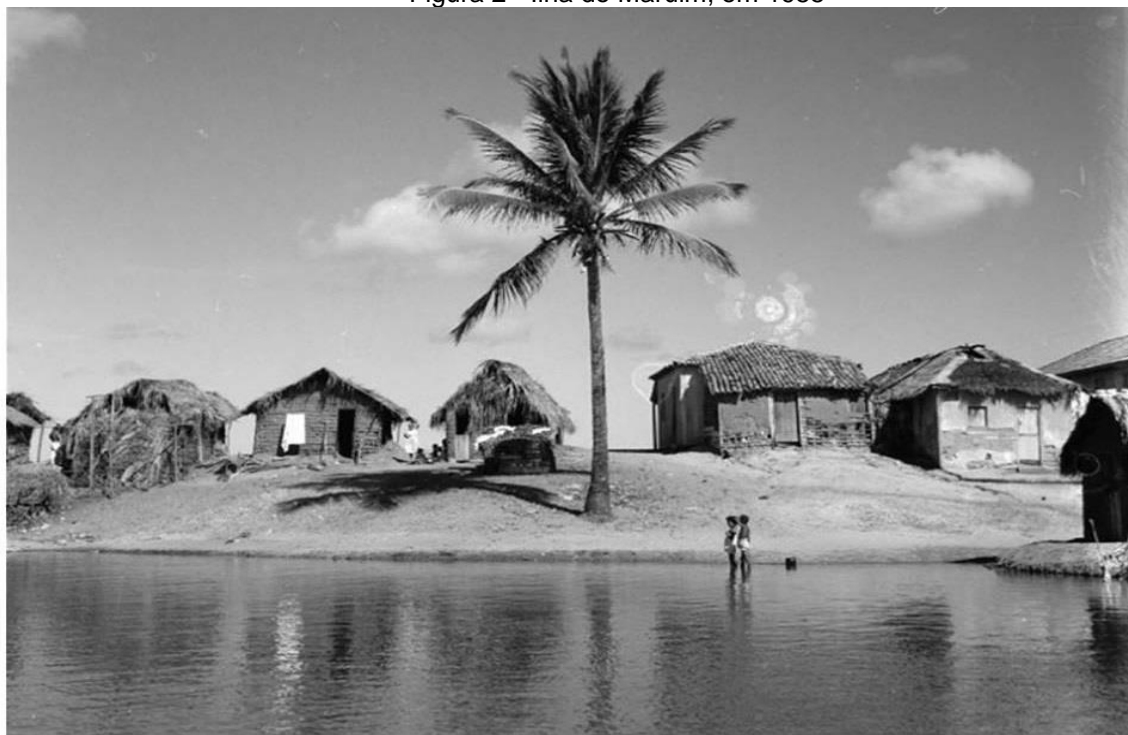
Figura 1 - Localização da Ilha do Maruim



Fonte: Base Cartográfica: IBGE, 2016. Organização, L. 2019.

A foto⁶⁷ abaixo, datada de 1955, atribuída à Ilha do Maruim, aproxima-se bastante da descrição feita pelos entrevistados que lá moraram ou ali frequentavam nos anos de 1960⁶⁸.

Figura 2 - Ilha do Maruim, em 1955



Fonte: Olinda Anticamente⁶⁹.

Nos arquivos do MAC existe um documento chamado “Entrevista”, de 1969, todo escrito a lápis, no qual as perguntas e respostas foram anotadas pelo próprio entrevistado: Carlos Alberto da Silva, de 10 anos de idade, morador da Ilha. A primeira

⁶⁷ Disponível da página Olinda Anticamente, no seguinte endereço virtual: https://www.facebook.com/Olindadeantigamente/photos/a.134186226786299/707316839473232/?type=3&theater_

⁶⁸ Conforme Souza (2011, p. 138) a década de 1950 foi, até então, aquela que mais promoveu o parcelamento do solo urbano de Olinda. Inclusive em junho de 1951 surge a proposta de loteamento do Piza, onde se encontrava a rua Santa Tereza com a Avenida Olinda até o limite da Ilha do Maruim. Em fevereiro de 1954 foi a vez do loteamento Ilha do Maruim: “Ao Sul do núcleo urbano original foram estabelecidos os parcelamentos Piza (nº 56), do Sr. Horácio Kemp Cunha França, de 11/06/1951, e o Ilha do Maruim (nº 122), da família Coelho Leal, de 12/02/1954, localizados em Santa Tereza. Nas áreas haviam sido instaladas várias residências como os mocambos que, na década de 1930, já se encontravam ali localizados. A figura 31 revela a área dos dois loteamentos e localiza as edificações existentes, quando da elaboração das plantas”. Todavia, parece que não apareceram muitos interessados, uma vez que pelos depoimentos os anos finais da década seguinte ainda eram poucos moradores e que os espaços foram sendo “invadidos” pelos novos moradores e não por meio da compra de “papel passado”.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/Olindadeantigamente/photos/a.134186226786299/707316839473232/?type=3&theater>. Acesso em: 03 abr. 2019.

parte é de perguntas e respostas relacionadas à casa da Tanajura, ao bairro e à cidade de Olinda. Na segunda parte há uma narração sobre a História da Ilha do Maruim com (5) cinco ilustrações desenhadas e coloridas pelo próprio autor⁷⁰, referente ao narrado. Vale destacar sobre esses desenhos que 3 (três) representam a geografia de uma ilha (morro com água ao redor), nas quais foram desenhadas também pequenas casas, árvores e animais. Muito parecido com a fotografia acima (cf. ANEXO A):

A História da Ilha do Maruim

Até o [ano] de 1918 a Ilha era quase deserta. Cheios de mangues, com alguns coqueiros e cajueiros. Moravam umas 15 pessoas e só haviam três mocambos. Depois de 1918 quando os moradores da praia dos Milagres aumentaram, a Ilha do Maruim começou a crescer.

Na rua Santa Tereza, no número 71, morava um italiano, o Sr. Antônio Albanês. Botava seu gado para pastar quando a maré baixava. Foi feito um campo de futebol onde se encontrava, às vezes, as vacas de seu Campelo.

Um marinheiro chamado Cirilo tinha muitas influências e distribuía alguns terrenos. Naquele tempo o transporte era o bonde.

Grande parte da Ilha pertencia ao senhor Claudino que trabalhava no serviço de água e luz de Olinda.

Em 1947, o prefeito de Olinda, Manuel Nicolau construiu a ponte de cimento armado - uma das primeiras ruas foi a Travessa do Maruim que nasceu - o chafariz foi construído na rua Monte Castelo.

Conhecida como uma antiga colônia de pescadores, provavelmente foi constituída inicialmente por ex-escravos que ali foram morar, sobretudo após a abolição da escravatura de 1888, para extrair do mar, do rio e dos manguezais sua principal fonte de sobrevivência, chegando aos anos de 1960 ainda com essa característica de “lugar de pescadores”. Sobre tal característica, os irmãos Ciciliani fazem memória do ambiente em que viveram a sua infância na referida década:

Luciene – [...] Mas era um lugar muito pequeno, e foi se expandindo, com as invasões também, né Carlinhos?

Carlos – É.

Luciene - Com as invasões, e... até terrenos, área, que pertencia a Marinha foram invadidos.

Carlos – Era uma comunidade de pescadores.

Luciene - Pois é.

⁷⁰ Reforçando o que já foi exposto no primeiro capítulo sobre a importância dos desenhos infantis como recurso metodológico para pesquisar crianças pequenas, Gobbi (2005, p. 74) coloca tais desenhos como documentos históricos: “Sabe-se que certidão de óbito, de casamento, registro de compra e venda e, mais recentemente, histórias em quadrinhos, obras de arte gráfica e pictórica, entre outros, são utilizados por alguns historiadores como fontes documentais. Aproveito para incluir aqui, entre estes, os desenhos infantis como uma dessas fontes, os quais devem ser conhecidos, guardados, respeitados”.

Carlos – De muitos pescadores. Eu me lembro que tinha jangadas... (Carlos Alberto Ciciliani e Luciene Ciciliani, entrevista cedida a Albuquerque, 2016/2019).

Como membros da comunidade pesqueira, as crianças e os adolescentes, também participavam de tal atividade econômica e contribuía para a sua sobrevivência e de sua família, como não poderia deixar de ser, uma vez que ali estavam de “carne e osso”. Além do mais, era uma condição de sobrevivência. Cada membro da família fazia o que podia para “comprar a vida a retalho”, dia a dia, como disse João Cabral de Melo Neto, em seu clássico *Morte e Vida Severina: Auto de natal pernambucano* (MELO NETO, 2016).

Por isso, as meninas e meninos produziam artesanatos, criavam animais, cuidavam da casa e dos irmãos menores para os pais poderem sair com o objetivo de trazer o “sustento da família”; e, é claro, as crianças também pescavam muito: caranguejos, guaiamum, mariscos etc. Porém, pescavam sempre por perto de suas casas. A esse respeito corrobora o depoimento de Maria Guillien (2017, p. 34-35), no texto *Testemunhas oculares da experiência da Ilha do Maruim, por ocasião do encontro celebrativo dos 20 anos do MAC no Brasil (na frente da Tanajura)*:

Aquele anelzinho de macaíba foi o Carlos que me ofereceu, quando cheguei para morar aqui. Naquele tempo eu era solteira. Ele falou “Maria é seu anel de casamento com a Ilha do Maruim”. E, esse anel eu gosto muito, muito dele porque as crianças naquela época faziam anéis de macaíba para ganhar a vida, para ajudar a família em casa, sabe? [...] Genivaldo, [...] de madrugada, acordava para botar ratoeiras de goiamun [sic] lá no mangue, sabe? Para ajudar a mãe. Às vezes ele chegava cansado, acordava cedinho, cedinho... Chegava lá em casa e dizia; “Maria, estou feliz. Botei todas as ratoeiras. Se Deus quiser a gente vai ter o que comer hoje ao meio dia.

Carlos Ciciliani relembra que pais de seus amigos de infância passavam até 15 (quinze) dias em alto-mar pescando, enquanto a falta de alimento em algumas casas, muitas vezes, era suprida tanto pela solidariedade dos próprios vizinhos quanto pelas obras assistenciais das freiras da Igreja de Santa Tereza, localizada no mesmo bairro. Em depoimento, juntamente com sua irmã mais nova, recordam que ele mesmo, ainda criança, também desejava ter o seu próprio barco e acabou obtendo um. E com as crianças realizaram aventuras com aquele barco:

Luciene - E teve uma época que Carlinhos, comprou um barco.
Carlos - Comprei não, fiz um rolo com uma bicicleta.

Luciene - Foi. Um barco, gente esse barco foi a loucura... Então, a gente passeava por trás da casa da Tanajura, pelas ruas de Olinda, pelos rios de Olinda, enfim... [...] Era um barco grande, cabia cinco pessoas.

Luciene - Era...

Carlos - Era bote, barco a remo.

Luciene - A remo.

Carlos - Meu sonho era ter um barco, aí eu troquei...

[...]

Luciene - Por que... Ele [Beto] sequestrou o barco do Carlinhos, sem avisar.

Carlos - Fazia superlotação. E uma vez ficaram presos em Olinda, no Varadouro, porque foram...

Luciene - A nossa família sempre foi assim.

Carlos - Foram com a maré baixa, quando voltaram a maré cheia. E... o nível chegou na ponte, não dava pra passar, não tinha, não dá tempo pra passar um barco embaixo. Até que uma onda lá, apanhou todo mundo, molharam os vizinhos e tudo. Quem foi...

Luciene - A nossa família tinha isso... cada um...

Carlos - Se lascou, se lascou todo mundo. Não conseguiram passar. Teve que esperar até sete horas da noite pra a água baixar pra poder o barco passar (Carlos Alberto Ciciliani e Luciene Ciciliani, entrevista cedida a Albuquerque, 2016/2019).

A vontade de “conhecer a realidade de perto” e de se aproximar do povo,⁷¹ inserindo-se em suas vidas, metendo os “pés com as mãos” em chãos como o da Ilha do Maruim, marcou profundamente a Igreja particular de Olinda e Recife, assim como de todo o cristianismo da libertação latino-americano.

Em 1968, o vento renovador adentrou a Igreja Católica latino-americana, criando um forte ânimo⁷² nos seus membros, sobretudo nos mais progressistas. Na empolgação renovadora do espírito do Vaticano II, as dioceses deste continente se prepararam para a realização da Segunda Conferência do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), realizada em terras colombianas entre 24 (vinte quatro) de agosto e 6 (seis) de setembro. Conforme Beozzo (2019), após o Papa Paulo VI, em 1966, convocar para a Segunda Conferência, aconteceram 5 (cinco) encontros promovidos pela entidade dos bispos latino-americanos que ele considera como preparatórios para Medellín. Inclusive o último deles se realizou em março de 1968 no Brasil no qual se tratou da Pastoral Social da Igreja. E conforme Souza (2018), o arcebispo da AOR contribuiu significativamente antes e durante tal Conferência.

Dom Helder Camara solicitou aos intelectuais do Instituto de Teologia do Recife (ITER) uma análise eclesial e sociológica do contexto brasileiro para uso pessoal e prepará-lo no intuito de melhor contribuir na Conferência dos Bispos Latino-

⁷¹ O termo foi usado pelo cristianismo da libertação como sinônimo de pobres, dos economicamente desfavorecidos, e não da totalidade das pessoas e das classes existentes no Brasil.

⁷² Do latim *animus*, que significa alma, conforme o Dicionário de Latim *on-line*: disponível em: <<https://www.dicionariodelatim.com.br/busca.php?search=animus>>.

Americanos. No entanto, o documento vazou e foi publicado pelo jornal *Diário de Pernambuco*⁷³, com forte tom de denúncia contra ele. Em primeira página, o título da matéria já trazia o pedido do vereador Wandenkolk Wanderley para que se expulsasse do país o padre José Comblin, o coordenador da análise solicitada, e que Dom Helder fosse preso: “Transferência de D. Helder e expulsão de Comblin. Para Wandenkolk, Dom Helder deveria estar em prisão” (DDP, 12/06/68 *apud* SOUZA, 2018, p. 40).

O “Caso Comblin”, como ficou conhecido, tomou proporções nacionais. Ele não só agitou a Arquidiocese de Olinda e Recife como também a Igreja por todo Brasil, uma vez que acirrou a polarização interna entre a ala mais retrógrada e a ala mais avançada. Bispos dessa primeira ala escreveram cartas tanto atacando Dom Helder e sua “igreja progressista” quanto se “solidarizando” com o general Costa e Silva e com o seu “governo ordeiro e anticomunista”: 12 (doze) bispos escreveram tal carta solidária; 44 (quarenta e quatro) assinaram uma outra ao presidente da CNBB Dom Agnelo Rossi se posicionando contra o arcebispo da AOR e 3 (três)⁷⁴ escreveram um *Manifesto ao povo brasileiro*, alertando-o sobre uns poucos clérigos e leigos que, segundo eles, estavam fazendo manobras subversivas (SOUZA, 2018).

Em meio a esses ataques, perseguições e ameaças de morte, inclusive concretizada em maio do ano seguinte (1969) quando torturaram e mataram o padre Antônio Henrique Pereira Neto, duas importantes mudanças na Igreja particular de Olinda e Recife contribuíram para aprofundar a sua perspectiva de se aproximar ainda mais dos pobres e injustiçados: a saída de Dom Helder do Palácio de Manguinhos e a saída dos seminaristas do “faraônico”⁷⁵ Seminário Regional do Nordeste (SERENE).

Em 14 de março de 1968, Dom Helder Camara foi morar na sacristia da igreja Nossa Senhora da Assunção, também conhecida como Igreja das Fronteiras, localizada na rua de mesmo nome. Contudo, desde janeiro daquele ano o *Diário de Pernambuco* (07/01/1968) já anunciava “a firme determinação do Exmo. Sr. Dom Helder Camara de abandonar o Palácio de Manguinho, para ir residir na sacristia de uma capela da Paróquia da Soledade”.

⁷³ De oposição cerrada ao arcebispo de Olinda e Recife.

⁷⁴ Respectivamente Dom Antônio de Moraes, o bispo substituído por Dom Helder na AOR, Dom Castro Mayer e Dom Sigaud. Sobre este último, Souza (2018) afirma que ele se encontrou pessoalmente com o presidente Costa e Silva e palestrou na Vila Militar do Rio de Janeiro reafirmando o apoio da “maioria da Igreja” ao governo e denunciando infiltrações comunistas no interior dela.

⁷⁵ Assim chamado pelo próprio reitor Zildo Barbosa Rocha (SERBIN, 2008).

Conforme Eduardo Hooanaert (2015), a atitude de Dom Helder de abandonar o palácio e ir morar no “fundo” de uma capela foi o início da concretização do Pacto das Catacumbas no Recife. A citação abaixo mostra como ele concretizou o primeiro dos compromissos do Pacto (*apud* BEOZZO, 2015, p. 29): “Procuraremos viver o modo ordinário da nossa população, no que concerne à habitação, à alimentação, aos meios de locomoção e a tudo o que segue (cf. Mt 5,3; 6,33; 8,20)”:

Em termos pessoais, Helder dispensa o carro particular, o secretário particular, a comida pronta na hora certa, a cozinheira de Manguinhos. Doravante, seu cardápio é precário. De manhã, as Irmãs das Fronteiras lhe preparam um café. Ao meio dia, ele almoça no Colégio das Damas, na Avenida Rui Barbosa, e de noite ele se vira sozinho. Seu quarto de dormir comporta uma cama e uma cadeira. Ele comenta: ‘moro com dois mortos e um Vivo (Jesus no sacrário)’. Há uma salinha que [serve] para receber as pessoas e escrever suas Circulares pela noite. Ela comporta uma mesa redonda, três cadeiras e, no fundo, uma rede cearense estendida. Nas paredes algumas lembranças de viagens e alguns textos lapidares (HOORNAERT, 2015a).

O Pacto das Catacumbas aconteceu nos últimos dias que antecederam o encerramento do Concílio Vaticano II, exatamente no dia 16 de novembro de 1965, com a presença de 42 (quarenta e dois)⁷⁶ signatários, provenientes dos vários continentes (com exceção da Oceania), que celebraram nas Catacumbas de Santa Domitila o compromisso de se empenharem para que as suas Igrejas Particulares e suas vidas fossem devotadas aos pobres, não como objetos de caridade, mas como sujeitos (BEOZZO, 2015, p. 9). Assim testemunha Dom Waldir Calheiros, um dos brasileiros que assinaram o Pacto, no documentário *Do Pacto das Catacumbas a Francisco*⁷⁷: “Não era só o problema de fazer para, mas de fazer com. E fazer com que ele [o pobre] possa tomar também coragem pela transformação da sociedade”.

O grupo queria pautar a questão dos pobres no Concílio, porém, não tiveram resultados quanto aos seus documentais oficiais. Tinha como inspiradores e motivadores o padre e professor de Teologia Dogmática do Seminário de Dijon, na França, Paul Gauthier e a religiosa carmelita Marie-Thérèse Lascase,⁷⁸ que deixaram

⁷⁶ Trinta e nove (39) bispos, dois (2) padres e uma (1) freira. Posteriormente mais de 500 (quinhentos) bispos assinaram o Pacto, ou seja, um terço dos bispos presentes no Concílio Vaticano II (BEOZZO, 2015).

⁷⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Hh5NWWBZgQ>.

⁷⁸ Fundadores da Fraternidade dos Companheiros e Companheiras de Jesus Carpinteiro, “um pequeno grupo decidido a viver como Jesus, trabalhando com as próprias mãos e vivendo no meio da população pobre da periferia” (BEOZZO, 2015, p. 10). No mesmo espírito dos Padres Operários (fundados nos anos de 1940) e das Irmãzinhas e dos Irmãozinhos de Charles de Foucauld (fundados nos anos de 1930).

a docência e a clausura para morar na periferia de Nazaré, na Palestina, e trabalhar como os pobres do local. Desde a primeira sessão do Concílio ganharam a simpatia e adesão de Dom Helder, que por sua vez também contribuiu na animação e articulação de outros bispos brasileiros e latino-americanos para participarem do grupo da Igreja dos Pobres, como ficaram conhecidos. Contudo, ele não esteve presente na celebração eucarística, na qual o Pacto foi assinado.

A saída dos candidatos ao ministério ordenado do novíssimo Seminário Regional, recém-construído no bairro da Várzea, em Camaragibe, PE, para ir morar em pequenas equipes, nos bairros populares, também foi muito significativa no anseio de aproximar o cristianismo da libertação dos escravizados socioeconomicamente. Conforme Cabral (2008), os 66 seminaristas foram divididos em 14 (quatorze) equipes, também chamadas de pequenas comunidades, e no mesmo mês da referida mudança de residência de Dom Helder, elas foram espalhadas pelos bairros de Olinda.⁷⁹

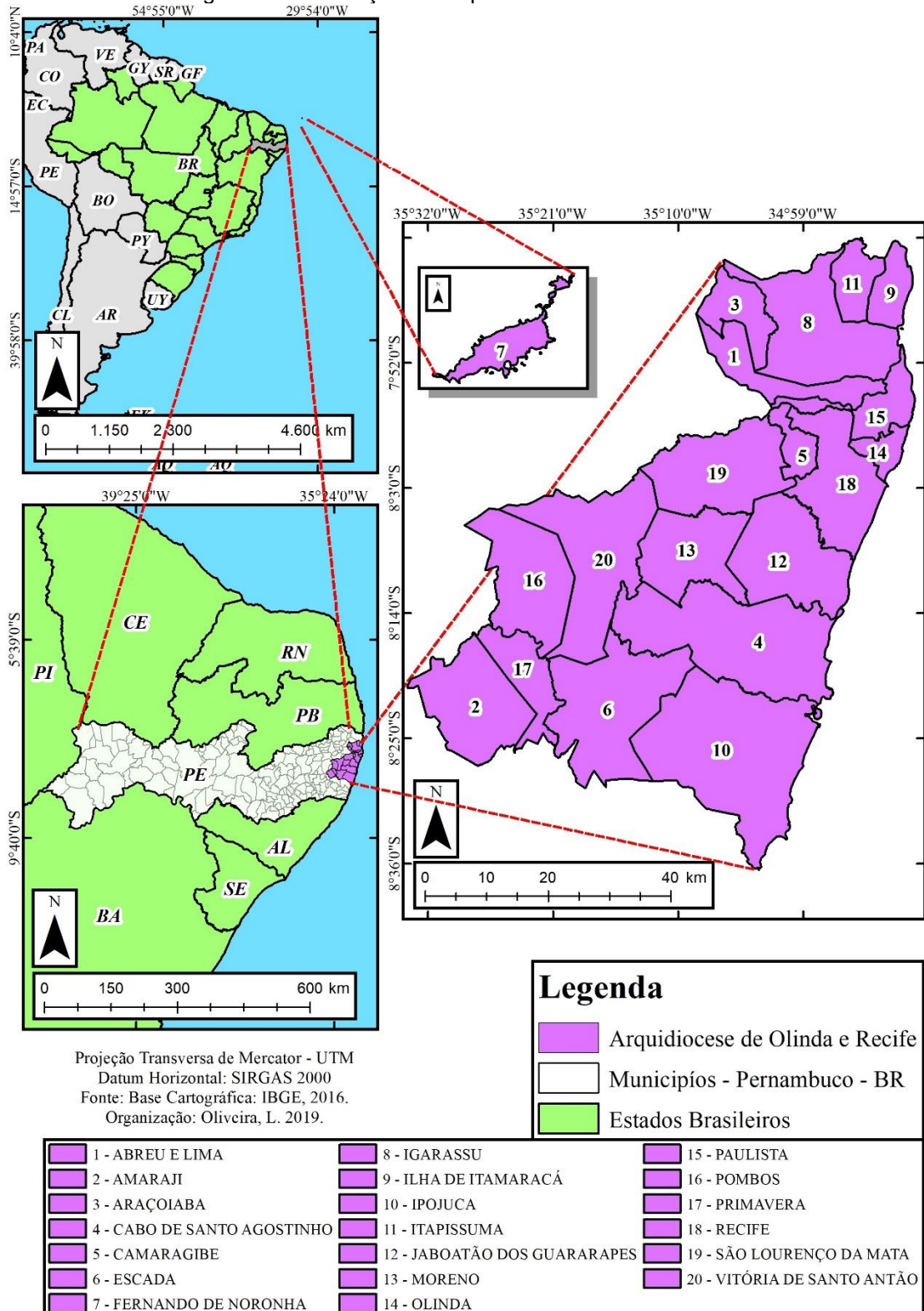
De acordo com o mesmo autor, o primeiro seminário⁸⁰ estabelecido em Pernambuco aconteceu no ano de 1800, duzentos e trinta sete (237) anos após a determinação do Concílio de Trento e cento e vinte quatro (124) anos após a fundação da Diocese de Olinda.⁸¹ Quanto ao Seminário Regional, ele começou a funcionar em 1961, no prédio da AOR em Olinda, posteriormente transferido em 1965 para o novo prédio no município de Camaragibe, região metropolitana do Recife. Vale aqui dizer que a Arquidiocese de Olinda e Recife abrange os seguintes municípios pernambucanos: Abreu e Lima, Amaraji, Araçoiaba, Arquipélago de Fernando de Noronha, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Escada, Igarassu, Ipojuca, Itamaracá, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Pombos, Primavera, Recife, São Lourenço da Mata, Vitória de Santo Antão.

⁷⁹ Num primeiro momento as equipes se restringiram ao município de Olinda. Era uma determinação dos seus responsáveis para facilitar a articulação delas tendo como “ponto de encontro” o antigo seminário de Olinda.

⁸⁰ “Os seminários eram grandes prédios, abrigavam em um mesmo local a residência dos padres dirigentes, dos padres professores e dos estudantes, bem como o local de estudos. Os estudos eram divididos em uma fase para a Filosofia e outra para a Teologia” (CABRAL, 2008, p. 79).

⁸¹ A elevação à sede metropolitana e à Arquidiocese aconteceu em 1910 e a denominar-se Arquidiocese de Olinda e Recife, em 1918, pela bula “*Cum urbs Recife*”, do Papa Bento XV.

Figura 3 - Localização da Arquidiocese de Olinda e Recife



Essa radical transformação na estrutura da formação dos futuros padres tinha por objetivo adequá-los ao novo modelo eclesial que estava surgindo na AOR e na América Latina: a serviço da libertação dos oprimidos. A experiência dessas pequenas

comunidades religiosas nos bairros populares também ocorreu um pouco depois e, em maior número e expressividade, nas Ordens e Congregações femininas e masculinas da Igreja Católica. Deixaram “[...] a estrutura dos grandes conventos, escolas e obras de perfil mais tradicional, para formar pequenas comunidades de inserção, muitas delas contando com religiosos(as) ainda cumprindo fases diversas de sua formação específica” (CABRAL, 2008, p. 156).

Este autor deixou de mencionar que esse tipo de inserção também foi realizado por leigos. Na AOR, também na cidade de Olinda e no mesmo ano da mudança do arcebispo e dos seminaristas, ou seja, no mês de julho de 1968, quatro meses após aqueles, uma equipe⁸² de leigos escolheu a Ilha do Maruim para realizar a sua aproximação dos pobres/oprimidos. Foi a equipe que primeiro realizou educação popular com crianças e adolescentes.

Contudo, essa equipe de leigos⁸³, as educadoras e os educadores populares que realizaram a Experiência da Ilha do Maruim⁸⁴, diferenciou-se das equipes dos seminaristas no que tange à forma e conteúdo. Enquanto os seminaristas moraram coletivamente no bairro popular, na Ilha do Maruim apenas um membro da equipe dos leigos ali residiu, enquanto os demais iam alguns momentos da semana e voltavam para “dormir em suas casas”. Maria Andrée Guillien foi a primeira da equipe a ir morar na Ilha, posteriormente sucedida por Alcino da Silva Ferreira.

Quanto ao “conteúdo”, os seminaristas estudavam filosofia e teologia e “ensinavam religião libertadora” ao povo. Por sua vez, a equipe de leigos não tinha pretensões estudantis e nem catequizadoras, muito menos de proselitismo cristão. Queriam fazer amizade com a população local, especialmente com as crianças e adolescentes, desejando e realizando o próprio da amizade: o bem e o bom para a amiga e o amigo. Nesse sentido insistiu Alcino da Silva Ferreira, em suas duas

⁸² O termo equipe, para se referir a uma organização mais democrática possível (talvez uma mistura entre o conceito de colegialidade do Concílio Vaticano II e de autogestão do anarquismo), também foi utilizado na Experiência da Ilha do Maruim. Tanto que, nas entrevistas com os participantes, ninguém quis atribuir a si, quando perguntado, a responsabilidade da escolha do local para se realizar a inserção. Porém, quando se atribuiu a determinada pessoa tal escolha, as respostas vieram na forma de incerteza, “acho que foi...” Ao contrário, as respostas foram incisivas quando se atribuía aquela responsabilidade à equipe.

⁸³ A partir de então também poderão ser identificados como somente de equipe do Maruim, equipe da Ilha ou equipe da Ilha do Maruim.

⁸⁴ O termo experiência é usado tanto pelo MAC quanto por aquelas e aqueles que foram para a Ilha do Maruim realizar educação popular com a meninada. Ora o termo soa como algo que deu origem, mas que ainda não era, como se fosse algo desprezioso, sem intenção de continuidade; ora, como que ainda não era, mas foi necessário para depois ser, tivesse continuidade.

entrevistas concedidas para o presente pesquisador. Em discurso na Ilha do Maruim, por ocasião das comemorações dos 20 anos do MAC, em 1988 (*apud* ALBUQUERQUE *et al.*, 2017, p. 35-36) ele disse:

Hoje é mesmo um dia de festa. Estamos comemorando os vinte anos de uma história de amizade. Amizade entre as crianças daqui, da Ilha do Maruim. Estamos celebrando mesmo a possibilidade de ter feito amizade com as crianças daqui da Ilha do Maruim, como Cícero, Alcidézio, Amauri, Ivan, Alexandre, Dudu... [...] Marcos (Marquinhos), Nido que fazia mamulengo. Amauri, que está aqui. [...] Tia Rita. Além de inúmeros companheiros. Carlinhos.

[...] A gente, aqui, com uma equipe, na Ilha do Maruim, junto com Maria, com Alcy que está aqui, com Edla, Solange, Sebastião, Edineide e muitos outros companheiros. A grande coisa que nós fizemos aqui foi ter conquistado a amizade das crianças. Aqui, a gente não chegou para ensinar nada. Não era para fazer uma escola. Aqui a gente aprendeu junto com as crianças a conhecer melhor a realidade da vida das crianças. Aprender a refletir a partir da prática, a partir dos acontecimentos. E foi assim que a gente aqui, na Ilha do Maruim... Ainda hoje, eu costumo dizer que aqui, na Ilha, foi a minha primeira grande universidade. Foi aqui que eu aprendi a refletir sobre educação. E hoje eu sou um educador e devo isso a todo o trabalho feito nessa casa, que foi a Tanajura. E a grande coisa que tem esse Movimento é que, quem passa por ele jamais se esquece das crianças. Esteja onde estiver, mesmo não fazendo mais parte do Movimento, ativamente, a gente não abandona a amizade que a gente pode ter com as crianças em vários lugares.

A opção de não realizar pregações e evangelização catequética para os moradores e moradoras da Ilha do Maruim não significa que os membros da equipe eram ateus ou que tinham objetivos meramente sociais. Tanto o depoente acima quanto as demais pessoas entrevistadas disseram que vivenciaram a experiência de educação popular com crianças e adolescentes a partir de uma intuição religiosa. Contudo, era uma outra perspectiva de viver a fé: no apostolado da amizade.

No século XX essa perspectiva passa a ser vivida sobretudo com as Fraternidades das Irmãzinhas e Irmãozinhos de Foucauld, tanto pelas congregações religiosas, quanto pelas associações de padres diocesanos e pelas associações de leigos. Esses grupos se inspiram na vida e nos escritos de Charles de Foucauld, um padre francês que foi tocado profundamente pela vida ordinária de Jesus Cristo, aqueles trinta anos de vida cotidiana com a família e vizinhos de Nazaré: tempo de anonimato e de nada de extraordinário.

Charles de Foucauld foi morar no deserto do Saara, junto às pequenas populações dos oásis de Benis-Abbès e Tamanrasset, predominantemente mulçumanas. Não converteu uma só pessoa e seu apostolado foi o da presença, da bondade e da amizade. Morreu assassinado em 1916, em meio aos conflitos locais,

impulsionados pela Primeira Guerra Mundial. Em seus escritos, falou de como exercer a missão e o “apostolado da amizade” (*apud* LEPETIT, 1982, p. 153-154):

Como ser Apóstolo?

Pela bondade e pela ternura, pelo amor fraterno, pelo exemplo e virtude, pela humildade e doçura sempre e tão cristãs.

Como alguns, sem lhes dizer nunca uma palavra sobre Deus ou sobre religião, sendo bom como Deus é bom, sendo irmão no afeto e nas preces.

Com outros, falar de Deus na medida em que podem assimilar.

Sobretudo, ver em cada homem um irmão [...].

Ver em cada homem um filho de Deus, um homem resgatado pelo sangue de Jesus [...].

Afastar de nós o espírito conquistador [...].

Como é grande a distância entre a maneira de fazer e de falar de Jesus e o espírito conquistador daqueles que não são cristãos ou são maus cristãos e só veem inimigos a serem combatidos.

Após sua morte, quando sua biografia e seus escritos foram divulgados, suscitou em diversos cristãos o desejo de viver a fé por meio daquele tipo de apostolado. Portanto, essas fraternidades se espalharam pelo mundo, indo habitar e conviver com populações mais diversas e distantes, “onde ninguém queira ir”. A moradia, as vestes e a maneira de sobreviver foram assumidas da cultura local por essas missionárias e missionários.

A primeira fraternidade das Irmãzinhas de Jesus⁸⁵ na América Latina foi entre os povos indígenas do Brasil, especificamente entre os Tapirapé, na Prelazia de São Félix do Araguaia, que posteriormente se transformará, com a chegada de Pedro Casaldáliga, em uma das mais expressivas Igrejas Particulares do cristianismo da libertação. Conforme Irmãzinha Genoveva, que viveu mais de cinquenta anos com tais indígenas, no documentário *Frutos do Deserto: A herança de Charles de Foucauld* (FRUTOS..., 2014) explica qual o tipo de missão que realizaram ali:

Então, vocês estão vendo aqui, todas essas casas, que tem umas... vinte casas, agora, nessa aldeia. Que são uns duzentos e dez tapirapé hoje. E quando nós chegamos aqui, eram somente cinquenta.

Então nós viemos aqui, já faz trinta e dois anos. E quando foi para escolher uma fraternidade aqui no Brasil, foi escolhido justamente os índios, por ser os mais... que não interessava a muita gente. E os tapirapé foi escolhido por ser justamente um número resumido e eles estavam em fase de extinção. Foi a razão pela qual viemos aqui. Sem outra intenção, a não ser viver com eles. E valorizar, assumir a vida deles, pra eles acreditarem que ela tem valor. Isso que nós fizemos.

⁸⁵ Um dos ramos mais antigos dessas fraternidades de Charles de Foucauld, fundada em 1939 no deserto do Saara por Irmãzinha Madalena de Jesus.

Não foi possível saber se algum membro da equipe da Ilha do Maruim tinha conhecimento desta “Espiritualidade de Nazaré”, apesar de Maria Guillien ser proveniente da França. Porém, é mais provável que ela tenha conhecido outra espiritualidade semelhante, a dos padres operários. Pois, o MIDADE tinha ligação com a Ação Católica especializada⁸⁶, que, por sua vez, tinha relações estreitas com os padres operários. Estes deixaram as tradicionais casas paroquiais para se inserir nos bairros operários e trabalhar igualmente como seus vizinhos, nas fábricas.

Outra possibilidade de a equipe ter, por meio de Maria, conhecido a espiritualidade dos padres operários, ocorreu em 1966, ano em que ela chegou ao Brasil e foi fazer, em Petrópolis, RJ, o curso para os missionários e missionárias recém-chegados ao país, promovido pelo Centro de Formação Intercultural (CENFI). Nesse Curso Maria conheceu o padre Pierre Eugene Henri Domoulière, seu futuro esposo, igualmente proveniente da França e missionário *Fidei Donum*⁸⁷ no Brasil. Ele foi morar no estado da Bahia e viver como padre operário.

Além dessas duas possibilidades de conhecer a espiritualidade dos padres operários, é evidente que a equipe da Ilha teve conhecimento do processo de mudança do seminário para as pequenas comunidades nos bairros de Olinda e da ida de Dom Helder para morar na sacristia da capela. Como Maria morou todo o ano de 1967 no Centro Pastoral do Giriquiti, no mesmo local em que se realizavam os encontros e reuniões dos movimentos eclesiais e atividades pastorais, assim também a equipe com Maria realizava suas reuniões ali, por certo que ficavam informados do que estava se passando na AOR. Portanto, é evidente que ninguém da equipe,

⁸⁶ Chama-se de Ação Católica Especializada os Movimentos que seguiram a inspiração do padre belga, posteriormente bispo e cardeal, Josef-León Cardijn, de origem pobre, filho de cocheiro/jardineiro e empregada doméstica, que, ao se aproximar pastoralmente dos operários de Bruxelas funda em 1923/1924 a Juventude Operária Católica (JOC), com um método inovador: Ver, Julgar e Agir. Tal método (posteriormente, o mais utilizado no cristianismo da libertação) e o envolvimento na vida cotidiana da classe trabalhadora/operária fará a Ação Católica especializada tratar de assuntos para além da recristianização dos afastados da Santa Madre Igreja, passando assim a se diferenciar da Ação Católica de origem italiana com seus quatro setores: homens, mulheres, rapazes e moças. Conforme Scott Mainwaring (2004, p. 83), esta surgiu no “final do século XIX como um instrumento para se exercer influência sobre a sociedade após a Igreja ter perdido poder político devido à unificação da Itália em 1870”. Porém, Luiz Alberto Gómez de Souza (2004, p. 62) afirma que foi na década de 1920 o seu verdadeiro começo: “A ideia de um movimento organizado de católicos leigos aparecia, até mesmo com esse nome, em documentos de Leão XIII e de Pio X, mas foi Pio XI quem deu uma estrutura mais precisa”.

⁸⁷ A partir da encíclica do papa Pio XII, *Fidei Donum*, de 1957, muitas dioceses europeias passaram a enviar padres para missões *ad extra* (sobretudo para países do terceiro mundo), portanto, tais missionários diocesanos passaram a ser designados com esse mesmo nome.

sobretudo Maria, deixou de conhecer, por exemplo, o padre francês René Guerre⁸⁸, que havia “trabalhado como padre operário na França e foi um dos inspiradores e estimuladores da inserção intentada pelos seminaristas do SERENE II” (CABRAL, 2008, p. 40).

Enfim, a experiência da Ilha do Maruim acompanhava o contexto eclesial progressista anterior⁸⁹ e posterior ao Concílio Vaticano II, sobretudo o contexto da Igreja Particular de Dom Helder Camara, uma vez que ela se tornou uma das primeiras a assumir o cristianismo da libertação. Conforme Mainwaring (2004, p. 233),

Talvez a característica mais marcante da Igreja popular entre 1964 e 1973 fosse o esforço para alcançar os setores populares de uma nova maneira. Mesmo antes da Igreja popular estar tão profundamente envolvida em política, os agentes pastorais progressistas estavam comprometidos em se aproximar dos pobres, em compartilhar do seu sofrimento e de suas alegrias de maneira mais profunda.

Apesar de a experiência da Ilha do Maruim ter ocorrido num tempo relativamente curto, ela pode ser analisada a partir da concepção benjaminiana: aquilo que é realizado em um tempo lento e prolongado, onde a atenção não seja dividida com outros tantos estímulos, tal como a vida corrida das metrópoles da sociedade moderna: com os corpos, humanos e não humanos, acelerados, em ritmos controlados e metrificados. Renato Franco (2015, p. 82), em *10 Lições sobre Walter Benjamin*, especifica o que seria o contrário da experiência benjaminiana:

A vivência é, por assim dizer, a experiência degradada à qual estão condenados os indivíduos isolados, atomizados, por imposição da organização industrial do trabalho e da própria sociedade que o sustenta. Ela provém da necessidade, sentida pelo homem moderno de enfrentar a multiplicidade e a intensidade de estímulos exteriores, que por seu ímpeto e fugacidade, o impedem de assimilá-los ou sedimentá-los e, conseqüentemente, de se apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência. Vivência, é, assim, se não completamente original e inusitado, um fenômeno típico da moderna sociedade burguesa.

Apesar de a Ilha do Maruim estar localizada entre as duas cidades mais populosas de Pernambuco, praticamente na divisa de Olinda com Recife, nos anos de 1960, ali prevaleciam aspectos do “período pré-industrial”, uma vez que a atividade

⁸⁸ O padre Guerre “era amigo do padre Cardijn e, como padre operário, prestara serviços religiosos a mineiros de carvão na França. Por treze anos, foi também conselheiro clerical nacional da JOC francesa. Chegou a Camaragibe em 1965, convidado por dom Helder” (SERBIN, 2008, p. 252).

⁸⁹ Tais como a Ação Católica especializada, as Fraternidades de Foucauld e Padres Operários.

pesqueira, ainda predominante, era realizada de forma artesanal. E devido à grande pobreza dos moradores, seus instrumentos de trabalho também eram rudimentares, tais como as jangadas e as ratoeiras para pegar guaiamum; por isso mesmo o trabalho era realizado de forma lenta e prolongada.

Do ponto de vista do trabalho de educação popular e do “apostolado da amizade”, realizado pela equipe de leigos com os moradores da Ilha, especialmente com as crianças, as coisas também se deram sem aceleração dos corpos e sem pressa, pois, não estavam pressionados para mostrar resultados em tal espaço de tempo. Além do mais, tinha-se o princípio de realizar com as crianças somente aquilo que fosse do interesse delas e no seu ritmo, afinal de contas, o tempo das crianças não é o mesmo do adulto moderno (SARMENTO, 2003a).

Para corroborar com aquela “lentidão”, os materiais necessários para as atividades manuais com a meninada eram “caçados” e “pescados” por todos. Em outras palavras, eram utilizados materiais que já estavam descartados, que já tinham virado lixo ou iam para ele, assim como adquiridos na própria natureza, tal como no grupo de pintura, que usava papelões para realizar suas artes plásticas e no grupo de mamulengos⁹⁰, que coletava lama do mangue para modelar seus bonecos.

Por fim, o “chão” da Ilha do Maruim e a perspectiva rítmica da equipe leiga proporcionaram uma real e marcante experiência, não somente para as crianças e seus familiares, mas também para aquelas educadoras e aqueles educadores populares. Também, o contexto eclesial progressista culminando no Concílio Vaticano II, na Conferência de Medellín e no cristianismo da libertação, materializado primeiramente em terras pernambucanas no “ambiente” da Arquidiocese de Olinda e Recife, foram determinantes para impulsionar as diversas inserções “no meio do povo”, entre elas, aquela que faria nascer a educação popular com crianças e adolescentes e o MAC.

⁹⁰ Mamulengo é o nome utilizado em Pernambuco para designar um tipo de boneco manipulável usado no teatro de bonecos. O nome provavelmente advém de “mão molenga”, uma vez que ela é inserida por baixo da roupa do boneco a fim de dar movimento a ele. A cabeça e as mãos são tradicionalmente confeccionadas de forma artesanal, a partir de uma madeira leve, denominada mulungu. Em outros estados nordestinos também é conhecido por outros nomes, como no Rio Grande do Norte, onde é chamado de João Redondo.

2.2 Dom Helder, a Ação Católica e o MIDADE

Qualquer que seja o sujeito e o acontecimento histórico, será sempre resultado de tantos outros sujeitos e acontecimentos históricos. Essa compreensão da história foi expressa poeticamente pelo compositor brasileiro Gonzaguinha, ao dizer em sua música *Caminhos do coração*: “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. [...] que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”. Tal reflexão é importante para não sobrepor ou supervalorizar certas pessoas, como fazem os filmes e as revistinhas em quadrinhos do “mundo da fantasia” e como fazem os historiadores positivistas, com seus heróis nacionais do “mundo real”.

Perceber a história como resultado de pessoas com “superpoderes”, como já foi refletido no primeiro capítulo, mais que entender a individualidade de cada sujeito histórico, presta-se muito mais a relegar ao ostracismo as pessoas comuns de ontem e de hoje. Nesse sentido, refletiu o dramaturgo Bertolt Brecht em seu poema *Perguntas de um trabalhador que lê*:

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?
 E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?
 Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?
 No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros?
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo: quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césaes?
 Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?
 Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho?
 César ocupou a Gália. Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?
 Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou. Foi o único a chorar?
 Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos. Quem partilhou da vitória?
 A cada página uma vitória.
 Quem preparava os banquetes comemorativos? A cada dez anos um grande homem.
 Quem pagava as despesas?
 Tantas informações.
 Tantas questões (*apud* KONDER, 2019, p. 30)

Pode-se também perguntar para aqueles que resolveram “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225), ao tratar da AOR e do seu cristianismo da libertação: Quem eram e como se chamavam as mulheres e homens que realizaram,

nos bairros, morros, córregos, alagados, povoados e sítios, a fé e a educação libertadora nos encontros religiosos, na educação popular e na vida cotidiana?⁹¹

Dom Helder Camara, sem dúvida alguma, teve um papel significativo na história do cristianismo da libertação do Brasil e da América Latina. Sobretudo porque na milenar e hierárquica estrutura da Igreja Católica o poder do bispo é um “superpoder”, tanto que o Vaticano, a partir da década de 1980, para minar a “Igreja da Libertação”, passou a substituir os bispos progressistas por bispos totalmente contrários, tal como ocorreu com a sucessão de Dom Helder, levando a um declínio quantitativo de crentes do cristianismo da libertação.

Porém, seria no mínimo um erro “contábil” achar que apenas uma pessoa transformaria determinada realidade ou que Dom Helder seria o único responsável por modificar a Arquidiocese de Olinda e Recife numa grande incitadora de trabalhos de base e educação popular, organizações e movimentos sociais, atos e partidos políticos, assim como fez o cristianismo da libertação no continente latino-americano (LÖWY, 2000). Sobretudo no que se refere à educação popular e seu processo de “conscientização” (WANDERLEY, 2010), expressão tão cara para o próprio Dom Helder, uma vez que necessita de um longo e contínuo trabalho de base, humanamente impossível para uma só pessoa diante de um vasto território e um grande contingente populacional, como o da AOR. Tal feito precisou de diversos educadores/as (missionários e missionárias, agentes de pastoral, leigos, freiras e padres).

Dom Helder era internacionalmente conhecido como o “bispo dos pobres”. Entretanto, mesmo sua opção pelos injustiçados não nasceu com ele e nem foi fruto de uma conversão abrupta, “da noite para o dia” (LÖWY, 2000). Ao contrário, foi um processo que envolveu muitas pessoas e acontecimentos históricos.

Na década de 1930, ele participou do movimento integralista, de inspiração fascista, que tinha a obsessão em caçar os perigosos comunistas que estavam disseminando a discórdia e o ateísmo nas instituições “sagradas” brasileiras. Para este movimento político de extrema direita, organizações ou pessoas que questionassem a “ordem social vigente” eram tidos como comunistas ou apoiadores do “golpe comunista” que estava para ser deflagrado no Brasil (BELÉM, 2017). Alguma semelhança com o clima brasileiro dos últimos cinco anos?

⁹¹ Por esse motivo, e por não se tratar de nenhum assunto confidencial ou constrangedor para os depoentes, este trabalho optou em manter os nomes de todos os sujeitos históricos entrevistados.

Ele abandona o integralismo ao sair de Fortaleza, CE, e ser transferido para o Rio de Janeiro, onde foi sagrado bispo, em 1952. Aproxima-se da Ação Católica brasileira, tornando-se em 1947 assessor e seu assistente nacional, cargo este que exercerá até 1964 (CABRAL, 2008), quando assume o arcebispado de Olinda e Recife. E será nesse período que a Ação Católica do Brasil se transformará “da água para o vinho”, quando ela passou a assumir a perspectiva belga-francesa-canadense, de inspiração do padre Josef-León Cardijn⁹², criador da Juventude Operária Católica (JOC).

De acordo com Michel Löwy (2000), a Igreja francesa era o que se tinha de mais progressista na Igreja Católica universal e era justamente ela que exercia uma certa influência intelectual na vida eclesial brasileira⁹³. Este autor tece a hipótese de que o cristianismo da libertação foi bem mais expressivo no Brasil, solo fértil das primeiras sementes da Teologia da Libertação (na JUC e na JOC), graças à influência do pensamento progressista católico francês.

Enfim, a conversão de Dom Helder Camara, de caçador de comunistas para tornar-se o “bispo vermelho”⁹⁴, acompanhou a mudança de Ação Católica Brasileira (ACB) para o modelo belga-francês-canadense da Ação Católica especializada no final da década de 1950. Passou a apontar de forma radical contra os sistemas opressores, sobretudo o capitalista, inclusive entrando em conflito com a própria hierarquia católica. A respeito desses dois modelos de Ação Católica no Brasil, Luiz Alberto Gómez de Souza (2004, p. 63-64) afirmou:

Esses movimentos chegaram ao Brasil a partir da Europa e sua implantação não tece uma originalidade própria. Foram importados como outros movimentos e devoções do processo de romanização, que começara em fins do século anterior. Nos anos de 1950, o grande debate no interior deles foi sobre o modelo a seguir, se o italiano ou o especializado. Em outros países da América Latina o modelo italiano prevaleceu, com a aparição, mais ou menos tolerada, de alguns setores especializados (operários e estudantes).

⁹² Conforme Souza (2018, p. 39), Cardijn veio ao Recife a convite do próprio Seminário SERENE para realização de uma conferência. “Houve uma abertura no processo de formação (formal) à inclusão de temas atuais como marxismo, existencialismo, cinema, artes, o pensamento de teólogos atuais como Theillard de Chardin e o acolhimento para conferências de diversos pensadores, tais como: Joseph Cardijn em 1961, François Houtard em 1962, Ivan Illich em 1963, Joseph Colomb, Jean Daniélou e Yves Calvez”. É importante dizer que o padre René Guerre era amigo de Cardijn e também veio contribuir com a formação dos seminaristas e da pastoral da AOR, passando a morar na capital pernambucana, logo após a chegada de Dom Helder ao Recife.

⁹³ No que se refere ao campo acadêmico, o pensamento francês também teve forte influência no Brasil na primeira metade do século XX.

⁹⁴ Os militares passaram a chamar Dom Helder de “o bispo vermelho” e de comunista. Muito semelhante à narrativa neotestamentária sobre Paulo de Tarso: de perseguidor dos cristãos a um cristão perseguido.

No Brasil, a pressão de alguns assistentes eclesiais, dirigentes leigos e a influência marcante dos padres Helder Camara e José Távora (futuros bispos auxiliares do Rio de Janeiro) levaram à transformação total, em 1950, para o modelo especializado, com os movimentos masculinos e femininos de jovens da área rural (JAC), estudantes secundários (JEC e JECF), de setores da classe média urbana (JICF, juventude “independente”), operários (JOC e JOCF) e universitários (JUC). A eles correspondiam, teoricamente, organizações adultas, ditas ligas, que tiveram vida efêmera, umas poucas LIC e LOC, que seriam origem das futuras ACI e ACO.

E assim, como assistente nacional e morando no Rio de Janeiro, capital federal do Brasil até 1959, Dom Helder estava em contato direto e acompanhando “passo a passo” as mudanças progressistas dos jovens jucistas⁹⁵ e jocistas⁹⁶ do Brasil e da Europa, sobretudo da França. É importante dizer que, assim como a Juventude Universitária Católica brasileira teve sérios conflitos com a hierarquia eclesial, a ponto de ser extinta pelos prelados em 1966, semelhante conflito também aconteceu com os da Ação Católica francesa. No caso da JUC brasileira Dom Helder saiu em defesa dos jovens, inclusive escrevendo uma carta aos bispos brasileiros e emitindo discursos em diversas ocasiões.

Em meio a todo esse espírito progressista e contestatório dos jovens da Ação Católica, em 1962, ano em que se iniciava o Concílio Vaticano II, surge na capital francesa o Movimento Internacional do Apostolado das Crianças (MIDADE)⁹⁷, para ser a “ala infantil” da Ação Católica especializada⁹⁸, igualmente fazendo uso do já consagrado método Ver, Julgar e Agir. Será esse Movimento Internacional que enviará para a arquidiocese de Dom Helder, dois anos após sua posse em terras pernambucanas, a missionária leiga Maria Andrée Guillien com o intuito de ali criar a

⁹⁵ Conforme Scott Mainwaring (2004, p. 84), a “Juventude Universitária Católica (JUC) foi criada em 1930 como parte da ACB. Começou como um movimento conservador, clerical, visando cristianizar a futura elite. Mas, após a reorganização da ACB entre 1946 e 1950, o movimento tornou-se mais autônomo”.

⁹⁶ Já sobre a Juventude Operária Católica, antes de 1958, a JOC era politicamente moderada, raramente se envolvendo em movimentos populares e mais ligada a atividades sociais dos jovens e à vida sacramental da Igreja do que à política (MAINWARING, 2004, p. 139).

⁹⁷ Mas somente em 1966, no Segundo Encontro Internacional do Movimento, em Roma, Itália, é que tal nome foi assumido. Ali se comemorou os “30 anos de caminhada, coroados com a adesão de 30 países, que oficialmente já se encontram, então, ligados ao Movimento Internacional, e sobretudo pelo conhecimento oficial da instância mais alta da Igreja Católica, a Santa Sé. O Papa Paulo VI recebe as delegações de 34 países (4 como observadores) e fala nestes termos: ‘Vocês, filhos queridos, com razão pensaram que os apóstolos das crianças deverão ser as próprias crianças, e reivindicam para a infância um lugar original e específico no seio da Ação Católica’” (VELOSO, 1985, p. 164).

⁹⁸ Segundo o texto *Breve história Del MIDADEN – que defina sua identidade – 1962-2008* (MIDADE, 2008, p. 1): “En 1943 y 1944, se firmaron los primeros acuerdos con l’Action Catholique Ourière (La Acción Católica Obrera); y con l’Action Catholique Rurale (La Acción Católica Rural); y rápidamente el movimiento se va a propagar en la totalidad de las diócesis de Francia”.

“Ação Católica das Crianças”. Sobre esse processo de vinda para o Brasil, a referida missionária recorda:

Porque quando Jackie me falou “Eu tenho uma proposta para o Brasil”. Eu disse: “Você é maluca? Eu não sei nada do Brasil. Só sei que tem índio e futebol. Essa terra não me interessa”. “Maria, tem que pensar, porque Dom Helder é importante”. Ela sabia quem era Dom Helder. “Ele quer alguém do Movimento para trabalhar com a equipe de catequese”. “Eu nunca fiz catecismo, eu não sou catequista, me deixe em paz. Eu não quero não”. “Maria, pense bem!” Quando ela tinha uma coisa na cabeça, era difícil tirar, sabe? Aí eu disse: “Bom, eu vou pensar. Me dá seis meses e me leve para ver coisas da América Latina”. [...] Aí veio Dom Lamartine, o nosso querido Dom Lalá, pra casa de Jackie, onde tinha um cafezinho e uns brasileiros. Ela convidou Dom Lamartine e outros brasileiros. Aí Dom Lalá... Até gostei da cara dele. Dom Lalá disse: “*Cadê, é você que deve vir para o Brasil!*”. Eu disse: “Dom Lalá, eu acho que não, porque não sou catequista, não dou catequese”. Ele disse: “Venha, Maria. Eu e Dom Helder acreditamos no Espírito Santo, venha!”. Olhe, essas palavras de Dom Lalá me decidiram, viu? Eu senti alguma coisa... E imediatamente disse: “Poxa. Ah, mas somente por dois anos. Mais do que isso não”. Porque depois eu pensava em ir à África. (Risos). É engraçada a vida, não? (Maria Andréa Guillien, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2018).

O MIDADE é uma associação internacional de vários movimentos nacionais, descendentes de outro movimento francês denominado de *Coeurs Vaillants – Âmes Vaillantes* (Corações Valentes e Almas Valentes), fundado na década de 1930 a partir do jornal *Coeurs Vaillants* (Corações Valentes), criado pelo padre Gaston Courtois e direcionado especificamente aos meninos⁹⁹:

[...] numa tentativa pioneira de canalizar para estes centros de educação cristã da infância, a intuição essencial da JOC. Era um primeiro esforço de traduzir para as crianças o princípio do **apostolado do semelhante pelo semelhante**, o que vale dizer, **CRIANÇA APÓSTOLO DE CRIANÇA** (VELOSO, 1985, p. 163, grifos do autor).

Ele foi criando feições próprias em cada realidade nacional e uma certa independência do Movimento francês. No entanto, identificavam-se e se congregavam na crença de que as crianças são apóstolas da ação evangelizadora. Portanto, nos estatutos de fundação do MIDADE há o princípio de perceber os meninos e as meninas como verdadeiros sujeitos históricos e não mais como meros objetos da evangelização dos adultos.

⁹⁹ Conforme Veloso (1985), em 1937 surge o jornal para meninas *Âmes Vaillantes* que também foi propulsor da participação das meninas no Movimento.

MIDADE realiza la Iglesia en el mundo de los niños: es Jesús-Cristo en la acción en el mundo de los niños, por los niños mismos. El movimiento quiere a la vez ser Movimiento de educación y de acción. [...] Los apóstolos de los niños son los niños mismo (MIDADEN, 2008, p. 3).

Resta saber até que ponto o MIDADE se aproximou e acompanhou o progressismo da Ação Católica especializada francesa. Se essa aproximação se dava também nas dioceses e grupos interioranos ou foi algo específico das grandes cidades, principalmente de Paris. Em depoimento, Maria Guillien se queixa que suas experiências eclesiais, lá na França, não a possibilitaram adquirir uma visão crítica e politizada das coisas. Veio adquiri-la somente a partir da AOR:

Por exemplo Jackie me levava às reuniões dos exilados políticos e eu não entendia nada (risos). Burra, burra quadrada. Jackie pensava que eu era mais inteligente que de natural. Sabe? Eu não tinha visão política. Eu peguei visão política no Brasil. Viu? Quando vi a ditadura: “Ah, pronto, é negócio para estudar” (risos). Porque política na minha cidade de infância era besteira. Sabe? Era como aqui, gente querendo se promover. Mas eram desconectados com o dinheiro. Lá os vereadores não são pagos não. Era serviço voluntário? Era outro tipo de política (Maria Andréa Guillien, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2018)¹⁰⁰.

Em sua terra natal, ela teve uma longa participação no Movimento Corações Valentes e Almas Valentes. Atuou tanto como criança do grupo de base quanto adulta responsável por esse mesmo grupo e na animação do Movimento na diocese de Limoges, com sede diocesana a 20km (vinte quilômetros) de sua cidadezinha natal, Pierre-Buffière. Entretanto, parece que o espírito progressista da Ação Católica especializada francesa não alcançou o Movimento na região em que ela atuava. Já a cúpula do MIDADE, segundo o depoimento de Maria, estava em um processo de politização mais apurado, inclusive participando de encontros políticos a respeito das ditaduras militares latino-americanas, a partir dos exilados que por lá se encontravam, tal como expresso na citação anterior.

No Brasil, o MAC, nos seus primeiros anos, parece que não teve relações próximas e diretas com os movimentos da Ação Católica especializada, uma vez que algumas delas já não existiam mais (no caso da JUC e da JEC) ou estavam em um crescente declínio (tal como a JOC e a ACO), com seus membros, sobretudo as

¹⁰⁰ Maria Andréa Guillien nasceu em Pierre-Buffière (França), aos 09 de julho de 1939. Reside em Salvador (BA), onde concedeu seu depoimento, nos dias 03 de outubro de 2016 e 01 de fevereiro de 2018. No MAC/MIDADE foi criança, acompanhante, responsável/coordenadora da Diocese de Limoges (França), missionária no Brasil e parte da equipe da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1967 e 1969.

lideranças, sendo perseguidos, ameaçados e até presos (MAINWARING, 2004). Entretanto, por ter surgido na diocese de Dom Helder e por ser considerada parte da estrutura pastoral da AOR (CASTRO, 1987), a politização do Movimento de Adolescentes e Crianças acompanhou a do cristianismo da libertação.

Antes mesmo da experiência da Ilha do Maruim, o grupo responsável de pensar a futura fundação do Movimento procedia da equipe diocesana de catequese, que por sua vez tinha sido formada para pensar outra catequese que pudesse caminhar em comum acordo com a nova proposta eclesial em curso. Portanto, os membros da equipe já estavam refletindo um novo modelo eclesial, com um forte senso crítico. Assim, aquele novo grupo, com conversas, estudos e reuniões passou a refletir se deveriam mesmo fundar o MIDADE no Brasil, como uma mera importação à imagem e semelhança do Movimento francês. Nesse sentido recorda Alcino Ferreira:

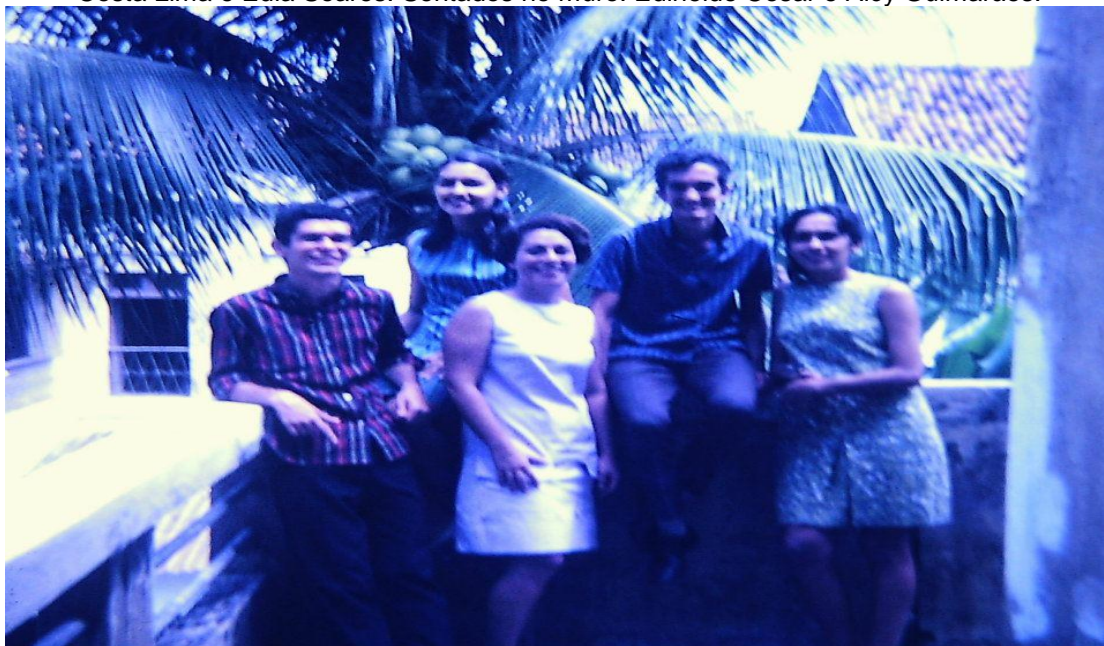
Maria dizia assim: “Eu não quero fundar movimento em canto nenhum. Não é isso que seja a missão. Estou dentro do Movimento Internacional, tem uma importância tremenda, mas eu sinto que não é nada disso que eu tenho que fazer. Eu tenho que me aproximar de pessoas que gostam de crianças. Tenho que me aproximar de crianças. E a partir daí pensar o que é que eu vim fazer aqui. O que seria a minha contribuição. Se é para criar movimento mesmo”. Era uma percepção não colonizadora. Isso me atraiu muito. Porque eu já tinha uma consciência muito apurada sobre colonização interna, colonização de fora, os males que se produziu em nome do Cristo e em nome de tantas outras coisas que se diz que é o bem, que é a civilização e que é a verdade. Então, isso me atraiu. “Essa mulher deve ter uma cabeça boa. Com essa eu topo qualquer coisa assim”. Então, começamos já pensar em fazer uma reflexão, um estudo sobre a realidade da criança no Recife: Como é que vive a criança; o que é que elas dizem, o que é que elas falam sobre a escola, sobre a família, sobre a igreja, sobre o trabalho, sobre elas mesmas, sobre as brincadeiras, sobre o tratamento que os adultos dão a elas em diversos setores (Alcino da Silva Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2008, Arquivo do MAC)¹⁰¹.

E assim fizeram. Deixaram, por hora, a ideia de fundar o MIDADE e partiram para um aprofundamento da realidade das crianças da região metropolitana do Recife. Decidiram realizar uma pesquisa nas periferias, tanto por meio da observação direta como por meio de entrevistas com as meninas e os meninos que encontravam “pelo caminho”. Assim recorda Maria Guillien:

¹⁰¹ Alcino da Silva Ferreira nasceu em Recife (PE), aos 2 de abril de 1949, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 07 de fevereiro de 2018 e em Olinda (PE) no dia 12 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). Foi membro da Comissão Arquidiocesana de Catequese da AOR, entre 1966 e 1969. No MAC, fez parte da equipe da Experiência da Ilha do Maruim (Embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1967 e 1969, e um dos principais animadores/assessores até 1982.

Foi assim... Cinco pessoas¹⁰² aceitaram, toparam esse negócio e a gente saiu nos bairros. Às vezes de dois em dois, às vezes sozinhos, sabe? Vendo as crianças, com a mão no bolso, passeando, parando para conversar com meninos, com grupos de crianças para poder, depois, fazer um apanhado da realidade das crianças que a gente estava vendo nessa época (Maria Andréa Guillien, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2018).

Figura 4 – Equipe da Ilha do Maruim. A partir da esquerda. Em pé: Alcino Ferreira, Solange Costa Lima e Edla Soares. Sentados no muro: Edineide Cesar e Alcy Guimarães.



Fonte: Arquivo do Secretariado Nacional do MAC.

O registro de tal pesquisa foi preservado, parte por Maria, inserida em seu texto *Tudo deveria partir das ideias e iniciativas das próprias crianças*, presente no livro *Memórias em Movimento: Educação Popular e Evangelização Libertadora com Crianças e Adolescentes* (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017), e parte como Documento-Manifesto (MAC, 1967), resultado final dos meses de investigação. Neste, os relatos do trabalho de campo estão agrupados em 8 (oito) temas, logo após a Declaração Universal dos Direitos da Criança, ali literalmente transcrita, justamente para relacionar a vida concreta das crianças pesquisadas com os direitos declarados pela ONU:

ALGUNS PONTOS PRINCIPAIS DOS DIREITOS E ALGUMAS OBSERVAÇÕES NA VIDA DA CRIANÇA

A criança deve desenvolver-se de maneira sã e normal no plano físico. [...]
 - “Onde fica sua casa Marcos?” “Não tenho casa, a cheia levou minha casa”.
 De fato, desde a cheia de 1966, Marcos vive com seus pais, 9 irmãos e um

¹⁰² Conforme Veloso (1985, p. 23), são elas: Solange, Edla, Regina, Alcino e Edineide.

tio tuberculoso, que tosse a noite toda. Todos moram em um quarto de chão batido (MAC, 1967, p. 7, grifos do autor)

Figura 5 - Crianças que participaram dos grupos de base na Experiência da Ilha do Maruim



Fonte: Arquivo do Secretariado Nacional do MAC.
Nota: Foto tirada por trás da Tanajura, em 1968/1969.

Já o que foi conservado por Maria, os relatos estão organizados por bairros visitados, num total de 9 (nove). O curioso é que entre eles não se encontra a Ilha do Maruim. Entretanto, ao final dos relatos, Maria escreveu duas perguntas realizadas nos “muitos bairros”, indicando assim um número maior que 9 (nove):

Em muitos bairros

Foi perguntado às crianças:

- O que vocês gostam mais?
- Brincar, passear, jogar futebol, escutar histórias...
- O que gostariam para ficar felizes?
- Estudar! (GUILLIEN, 2017, p. 26)

Nos depoimentos também não há uma quantidade precisa de quantos bairros foram visitados para observar o cotidiano das crianças e escutar o que elas dizem sobre a vida familiar, a escolar, o bairro, o trabalho, a igreja, as brincadeiras e sobre elas mesmas. Reginaldo Veloso (1985, p. 23) indicou que foram “13 bairros do Recife e Olinda”. Tanto Edineide César quanto Alcino Ferreira, em seus depoimentos, afirmam que a Ilha do Maruim também fez parte da pesquisa, confirmando Veloso

(1985, p. 23) que diz: “Na Ilha do Maruim, eram maiores os desafios e o pessoal de lá demonstrara também mais interesse”.

O que, então, fazer com todo aquele material coletado? Primeiramente serviu para a formação da equipe, ampliando o seu conhecimento sobre a realidade infantil. Em muitas reuniões, os fatos de vida das crianças foram refletidos e analisados à luz do Evangelho e da nova concepção eclesial que estava sendo gestada na AOR e na América Latina. Depois, passaram a ser classificados a partir dos direitos da criança, promulgados pela ONU, em 1959. E assim foi construído um documento que mostrava o quanto a vida das crianças recifenses e olindenses estava muito aquém das propostas pró-criança das Nações Unidas. Por fim, a equipe resolveu tornar público tal documento, transformando-o em um Manifesto (MAC, 1967).

Com esse objetivo, realizou-se um lançamento/exposição no Teatro Popular do Nordeste (TPN). Na ocasião o resultado da pesquisa foi apresentado em forma de discurso, de texto e de imagens. Assim faz memória Edineide César:

TPN era Teatro Popular do Nordeste. Que era um espaço, digamos, da militância de esquerda, né, os artistas que faziam a vanguarda. Onde o pessoal da vanguarda da cultura se encontrava. Era um espaço de encontro, de convivência. E lá, nesse espaço a gente fez essa exposição, com fotografias muito bonitas. Nós tínhamos, à luz dos Direitos da Criança, colocava, o primeiro direito, lá em cima verbalizado, e ali vinha toda uma situação de realidade. Mas sem dizer que aquilo era da Ilha do Maruim ou de tal. Colocava uma coisa bem imparcial (Edineide César Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2008, Arquivo do MAC)¹⁰³.

Alcino Ferreira ao recordar esse momento, assim como Edineide, faz questão de relacionar o espaço com as atividades de esquerda e de subversão ao regime militar, e assim politizar o início da experiência que mais tarde seria chamada de MAC:

Então, criamos um manifesto. Em plena ditadura militar (risos). Sobre as ameaças... Com o desaparecimento de companheiros e companheiras e os amigos. Mas essa coisa de crianças não parecia ser tão subversivo. Mas nós éramos! Subversivos do sistema, porque tínhamos outras coisas que fazíamos... Mas o foco era a criança, o profundo respeito à criança. Encontramos um espaço maravilhoso para fazer isso, que foi o antigo Teatro Popular do Nordeste. Outra história em relação ao teatro, o teatro rebelde, o

¹⁰³ Edineide Cesar Ferreira nasceu em Camocim de São Félix (PE), aos 22 de maio de 1949. Reside em Olinda (PE) onde concedeu seu depoimento no dia 12 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, fez parte da equipe da Experiência da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1967 e 1969, e uma das principais animadoras/assessoras até 1976.

teatro que denunciava e que valorizava a cultura popular. Então, estava encaixado nesse espaço. Aí montamos uma grande exposição com quatro painéis que... Deixe eu lembrar... Os painéis eram assim... Eram recados. Um para as autoridades, o nome era esse: “Às autoridades”; um para as famílias; outro para escola e outro para Igreja. E tudo era... Pegamos recortes de revistas, em que ainda conseguia escapar das censuras, algumas coisas que mostrava os maus-tratos, não é? Parece que o cartaz dizia assim: “Nós crianças... O que desejamos? O que queremos? Nós crianças queremos!”. Aí vinha para as autoridades. Aí tinha o grito das crianças. Então, a gente estava sendo porta-voz, do que a gente percebia, da criança. Mas sabendo nós que ainda não era isso a melhor coisa. O interessante era que fossem as crianças. Elas falando. Mas naquele momento foi um primeiro passo. E a partir daí, desse manifesto, desse lançamento, dessa coisa. Aí distribuimos o manifesto (Alcino da Silva Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2008, Arquivo do MAC).

Após o lançamento/exposição, a equipe entendeu que seria importante dar continuidade àquelas idas ao encontro das crianças periféricas. Passou-se então a se refletir que tal encontro seria melhor realizado se houvesse uma inserção para ficar mais tempo e mais próximo da meninada. Não mais para “pesquisar”, mas para realizar o que o próprio Manifesto propunha: “a tarefa de defesa e promoção de respeito à criança como pessoa humana” (MAC, 1967, p. 14).

2.3 A Tanajura e o apostolado da amizade

Quanto mais tempo se gasta com determinada coisa, maior é a possibilidade de melhor conhecê-la, compreendê-la, envolver-se e agir sobre ela. Uma equilibrista ou um malabarista precisa de longa dedicação para dominar essas artes circenses. Não é assim para qualquer atividade corporal/mental? O doutor ou pós-doutor não é fruto de longos anos escolares, desde a sua alfabetização, ou mesmo anterior a ela? Muito mais que os exames de certificação e conclusão acadêmica são as muitas horas de estudo sobre a cama, o sofá, a rede, a cadeira, o banco, o tapete, a almofada ou em pé dentro do ônibus.

Parafraseando Saint-Exupéry, “[...] é o tempo que se gasta com a sua necessidade ou seu interesse que a faz tão importante e familiar”. Este termo evoca as tantas noites e os muitos dias de convivência, de intimidade e experiência com determinadas pessoas. O tempo e as práticas cotidianas dão identidade e habilidades tais para os indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido é que se pode dizer que o apostolado da amizade, tal como realizado pelas Irmãzinhas/ Irmãozinhos de Foucauld e pela equipe leiga da Experiência da Ilha do Maruim, é de fato um

apostolado do cotidiano e não de “horários” (de meramente momentos cronometrados no mês ou na semana, tais como a catequese, a oração do terço, o encontro pastoral, o estudo de fé e política etc.).

O cristianismo da libertação percebeu a grande importância da aproximação física e a dedicação maior de tempo aos oprimidos, uma vez que conscientização e libertação são processos que “levam tempo”. Sendo assim, a prática do apostolado da amizade, da inserção junto aos pobres e oprimidos, passou a ser uma característica das dioceses, congregações e movimentos e pastorais populares tidos como libertadores. Deste modo, nos finais dos anos 1960, como já foi visto, mas sobretudo nos anos 1970 e 1980 cresceu o número de inserções em todo o Brasil e na América Latina, onde cada vez mais cristãos deixaram seus ambientes mais confortáveis e foram morar no ambiente social dos oprimidos (nas aldeias indígenas, nas favelas, nos morros, nos alagados, nas vilas, na zona rural, enfim, nos lugares dos quais quem lá está deseja sair).

O depoimento de Maria Guillien sobre a escolha da Ilha do Maruim ilustra bem o processo de se realizar inserção social em nome da fé libertadora.

A Ilha não foi escolhida por mim, foi escolhida mais por Alcino e Edineide, porque eu gostava de outros bairros também, viu? Mas, eu como estava trabalhando com a equipe, tinha que ir atrás da ideia principal da equipe. E... Alcino e Edineide iam pra missa de um padre jesuíta que celebrava com pescadores lá na Ilha e aí começaram a fazer amizade com o povo... E Alcino me falou “Oh Maria!” Aí, aos poucos ele levou os outros pra vê... Eu também gostei, quando fui eu gostei. Porque já tinha um pouquinho de ligação com algumas mães de família, sabe? Dona Rita, por exemplo. Quando fui na casa de dona Rita ela falou: “Oh venha! A gente precisa de alguma coisa para nossos filhos aqui”. Aquela Rita, que é mãe do Carlos, viu? “Venha, venha! Venha, você terá apoio”. Pronto! Aí eu fui na onda (risos). A decisão não foi minha não. Foi do pessoal da equipe. Que eu nem me lembrava dessa missa dos Jesuítas. Nunca fui. Aí, Alcino também me mostrou um casal, Alcy e Betinha, da Ilha. Um casal muito simpático. O Alcy é que vinha contar histórias pras crianças. Um jovem supersimpático. Aí tudo isso me agradou, sabe? E também não era eu que devia tomar a decisão. “A gente estava pensando na Ilha do Maruim, em Olinda, um lugar paupérrimo, marginal, muito perto da maré, e tudo”. Foi assim. Não foi eu. A decisão da Ilha não foi minha não. Foram os brasileiros, graças a Deus, que conheciam a realidade melhor do que eu (Maria Andréa Guillien, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/12018).

Figura 6 - Alcy contando histórias para a meninada da Ilha do Maruim



Fonte: Arquivo do Secretariado Nacional do MAC.
Nota: Foto tirada no quintal por trás da Tanajura, em 1968/1969.

Esta inserção teve por finalidade se aproximar das crianças, fazer amizade com elas e promover seu respeito, respeitando-as. Fazer uma inserção objetivando os mais “fracos entre os fracos”, ou seja, tendo como o público-alvo as crianças marginalizadas, periféricas, já configurava em si uma novidade dentro da novíssima proposta de inserção da Arquidiocese de Olinda e Recife e do próprio cristianismo da libertação. E, além do mais, sem pretensões catequéticas, de promoção da fé cristã, e sem nenhuma ambição de escolarização.

Afinal de contas, a inserção não é algo exclusivo dos cristãos e nem somente no meio dos oprimidos e com desejos altruístas. São bastante conhecidas as estratégias de espíões e infiltrados que se fazem “um deles” com objetivos de “destruí-los por dentro”. O seu contrário também acontece, pessoas que se inserem em determinado meio social para salvar vidas.

Na Ilha do Maruim, a relação de amizade já se iniciou antes mesmo da mudança de Maria para ir morar lá. Nas idas e vindas da equipe, para melhor conhecer o espaço e as pessoas, já foram se estabelecendo laços e empatia de ambos os lados, fator decisivo para a escolha definitiva daquela localidade. Após tal definição, as visitas à Ilha continuaram, a fim de encontrar um lugar onde fixar a moradia. Como a missionária francesa tinha um dinheiro proveniente de uma campanha de

solidariedade, realizada anualmente pelas crianças do MIDADE do seu país, foi pensado em se construir um lugar próprio.

Diferente do histórico de ocupação do local, Maria procurou os “donos do terreno”, em nome da Arquidiocese de Olinda e Recife, para que consentissem a construção. O território pertencia à Marinha brasileira. Em pleno clima de tensão entre os militares e Dom Helder, isso não foi nada confortável. Assim recorda Maria Guillien:

Mas a ACR [Ação Católica Rural] também tava perseguida. Tudo que era Ação Católica, era perseguida. Por causa da personalidade de Dom Helder também... Quando se dava prioridade aos pobres... Imagina, que eu fui à Marinha pra pedir o terreno da Ilha. Viu? Eu fui ver os marinheiros e eles me receberam muito bem. E eu disse que ia trabalhar com criança e queria a posse desse terrenozinho. Sabe? E eles deram. Aí eu passei pra diocese... Para um cara que era administrador da diocese. Ele disse: “Não é comigo mas se tenho a autorização da Marinha, a gente pode construir”. “Você é besta de ir para a Marinha, assim”. Disse: “Não. Dentro da ditadura militar também tinha gente” (Maria Andréa Guillien, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2018).

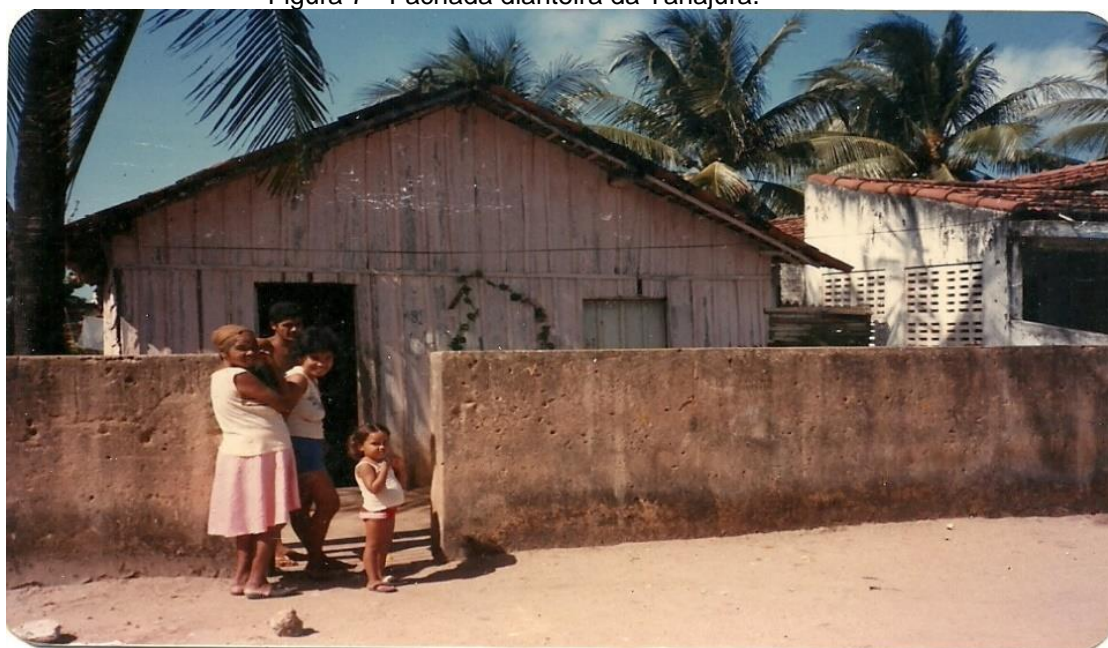
Conforme as memórias dos depoentes, as crianças e as moradoras da Ilha¹⁰⁴ fizeram parte de todo o processo da organização do espaço de moradia de Maria francesa, como passou a ser conhecida. Desde a escolha do terreno, nas reuniões para se falar a respeito, na elaboração da planta da casa¹⁰⁵, na procura do pedreiro para construí-la, no acompanhamento do seu trabalho, até mesmo em mutirões para concluir a construção¹⁰⁶. Devido o dinheiro não ter sido suficiente para se construir tudo como se pretendia, ela foi erguida em duas estruturas, uma parte de alvenaria e outra de taipa, forma bastante comum na vizinhança.

¹⁰⁴ Vale ressaltar que as memórias de nomes dos moradores do bairro são em sua maioria de mulheres. Os nomes masculinos mais citados são dos meninos e de Alcino e Alcy, membros da equipe. Outros nomes masculinos são dos familiares dos depoentes, sem muita relação com o trabalho de educação popular com a meninada.

¹⁰⁵ Na entrevista que Alcino Ferreira concedeu em 2008 ele diz: “As crianças ajudaram a desenhar a casa. A casa cheia (risos) de portas e janelas mais do que precisava. Mas era uma arquitetura participativa. Ficou muito bonitinha a casa”.

¹⁰⁶ Apenas Carlos Ciciliani fez essa memória. Talvez não tenha ocorrido de fato, mas indica que as crianças realmente foram contadas desde antes da construção do espaço pensado para elas.

Figura 7 - Fachada dianteira da Tanajura.



Fonte: Arquivo do Secretariado Nacional do MAC.

Nota: Foto tirada na década de 1980. A casa conservada no seu estado original, porém, com o muro de alvenaria, inexistente nos anos de 1968 e 1969.

A casa, portanto, tinha as seguintes repartições: na parte detrás um pequeno quarto de dormir, uma pequena cozinha e um banheiro (de alvenaria), na parte da frente uma sala e uma antessala (de taipa). Carlos Ciciliani, vizinho e um assíduo frequentador da casa de Maria, assim descreve como era a construção:

E tinha uma sala imensa. Eu acho que era isso aqui a sala (Abrindo os braços e mostrando o tamanho da cozinha, onde estávamos). Depois tinha uma antessala, que era os armários. Tinha os armários dos mamulengueiros, o armário do pessoal que fazia esculturas, os armários das meninas. Atrás tinha um quarto onde tinha um leito, um banheiro e uma pequena cozinha. Depois tinha a área e tinha o quintal, que ia até a maré. Cê via a maré, cê via o mangue. Aquela paisagem natural, né? Na frente tinha outro terraço. De lado tinha um beco, também. Mas era bem ampla a sala. Bem ampla. Tinha a mesa. Era bem estruturada. Era uma coisa pobre, mas... simples, aliás (Carlos Alberto Ciciliani, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2019).

O espaço da inserção não se diferenciou das casas dos vizinhos, nem em arquitetura e nem na mobília. Isso não se deve somente e nem primeiramente porque o dinheiro foi insuficiente, mas porque havia uma perspectiva religiosa, de fé cristã, de uma “Igreja pobre para os pobres”, tal como propunham os signatários do Pacto das Catacumbas. Quando pronta, foi realizada uma festa de inauguração, com direito a apresentações artísticas, conforme recorda o mesmo depoente:

E na inauguração Maria fez uma peça de teatro, de... de fantoche. Me lembro como se fosse... Ela confeccionou uma tanajura bem grande. Foi! Não sei se foi de cabaça. Lindo, eu achava lindo aquilo ali. Ela confeccionou, que ela sempre mexeu com, com... marionete, essas coisas, né? E apresento... A minha, outra minha irmã fez uma, uma linda rosa juvenil. Mãe fez fantasia. Eu fiz um... um negócio de Marionete com... com um disco de, de música afro, né? De macum... de, de candomblé, não sei o que mais. Eu me lembro como se fosse hoje (Carlos Alberto Ciciliani, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2019).

A citação acima sobre a inauguração mostra que foi preciso uma certa preparação e um certo planejamento para o evento. Como a construção não se realizou de forma rápida, era evidente que a equipe já tivesse iniciado o seu apostolado da amizade com as crianças e seus pais. A busca, a identificação e a aproximação dos grupos naturais de crianças e adolescentes aconteceram pacientemente e de uma maneira que não “levantasse muita suspeita” e estranhamento. Coisa quase impossível de acontecer, uma vez que o pessoal da equipe não morava por ali, eram adultos e um desses adultos tinha estatura alta, era branca por demais e falava de uma forma diferente, “engraçada”. Logo se notava que Maria não era brasileira.

Diferente dos militantes da amizade da Guerrilha do Araguaia¹⁰⁷, a equipe da Ilha não conseguiu “disfarçar-se” bem. Além do mais, como acontece em qualquer lugar pequeno, todos logo ficam sabendo das novidades. A notícia de que uma francesa iria ali morar, para com um grupo de adultos se dedicarem às crianças, já estava de “boca em boca”. Inclusive trouxe até um certo receio na vizinhança. Afinal, em época de ditadura “todo cuidado é pouco”.

Alcy Guimarães, em depoimento, disse que seu pai, que era comunista e já tinha sido perseguido e preso devido à sua posição política em outros períodos do

¹⁰⁷ Wellington Sampaio da Silva (2017) no artigo *A prática política em “tempos de clandestinidade”: as táticas dos militantes do PC do B para convencer os moradores do Araguaia ao projeto de guerra popular prolongada*, faz uma análise da vida cotidiana dessa inserção no Baixo Araguaia como práticas políticas, micropoderes, segundo o pensamento foucaultiano, e como arte de fazer e de viver, conforme o conceito cereteuniano. Segundo o autor, essa convivência cotidiana gerou uma influência mútua entre moradores e militantes. Apesar de arremeter alguns moradores para a sua causa, as expectativas ficaram muito aquém do almejado. No entanto, conseguiram marcar profundamente a memória da maioria de quem se aproximou dos militantes, sobretudo dos entrevistados pelo pesquisador, como pessoas boas, gentis, caridosas, amigas, a partir da sua vida cotidiana, muito semelhante ao apostolado da amizade de Charles de Foucauld e de seus seguidores, podendo até ser chamada de militância da amizade.

Brasil, e acabou sendo novamente preso “preventivamente” pelo regime militar de 1964, questionava sobre a presença de Maria por ali.

Acho que foi questão política. Pela história de meu pai, talvez Alcino trouxe Edineide... trouxe Maria pra cá. Pela história de lidar com pessoas mais humildes. Papai até tinha receio que ela fosse uma espiã. [...] Isso aí eu me lembro. Papai tinha medo: “Quem é essa mulher que tá aí? Essa francesa, nessa Ilha de Maruim? O que é que ela está querendo? Vai ver que é uma espiã, viu? Cuidado, não!”, (Risos de Betinha). Papai tinha certo receio... (Alcy Vasconcelos Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2017).

Mas a casa onde Maria foi morar, e, posteriormente, Alcino, não ficou conhecida como a “casa de Maria Francesa”, mas “Casa da Tanajura” ou simplesmente de (A) Tanajura. Assim está nos escritos do MAC e nas memórias de quem se envolveu com a experiência.

Nomear é dar identidade às coisas e às pessoas. Colocar nome em tudo é uma forma racional para facilitar a comunicação. Geralmente na relação do indivíduo com o objeto, ele não tem necessidade de verbalizar o nome da coisa; no entanto, quando não se está só, os nomes são necessariamente evocados. Contudo, nomear também é poder. Registrar ou batizar alguém ou algo é uma maneira de impor vontades e um modo de não ser esquecido. Nomes de pessoas, ruas, cidades, praças, construções e organizações sociais, por exemplo, querem preservar a memória daquilo que outrora foi importante e suscitar o desejo de reatualizar no presente a importância do passado. Portanto, conhecer quem foi o nomeador e o significado do nome é necessário para se entender melhor as relações sociais, o que está “por trás das palavras”.

Nesse sentido, alcançar o porquê do nome Tanajura e como se originou, contribui para entender como se deu a educação popular com crianças e adolescentes na Ilha do Maruim. No livro *Memórias em Movimento*, Maria Guillien (2017, p. 27) descreve detalhadamente o surgimento e tece comentários elucidativos a respeito:

A casa foi batizada de TANAJURA, nome escolhido pelas crianças, por votação. Uma orquestra formada por latas de ferro velho, acompanhava os nomes sugeridos; as crianças só bateram com força quando um menino gritou: “TANAJURA!”

Eu perguntei: “Por que este nome? A Tanajura é uma formiga feia.”

“Maria, mas se come!!!”

De fato, a Tanajura reforçava as refeições, quando sua barriguinha estava cheia de ovos! Era uma festa quando se encontrava um ninho de Tanajuras. As crianças arrancavam a cabeça e comiam crua, com o abdômen e as patas ainda se mexendo.

“Maria, olhe, ele está com a boca cheia de Tanajuras!”

A nomeação foi posterior à chegada de Maria para residir na Ilha. As relações com as crianças da localidade já estavam estreitas e a amizade se consolidando. Elas já ficavam mais à vontade com seus novos amigos “mais velhos”, “vindos de fora”.

Numa sociedade adultocêntrica, onde quase tudo é nomeado por adultos, principalmente as coisas oficiais e públicas, a criança nomear uma construção, erguida com dinheiro vindo da França, onde mora uma estrangeira da Europa, médica¹⁰⁸, visitada por gente “importante” e que tem o apoio da Igreja Católica e do bispo, com um nome tão banal, certamente é desconcertante para alguns, enquanto para a criançada é seguramente motivo de satisfação e uma referência de identificação.

Tanajura faz parte do universo das crianças brasileiras, sobretudo nordestinas, pois, são elas que anunciam para todo mundo, gritando pelas ruas “cai, cai Tanajura na panela de gordura”¹⁰⁹, que as formigas aladas chegaram. Perseguem-nas munidas com chinelas, galhos de alguma planta ou qualquer objeto que ajude a abater as voadoras. Também carregam consigo uma latinha, uma garrafa pet vazia, um saquinho plástico ou qualquer outro recipiente que possa prender aquelas que vão sendo abatidas.

Caçar Tanajuras é uma brincadeira de criança bastante antiga, parte da cultura popular, praticada e conservada predominantemente pelas crianças das camadas sociais economicamente desfavorecidas. Apesar de ser do domínio da meninada, não é raro ver adultos, na caça, junto com ela. Geralmente, como resultado final da brincadeira, costuma-se fazer uma refeição, com o fruto do próprio “trabalho infantil”, cujo prato principal são as próprias tanajuras. E quando o caçador, a caçadora, não aprecia a iguaria, costuma doar suas presas, mas faz questão de vê-las sendo comidas¹¹⁰.

¹⁰⁸ Inicialmente os vizinhos não souberam que Maria era médica, mas posteriormente descobriram o seu “segredo”, elevando ainda mais a admiração por sua “humildade” e o orgulho de se ter como vizinha uma “doutora”. Coisa inimaginável no Brasil. Mesmo em cidades interioranas os médicos costumam habitar em boas casas, nos melhores bairros e afastados das periferias. Além do mais, aqui a medicina é uma profissão tida como nobre, elitista e masculina. Seu curso de formação é bastante almejado, com poucas vagas e historicamente frequentado pelos filhos das classes dominantes e economicamente mais estáveis, com raras exceções.

¹⁰⁹ Existem outras variações, tal como “Cai, cai Tanajura, tua bunda tem gordura”.

¹¹⁰ Também é comum comer tanajuras cruas, contudo, geralmente são apreciadas após irem ao fogo. O preparo é simples, usualmente se faz da seguinte forma: retiram-se as asas (há quem descarte igualmente o abdome), depois são escaldadas e depois fritas (na manteiga ou no óleo, com ou sem sal) ou torradas no forno ou na panela.

Enfim, a casa da Tanajura, localizada na Primeira Travessa Santa Tereza, Ilha do Maruim, bairro Santa Tereza, da cidade de Olinda, batizada pelas crianças, com o apoio da AOR e idealizada por uma equipe de leigos, foi o espaço de referência para que ocorresse a educação popular com crianças e adolescentes.

2.4 Educação popular e as crianças

No decorrer das experiências políticas por emancipação e das discussões acumuladas desde a década de 1960, a maneira de realizar a educação popular deixou de ser entendida como somente a forma “escolarizante” da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e passou a ser percebida nas diversas outras formas de ensino-aprendizado que contribuam para a transformação das realidades injustas. Mas não basta que seja um espaço de discussão política contra a injustiça. É preciso que a metodologia rompa com a mera transmissão de conteúdo, tal como defende Paulo Freire (1983) no seu clássico livro *Pedagogia do Oprimido*. Como os oprimidos são sujeitos/atores sociais, eles não são meros receptores de certo grupo de assessores e intelectuais que vão lhes ensinar “o que fazer” para se libertarem. Ao contrário, os injustiçados têm saberes a partilhar/trocar. Por isso, o modelo circular de assentar-se e de fazer educação popular pressupõe o reconhecimento que o “oprimido tem, sabe e pode”, portanto, pressupõe uma nova forma de se relacionar com o poder-saber, logo, com seus pares. Ninguém tem a palavra final.

A proposta dos chamados círculos de cultura, advindos do método freiriano de alfabetização, continuou presente nas diversas maneiras de se fazer educação popular das décadas seguintes até o momento atual. O modelo circular é sobretudo para dizer que o espaço é de trocas de saberes e não de palestra, que é uma “roda de conversa” e não um “quadrado de escuta”. O método da educação popular pressupõe a confrontação, a discordância e aceitação de complementos. Por isso mesmo, é contrário a todo tipo de doutrinação, uma vez que não é um método de repetição sem questionamentos.

Paulo Freire (2000) chamou esse jeito de ser e fazer educação popular de dialogicidade. Diálogo pressupõe um mínimo de dois, onde haja respectivamente a escuta e a fala. Escutar a todos e não somente aqueles que têm mais estudo ou “fala bem”. Escutar com a abertura de que o outro pode realmente contribuir e pode estar certo. Por isso, na educação popular não se aprende somente a ser um bom ouvinte.

É necessário que o oprimido fale, se expresse, crie coragem para dizer sua palavra a respeito de qualquer assunto “sobre a mesa” e na frente de qualquer um. Todavia, é preciso saber “falar com escuta”: não monopolizando a palavra - deixando pouco tempo e assunto para os outros da roda -, a ponto de alguém reconhecer que “ele já disse tudo”.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2000, p. 81).

Nesse sentido, as educadoras e os educadores do MAC faziam o esforço de sempre escutar a meninada da Ilha, tanto nas conversas informais na rua, no ponto de ônibus, na praia, nas visitas em suas casas, como também nas reuniões dos grupos da Tanajura. Tais escutas eram acompanhadas de atos, realizações. Não se tratava apenas de um ouvir para “ser gentil”, “atencioso” com quem falava, mas de uma certa prontidão para se concretizar, na medida do possível, as iniciativas da meninada. Assim como relatou Maria Guillien (2017, p. 28-29):

Um dia as crianças me convidaram para ir numa palhoça “onde dava caboclo”. Eu não tinha a mínima noção do que poderia ser, mas fui pela amizade. Tinha uma jovem morena linda, vestida de branco. Ela dançava perto de um fogareiro no chão com incenso. A dança era linda, ela deixava a fumaça penetrar em todo seu corpo, até o último fio de cabelo que ela desenrolou num gesto muito bonito. Perguntei: “O que ela faz?” Não me lembro os termos exatos da resposta, mas o sentido era este: “Ela deixa Deus e os espíritos entrar nela”.

A educação popular, portanto, deve romper com qualquer ideia de fazer dos oprimidos massa de manobra, mesmo em nome de sua libertação, envolvendo-os somente na execução de atividades, privando-os da reflexão em todo o processo: antes, durante e após a ação coletiva. Por isso, não é considerado educação popular aquilo que seja meramente *para* o oprimido, em seu favor, mera transmissão, enquanto este ocupa apenas a posição de receptor. Faz-se necessário que se parta dos oprimidos e *com* eles (em reflexões e ações), a fim de que se tornem sujeitos sócio-históricos.

Enfim, a educação popular trava uma luta no campo do convencimento, das ideias, uma vez que aos oprimidos são escondidas as origens e os reais objetivos de

sua opressão. Para isso os impiedosos se utilizam de instrumentos e instituições, tais como a religião, a escola e os meios de comunicação de massa, que têm um forte poder de convencimento e de divulgação, para transmitir sua visão de mundo e seus interesses, e também para esconder e combater o que lhes for contrário.

Educar para a submissão sempre foi essencial no intuito de que a mesma seja vitalícia. E para isso é preciso convencer que o sofrimento vivido por tantos e causado por uns não é culpa destes, mas fruto do acaso, do destino, da própria natureza, uma vez que “sempre foi assim” (e por isso mesmo não adianta nenhum esforço para tentar mudá-lo); pode ser também culpa do próprio sofredor, já que ele não se esforçou o suficiente para promover sua autossuperação; mas o sofrimento também pode ser considerado consequência do pecado cometido diante da divindade.

Portanto, se a educação popular é uma educação contra-hegemônica, construtora de sentidos para cooperar com a luta dos oprimidos no combate às injustiças, imputadas pelas classes e grupos dominantes, ela acontece em distintos espaços e momentos históricos, realizada por diversos grupos sociais, quando elaboram um ensino-aprendizagem de resistência e que objetivam deslegitimar o poder de convencimento das ideias de seus opressores.

E o que dizer sobre a criança e a educação popular?

Como vimos anteriormente, no século XX, sobretudo a partir da sua segunda metade, a criança tem sido confinada aos espaços controlados pelos adultos, “[...] sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaços para conhecer o sabor da liberdade” (SARMENTO, 2003a, p. 9). Segundo este teórico, desde o século XX, cresce cada vez mais o que ele tem chamado de institucionalização da vida das crianças, que tem como objetivo principal preparar o futuro adulto. Pois, ao educá-las para se tornarem adultos “exemplares”, são, portanto, desconsiderados na sua condição de ser humano “aqui e agora”. Sendo assim, da infância não se pode esperar muita coisa a não ser “preparar-se”, obedecendo e seguindo os “valiosos e bons ensinamentos” dos adultos.

Por isso, realizar educação popular com crianças e adolescentes é “competir” e combater a institucionalização da vida da criança, uma vez que, não oferecendo espaços e momentos de liberdade, não haverá “clima” para acontecer a educação popular. Além do mais, as instituições oficiais de tutela das crianças, por serem adultocêntricas, combatem a proposta de educação popular, uma vez que a consideram perigosa por ensiná-las a serem “soltas demais”, “malcriadas”,

“respondonas”, “impossíveis”, “danadas”, “desobedientes”, “indisciplinadas”, “mal-ouvidas” e “teimosas”. Isso porque a infância é considerada aquela que não pode, não deve e não sabe. Está para aprender. E aprender significa obedecer e aceitar os ditames dos adultos, os ditos únicos capacitados para ensinar e escolher o “melhor para as crianças”.

A concepção adultocêntrica não pertence unicamente às classes economicamente dominantes, mas também se faz presente na “casa” e no “berço” do proletariado. O adultocentrismo é um “espectro” presente nas mentes e nas instituições tanto dos opressores quanto dos oprimidos, em todas as sociedades ocidentais.

Tanto é que nos movimentos sociais populares, espaços considerados portadores de um pensamento mais progressista e libertador, o adultocentrismo também predomina, a respeito da não inclusão da criança no processo de luta dos movimentos. Muitos lutam *pela* e *para* as crianças, e não *com* elas. É bem verdade que a partir do final dos anos sessenta surgiram no Brasil movimentos e organizações que se propuseram a combater o adultocentrismo, reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos-atores-protagonistas sociais e fazer *com* elas, tais como o Movimento de Adolescentes e Crianças (surgido em 1968), a Pastoral do Menor (surgida em 1977) e o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (surgido em 1985).

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

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

A Pastoral do Menor se propõe, à luz do Evangelho, estimular um processo que visa à sensibilização, à conscientização crítica, à organização e à mobilização da sociedade como um todo, na busca de uma resposta transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecido e em situação de risco, promovendo, nos projetos de atendimento direto, a participação das crianças e adolescentes, como *protagonistas* do mesmo processo (PASTORAL DO MENOR, 1999, p. 7, grifo meu).

Uma organização popular não governamental autônoma, composta basicamente de voluntários, que busca, através *do engajamento e da participação das próprias crianças e adolescentes*, a conquista e a defesa de seus direitos de cidadania (MNMMR, 1994, p. 9, grifo meu).

Como na sociedade ocidental a criança é considerada como um ser “incapaz”, “sem fala”, tendo que estar sempre na “guarda” (numa mescla de vigilância legal com cuidado) e na tutela dos adultos, sem direito de escolher e de decidir, no que se refere ao acesso à justiça e ao trabalho, por exemplo (SARMENTO, 2017), a força da escola é tanta que até mesmo sobre a educação popular com crianças e adolescentes ela exerce certa influência. Isso porque a convenção de que a escola é “lugar das crianças” acaba dominando as discussões sobre o como e o onde deve se realizar educação popular com o público infantojuvenil. Se é possível tal realização, então, é por meio da escolarização que isso deve acontecer, pensam muitos. Vanilda Paiva (1980, p. 80) ao defender, na década de 1980, a expansão da escola pública como o principal meio de realizar a educação popular, subentende que conseqüentemente atingirá e envolverá também as crianças.

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

Já Ana Maria do Vale (2001) era bastante explícita na defesa da realização da educação popular com as crianças e defende o espaço da escola pública como fundamental para isso acontecer.

A educação popular como meio de trabalho com as classes populares não pode e não deve se dedicar exclusivamente aos adultos excluindo da sua caminhada as crianças. Deve encarar todos os setores marginalizados e explorados de uma sociedade de classes, independentemente de sexo ou idade. Afinal, todos são frutos de uma sociedade injusta, repressiva e autoritária, e não considerá-los implicaria, certamente, em reforçar-lhes sua marginalização (VALE, 2001, p. 58).

É importante destacar que sobre os movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 não há relatos, pelo menos até então, que as meninas e os meninos foram palco de suas preocupações tal como foram os jovens e adultos. Nenhuma experiência foi encontrada no sentido da educação popular como politização, conscientização e organização das crianças. O que lhes deram foram escolas. Tanto no Movimento de Cultura Popular, do Recife, PE, quanto no De pé no Chão Também se Aprende a Ler, de Natal, RN, a expansão da escolarização para as crianças ocorreu

de forma considerável e se tornou a vitrine de tais movimentos. No entanto, cartilhas e materiais inovadores de “conscientização” foram elaboradas somente para a educação de jovens e adultos.

No filme-propaganda¹¹¹, da campanha-movimento *De pé no Chão Também se Aprende a Ler*, produzido e veiculado na época, a escola-acampamento é exaltada na missão de fazer milhares de crianças ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Todavia, tanto a narrativa quanto as imagens dos estabelecimentos de ensino em momento de funcionamento, mostram o modelo tradicional da educação bancária e hegemônica: cadeiras em fileiras; professora com régua na mão diante do quadro de lousa motivando a criançada a repetir: “Eva é uma menina. Eva ganhou um ovo de páscoa”¹¹²; professora fazendo perguntas tradicionalistas da história do Brasil: “Por quem foi proclamada a independência? E qual o nome da esposa de Dom Pedro I?”

Mesmo considerando que o filme é uma propaganda de governo e uma forma de sensibilização para uma “cruzada contra o analfabetismo”, parece que a pedagogia apresentada no curta-metragem realmente condizia com aquela aplicada à educação infantil no dia a dia da campanha. Conforme os documentos resgatados por Moacyr de Góes (1980) em seu livro *De pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964): Uma escola democrática*, o método Paulo Freire não foi aplicado com as crianças, mas o chamado método Analítico ou Global, em contraposição ao método tradicional, pelo qual se conhecia primeiramente as vogais, as sílabas e, por conseguinte, as palavras mais fáceis, monossilábicas, tais como pé, pão e pai, sem nenhuma relação com o contexto dos alfabetizandos.

O método Analítico ou Global, diferente do anterior, faz o caminho inverso, parte primeiramente do todo da palavra e de seu significado. Por isso o contexto é tão importante. Pois, é por meio dele que as crianças vão decodificando as palavras escritas ao relacioná-las com as palavras já ditas e que lhes são conhecidas.

¹¹¹ De acordo com Goés (1980, p. 44), “O curta-metragem *De pé no chão também se aprende a ler*, produzido pelo MEC na administração Darcy Ribeiro, percorreu o Brasil todo nas exibições da UNE-volante”, no ano de 1963. Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bg-ZZZskFfU>.

¹¹² Paulo Freire (*apud* GADOTTI, 1996, p. 70) fez sérias críticas a esse método de alfabetização descontextualizado e despolitizado. Dizia que não basta compreender que: “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Para a educação popular o contexto dos educandos também é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ela não quer apenas identificar e perceber que aquelas palavras escritas retratam coisas da vida diária, que não é nada estranho e difícil. A educação popular quer ir mais além, almeja refletir criticamente tal contexto. Parte do contexto-meio (refletir sobre as palavras e objetos conhecidos) para entender o contexto-relações, de forma crítica (que tais palavras e objetos têm uma história de relações injustas e permeadas de poder-dominância, que precisam ser cessadas). Assim procedia o método de alfabetização de Paulo Freire na campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Com ele se problematizaria o ovo de páscoa que Eva ganhou, assim como foi problematizada a uva vista por Eva.

No entanto, há indícios de que a educação popular não foi realizada com as crianças nas experiências de Natal e do Recife nos seus respectivos movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960. Mas por qual motivo? Provavelmente porque entendiam que educação popular “não era coisa de crianças”, uma vez que os considerados potencialmente capazes para realizar a transformação da sociedade eram os trabalhadores adultos. Esta perspectiva seguia a tradição marxista mais ortodoxa de que seria a classe trabalhadora, sobretudo a operária, quem faria a revolução. Porém, excluindo a participação de suas meninas e meninos, seria uma revolução do proletariado sem sua prole.

Nesse sentido, a CELADEC (2001, p. 79-80) entendeu que na sua origem, datada por ela como os anos de 1970, a educação popular excluiu completamente as crianças.

La educación popular surgió em los años setenta preocupada principalmente por los adultos analfabetos, hacia quienes dirigió una intencionalidad de concientización sócio-política en orden a un proyecto de sociedad alternativo al capitalismo. La “concientización” era por demás un acto muy racionalista en donde los niños y niñas no tenían cabida por concebírseles incapaces de comprender “la realidad” ni decir qué necesitan, qué es lo que sienten, qué es lo que quieren em el ámbito social.

La misma historia política de los movimientos populares da cuenta de discursos amplios como “pueblo” o “transformación”, pero sin tener em cuenta los rostros ni los sujetos específicos.

Em sus Orígenes, la educación popular, no considero a los niños y las niñas como sujetos educativos ni como sujetos pedagógicos y mucho menos como sujetos políticos, al concentrar en los adultos la capacidad transformadora de la sociedad sin detenerse a considerar la infancia como interlocutora y partícipe.

La infancia no há formado parte del discurso de la educación popular, que si bien há contribuído a visibilizar y valorar a nuevos sujetos sociales como la mujer, los jóvenes y los grupos étnicos, há identificado y restringido la

presencia de los niños y de las niñas a la institución escolar. De aquí que la infancia carezca em la E.P. de um espacio teórico próprio.

Como se tem tentado demonstrar até aqui, essa exclusão já pode ser percebida no Brasil dos anos sessenta. Outro indicativo de tal supressão era a ausência das crianças nos Círculos de Pais ou de qualquer outro espaço que tivesse por objetivo ouvir e motivar a participação das classes populares e pessoas envolvidas na campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, por exemplo.

No campo da arte/cultura popular, esse movimento de Natal se preocupou em cultivar os autos, festejos e produções da tradição norte-rio-grandense junto às crianças, criando para isso uma matéria escolar denominada recreação. No que tange à “arte revolucionária”, politizada, de consciência crítica, tendo como sua maior expressão o teatro, não há registros da participação infantil. Afinal de contas, as crianças eram consideradas incapazes de compreender as realidades injustas da sociedade e de propor algo para sua superação, por isso nem mesmo os espetáculos lhes eram endereçados, muito menos o seu envolvimento como “artistas-revolucionários”.

A maior expressão dessa arte de vanguarda foram os CPCs da União Nacional dos Estudantes (UNE), que, por sua vez, brotaram do teatro mais progressista da época; são filhos do “Teatro de Arena de São Paulo e nasceram em 1961 no Rio de Janeiro” (GOÉS, 1980, p. 44). Tanto em Natal quanto em Recife o CPC se aproximou da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e do Movimento de Cultura Popular, ligados às respectivas prefeituras.

A fala do poeta Ferreira Goulart (2010), um dos expoentes do CPC do Rio de Janeiro, a respeito do momento em que ele passou a fazer uma autocrítica da atuação militante do CPC, ilustra bem o tipo de tratamento e compreensão que tais movimentos “revolucionários” tinham do público infantil. Conta que, certa vez, quando o teatro popular foi à favela da Rocinha “denunciar o imperialismo americano”, os adultos desdenharam o espetáculo e entraram em suas casas:

[...] e nós ficamos só com as crianças em volta da gente. Crianças de cinco anos, dez anos, oito anos. Daí, o Vianinha com o chapéu de Tio Sam na cabeça, denunciar o imperialismo americano para uma criança de cinco, quatro, oito anos de idade. Favelada, ainda por cima. Quer dizer, não sabem de coisa nenhuma. Então... Eu fiquei... Observei aquilo... Aquilo me chamou atenção, alguma coisa estava errada.

Por fim, toda essa desatenção que as crianças recebiam da educação e da arte-cultura popular demonstra o quanto seu entendimento a respeito do poder e do oprimido era estreito, restringindo-se basicamente à dominação econômica, conforme a análise marxista. Tanto para a campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* quanto para o *Movimento de Cultura Popular* as crianças foram enxergadas fundamentalmente como um vetor de sensibilização social e captação de apoios para a empreitada “humanitária” que os “conscientizados” adultos estavam realizando, uma vez que elas eram seus “objetos” de socorro. Dessa forma, a velha imagem dos “comunistas comedores de criancinhas” poderia ser substituída por esta nova, de “comunistas benfeitores das criancinhas”.

Envolvidos pela cultura adultocêntrica (hierárquica e autoritária), tais movimentos e organizações acabaram por resguardar muito daquilo que combatiam. Pois, parafraseando Vale (2001), se a educação popular não considerar as crianças como oprimidas e, ao mesmo tempo sujeitos sociais, será ela cúmplice e reforço da opressão infantil.

Isto convém para as demais experiências de educação popular de outros momentos, sobretudo durante as décadas de setenta e oitenta, período em que a educação popular e os movimentos sociais floresceram no Brasil.

2.5 Dar vez e voz como educação popular

A educação popular não surgiu no século XX, nem Paulo Freire foi o seu idealizador e muito menos o MCP, o Ceplar, o MEB, os CPCs, a *Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, os Círculos de Cultura os seus únicos espaços de realização. Mas são inegáveis as influências que estes tiveram sobre o cristianismo da libertação, a Arquidiocese de Olinda e Recife e o MAC, principalmente o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o pensamento freiriano.

Nos depoimentos recolhidos, vários relacionaram a educação do Movimento de Adolescentes e Crianças com a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; no entanto, não há nos seus documentos, do período de 1968 a 1984, muitas referências a tal obra e ao seu autor, sobretudo nos primeiros quinze (15) anos de existência do MAC. Até porque, este livro foi publicado no Brasil somente em 1974.

Apesar de nenhum dos depoentes que participaram da experiência da Ilha do Maruim e de sua expansão/adaptação na periferia norte do Recife ter feito qualquer

relação direta com o MCP, é possível identificar algumas semelhanças entre ele e o MAC: primeiramente os dois movimentos realizaram uma pesquisa nas periferias da região metropolitana a respeito da vida concreta dos seus habitantes antes de começar qualquer atividade com eles; educadores “vindos de fora” foram atuar naquelas periferias; a valorização e promoção da arte/cultura local, popular nordestina (mamulengos, pinturas, contação e produção de histórias, esculturas, brincadeiras infantis) estiveram no centro do processo educativo; denunciam a vida degradante das crianças recifenses (O MCP publica *Meninos do Recife*)¹¹³; criam “espaços culturais”¹¹⁴; encontraram nos altos e córregos de Casa Amarela uma terra fértil para o seu trabalho.

Ainda para elevar a suspeita de uma certa influência do MCP sobre o MAC e como foram desenvolvidas suas atividades educativas com a garotada, é importante dizer que boa parte dos intelectuais que organizaram e animaram o MCP eram católicos¹¹⁵ (SOUZA, 2013, p. 10), inspirados sobretudo por experiências francesas, incluindo do conhecido padre Lebret:

A corrente dos intelectuais católicos que militaram no MCP, influenciada pelas concepções teóricas elaboradas pelo dominicano Luis-Joseph Lebret, principal articulador do movimento *Economie et Humanisme*, e por Joffre Dumazedier, teórico do movimento *Peuple et Culture*, movimentos que atuaram na França nos anos 1940-50, concebia a representação católica no meio político e cultural como tendo a finalidade de “instaurar eficazmente, nas várias coletividades humanas, as condições necessárias para que todos, e não somente alguns, alcançassem a mínima soma de bens indispensáveis a uma vida digna de homem”.

Com a instalação da ditadura militar e o fechamento do MCP, é bem provável que tais católicos tenham encontrado na Arquidiocese de Olinda e Recife um espaço para, de uma forma ou de outra, continuarem com seus objetivos educativos e assim contribuir no trabalho de base promovido por aquela Igreja Particular. Reginaldo Veloso (2017) também supõe que isso poderia ter ocorrido:

¹¹³ “No álbum *Meninos do Recife*, além dos desenhos de Abelardo [...] Ihe dão beleza, dignidade e protesto – há, ainda, quatro textos, um poema de Abelardo, um testemunho de Miguel Arraes, e palavras do presidente do MCP, Germano Coelho e do crítico de arte, Mário Barata” (COELHO, 2012, p. 72).

¹¹⁴ O MAC com a Tanajura e o MCP com a casa-sede do Parque de Cultura do Arraial do Bom Jesus, as Bibliotecas e os Centros de Cultura.

¹¹⁵ Conforme Souza (2013) os intelectuais católicos eram: Germano Coelho, Anita Paes Barreto, Paulo Freire, Norma Porto Carrero Coelho, Arnaldo Marques, Geraldo Vieira, Mário Cândia, Reinaldo Pessoa, Paulo Rosas e Zaira Ary.

[...] O Movimento de Cultura Popular, o MCP, e outras iniciativas que eram evidentemente de educação popular, de cultura popular, de resgate da cultura, com a finalidade de ajudar as pessoas a sentirem o próprio valor e a partir daí fazerem uma reflexão crítica sobre a sociedade. Terem uma visão de mundo crítica e uma postura de engajamento na transformação social. Essas coisas aconteceram no Recife, e do Recife se espalharam um pouco pelo Nordeste e pelo mundo, Brasil todo, certo? É... A figura do Paulo Freire, de Germano Coelho, Anita Pais Barreto, Adriano Suassuna, Abelardo da Hora, essas personalidades que tiveram muita sensibilidade, entenderam a importância da cultura popular ser levada a sério e ser ponto de partida para um caminho de transformação. Isso foi duramente reprimido pela ditadura, mas esse fermento, esse espírito da coisa continuou na mente e no coração de muita gente. Pessoas como Alcino, como Solange Costa Lima, como Edineide. Edineide e Alcino como jovens, bem jovens ainda. Solange Costa Lima, por exemplo... Edla Soares, também jovem. Mas Solange Costa Lima, como uma pessoa já mais madura, uma jovem já adulta, né, com certeza, bebeu dessa fonte, do Movimento de Cultura Popular (Reginaldo Veloso, entrevista cedida a Albuquerque, 2017).

Tanto o MCP quanto o MAC tinham como objetivo realizar uma educação crítica com a população periférica oprimida, para que pudessem ter elementos racionais e motivadores para lutarem pela sua própria libertação.

Uma luta que também é no campo das ideias. Primeiro, porque deslegitima a educação opressora que constantemente tenta convencer o oprimido a se resignar em seu sofrimento, dizendo-lhe que tal situação advém de uma força muito maior que a relação entre os dois e que é imutável. Segundo, porque ajuda o oprimido a ampliar sua visão de mundo, enxergar as causas de sua exploração e vislumbrar saídas possíveis. Terceiro, porque contribui para que o oprimido crie no seu interior uma energia impulsionadora para combater seus opressores.

Ao decidir realizar a inserção na Ilha do Maruim a equipe de educadoras/es populares¹¹⁶ já entendia que a criança é oprimida, tanto na sua condição de classe quanto na sua condição geracional. De tal maneira que nas entrevistas e também no Manifesto (MAC, 1967, p. 14-15) sobre a realidade das crianças da Região Metropolitana do Recife, é possível perceber que a equipe tinha clareza de que qualquer atuação com as crianças deveria ser de forma crítica, sem paternalismo, sem assistencialismo, fazendo conexões entre a situação específica infantil com os demais problemas da sociedade:

A todos incumbe a tarefa de defesa e promoção do respeito à criança como pessoa humana. Autoridades, jovens, adultos, educadores, todos nos encontramos perante um desafio:

¹¹⁶ A partir de então, a equipe de leigos que realizou a inserção na Ilha do Maruim também será designada aqui por equipe de educadoras e educadores populares.

Desafio a ver com amor e compreensão o mundo da criança.
 Desafio ao senso crítico no sentido de rejeitar as falsas soluções e paliativos.
 Desafio a nossa capacidade de iniciativa, a busca de soluções concretas e verdadeiras.
 Convém, no entanto, lembrar que o problema da criança não pode ser isolado do contexto mais vasto das estruturas sociais.
 As crianças serão tratadas como pessoas na medida em que os jovens e adultos reconhecendo a sua dignidade exigirem estruturas sociais dignas do valor infinito da pessoa humana.

Por isso, a equipe não levou nada pronto para a Ilha do Maruim. Nenhum planejamento prévio foi realizado. Tudo deveria ser construído lá. “Tudo deveria partir das ideias e iniciativas das próprias crianças” (GUILLIEN, 2017, p. 27). Inserindo-se no “mundo das crianças”, mundo cotidiano, feito de coisas nada extraordinárias: de brincadeiras nas ruas, nos quintais, nos canais, na praia; de pegar água no chafariz para encher os potes e panelas de sua casa e de vizinhos; de ir à escola primária¹¹⁷; de cuidar de animais domésticos (galinhas, porcos, gato, cachorro); de trabalho em casa (fazendo chiqueiro, lavando pratos, varrendo a casa, limpando o terreiro¹¹⁸ etc.) e fora dela (pescando peixe e frutos do mar, produzindo algumas coisas para vender, tal como os anéis de macaíba etc.), de participação na vida religiosa (católica ou xangô¹¹⁹) e das festas populares, das festas juninas, do carnaval¹²⁰. A esse respeito Alcino Ferreira fez a seguinte memória:

Então, na Ilha do Maruim, a presença nossa era pra sentir, ouvir, ver o que as crianças faziam, fazer amizade com elas e a partir daquilo que elas faziam. Naquele tempo até que era possível fazer isso sem grandes problemas. Hoje em dia é mais complicado que um adulto ou um grupo de adultos que se aproxime das crianças. Pode ser um assédio, pode ser visto como essas coisas. Naquela época não despertava tanto esse tipo de suspeita. “Por que é que esses adultos estão se aproximando das crianças?” Então, não tinha essa história de estar desaparecendo crianças nem nada. Também não desapareceu nenhuma criança na época, nenhuma criança foi assediada, sob nenhuma hipótese, nem religiosa, nem sexual, nem de nada. E a gente tentava se aproximar, pra saber como é... Com as grandes perguntas: como é que as crianças se reúnem? Onde elas gostam de se reunir? E o que elas fazem quando estão juntas? O que é que elas refletem? Como é que elas lidavam com as brincadeiras? Em que medida os brinquedos não eram por exemplo, a vida, reflexo de uma vida comunitária, de fato, sem colocar ideias

¹¹⁷ Boa parte das crianças frequentava a escola primária na Casa dos Pobres, instituição católica localizada próximo à Ilha do Maruim.

¹¹⁸ Conforme o documento: Histórico de Carlos Alberto da Silva. São duas páginas datilografadas com perguntas a respeito da vida pessoal da criança. Está respondido a lápis, pelo próprio Carlos, que em 1968 tinha 9 (nove) anos de idade.

¹¹⁹ É o nome mais comum para designar o Candomblé em Pernambuco.

¹²⁰ A Ilha do Maruim, como já dito anteriormente, fica muito próximo do centro histórico de Olinda (cerca de 300m ou 400m – trezentos ou quatrocentos metros), local tradicionalmente utilizado para a festa do carnaval, atraindo foliões de vários lugares do Brasil e do mundo.

outras? Então, fomos, a Maria, sobretudo, andava muito pela beira da praia, pela beira do mangue, não tinha tanto risco naquele período. Hoje em dia já, nessa mesma área eu já não posso entrar sozinho pra fazer um passeio porque ficou muito violento o bairro. Então, era isso. Fomos descobrindo, como você já sabe, já escrito, os grupos, os grupinhos de crianças: meninas que brincavam de batizado de bonecas; meninos que faziam papagaio, a pipa para empinar; meninos que faziam mamulengos aproveitando as cabeças de bonecas encontradas na beira da praia, que era o lixo que o mar trazia. Então, do lixo se tirava um bocado de material, que os meninos tiravam pra fazer as coisas deles. Isso antes de a gente estar propondo alguma coisa. A grande coisa era essa: uma relação de busca de amizade, de aproximação, de ouvir as reflexões das crianças sobre a vida delas, sobre o mundo, sobre as indagações delas e a gente refletir em cima disso (Alcino da Silva Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

Assim, as educadoras e os educadores foram se achegando, puxando conversa com as crianças, perguntando o que estavam fazendo, como aquilo era feito, por que faziam etc.; perguntando e mostrando interesse, envolvendo-se, participando, principalmente das brincadeiras, que eram das mais variadas: empinar papagaio, brincar de casinha, cozinhado, batizado de bonecas, bola de gude, pega-soltou, esconder, banguê-banguê, fazer jangada de troncos de bananeira e cabo de vassoura, derrubar caixinhas de fósforo com castanha de caju, tomar banho no mar etc. Também nos momentos de trabalho, assim como recorda Alcino Ferreira:

Outra coisa era que, a gente conversava mesmo com as crianças, íamos pescar... Fazíamos coisas que nunca tínhamos feito na vida. Eu nunca tinha pisado na lama da maré. Naquela coisa que eles chamam... naquele lamaçal, aquele chocolate de porcaria, de fezes e tudo. Então descobri que a lama é limpa. Não é tão suja como parece. Aí começamos a entrar na lama com os meninos pra pescar. Passava um dia assim, pra pescar caranguejos, siri, com todos os riscos, atolando, parecendo que ia sumir. Tudo sujo, não é? Ia se acostumando com aquele cheiro. Depois a gente pegava tudo, aquela coisa, para fazer um grande cozinhado (Alcino da Silva Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2008, Arquivo do MAC).

Toda essa participação da equipe nas “coisas das crianças” possibilitou uma abertura e uma intimidade entre elas e os adultos da Tanajura, a ponto de ficarem bem à vontade para falar de tudo e de qualquer coisa que quisessem, pois sabiam que seriam ouvidas. Ouvir a criança era fundamental para a educação popular empreendida, não somente em momentos de reuniões e conversas no interior da Tanajura, mas em qualquer ocasião e lugar.

“Dar voz” às crianças não significava controlar o momento certo em que elas deviam falar e sobre o que poderiam falar, tal como faz a maioria dos adultos. Pois, como já refletido, em sociedades adultocêntricas elas sempre são entendidas como

aquelas que não sabem o que dizem; que não devem participar de conversa de adultos; e que seu dever é “abrir bem o ouvido” para prestar atenção no que os mais velhos proferem, numa concepção de ouvir como sinônimo de obedecer. E obedecer para não ser repreendida e/ou reprimida.

Mesmo reconhecendo que nas sociedades adultocêntricas, inclusive nas ditas democráticas, a criança não tenha “vez e voz”, isso não significa que ela realmente seja um infante, um “sem-fala”. Desde bebês as crianças “falam” para exprimir seus desejos e necessidades, ainda que não seja na linguagem do adulto e nem como ele desejaria. Gritam, choram, “dão birras”, “pintam o sete”, desobedecem às leis, regras, tradições e aos “ensinamentos” dos adultos, até sabendo do risco iminente de “levar uma pisa”¹²¹. Na década de 1980, Reginaldo Veloso compõe a música *Direitos de Menino*, presente no disco do MAC (2002) *Sonho de Menino*, a qual expressa tal antidisciplinarização certeuniana e a “escuta” da “voz” não oral das crianças:

O menino trepou no muro,
Pulou seguro no seu quintal... Queria espaço!
O menino interrompeu
E o pai não leu o seu jornal... Queria tempo!
O menino abriu a goela
E fez novela por seu mingau... O alimento!
O menino pulou no tanque,
Fuçou no mangue, fez carnaval... Queria água!
O menino fugiu pra rua,
De costa nua, sensacional... Queria o sol!
O menino sumiu no parque,
Fez muita arte, fenomenal... Queria o ar!
O menino dormiu em sonho,
Deus e demônio, ele era o tal... Queria ser!
O menino acordou cedo
E viu um Reino que é sem igual... Pôs-se a lutar!
Pra ter espaço, pra ter tempo e alimento,
Pra ter água, pra ter sol, pra ter o ar,
Pra ser menino, menino-rei, menino-deus,
Pôs-se a lutar!

Além das crianças resistirem às interdições dos “grandes” por meio de sua “teimosia”, elas estão sempre falando com seus pares, sobretudo na ausência daqueles. Se as crianças, perante os adultos, são proibidas de dizer o que acham e querem, não ocorre o mesmo quando estão em suas “patotas”¹²². Tal como aparece

¹²¹ Pisa, peia, surra, coro, sova e tunda são sinônimos, no Nordeste brasileiro, do ato de cometer ou sofrer violência física.

¹²² Nome usado em boa parte do Nordeste, geralmente pelos adultos e de forma pejorativa, para designar os agrupamentos de crianças, sem a interferência e o controle direto dos adultos.

no relato *Desprezo*, escrito por alguém da equipe, não identificado, publicado por Veloso (1985, p. 26, grifo do autor).

Maria José tem 10 anos. Mora numa casa de tábuas, coberta de palha, que fica na beira da maré. Quando não está em casa cuidando das coisas, está pela rua. Quando aparece na equipe das **donas de casa** é rejeitada pelas outras. As meninas alegam que Maria José é suja, catarrenta...
Eram coisas como essas que se conversavam entre as crianças e se meditavam entre os amigos. E por aí iam aparecendo os sinais do **Reino de Deus** e também as marcas do **pecado no mundo**...

Talvez o grande feito da equipe de educadoras/es da Ilha foi criar um clima em que as meninas e os meninos falassem em sua presença sem medo, assim como falavam “a torto e a direito” com seus pares. Sem essa liberdade não seria possível a realização da educação popular, já que ela pressupõe um diálogo: escuta e fala. No caso dessa primeira condição do diálogo, as crianças já estavam habitualmente vivendo-a, sob a vigilância diária e constante dos adultos, nos diversos espaços (família, a igreja e escola, principalmente). Porém, a segunda condição precisava ser desenvolvida no que tange a “falar pela frente” do adulto, de “cara a cara” com ele. As educadoras e os educadores da casa da Tanajura se propuseram possibilitar que a criança falasse livremente em sua frente, tanto nos momentos das atividades coletivas, quanto no diálogo a dois, como mostra o relato *A bolsa*, também anônimo, mas proveniente da equipe da Ilha do Maruim.

E estava um dia com uma turma de quatro meninos que compõem histórias. Alcidézio, um dos quatro, precisava de uma bolsa para ir a escola. Desde o começo do ano que seu pai havia prometido uma mas ainda não lhe tinha dado. Numa prateleira organizado por eles, no lugar onde a gente costumava se encontrar, havia uma bolsa velha, que eu havia dado ao grupo para guardar suas histórias... Alcidézio sonhava em poder ficar com aquela bolsa. Resolveu então pedir-me que lhe desse, mas numa conversa anterior entre eu e ele, eu lhe tinha dito que a bolsa era para o uso do grupo... Naquela tarde, na presença dos outros ele foi falando:
- Você já tem bolsa?... Você também?... E você?...
Todos responderam que já tinham. Então ele expôs o seu problema. Disse que não tinha uma bolsa, mas que havia feito uma pasta de cartolina para o grupo e gostaria muito de trocar por aquela bolsa.
- Vocês aceitam?
Alcidézio saiu-se bem. Todos aceitaram (VELOSO, 1985, p. 26).

Os adultos não detêm por completo o poder de permitir ou proibir a criança (CERTEAU, 2014). Com seu corpo ela cria muitas formas de ser notada e de forçar a sua “vez”. Inclusive, como já refletido no capítulo primeiro, indisciplina, desobediência

e malcriação está para a criança como a disciplina, a obediência e a “boa educação” está para o adulto maduro, acomodado e conciliado com o *status quo* (BERGER, 1996).

Como o “[...] princípio fundante era que tudo deveria partir das ideias e iniciativas das próprias crianças” (GUILLIEN, 2017, p. 27), as atividades e os grupos de base, na Tanajura, foram surgindo e/ou dando continuidade, agora com a presença e acompanhamento de um adulto. Esta pesquisa identificou dois grupos de crianças que já existiam antes da Tanajura e passaram a se reunir com mais regularidade nela: os “mamulengueiros” (meninos que faziam bonecos a partir do lixo e da lama do mangue) e as “donas de casa” (meninas que brincavam de boneca e faziam cozinhados)¹²³. Edineide, que acompanhou este último grupo, e Alcino, que na época era seu namorado, recordam:

A gente fazia cozinhado. As crianças chamavam de fazer cozinhado. Eu trabalhava com esse grupo: as donas de casa. Que era o pessoal... A gente descobriu que todas as crianças, principalmente as meninas, todas tinham uma tarefa doméstica em casa. Então, a partir disso aí. A gente podia identificar... (Edineide Cesar Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2008, Arquivo do MAC).

Edineide acompanhava um [grupo] de meninas que faziam cozinhado de batatas, bonecas, batizado. E transformou nesse grupo natural, que elas já faziam isso. Edineide ficou como a madrinha do grupo. E transformou-se num grupo de puericultura, cuidados com crianças. E como essas meninas, nas casas delas, cuidavam dos bebês, dos mais novos, né, então, por que não, já que as mães exigiam, aproveitar da brincadeira das bonecas pra saber cuidar de bebê, saber um pouquinho, ter conhecimento dos primeiros socorros, e tudo mais. Isso ela também fez com as crianças a partir... Também essas meninas aprenderam a fazer panquecas. Aí foi chamado também o grupo das panquecas. Chamadas do grupo das panquecas. E tudo que era festa que tinha ele fazia panquecas e os meninos comiam (Alcino da Silva Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2008, Arquivo do MAC).

¹²³ O nome do grupo “Donas de Casa” denota uma certa reprodução do machismo, reforçando que lugar de mulher é em casa, já que a discussão de gênero naquele período ainda não tinha tanto espaço no cristianismo da libertação e por ter sido uma prática no movimento francês *Coeurs Vaillants - Âmes Vaillants* (Corações Valentes e Almas Valentes), que dividia as crianças em grupos de meninos e grupos de meninas. Com a criação do MIDADE, em 1962, essa prática passou aos poucos a ser modificada.

Figura 8 - Edineide com o Grupo das Panquecas/Donas de Casa



Fonte: Arquivo do Secretariado Nacional do MAC.
Nota: Foto tirada em 1968/1969.

Outros grupos foram surgindo na medida em que algum menino ou menina sugeria algo para se fazer. Eis os grupos: Grupo da Estória, Pinturas, Escola do Guaiamum, Biblioteca, Esculturas, Jardineiros. “Havia ainda a contação de histórias no quintal, à noite, à luz do candeeiro, com Alcy, um jovem do bairro. [...] e do grupo de meninos que pediam para fazer ginástica à noite, pendurados nos ripões do salão” (GUILLIEN, 2017, p. 27). Sobre a Escola do Guaiamum há o seguinte escrito:

O MATUTO

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

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

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

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

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

- Não, não é verdade. Ele sabe de coisas... coisas de matuto... Ele pode ensinar isso pra gente! (VELOSO, 1985, p. 25-26).

Além dos relatos preservados por Veloso (1985) e por Guillien (2017), foram encontrados alguns documentos da época a respeito dos grupos da Tanajura. Há fotos que mostram as donas de casa (acima indicado), os mamulengueiros, os escultores e a contação de história em atividade. Preservaram-se produções do Grupo

da Estória e um relato de seu nascimento. Um (1) relatório, da Escola do Guaiamum, escrito por Ana Cristiana Ciciliani, de 12 (doze) anos, no tocante à preparação/organização e à realização de um passeio ao Horto Dois Irmãos e ao Museu de Arte Popular. Porém, sobre os jardineiros e a biblioteca nenhum documento. A propósito desses primeiros, também nenhum dos entrevistados os mencionaram. Quanto à biblioteca, na citação acima é possível perceber que havia livros e mapa no interior da Tanajura. Maria Guillien confirma sua existência, mas não faz nenhum comentário, enquanto Veloso (1985, p. 25, grifos do autor) escreveu as seguintes frases: “Surgiu também uma BIBLIOTECA, por interesse de uma equipe, que chegou a juntar até uns 50 livros. Os JARDINEIROS se encarregavam de ajardinar a TANAJURA”.

Figura 9 - Exposição das talhas em madeira do Grupo dos Escultores



Fonte: Arquivo do Secretariado Nacional do MAC.

O documento, transcrito abaixo¹²⁴, sobre a origem do Grupo de Estória, ilustra bem como foram surgindo os grupos de crianças e adolescentes¹²⁵ na Tanajura.

GRUPO DA ESTÓRIA
Ilha do Maruim, 31-10-1969
Histórico Depois

¹²⁴ Transcrito conforme está no original, inclusive com os desacordos gramaticais.

¹²⁵ É importante salientar que o termo adolescente não era usado na Experiência do Maruim. Talvez seguissem a conceituação da Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU, que chama de criança as pessoas com até 18 anos de idade.

O grupo da estória nasceu assim: Alcidezio gostava muito de animais e vivia escrevendo estórinhas de animais. Um dia surgiu em sua cabeça a idéia de formar um grupo. Foi falar com o Cícero, o seu capataz nas brincadeiras de bang-bang e êste concordou com a idéia. Cícero ficou muito entusiasmado com a primeira estória; ficou tão animado que pediu para Alcidezio arranjar outros colegas. Chamaram Alcino. Um rapaz de ideias de todas as ideias. Eles ficaram se encontrando nos sábados. Já estava formado o grupo com três pessoas. Todos trabalhando e construindo tudo que nascia em mente. Um certo sábado Alcino falou que ainda faltava gente no grupo. Resolveram chamar o Carlos. Este entrou logo dizendo que, no grupo não ia entrar mais ninguém, e o pessoal aceitou o que êle disse. Nos dias de encontro, êles se reuniam na Tanajura; uma casa onde depois surgiu a formação de outros grupos. Alixandre foi o último componente a entrar no grupo. Vivia chorando e pedindo para entrar no grupo. Na entrada deste último, firmou-se de uma vez o Grupo da Estória. Era o dia 21 de setembro de 1969¹²⁶. O grupo realizou a primeira reunião no Colégio Santa Tereza com Alcidezio, Cícero, Alcino, Carlos e Alixandre.

Histórico Antes

O Grupo da Estória nasceu junto com Alcidezio; Um menino nascido na Ilha do Maruim que, através de suas idéias brilhantes iluminou o caminho de várias crianças. Crianças estas que viviam esquecidas em sombras de humildes casebres onde a maré sempre envadiu alimentando o sofrer de cada um. Os pais saíam em busca do de comer. Entravam de mangue em mangue se jogando com força de vontade ao encontro do maltrato do dia a dia. A certeza era tamanha de trazer para casa um bocado para saciar pelo o menos a metade da fome que existia em cada barriga. Um dos participantes daquela vida triste e esquecida pelo mundo lá fora foi Alcidezio. Por ser o mais velho, se preocupava muito com as tristezas contida no coração de cada sofredor que moravam em um litoral onde na lama colhiam o escasso alimento¹²⁷.

Contribuir para que esses grupos, ligados à Tanajura, perseverassem, era tarefa das educadoras/es populares, mas não se resumia a isso. Tinham também o objetivo de problematizar os diálogos, contribuir para uma melhor relação entre seus membros e dos grupos/Tanajura para com a sociedade adultocêntrica.

Se tais educadoras/es tinham como objetivo geral “[...] defender e promover o respeito da criança como ser humano” (MAC, 1967), deveriam colaborar para que os oprimidos/desrespeitados que não se davam conta de sua opressão/desrespeito pudessem se perceber como tais; e para os que já tinham essa percepção, apoiá-los na resistência diária contra seus opressores/desrespeitadores. Portanto, a inserção e o “dar” vez à garotada, por meio de um determinado espaço visível e diário na Ilha do Maruim e de uma equipe de adultos com apoio internacional, do MIDADE, mesmo

¹²⁶ A data da criação do grupo está imprecisa uma vez que, das 30 (trinta) histórias conservadas e analisadas por ocasião desta pesquisa (de um total de 42 - quarenta e duas – listadas, em um outro documento) somente 6 (seis) não têm data e 8 (oito) são de 1968, sendo a data mais antiga a de 1 de setembro de 1968, justamente a intitulada *História de um grupo*, de autoria do menino José Cícero da Silva, mencionado no relato acima.

¹²⁷ Foi mantida a mesma grafia no texto acima, sem correções.

sem falar explicitamente desses assuntos politizados – de opressor *versus* oprimido - estavam realizando educação popular com a meninada.

Claro que as crianças logo perceberam a diferença nas duas formas de serem tratadas naquela localidade: de um lado aqueles que não as tratavam bem e, do outro, aqueles que lhe davam atenção, acolhiam-nos, gastavam tempo e faziam também aquilo que as crianças gostavam de fazer. Há, portanto, uma certa conscientização gestada nas meninas e meninos membros desses grupos infantis.

O desejo que os adultos também se conscientizassem de seu tratamento com a infância igualmente estava nos propósitos da equipe de educadoras/es da Ilha do Maruim. A exposição-Manifesto da realidade de sofrimento das crianças da Região Metropolitana do Recife já foi uma primeira ação concreta para que isso ocorresse. E a Experiência do Maruim, o seu prolongamento. Esforços para uma tomada de consciência sobre a situação de opressão que o público infantil vivia, tanto por sua condição material como por sua condição subjetiva. Assim, almejavam que a partir daí novas relações entre adultos e crianças, distintas das que estavam postas, haveria de brotar.

A própria inserção já apresentava aos adultos outra forma de se relacionar com os mais novos. Quando os pais e vizinhos viam seus iguais brincando, conversando e dando atenção aos pequenos já era uma “aula/homilia/discurso” prático pedindo sua mudança de mentalidade e de ações. Ainda nesse objetivo também havia a conversa ordinária e informal, na rua, na praia, no mercadinho, com os moradores do bairro e nas “reuniões dos pais”. Diferentes do costumeiro da escola e da catequese, que acontecia para discutir as dificuldades dos alunos problemáticos, sobretudo dos alunos pobres. Na Tanajura os pais e responsáveis eram convidados para participar das atividades das crianças e apreciarem o potencial criativo/artístico delas. Porquanto, após conclusão de tais produções artísticas, realizava-se o dia de exposição/apresentação para os familiares, amigos e convidados.

Vale dizer que as educadoras/es também contribuíam para ampliar o conhecimento que o grupo de base tinha sobre sua empreitada, tal como aconteceu com o grupo que modelava bonecos da lama do mangue. Maria que já tinha uma longa experiência com “marionetes”, desde criança, logo partilhava seus conhecimentos com a meninada.

Da mesma forma se deu com o grupo da escultura. Sebastião, um conhecido santeiro de Olinda foi convidado para contribuir com os meninos que gostavam da

arte. Ele ia com as crianças à praia coletar pedras para a matéria-prima do trabalho. Também usavam tábuas encontradas em “qualquer lugar”. Luciene Ciciliani e Carlos Ciciliani, que participaram desse grupo, recordam como era a atuação dos adultos que os acompanhavam:

Carlos – [...] É o que te falei, não é que, ele chegava e ele dirigia a gente. Não! Tinha uma direção, claro. De uma coisa a trilhar. Mas deixava a gente fazer...

Luciene - Na realidade eles nos davam voz.

Carlos – Atividade. Porque talvez ele tivesse encontrado algum potencial, né, alguma coisa. É o tal negócio, Maria me pegou, vamos assistir peça de teatro, vamo pra Tracunhaém, vamos pra Sebastião fazer escultura. Era assim... (Luciene Ciciliani e Carlos Alberto Ciciliani, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2019)

Outra intencionalidade das educadoras/es era ajudar a garotada a se organizar. Entender que seus objetivos têm maior probabilidade de ser alcançados na organização coletiva, apropriando-se de elementos do mundo adulto, uma vez que as meninas e os meninos já sabem, do seu jeito, organizar-se para brincar, por exemplo. Apropriar-se do planejamento escrito, pensando o que fazer e com que fazer, com divisões de tarefas, datas, etapas, parcerias com outros grupos e pessoas, os horários e as intenções do feito a ser realizado. Conforme documentos encontrados da Experiência da Ilha do Maruim, quase todos produzidos pelas próprias crianças, parece que o planejamento escrito se tornou uma prática corrente nos grupos da Tanajura, exemplificado pelo documento abaixo¹²⁸, denominado de Preparação da Exposição do Grupo de Estória (1969), sobre o qual, tudo leva a crer, tratar-se de um evento em planejamento, referente a uma apresentação das produções dos membros do referido grupo para os pais e amigos.

1º) Renovar as histórias todinhas

2º) Renovar todo de caneta

3º) Escolher uma estória e escrevela bem grande

4º) Conversar com o Alci para contar uma estória para turma

5º) Organizar os livros do grupo

6º) Enfeitar o salão

7º) Convidar as Donas de Casa Edineide, Solange, Edina, Ribamar, Alberto, Maria, Ana Maria, os amigos da gente

8º) Fazer os convites

9º) Contratar as donas de casa

10º) Arrumação da casa: portão – quintal - cozinha

¹²⁸ Transcrito conforme está no original, inclusive com os desacordos gramaticais.

Naqueles momentos de forte repressão aos grupos políticos populares organizados, por parte da ditadura militar brasileira, era muito presente a dimensão organizativa da classe trabalhadora e dos demais grupos oprimidos. Por um lado, o perigo de se fazer agrupamentos e organizações políticas e, por outro, a necessidade de realizá-las para resistir à opressão político-econômica institucionalizada. Nesse contexto, quando os membros da equipe tinham outras atividades políticas clandestinas, tal como Alcino, que era ligado à Aliança Nacional Libertadora, liderada por Carlos Marighella, ajudar na organização das crianças era também atividade política. Estavam contribuindo, consciente ou inconscientemente, para uma cultura política desde a “tenra idade”.

Apesar de toda ligação que a equipe da Ilha do Maruim tinha com o “bispo comunista” e seus padres “subversivos”, educação para a organização das crianças e reunir pais e vizinhos, não levantava suspeita; afinal de contas, era “só brincadeira”, “coisa de crianças”, portanto, totalmente dispensável fazer qualquer “busca e apreensão” na Tanajura.

Por fim, foi possível perceber que, assim como Michel de Certeau (2014) que se recusava a ver os dominados como idiotas, meros consumidores e totalmente controlados, a equipe da Ilha do Maruim igualmente se recusava a ver nas crianças/adolescentes pessoas que “não sabem de nada” e não “sabem o que dizem”, que não têm o que ensinar, dizer, oferecer e contribuir. Por isso insistiram tanto em ouvir a “voz” das crianças e pautar as atividades na Tanajura sempre a partir do “querer” e da “vez” delas.

Por fim, apesar de não ter encontrado em documentos e nem nas entrevistas qualquer referência a falas, palavras e conversas explícitas, com o público infantojuvenil da Ilha do Maruim, a respeito de uma organização para se exigir “estruturas sociais mais dignas” (MAC, 1967, p. 15), ainda assim, pode-se dizer que ali se iniciava uma educação popular com crianças e adolescentes, tendo sua continuidade e solidificação nos altos e córregos de Casa Amarela e nas paróquias franciscanas da Província de Santo Antônio do Nordeste do Brasil, como se verificará no próximo capítulo. Pois as educadoras e educadores da Ilha do Maruim tinham a clareza de que a questão da criança estava inseparavelmente relacionada às questões políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade. Também porque a dimensão de fazer *com* e não *para* direcionou toda a experiência educativa vivida ali na inserção da Tanajura, reconhecendo a criança como sujeito histórico e realizando

uma educação para o fortalecimento da organização coletiva da criançada. Ainda vale ressaltar que tudo isso foi perpassado por um apostolado da amizade; em termos de Paulo Freire (2018), por uma exigência de afetividade, um querer bem, uma amorosidade educativa.

CAPÍTULO III - A CATEQUESE RENOVADA COMO EDUCAÇÃO POPULAR

Como já refletido no segundo capítulo, a experiência com a criançada na Ilha do Maruim não tinha nenhum propósito catequético, tal como é entendido comumente e definido pelos dois primeiros significados do Dicionário Larousse (1999, p. 207): “Do gr. *katekthesis*, instrução oral, pelo lat. ecles. *catechesis*.) 1. Explicação metódica da doutrina cristã por meio de perguntas e respostas. – 2. Divulgação de ensinamentos, doutrinação; catequização.¹²⁹ Sobretudo no que se refere ao público infantil: catequese como uma preparação à Primeira Comunhão; um processo formativo para autorizá-lo a “entrar na fila” e receber a hóstia consagrada.

A importância dada às novas idades da vida explica também a alteração da disciplina católica relativamente à celebração da primeira comunhão, nas sequências do decreto pontifício do papa Pio X, de 8 de agosto de 1910, *Quam singular Christus amore*. No século XIX a primeira comunhão fazia-se geralmente com a idade de cerca de 12 anos, uma prática social pós-tridentina que fizera deslizar a idade da razão ou “descrição” para o limite superior do intervalo etário adotado, entre os 9 e os 13 anos. E se já, no século XIX, o papa Pio IX condenara a realização da primeira comunhão numa idade tardia e uniforme, Pio X determina que se inicie a comunhão das crianças logo que comecem a ter um conhecimento elementar da religião, em média aos sete anos.

[...] As mudanças introduzidas no dispositivo religioso católico da comunhão eucarística acompanham assim duas importantes mudanças do ponto de vista societário: a valorização da infância como idade da razão, distinta da puerícia; e o reforço da importância dada à passagem da infância para a adolescência, através de um ritual religioso de transição: a comunhão solene. No quadro da sociedade burguesa e do que historiograficamente se designa também como “catolicismo burguês” – referencial hegemônico da modernidade europeia -, “A entrada na adolescência, marcada por uma cerimônia religiosa, tornou-se uma ocasião de alegrias familiares a que era impensável renunciar”¹³⁰ (FONTES, 2017, p. 27-28).

Conforme Lima (2016, p. 25), “catequizar (catá-ekhéin) em seu sentido grego original significa ‘fazer ressoar aos ouvidos’, e no Novo Testamento indica: informar, instruir, ensinar de viva voz. Ou ainda: ressoar a Palavra de Deus”. O autor segue dizendo que são 20 (vinte) os verbos usados no Segundo Testamento para se referir à comunicação da mensagem cristã, mas catequese e catequista foram os que se

¹²⁹ O Minidicionário Houaiss (2009, p. 143) também define catequese de forma semelhante: “s.f. 1 ensino da fé cristã e das coisas religiosas em geral 2 p.ext. doutrinação ~ catequista adj. 2g.s.2g.”

¹³⁰ Citação da obra de Émile Poulat (1977, p. 254), tradução do próprio Fontes.

consagraram na tradição eclesiástica, apesar de serem os menos usados no Novo Testamento¹³¹ (LIMA, 2016, p. 27).

Apesar de todas as fontes apontarem para uma total ausência dessas práticas catequéticas na Experiência da Ilha do Maruim, pode-se dizer que, em um sentido mais amplo de catequese ou mesmo num outro entendimento, de “fazer o bem sem olhar a quem”, tal como na parábola do Bom Samaritano (Lc 10, 25-37), amar a Deus e ao próximo, e de um Apostolado da Amizade, refletido no capítulo anterior, talvez o MAC tenha sim realizado “catequese” desde suas origens.¹³²

Contudo, mesmo sem se reconhecerem e serem reconhecidos como “agentes de catequese”, havia uma relação direta da equipe da Ilha com a equipe arquidiocesana de catequese, tanto por meio de alguns membros que faziam parte das duas equipes quanto pelas partilhas que eram feitas pela primeira nas reuniões da segunda.

A vida da Ilha do Maruim era partilhada com a equipe de catequese e provocava grandes discussões:

Como falar de Deus Pai com algumas crianças cuja figura do pai era ausente ou traumatizante? Não seria melhor começar com o Espírito Santo, chama da vida em todos os seres?

A miséria leva os pobres a desejarem antes de tudo dinheiro, fazendo-os entrar no sistema de exploração dos outros, muito longe do Evangelho.

Temos a noção de necessidade de amor e de ajuda, partilha antes de qualquer doutrina?

A Bíblia não é um livro fácil de apresentar às crianças não iniciadas nas famílias cristãs – A referência a Deus é frequente na Ilha, mas antes de tudo um Deus que recompensa os bons e castiga os maus. Isto é a boa nova do Evangelho?

A gente também levava para a catequese as riquezas da Ilha:

Solidariedade: Dona Rita não me deixava ir no chafariz, eu poderia não me equilibrar com um balde na cabeça; seu filho de 11 anos enchia minha jarra. Quando uma família passava muita fome, os outros ajudavam.

Criatividade: Arte de pegar caranguejo, de inventar brincadeiras, de aproveitar o lixo.

Alegria de viver: Apesar da miséria, o gosto pelas festas, o carnaval!

Beleza dos ritmos africanos.

¹³¹ Os Evangelhos insistem muito no praticar, fazer, vivenciar, inclusive como mais importante do que o professar da fé. Estaria aí uma explicação para Jesus pedir a seus discípulos tornarem-se como crianças? O novo modelo de catequese proposto pela CNBB (2018a) insiste na predominância da vivência do catequisando sobre o ensino.

¹³² Ao responderem o questionamento “se o MAC era catequese”, a maioria dos entrevistados **respondeu** que não era catequese. No entanto, aqueles que afirmaram positivamente, justificaram que era um outro tipo de catequese, para além do modelo tradicional doutrinário em função da própria instituição religiosa, tal como falou Regina Coeli Nunes de Souza (entrevista cedida a Albuquerque, 2017): “Eu acredito que seja catequese sim, não é a aquela catequese que a gente conhece do livrinho, aquela coisa, mas é uma catequese da vida que mostra Deus inserido na vida das pessoas, nas ações, não é aquela catequese que você só tá no livrinho ou então de ler a bíblia só, porque no MAC a gente usa a bíblia também e a partir da palavra de Jesus é que a gente ilumina a realidade da gente, isso é catequese, né não?”

Ajuda dos jovens da vizinhança (GUILLIEN, 2017, p. 27-28, grifos da autora).

Essa experiência partilhada encontrou eco em cristãos leigos, eclesiásticos e freiras que estavam contagiados pelo forte clima de mudança da década de 1960. Como a inserção e o trabalho realizado com a meninada da Ilha do Maruim era, pode-se dizer, inédito, algo totalmente diferente do que se conhecia por ali logo foi identificado como possibilidade de renovar aquilo que na Igreja Católica era considerado próprio das crianças: a catequese.

Ao passo que o Concílio Vaticano II¹³³ começa a indicar os adultos como o público prioritário da catequese e a Conferência Episcopal de Medellín¹³⁴ os coloca como o foco central da tão necessária e urgente renovação catequética (LIMA, 2016), assunto predominante do seu capítulo oitavo, portanto, fazendo uma “opção preferencial pelos adultos”, no Brasil será com o público infantojuvenil que tal renovação vai ser efetivada já na década de 1970, numa perspectiva mais vivencial e menos sacramentalista; uma catequese para a iniciação à vida cristã e não meramente para a Primeira Comunhão ou Crisma. Isso se deu graças à educação popular com crianças e adolescentes, que norteou a catequese de muitas paróquias nordestinas, inicialmente no setor pastoral dos altos e córregos de Casa Amarela, em

¹³³ As duas primeiras décadas pós-Vaticano II foram de bastante animação a respeito de uma nova catequese em direção aos maiores de 18 anos e do uso de “novos” conceitos como catecumenato, catequese de adultos e **iniciação à vida cristã** (LIMA, 2016). Nesse clima e nessa intenção surgiram encontros, reuniões, estudos e documentos eclesiais, uma vez que “a catequese concebida como educação da fé de adultos, jovens e crianças, atividade sempre presente na história da Igreja, não mereceu destaque especial do Concílio com um documento próprio” (LIMA, 2016, p. 14). Então, a Sé Apostólica publica, em 1971, o Diretório Catequético Geral (DCG); em 1972, o Ritual de Iniciação Cristã de Adultos (RICA); em 1979, a exortação apostólica *Catechesi Tradendae* [Catequese que deve ser transmitida]¹³³ e, em 1992 e 1997, o Catecismo da Igreja Católica. No Brasil, essa perspectiva de mudança para priorizar a catequese de adultos tem se fortalecido a partir da década de 1980, com o documento 26 da CNBB, denominado *Catequese Renovada*, especificamente nos seus números 120 e 130. Apesar de levar em conta as publicações da Sé Apostólica a respeito do tema, o documento brasileiro sofreu uma forte influência das conferências episcopais latino-americanas de Medellín (1968) e Puebla (1979), assim como da Teologia da Libertação¹³³. Libertação e suas variações (libertador, libertá-los, libertadora, liberto, liberdade, libertar-se, libertar, livremente, liberta, livre, liberte, libertando-os), por exemplo, aparece 76 vezes no documento *Catequese Renovada* (2017).

¹³⁴ Enquanto as crianças são citadas apenas duas vezes e os adolescentes três no *Documento de Medellín* (uma no singular, uma no plural e outra no termo adolescência), o termo filhos aparece onze vezes e prole uma vez. O termo criança aparece no capítulo que trata da Educação e no capítulo que fala da Catequese, ou seja, as duas na condição de aluno. No primeiro caso, ao dizer: “A educação formal, ou sistemática, cada vez mais se estende às crianças e jovens latino-americanos, embora grande número deles permaneça à margem dos sistemas escolares” (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1968, p. 38). No segundo caso, a palavra aparece em meio às reflexões sobre as novas Prioridades na Renovação Catequética, para uma evangelização dos batizados por meio de uma catequese de adultos. Em outras palavras, não citam as crianças para falar sobre elas, mas em vista dos adultos.

Recife (PE). É sobre essa nova catequese como educação popular que trata este capítulo.

3.1 Da Ilha para os altos, córregos e morros do Recife

Em 1969, no segundo ano da Experiência da Ilha do Maruim, o padre Reginaldo Veloso, responsável pela paróquia Santa Maria, do bairro Macaxeira, periferia norte da capital de Pernambuco, procurou a equipe arquidiocesana de catequese solicitando ajuda no acompanhamento das catequistas de sua nova paróquia. A partir de então ele tomou conhecimento da experiência que estava sendo realizada em uma periferia de Olinda e logo entrou em contato com as pessoas responsáveis. Pois, sendo um entusiasta da renovação eclesial em curso, ansiava em fazer na sua área administrativa uma pastoral a partir das novas orientações do Vaticano II e de Medellín.

José Reginaldo Veloso de Araújo é natural de Alagoas, estudou filosofia em Recife e Teologia e História da Igreja em Roma, vinculado aos Padres do Sagrado Coração de Jesus (os Dehonianos), congregação pela qual foi ordenado presbítero, em dezembro de 1961. Viveu na capital italiana desde o enterro do Papa Pio XII, em 1958, até a quarta sessão do Concílio Vaticano II (dezembro de 1965). Retorna ao Brasil em fevereiro de 1966, cinco meses antes da chegada de Maria Guillian à AOR. Vai lecionar liturgia no Seminário Regional Nordeste II, participando de toda a discussão daquela instituição sobre a inserção dos seminaristas nas pequenas comunidades. Em 1968, ano que decide deixar a congregação a que pertencia e se incardinar na Arquidiocese de Olinda e Recife, assume a Paróquia de Santa Maria e vai morar no Córrego do Jenipapo, considerado um local ainda mais periférico do que o bairro da Macaxeira, onde se encontrava a igreja matriz. É importante dizer que tal mudança ocorreu um mês após Maria ter se mudado para a Ilha do Maruim, porém, somente no ano seguinte é que se encontrarão pela primeira vez.

Apesar de dizer que procurou a equipe diocesana de catequese porque as Irmãs Doroteias, que acompanhavam as catequistas de sua paróquia, deixaram assim de fazer, Reginaldo, em seus depoimentos, não foi explícito quanto ao porquê preferiu a equipe da Ilha do Maruim para ajudá-lo na formação catequética paroquial. Contudo, é possível perceber nas entrelinhas e no contexto da época. Tanto o convite quanto o aceite devem-se primeiramente a uma certa afinidade entre tais sujeitos. Tanto

Reginaldo quanto Maria estavam inseridos no processo de mudança do lugar social dos agentes religiosos, empreendido pela AOR, a fim de se aproximar e dedicar-se aos econômica e socialmente oprimidos.

Pode ser também que estando desejoso de seguir as orientações de Medellín, no que tange a uma renovação catequética, Reginaldo Veloso vislumbresse na experiência da Ilha algo já concreto, em marcha, que ia ao encontro de tais orientações, ou seja, de uma catequese de “evangelização dos já batizados”.

Dois elementos a mais podem corroborar para se entender o tal convite: primeiro, pelo fato de Maria Guillien estar representando um movimento de evangelização de crianças, com décadas de experiências em vários países do mundo e que já em sua definição muito se assemelhava com a proposta de Medellín; e o segundo elemento se refere à influência que o padre Adriano exerceu sobre o próprio Reginaldo Veloso, uma vez que tal religioso era assistente regional da JOC, que por seu turno tinha relações bastante estreitas com o MIDADE, lá na França.

E fui como administrador paroquial para o bairro da Macaxeira, paróquia de Santa Maria, juntamente com um holandês, amigo meu, o padre Adriano “lansen”, que era assistente regional da Juventude Operária Católica. Uma figura que teve papel importantíssimo na minha caminhada, porque foi com ele, sobretudo, que eu descobri a dinâmica do Método Ver, Julgar e Agir, essa sensibilidade para uma causa dos trabalhadores e trabalhadoras, compromisso com a classe trabalhadora. Mas, aconteceu uma coisa interessante no final de 68 e início 69, é que umas religiosas jovens, da Congregação das Irmãs Doroteias, que ajudavam na catequese da paróquia, elas resolveram não vir mais e eu tive que procurar quem pudesse ajudar no acompanhamento das catequistas. E foi aí que se deu meu contato com o pessoal que estava fazendo uma experiência com crianças, pela comissão arquidiocesana da catequese, na Ilha do Maruim, em Olinda. Tinha vindo da França, em 66, 67, Maria Guillien, e ela se integrou à equipe de catequese. Mas ela vinha como uma enviada do Movimento Internacional de Apostolado de Crianças, o MIDADE ou MIDADEN (José Reginaldo Veloso de Araújo, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

Ao passo que a catequese daquela paróquia começava a ser assessorada pela equipe da Ilha do Maruim, dois desses assessores, Edineide e Alcino¹³⁵, casam-se no final de 1969 e vão morar no bairro de Peixinhos, Olinda (PE), onde começam em sua própria casa um trabalho com meninas e meninos da vizinhança, seguindo a mesma perspectiva que realizaram na Ilha do Maruim e também sem nenhuma intenção catequética.

¹³⁵ Conforme seus próprios depoimentos, Edineide ficou no MAC até 1976 e Alcino até o Encontro Internacional do MIDADE de Olinda (PE), em 1982.

O trabalho lá na Ilha do Maruim começou a criar outros espaços. Em 69 eu casei, então, a gente achou importante começar esse mesmo trabalho em Peixinhos. Porque nós fomos morar lá. A nossa casa tinha um pouco do sonho da casa da Ilha do Maruim, que era a casa da Tanajura. No momento que se abriu a Tanajura, pensamos: “A gente pode começar esse mesmo trabalho com as crianças onde vamos morar”. A questão era essa, aquela história das comunidades de base, onde nós vamos a gente trabalha, onde a gente mora, onde a gente vive. Então, iniciamos também esse trabalho, lá em Peixinhos. Com o mesmo formato, bem parecido com o que a gente já fazia na Ilha do Maruim. Nesse período nós já estávamos trabalhando com o pessoal da catequese das outras igrejas, que estavam querendo ver o que a gente estava fazendo. E então, a gente já estava nesse movimento. Na medida que a gente foi vindo pra cá e o movimento começou a criar e ter sua inserção em outros espaços, então, fomos saindo naturalmente da Ilha do Maruim, fomos saindo naturalmente. Aí, tanto é que não tinha mais razão pra Maria continuar morando lá (Edineide César Ferreira, entrevista concedida a Albuquerque, 2008, Arquivo do MAC).

Na década de 1970, esse casal teve um papel bastante significativo na história do Movimento de Adolescentes e Crianças, pois, ao acompanhar um grupo de crianças em Peixinhos e a renovação da catequese nos morros e córregos de Casa Amarela, eles asseguravam a manutenção da inspiração primeira, da experiência da Ilha e seu caráter de educação popular.

Como já findava o tempo combinado da presença missionária de Maria Guillien com a AOR e com o MIDADE, ela decide revalidar seu curso de medicina para exercer a profissão no Brasil. Daí, deixa a Ilha do Maruim e vai se dedicar ao processo de revalidação. Enquanto isso, contribuía no assessoramento às paróquias que estavam aderindo à proposta de uma “catequese renovada” por meio da evangelização das crianças, tanto em encontros com as catequistas, quanto no apoio e na amizade com Alcino, Edineide e padre Reginaldo. Este, por sua vez vai se entusiasmando e se envolvendo cada vez mais com a proposta no MAC e logo se torna a referência brasileira do Movimento Internacional do Apostolado das Crianças.

Em vista do público infantil a mudança realizada pela paróquia de Santa Maria se deu de forma lenta e gradual. Começou com um encontro mensal das catequistas e, posteriormente, foram sendo convidadas outras pessoas que tinham simpatia por crianças. Nesses encontros a experiência da Ilha do Maruim e sua metodologia era apresentada. Paralelamente, passou-se a refletir sobre uma evangelização de crianças vinculada e/ou apoiada pelos grupos de Evangelização de Adultos¹³⁶, tal

¹³⁶ Já era a gênese do Movimento Encontro de Irmãos, que, **por sua vez**, foi a gênese das CEBs da Arquidiocese de Olinda e Recife.

como relata um documento escrito pelo próprio padre Reginaldo, provavelmente em junho de 1974, a respeito do início dessa mudança na catequese.

Macaxeira é um bairro de operários, funcionários públicos de baixo nível, desempregados, prostitutas e outras espécies de marginais.

A paróquia foi fundada em 1950, mas já bastante antes havia missa dominical, a catequese das crianças no estilo tradicional, administrada nas salas das escolas do bairro por uma religiosa que vinha de fora, de um colégio católico burguês do centro da cidade e algumas moças e senhoras orientadas por ela.

Em 1968 inicia-se um trabalho de Evangelização de Adultos provocando uma descentralização da vida paroquial, que antes girava em torno da Igreja Paroquial: por todas as partes do bairro formou-se grupos de homens e mulheres que se reúnem semanalmente em nome da fé em Jesus Cristo.

Em 1969 a irmã não pode mais continuar seu trabalho de acompanhamento das catequistas. Pensamos em reunir uma vez por mês as catequistas, com a ajuda de algumas pessoas conhecidas que se interessam por crianças e tinham pertença à equipe diocesana de catequese. [...] Continuava a catequese no colégio todos os domingos, mas aos poucos a mentalidade das catequistas ia mudando, no sentido de dar mais atenção à pessoa de cada criança, sua vida, seu valores (MAC, 1974, p. 1).

Entre 1970 e 1971, essa nova maneira de se fazer catequese passou a ser chamada de Comunidades de Crianças, provavelmente com o intuito de se apresentar como algo diferente do tradicional modelo de catequese tridentino, de perguntas e respostas, ainda bastante presente na AOR¹³⁷. Todavia, muito mais para inserir as crianças no processo maior que estava passando a Igreja Católica em nível mundial, conforme o próprio Concílio Vaticano II assim decretava: que a educação das crianças estivesse para a vida comunitária, dentro e fora da Igreja:

Importa além disso educar as crianças a ultrapassar as barreiras da família e abrirem o espírito para as comunidades tanto eclesiais quanto temporais. Na comunidade local da paróquia sejam de tal sorte assumidas que nela adquiram a consciência de serem membros vivos e ativos do Povo de Deus (COMPÊNDIO DO VATICANO II, 1991, p. 560).

¹³⁷ Em documentos paroquiais e diocesanos da AOR referentes à década de 1960, foram encontradas três atividades que eram ali realizadas com crianças: a tradicional catequese, a Cruzada Eucarística (ou Cruzadinha: um movimento piedoso que tinha como objetivo promover a devoção eucarística entre as crianças) e a celebração do Dia da Santa Infância (que consistia em uma missa onde as crianças entregavam suas coletas em prol das missões *Ad Gentes*). No Boletim Diocesano [s./d.] se encontra uma motivação para que seja realizado, no último domingo de agosto, o Dia Nacional da Santa Infância, alegando que seu objetivo principal seria a formação apostólica das crianças e que “o relatório da Obra da Santa Infância do Brasil encontra-se no último número do ‘OPS informa’, podendo verificar o que foi o trabalho realizado pelas crianças brasileiras em favor das crianças pagãs. Na lista das contribuições, a Arquidiocese de Olinda e Recife **figura em 3º lugar**, após São Paulo e Rio de Janeiro. Tiveram lugar de destaque o Instituto Brasil, o Instituto Maristela, o Salesiano, o Instituto Maria Auxiliadora, Hospital Psiquiátrico, Hospital Centenário, paróquia do Espinheiro, Externatos Jesus Crucificado e São José”.

Na realidade latino-americana essas comunidades eclesiais foram traduzidas nas Comunidades Eclesiais/cristãs de Base (CEBs). Nas Conclusões de Medellín (1968, p. 57), no capítulo referente à catequese, diz que toda a catequese deve estar para a vida comunitária, por isso mesmo ela também precisa ser comunitária:

Tem para os cristãos uma importância particular a forma COMUNITÁRIA de vida, como testemunho de amor e unidade. A catequese não pode, portanto, limitar-se às dimensões individuais da vida. As comunidades cristãs de base, abertas ao mundo e inseridas nele, devem ser o fruto da evangelização, e o sinal que confirma com fatos a Mensagem de Salvação (grifos do autor).

Nesse sentido, é bastante compreensível a escolha dessa denominação para os grupos de crianças que estavam surgindo na periferia norte do Recife¹³⁸. Porém, outros nomes foram sendo utilizados no decorrer dos seus sete primeiros anos: Grupos Infantis, Movimento de Evangelização da Infância (MEI), Encontro de Amigos e Movimento Amigos das Crianças. A ausência de um único nome para definir o movimento nascente talvez quisesse expressar as duas formas de atuação que o MAC realizou naquele momento¹³⁹: por um lado as experiências com aspecto mais “social”, de um apostolado da amizade e para além do catolicismo, ou seja, as experiências da Ilha do Maruim e de Peixinhos; por outro lado, os grupos de evangelização libertadora como uma nova forma de catequese, que acabaram sendo

¹³⁸ Os grupos do MAC também podem ser considerados como legítimas CEBs, uma vez que fazendo parte do cristianismo da libertação tinham as mesmas características sociais e eclesiais dos grupos de adultos autodenominados comunidades eclesiais de base. Contudo, mesmo nas dioceses em que o MAC se fez presente, a resistência dos adultos em reconhecer as crianças como igualmente membros das CEBs, tanto na condição de participante dos encontros celebrativos semanais, juntamente com seus familiares, quanto na condição de membros de comunidades infantis, formadas por seus pares e acompanhadas por uma pessoa mais velha, seja adolescente ou um maior de 18 anos. Seria bastante inovador e relevante que surgissem pesquisas com interesse de investigar as crianças nas Comunidades Eclesiais de Base. Provavelmente também iriam se deparar com uma realidade bastante adultocêntrica. Pois, são poucas as notícias que nos encontros Intereclesiais das CEBs crianças participaram como delegadas, por exemplo. Somente no último Intereclesial de Londrina (PR), em 2018, aparecem pela primeira vez dados de delegados com idades de crianças e adolescentes. Contudo, na maioria das vezes, quando se fizeram presentes, foram acompanhando as mães que não tinham onde deixá-las ou estavam ajudando em alguma equipe de trabalho. Porém, na maioria dos cartazes desses encontros e nos painéis ali expostos, em que a comunidade está representada, as crianças sempre estão incluídas.

¹³⁹ A partir da década de 1990, quando em muitos lugares o MAC perdeu o apoio da Igreja Católica, ele desapareceu ou sobreviveu de forma autônoma do seio eclesial. Nos anos 2000, essa autonomia passou mesmo a tomar o formato de “assistência”, “projeto social” e “ONG”, captando recursos públicos e privados para garantir a sua sobrevivência local e se envolvendo mais diretamente nas pautas das políticas públicas. De certa forma se assemelha à experiência da Ilha do Maruim e de Peixinhos no que tange à “independência” do trabalho: com parceria e apoio da instituição religiosa, mas não em função dela, da sua dinâmica interna.

hegemônicos devido ao seu vínculo com a estrutura paroquial e diocesana, assim como era o MIDADE.

Aquela mudança na estrutura da catequese, passando do modelo tradicional para um renovado e que se propunha uma significativa evangelização das crianças, logo conquistou as paróquias vizinhas: Nova Descoberta, Mangabeira, Alto de Santa Izabel e Apipucos. Todas elas faziam parte do mesmo Setor Pastoral dos Altos e Córregos de Casa Amarela, que naquele período teve como seu coordenador o próprio padre Reginaldo Veloso. Certamente sua posição eclesial na região pastoral e seu envolvimento naquele novo trabalho com as crianças da nova catequese fomentaram a simpatia necessária para que seus colegas padres aceitassem a proposta e que esta começasse a ser conhecida para além dos limites territoriais da paróquia de Santa Maria, da Macaxeira, e do seu setor pastoral.

Documentos registram o primeiro encontro interparoquial de animadoras de comunidades de crianças, realizado no bairro da Guabiraba, no dia 7 de setembro de 1971, feriado da Independência do Brasil. Teve como tema “O Reino de Deus é dos pequeninos: Reflexão evangélica sobre a vida das crianças” (MAC, 1971, p. 1). Conforme o depoimento de Reginaldo Veloso (2017), esse encontro foi preparado por Maria Guillien e a equipe (Alcino e Edineide). Seus objetivos eram fazer perceber que na vida cotidiana das crianças já há sinais do Reino anunciado por Jesus Cristo e contribuir para que as animadoras passassem a entender que o sagrado também está no ordinário, que este não é algo meramente separado e profano, costumeiramente entendido no cristianismo como “coisas do mundo”. Para isso foram apresentados sete fatos de vida das crianças dos bairros recifenses¹⁴⁰, com um mesmo esquema: a) uma narração curta; b) reflexões sobre o ocorrido; c) apontamentos das coisas positivas que as crianças fizeram; d) alguns pontos “negativos” (expressos pelo termo “faltou”); e) um texto bíblico com alguns comentários relacionados ao fato da vida. O documento de quatro páginas que foi mimeografado e distribuído como subsídio formativo para as animadoras¹⁴¹ termina com as seguintes “Conclusões Finais” (MAC, 1971, p. 4, grifos dos autores):

¹⁴⁰ Narrativas bastante semelhantes àquelas, presentes no Manifesto (1967) e no texto de Maria Andrée Guillien (2017a).

¹⁴¹ A palavra está realmente escrita no feminino. Mostra que tal tarefa de lidar com as crianças da catequese era “coisa de mulher”.

EVANGELIZAR

- não é tanto ensinar a rezar
- não é tanto dar aulas de catecismo
- mas é muito mais se fazer amigo e companheiro das crianças
- para poder perceber os sinais do Reino de Deus na vida delas, no que elas dizem e fazem
- para revelar a elas toda a beleza e grandeza da graça de Deus que está presente e atuante na vida delas
- para ajudá-las a se purificarem do egoísmo e de toda maldade que elas aprendem com os adultos
- para ajudá-las a desenvolverem tudo o que há de bom dentro delas
- para fazê-las amigas de Jesus, o Amigo dos pequeninos, o Filho obediente do Pai do Céu e Irmão de todos os homens, Aquele que por amor deu a vida e venceu a morte, ressuscitou e está vivo no meio de nós, em todo aquele que ama.

A ideia era passar do ensinamento para o “escutamento” e o diálogo. As animadoras dessas Comunidades de Crianças deveriam criar um clima para que as meninas e meninos contassem à turma o que viveram nos últimos dias e daí provocar um diálogo entre todos, para juntos acharem nos fatos da vida os “sinais do Reino de Deus” e o seu contrário. Tal clima só seria possível, se as animadoras deixassem o velho esquema tradicionalista de catequese onde o adulto está para ensinar/falar e as crianças para aprender/ouvir. Permanecer na formalidade do estilo de “sala de aula”, tal como estavam acostumadas, dificultaria ou mesmo impossibilitaria que a meninada ficasse à vontade para falar da vida. Portanto, aquelas adultas precisavam se tornar amigas das crianças. O clima de liberdade, o diálogo e a pauta da vida concreta (dores, alegrias e anseios dos grupos e classes oprimidas) são indispensáveis para que aconteça a educação popular. Empreendimento este muito mais difícil na relação entre adultos e crianças do que entre os próprios adultos; muito mais difícil na proposta das Comunidades de Crianças do que nos Encontros de Irmãos.

Por conseguinte, era preciso uma profunda mudança da vida eclesial no que tange à forma de se trabalhar com as meninas e os meninos. Sendo assim, nessa primeira fase de renovação catequética, foi preciso educar as educadoras. Realizar um processo pedagógico de transformação com as antigas catequistas e as novas voluntárias. Nesse intuito, foram criados uns roteiros orientadores para que elas fossem se acostumando com a nova forma de catequisar/evangelizar:

Eu me dei o trabalho de fazer pra cada mês quatro roteiros que eu entregava nas mãos delas. Esses roteiros sempre partiam de fatos, um pouco que eu imaginava, que eram coisas que comumente acontecem no meio das crianças. E eu colocava esses fatos como ponto de partida para uma conversa e nessa conversa se tinha o olhar, a partir do Evangelho, e se tinha algum apelo para que as crianças... se conversassem com elas, pra que elas

chegassem à conclusão do que era importante fazer, diante das coisas que apareciam como problemas, encontrar soluções (José Reginaldo Veloso de Araújo, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

O documento *A experiência da Macaxeira* (1974) descreve que o lugar de encontro dessas Comunidades de Crianças passou a ser as ruas dos próprios membros, sobretudo na casa da animadora ou até mesmo de alguma vizinha simpaticante, tal como acontecia com os Encontros de Irmãos/Evangelização de Adultos/CEBs. Além de contribuir para a efetivação da relação de amizade entre a responsável¹⁴² e a meninada, colaborava, na perspectiva da educação popular, para que as conversas fossem mais participativas, uma vez que a realidade cotidiana da rua e redondeza eram comuns a todos. Sendo assim, igualmente cresceria o interesse de buscar coletivamente formas de tentar resolver as situações-problema levantadas nas conversas.

Como esta prática estava sendo desenvolvida pelas paróquias do Setor Pastoral dos Altos e Córregos de Casa Amarela e em várias partes da Arquidiocese de Olinda e Recife, a mudança da forma e do conteúdo da catequese foi sendo assimilada com uma certa tranquilidade e sem muita resistência, conforme o depoimento de Reginaldo Veloso (2017). Além do mais, boa parte das animadoras também participavam dos Encontros de Irmãos, grupos de jovens ou outras atividades religiosas com o mesmo formato.

Portanto, em 1973, após quatro anos desse processo de mutação na catequese infantil, chegaram às seguintes conclusões:

- que o que se tem que fazer não é catequese e sim evangelização;
- que não haverá mais o dia determinado da Primeira Comunhão. Para tirar da mente das crianças a ideia de “formatura”, esta acontecerá no tempo em que a criança pedir, os pais estiverem de acordo e a responsável achar que a criança já tem uma certa mentalidade cristã frente à vida;
- que já não se reunirão no colégio, mas em suas ruas - exigência de convivência da responsável com as crianças de sua vizinhança - em grupo de no máximo 10 crianças, sem distinção de idade;
- que já não se tem um manual de catecismo, mas um boletim feito a partir das coisas que acontecem entre as crianças do bairro, que servirá para as responsáveis prepararem suas reuniões.
- As responsáveis se dividem em grupos por áreas, e se reúnem uma vez por mês para ver os fatos mais marcantes da vida das crianças e preparar a reflexão por escrito, que será revista e discutida por alguns representantes com alguém da equipe de assessores e se faz a redação final.

¹⁴² Responsável, também, foi uma outra denominação para as animadoras das Comunidades de Crianças, porém com menos uso.

- Preparar para a 1ª comunhão quando for o caso: catequese particular por algumas semanas (MAC, 1974, p. 2).

Assim, ali deixou de existir a grande missa solene onde todos os grupos de catequese se reuniam para a realização da Primeira Eucaristia, com seus “trajes” especiais e a preocupação de “sair bem na foto”, sem, obviamente, extinguir a preparação para a realização do sacramento. A Primeira Comunhão passou a ser realizada em “qualquer dia do ano”, seja de forma coletiva ou individualmente, em comum acordo com a animadora, com os pais e com as crianças (eis aqui a grande novidade), quando estas quisessem; também sem a necessidade de qualquer roupa especial. O único critério seria uma certa inserção da criança na vida cristã.

Agora, a vontade da criança passava a ser levada em conta. Além de ter voz, nas partilhas da sua vida e nos diálogos grupais, a criança também passou a ter vez, com direito de opinar e decidir na catequese católica (também na celebração do sacramento: na escolha dos cantos, na participação das tarefas litúrgicas - quem faria o quê - quando e onde seria realizada a celebração, que tipo de ornamentação do espaço etc.), justamente numa instituição milenarmente hierarquizada onde toda a decisão a respeito da liturgia sacramental (a data, o local, o “traje”, a lembrancinha, o ornamento etc.) cabia unicamente ao padre e às suas colaboradoras catequistas. O que competia à família decidir sobre esse dia memorável, tal como a festinha familiar (o bolo, os doces, os salgados, as lembranças, a decoração do espaço e até mesmo o enfeite do cabelo da menina), a foto e o presente¹⁴³ (prêmio) da “formatura”, também eram decisões tomadas pelos responsáveis/adultos. Enfim, no modelo tradicional de catequese era/são os adultos que falavam/falam e faziam/fazem pelas crianças.

Mas o cuidado com a formação das responsáveis/animadoras persistiu (e foi uma constante em toda a história do MAC). No Setor dos Altos e Córregos de Casa Amarela encontros mensais com todas elas passaram a ser realizados, para continuar a sua capacitação conforme a paróquia da Macaxeira já vinha fazendo desde 1969. Pois, apesar de que as práticas catequéticas estavam sendo mudadas, nas paróquias daquele setor, o antigo modelo tradicionalista de catequese ainda continuava bastante presente na memória, nos hábitos e nas afetividades da grande maioria dos católicos.

¹⁴³ Apesar de não ser uma realidade na vida da maioria das crianças periféricas, a “festa social” da Primeira Comunhão é quase como um equivalente ao aniversário de 15 anos da debutante. Por isso mesmo muitos pais não colocavam seus filhos no catecismo, por não terem condições financeiras de fazer a festinha comemorativa.

Além disso, e mais que isso, o adultocentrismo era onipresente em todos os ambientes da sociedade (nas famílias, na escola, meios de comunicação etc.); deste modo, era preciso uma vigilância e um combate ininterrupto contra o paternalismo/centralismo adulto. Pois, passado o clima de novidade e também devido à supremacia dos hábitos sobre a consciência, numa análise bourdieuniana, as coisas tenderiam a voltar rapidamente para o modelo anterior, mais acomodado ao corpo e menos exigente para ele. Nessa preocupação, o boletim Encontro de Amigos¹⁴⁴ Nº 3 (MAC, 1973, p. 3) traz os seguintes questionamentos para as animadoras das Comunidades de Crianças.

Amiga Animadora,
 Você observa bem direitinho a vida das crianças, sobretudo as do seu grupo?
 Tudo o que elas fazem e dizem é importante pra você?
 Você tem um caderno de anotações, em que você anota todas as suas observações a respeito das crianças?
 Sua maneira de tratar as crianças revela para elas a bondade de Jesus?
 Você acha que existem crianças boas e crianças ruins?
 Você gosta das boas e condena as ruins?
 Quando uma criança faz algo que você não gosta, você é logo de brigar e condenar?
 Você para um pouquinho para pensar por que ela age assim?
 O que é que está por trás dessa atitude?
 Você acompanha cada criança de seu grupo pessoalmente, ou você trata as mesmas como uma manada de carneiros?

A estrutura desse boletim é bastante semelhante ao subsídio do *Primeiro Encontro de Animadoras de Comunidade de Crianças* (1971): a) Sempre inicia com um fato da vida envolvendo crianças; b) um olhar mais atento sobre o ocorrido, incluindo algumas perguntas para fomentar a conversa no grupo; c) o terceiro momento é constituído de uma leitura bíblica e algumas perguntas para se pensar na relação da fé com o fato da vida; d) por fim, um último momento intitulado “Jesus está vivo no meio de nós”; este motiva à oração, a um canto¹⁴⁵, a refletir como melhorar o encontro das crianças e como “agir” para colocar em prática o que foi conversado.

¹⁴⁴ A aproximação do Movimento de Evangelização Encontro de Irmãos (MEEI) com o Encontro de Amigos não era meramente de cunho gráfico, mas também de conteúdo e forma, tal como atesta Afonso Horário Leite (2017), que foi atraído justamente por essa semelhança entre a nova maneira de fazer catequese e os germes das CEBs pernambucanas.

¹⁴⁵ Os cantos sugeridos não eram “cantos de crianças”, produzidos para as crianças e com um linguajar infantil. Eram os mesmos que se cantavam nos outros grupos de adultos e jovens, tais como: “Vós sois o caminho, a verdade e a vida”, “O Senhor me chamou a trabalhar”, “Todos repartiam o pão”, “Salmo 22”, “Canto da Libertação”, “Salmo 8”, “Por que esperar o amanhã”, “Aleluia, aleluia, voz que clama no deserto”, “Eu te saúdo cheia de graça”, “Noite feliz”, “Casa do pão”, “Aqui é Natal”, “Oh vinde adoremos”, “Você é quem sabe”, “O Senhor é meu pastor, nada me faltará”, “Prova de amor”.

Algumas vezes esses momentos estão acompanhados de explicações, colocadas entre parênteses, para ajudar as responsáveis a entenderem como proceder. Assim como o exemplo abaixo:

(A animadora dê tempo para as sugestões da turma, incentive a turma a dar ideias novas, se possível anote as sugestões deles. É importante valorizar tudo o que eles dizem. Mesmo que apareça algo de errado ou impossível no que eles querem, é necessário valorizar o lado certo e bom que qualquer ideia tem. Com jeito, sem humilhar nem desprezar, a gente procura fazer a turma ver que certas coisas não podem ser assim, mas que tem algo que se aproveita) (MAC, 1973, p. 3).

Esses subsídios de apoio às animadoras nada mais eram do que o método “Ver-Julgar-Agir”, ou simplesmente VJA, também conhecido como Revisão de Vida. Conforme Castro (1987), em seu estudo sobre as CEBs do Recife, realizado entre 1981 e 1984 no mesmo setor pastoral em que surgiram as Comunidades de Crianças/Encontros de Amigos, esse era o método vigente naquelas comunidades pesquisadas. Valendo-se de Claudio Perani (*apud* CASTRO, 1987, p. 79), o autor explica o esquema ternário do método:

O primeiro tempo começa com a apresentação de um fato, que deve ser característico do ambiente, pessoal, facilmente extensível. Na análise do fato focalizam-se as estruturas, mas sobretudo as pessoas envolvidas, consideram-se as causas e as consequências, para chegar a descobrir a mentalidade que o povo revela. No segundo tempo, o olhar religioso ou o olhar da fé leva-nos a julgar o fato. Trata-se de reconhecer o que já ali de positivo ou de negativo, tanto no plano natural como no plano sobrenatural; em outras palavras, a graça e o pecado, a presença e a ação de Cristo. Tudo isso à luz do Evangelho e da Igreja. O terceiro tempo, o do agir, é uma conclusão lógica dos primeiros dois. Explicita-se ali um apelo do Senhor para uma conversão pessoal, uma ação nas estruturas ou uma evangelização mais direta. Encerra-se oferecendo ao Senhor, na oração, todo o caminho percorrido.

O pesquisador segue a reflexão anterior apresentando outra forma mais didática deste método, usada pelos movimentos da Ação Católica (JOC, ACO etc.) e pelas CEBs:

I. *Ver o fato em seu conjunto:*

- participação daquele que o apresentou
- seria um fato isolado? outros participantes conhecem fatos idênticos?
- 1. Quais são as pessoas em causa e as comunidades envolvidas?
- 2. Quais as causas? No plano individual e coletivo; causas materiais e morais. Que mentalidade revela, em termos coletivos?

3. As consequências: individuais e coletivas sobre as pessoas e as instituições; consequências materiais e morais, e repercussões na consciência, no plano moral e no espiritual.

II. *A fé e a vida:*

- que pensa o grupo deste fato à luz da Mensagem de Cristo e da Igreja?

1. Através dos valores vividos (desprezados e afirmados) pelas pessoas neste fato, como age o Senhor?

2. Qual foi o testemunho trazido neste fato?

3. Através deste fato, as pessoas que vivem em redor de nós demonstram “estar a caminho”? descobriram um pouco o Cristo, seu Evangelho e sua Igreja?

III. *Os apelos que o Senhor nos endereça:*

1. Que devemos mudar em nossa maneira de ver, de julgar, de agir, pessoal e coletivamente?

2. Apelo ao trabalho com toda a Igreja.

3. Apelo ao trabalho com o conjunto do mundo operário (em função do mundo operário atendido pela ACO).

- como educar humana e religiosamente nossos irmãos através deste fato?

- através do nosso compromisso temporal: apelo à competência, uso dos valores que Deus depositou em nós para construir um mundo mais justo. E através de toda a nossa vida.

4. Apelo ao senso apostólico mais ativo, mais iluminado: reflexão doutrinal, oração, vida de união com Deus, agradecimento por sua ação entre os homens, etc. (CASTRO, 1987, p. 79-80, grifos do autor).

Antes mesmo que o Documento 26 da CNBB, *Catequese Renovada* (2017, p. 43), dedicasse um parágrafo e o Documento 84, *Diretório Nacional de Catequese* (CNBB, 2018b, p. 119-121) dedicasse seis para explicitar a importância do método Ver-Julgar-Agir, sua aplicação com a criançada remonta aos anos iniciais de 1970 com transformação do antigo modelo catequético em educação popular, assim como esta pesquisa tem defendido. Vale ressaltar que desde Medellín as produções do cristianismo da libertação têm se pautado nesta perspectiva do método: partir da vida.

Além do Movimento de Evangelização Encontro de Irmãos/CEBs e das Comunidades de Crianças/Encontros de Amigos terem um mesmo método, estes também eram constituídos por poucos membros. O documento *A Experiência da Macaxeira* (1974) fala de dez crianças, no máximo. Além do mais, diferentemente da antiga catequese que separava as turmas de crianças por idades, seguindo o modelo escolar, no sexto ano de experiência das Comunidades de Crianças parecia que tal do modelo escolar estava se extinguindo. Assim, também tinha diminuído bastante aquela rotatividade de responsáveis pelas turmas, agora a animadora era permanente.

É nesse período que passa a se firmar a ideia dos “grupos naturais”. O propósito era que as animadoras já não criassem os grupos chamando as crianças da vizinhança para ir à sua casa participar do Encontro de Amigos, mas o seu contrário,

eram elas que deveriam ir ao encontro das crianças, nos lugares onde costumam estar (nas calçadas, no campo de futebol, no meio da rua, nas árvores, nos quintais etc.), entrar em suas conversas, participar de suas brincadeiras, inserir-se no mundo delas, ou seja, ser um novo membro da “patota”¹⁴⁶. Assim como é narrado na experiência de Lila, do Córrego do José Grande, Recife (PE):

Um dia Lila resolveu aproximar-se dos meninos de sua rua... Uma turma da pesada, que a vizinhança não olha com muito bons olhos, só meninos. Primeiro ela ficou só de olhar, observando o jeito deles... Depois foi se achegando... entrando na conversa... na brincadeira... Jogou bola com eles! Quando ela voltou pro meio deles no dia seguinte [do jogo de bola], aprontaram-lhe uma... Fizeram ela brincar das brincadeiras mais pesadas, que só menino-homem é que brinca. Lila topou a parada até o fim. No final da tarde, a turma já dava sinal de ir embora, cada um pro seu canto, mas quiseram dizer a Lila uma palavrinha: - Agora a gente viu que você é amiga da gente mesmo. - Pra você A GENTE É GRANDE! (VELOSO, 1985, p. 7, grifos do autor).

Nesse momento em que o termo “grupos naturais” passa a ser usado e ganha força no interior daquela novíssima organização eclesial com crianças, aumenta o distanciamento em relação ao antigo modelo eclesial de tratar e conceber a infância como meramente receptora/reprodutora, enquanto se aproximava ainda mais da Experiência da Ilha do Maruim, aonde os adultos iam ao encontro das meninas e meninos para “se enturmar” com elas.

O sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes (1961), para falar dessas “patotas” utilizou o termo “trocinhas” e “grupos infantis”, ou seja, aquelas organizações próprias das crianças de uma mesma rua ou cercanias, sem a interferência direta dos adultos e com o principal objetivo de se divertirem. Esse último termo também foi utilizado pelo MAC como sinônimo de grupos naturais. Inclusive foi produzido um folheto/cartilha com título Grupos Infantis (2017), no qual aparece também a expressão “grupos naturais”. Tal termo também está presente no quarto capítulo das Conclusões de Medellín (1968, p. 33), todavia, referindo-se à juventude:

A tendência de reunir-se em grupos ou comunidades juvenis aparece cada vez mais evidente e intensa dentro da dinâmica dos movimentos de juventude da América Latina; detestam os jovens as organizações demasiado institucionalizadas, as estruturas rígidas e as agremiações massivas.

¹⁴⁶ Muito próximo de um modelo eclesial que tanto tem insistido o Papa Francisco, “Uma Igreja em saída”: menos na sacristia e mais nas ruas, nas periferias existenciais, enlameada. Em suas palavras: “[...] prefiro uma Igreja acidentada, ferida e enlameada por ter saído pelas estradas, a uma Igreja enferma pelo fechamento e a comodidade de se agarrar às próprias seguranças” (FRANCISCO, 2003, p. 36).

As comunidades juvenis acima mencionadas se caracterizam, em geral, por serem *grupos naturais*, espontâneos, de reflexão evangélica, revisão de vida, com um compromisso cristão no meio ambiental (grifo nosso).

Será que o conceito grupos infantis/grupos naturais usado pelo MAC foi uma junção do pensamento sociológico de Fernandes (1961) com a perspectiva teológica de Medellín (1968)?

Conforme os depoimentos de Zezo Oliveira¹⁴⁷, Márcia Chagas e Josenice Pereira, que passaram a participar do MAC da paróquia da Macaxeira, justamente nesse período em que a ideia dos grupos naturais estava em alta, as relações com a catequese eram quase imperceptíveis. O primeiro depoente diz que o seu grupo não tinha nenhuma relação com a catequese; esta “era uma coisa e o MAC era outra”. As outras duas depoentes afirmam que seus grupos eram “grupos naturais” e que os assuntos próprios da catequese eram tratados em outros momentos e somente para quem quisesse, ora com uma antiga catequista da localidade¹⁴⁸ ora com a própria animadora, em dias e horários distintos do encontro do MAC.

Nesse momento em que os Grupos Infantis pareciam que iam tomando um caráter mais de movimento independente da dimensão catequética-sacramental, a Província Franciscana do Nordeste, na pessoa do Frei Afonso Horácio Leite, passa a se interessar pela experiência da paróquia da Macaxeira igualmente com o intuito de renovar a sua catequese.

3.2 A expansão do MAC como catequese renovada

Foi assim que o MAC teve a sua primeira expansão para além da Arquidiocese de Olinda e Recife, graças a Ordem dos Frades Menores. Frei Afonso, natural do sertão pernambucano, trabalhava na diocese de Caetité, centro-oeste da Bahia, quando foi chamado para morar na capital da Paraíba, a fim de articular a catequese das paróquias sob a responsabilidade da sua província franciscana. Conforme ele mesmo:

¹⁴⁷ Zezo Oliveira - Nasceu em Recife (PE), aos 25 de maio de 1963, onde reside e concedeu seu depoimento, no dia 17 de abril de 2017. No MAC foi adolescente, acompanhante e membro da equipe de elaboração de subsídios para os grupos de base, entre 1975 e 1980.

¹⁴⁸ Nestes depoimentos foi possível perceber que o velho modelo de catequese não estava totalmente extinto, ele continuou resistindo apesar do desacordo do seu pároco.

Trazia dentro de mim uma inquietação: como fazer uma catequese libertadora que tenha como ponto de referência a criança e a realidade concreta em que ela vive? Tinha ouvido falar de um trabalho na paróquia de Macaxeira, em Recife, realizado pelo padre Reginaldo Veloso, nos moldes de 'Encontros de Irmãos'. Passei a frequentar a casa de Reginaldo e a inteirar-me do seu jeito de trabalhar com as crianças nos 'Encontros de Amigos'. Como resultado dessa convivência e do estudo do material que era utilizado, iniciei com a irmã Cristina um trabalho com crianças, ela no Varjão onde morava; e eu, no Baixo Roger, pois residia no Convento de São Pedro Gonçalves. A partir desses dois bairros o Movimento das Crianças começou a se desenvolver (LEITE, 2017, p. 71).

O Varjão e o Baixo Roger eram considerados bairros periféricos de João Pessoa; deste modo, assim como em Olinda e Recife, o MAC na Paraíba, desde o seu primeiro ano de existência, seguiu a opção preferencial pelas crianças pobres. E igualmente como Reginaldo Veloso, Afonso Horácio também participava de estruturas eclesiais que possibilitaram o Movimento ficar conhecido e se expandir para outros estados nordestinos com certa rapidez. Além da atividade mencionada acima, ele também participava da "Comissão de Catequese do Regional Nordeste II da CNBB e na Pastoral Arquidiocesana da Paraíba" (LEITE, 2017, p. 71).

Em julho de 1974, enquanto Reginaldo e Alcino participavam do IV Encontro Internacional do MIDADE, em Yaundé, na República dos Camarões, Carmelita Mariano, uma das primeiras catequistas da paróquia de Santa Maria, na Macaxeira, Recife (PE), que fez o processo de mudança do antigo modelo de catequese tradicionalista para a proposta dos Encontros de Amigos/Comunidades de Crianças, foi à João Pessoa, para, em um encontro articulado por Afonso, partilhar a experiência daquela nova maneira de se fazer catequese.

Quase um ano após, em junho de 1975, um novo encontro foi realizado no Convento São Pedro Gonçalves, para troca de experiências entre os grupos da "catequese renovada" de João Pessoa, Salvador e Recife. Sobre esse encontro Reginaldo Veloso fez a seguinte memória:

Eu me lembro que no nosso primeiro encontro, 1975, em João Pessoa, foi o primeiro encontro onde o MAC recebeu o nome, naquele tempo, o Movimento Amigos das Crianças. O olhar estava mais sobre os educadores do que mesmo sobre o protagonismo das crianças. Ainda não tínhamos... não estávamos tão fortemente conscientes disso. Mas já pra esse encontro a gente fez uma pesquisa em João Pessoa, no Recife e em Salvador, caprichada, sobre os vários ambientes de vida das crianças, conversando com elas. Eram uns sete pontos, assim, família, vizinhança, escola, igreja... Eu sei que eram uns sete pontos e todo mundo chegou com essas pesquisas já sistematizadas pra apresentar. A gente levou seis crianças do Recife, convidou seis crianças de João Pessoa; da Bahia não chegou a ter crianças. Mas essas doze crianças... Nós nos reuníamos de tal maneira que na

apresentação, o encontro começou justamente na apresentação das pesquisas, juntaram o pessoal de Recife e de João Pessoa que pesquisou determinado ponto da vida das crianças e eles organizavam, faziam a última sistematização, procuravam de maneira criativa, primeiro, um jeito de poder comunicar os dados da pesquisa, o resultado da pesquisa, para a plenária, né? Agora... Então, estavam os animadores, o grupo que ia se apresentar e aqui no meio as doze crianças. Então, a gente apresentava pra todo mundo o que tinha sido pesquisado sobre tal ponto da vida das crianças. Isso levava a uma reflexão sobre aqueles aspectos das vivências. E aí, alguma coisa de análise de conjuntura também acontecia, porque se procuravam as consequências e as causas dos problemas, né? Mas os primeiros entrevistados eram as crianças. Os animadores e animadoras ficavam escutando as crianças a reagirem diante do que tinha sido pesquisado. Só depois é que conversavam, na plenária, abria-se para os animadores. Então, havia, acontecia muita coisa nisso aí, em termo de conteúdo era um refletir sobre a vida de maneira mais profunda possível; o escutar as crianças, já tinham escutado lá e aqui escutavam ao vivo de novo; elas reagirem sobre o que estavam dizendo sobre elas; o colocar-se à escuta desde o começo... essa sempre foi a atitude pedagógica, vamos dizer... primária, elementar: escutar. O MAC, sempre primou por não ser uma catequese doutrinária, de ensinamento, mas, ser muito mais, uma construção coletiva e uma consciência nova sobre a vida, sobre o mundo, sobre si mesmo, certo? Mas, onde as pessoas davam seus pontos de vista e os demais escutam. Sobretudo os adultos e os jovens, os animadores, depois acompanhantes, colocavam-se à escuta. Perguntavam mais do que diziam (José Reginaldo Veloso de Araújo, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

Tal encontro produziu um relatório bastante minucioso do conteúdo ali discutido. Das trinta e cinco (35) páginas, quase a sua totalidade foi dedicada à vida cotidiana das crianças e das reflexões que ela ali suscitou. Como parte das conclusões registraram o seguinte:

TAMANHO NÃO É DOCUMENTO: PARTICIPAÇÃO!

A criança, mesmo pequena, tem capacidade de pensar, falar e agir; tem opinião sobre o mundo que a cerca e tem condições de participar e decidir, de acordo com a sua fase de desenvolvimento. Ela é capaz de criar, viver e representar, sem preocupação com crítica ou censura, se encontrar um clima de liberdade.

Infelizmente na família não existe um clima de participação. Ainda há pais que impedem as crianças de falarem nas refeições.

A CRIANÇA É IMPORTANTE E MERECE ATENÇÃO!

É preciso saber acolher e valorizar as mínimas coisas que a criança diz, pensa e faz, mesmo em suas falhas. Isso, inclusive, nos ajuda a sermos mais simples e contribuirá para uma sociedade melhor.

Criar um ambiente de confiança e amizade, um ambiente que nos permita entrar na vida da criança, procurando entender o que acontece e perceber os valores que estão escondidos, criando condições para que se desenvolvam. Afinal de contas, afirmamos que JESUS CRISTO ESTÁ NA VIDA DELAS (MAC, 1975, p. 27-28, grifos do autor).

A consciência de que há uma relação de dominação adulta que impede as crianças de serem respeitadas como “gente”, e, por isso mesmo, deveria ser combatida, continuou sendo a mais importante bandeira de luta do MAC. Nesse

sentido, o MAC produziu documentos, desenhos, filmes, textos e músicas. Uma destas, *Sou Pequeno*, foi composta na primeira metade da década de 1980 por Frei Afonso e faz parte do disco *Sonho de Menino*, produzido pelo Movimento de Adolescentes e Crianças e lançado pelas Edições Paulinas (MAC, 2002):

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

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

Ao mesmo tempo em que a música denuncia a dominação das crianças na sociedade brasileira, ela anuncia sua teimosia, resistência e “antidisciplinarização” diante do poder adultocêntrico; apresenta um aspecto da educação popular que se realizou, contraditoriamente, dentro da própria instituição católica; demonstra uma criança não essencializada, mas entendida em suas constantes contradições, como “deus e demônio”, como sugere outra música, *Direito de Menino*, do mesmo disco: “O menino dormiu em sonho, Deus e demônio, ele era o tal... Queria ser!” (MAC, 2002).

Conforme deixou claro Reginaldo Veloso no depoimento citado acima, naquele período, também contraditoriamente, o papel do educador e da educadora se sobressaía no Movimento, e não as crianças. Inclusive, é nesse mesmo encontro de 1975 que o nome Movimento de Amigos das Crianças passa a se tornar predominante, enquanto Comunidades de Crianças, Encontros de Amigos e Movimento de Evangelização da Infância passaram a desuso, demonstrando realmente o papel preponderante dos adultos, dos amigos das crianças.

O termo “fase de desenvolvimento” presente no documento *Escutem a Gente* (MAC, 1975) vai ao encontro dessa percepção de Reginaldo Veloso, pois, como visto anteriormente, a ideia de infância e criança como uma mera fase de formação e desenvolvimento para se chegar ao adulto ideal é, portanto, adultocêntrica. Isso

mostra que o Movimento não nasceu imune ao adultocentrismo e nem estava totalmente blindado contra ele. As pessoas vão, em processo, tomando consciência da complexa realidade da criança e do adolescente e, ao mesmo tempo, sendo chamadas a uma “mudança de vida” nas relações com tal público. Mesmo que em 1975 alguns já tivessem uma clareza a esse respeito, mudanças de práticas/hábitos são muito mais demoradas do que as de mentalidade. Ainda mais, sendo uma organização social aberta a acolher novos membros, provavelmente sempre houve/haverá diferentes níveis de consciência a respeito da infância, cabendo aos mais antigos manterem os princípios do Movimento e ajudar os novos educadores a se reeducarem no que tange à concepção e ao tratamento para com a criança e o adolescente.

Apesar do termo fase de desenvolvimento aparecer no documento e a constatação de um maior protagonismo das educadoras e educadores no depoimento de Reginaldo, também é possível afirmar que já havia naquele período (1975) uma nítida concepção de criança como um ser capaz de pensar, falar, agir, opinar, participar e decidir (pressupostos imprescindíveis para se realizar a educação popular), um claro combate ao adultocentrismo.

Quanto ao apostolado da amizade, dos adultos para com as crianças, também tratado no depoimento de Reginaldo e no documento *Escutem a Gente*, continuou um crescente, um princípio inegociável para o Movimento. Pois, acreditava-se ser ele o meio de proporcionar o ambiente e o clima de confiança e liberdade, no qual a criança seria ouvida sem repressão: a porta da frente para que os adultos entrassem na vida infantil e assim pudessem realizar uma educação libertadora. Portanto, passar a ser chamado de Movimento Amigos das Crianças de certa forma é uma consagração desse princípio.

Ouvir as crianças, como já refletido no capítulo anterior, não se tratava somente de ser “bonzinho” e “gentil” para com os pequenos, mas, antes de tudo, de uma atitude de amizade, de reconhecimento de que nem o adulto sabe tudo e nem a criança sabe nada; de que a criança é importante e a educação popular deve sempre partir dos interesses dos envolvidos. Pois, ao participar da brincadeira preconceituosa ou violenta, proposta pela meninada, por exemplo, é oportunizado ao educador o clima para questionar a própria brincadeira. Pois, assim o faz como um de dentro e não um de fora; como um amigo que só quer ajudar e não como um “estranho” descompromissado, ávido para criticar apenas.

Enfim, ouvir, além de ser uma atitude própria das relações de amizade, é também um elemento sem o qual não pode haver educação popular com crianças e adolescentes ou com qualquer pessoa.

3.3 Nas ruas, nas casas e na igreja: O MAC de Mossoró

Dessa articulação franciscana para dinamizar a catequese sob sua responsabilidade, o MAC chega em 1976 à periferia da segunda maior cidade do Rio Grande do Norte, sede da diocese de Mossoró, por intermédio das irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, que moravam e trabalhavam na pastoral da paróquia do bairro Alto de São Manoel.

Assim como em Recife (PE) e nos outros lugares em que o MAC foi implantado na década de 1970, a catequese da paróquia São Manoel também era de cunho tradicionalista em vista somente da realização dos sacramentos da Eucaristia e do Crisma, no formato da “aula de catecismo”, inclusive usando as salas de aula da Escola Padre Dehon.¹⁴⁹ Nazaré Davi, que ali vivenciou os dois modelos de catequese, antes e durante o MAC, narra sobre sua preparação para a Primeira Comunhão:

Eu ia para o catecismo. Mas assim, não tinha muita assiduidade. Eu não era muito acolhida; tinha também aquelas festas muito bonitas, muito arrumadas e eu não me inseria porque era mais uma... Como se fosse uma festa de formatura com roupas muito bonitas. E no final, depois de muitos anos de participar, ir para o catecismo e não continuar (eu não tinha certa perseverança), já que todas as crianças da minha idade faziam a Primeira Eucaristia com 7, 8 anos. Acho que eu fiz a Eucaristia com 12 anos. Eu e minhas amigas. E foi uma coisa bem diferente. Assim... A gente foi fazer para não deixar de fazer não. Foi uma festa; aquela festa que as outras crianças tinham e têm muitas assim. Lembro de uma freira que tinha o nome Irmã do Patrocínio. Nem o nome dela eu sabia dizer direito, porque ela tocava o sino para começar e iniciar o catecismo. E eu chamava ela de irmã bate o sino (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

A depoente, que posteriormente se tornou catequista um ano antes da chegada do MAC a Mossoró, realizou tal função no mesmo modelo em que foi catequisada, conta:

E foram divididas as turmas; foram feitas as inscrições das crianças. Eu fiquei com uma turma acho que na faixa de 12, 11 anos. E nessa turma tinha

¹⁴⁹ O prédio pertencia à paróquia/diocese, mas para o seu funcionamento, da primeira à quarta série, mantinha uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

algumas crianças vizinhas, que moravam aqui na Ilha¹⁵⁰. Mas, a maioria era de outras ruas. E todas as crianças daqui da rua quando eu ia para o catecismo, elas iam comigo. Quando chegava lá, elas se dividiam nas salas de acordo com as turmas que tinham ficado. A gente ia e vinha, mas todos diziam que queriam ficar na mesma turma. “Ah! Por que a gente não fica na sua turma?” E a gente ia e vinha junto pra catequese (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

A mudança catequética na paróquia de São Manoel teve como principal referência a Irmã Lucimar Miranda. O seu depoimento corrobora para entender como era praticada a catequese antes do MAC:

Na época eu morava com irmã Zulinda, nós éramos oito catequistas no São Manoel preparando a turma para Primeira Comunhão. Depois de cada Primeira Comunhão a gente deixava uma turma e pegava a outra. O meu encontro com o MAC se deu quando a Irmã Maria Zulinda Silveira Meneses, voltando do encontro de João Pessoa, na Paraíba, onde o assunto foi MAC, trouxe pra nós essa rica experiência. Nós ficamos muito entusiasmadas com o jeito do MAC que era muito diferente da nossa maneira de trabalhar na catequese. Na catequese dava aula, a gente pegava aquelas aulas prontas que tinham nos cadernos, nos livros e passávamos para as crianças, ensinava os Sacramentos, os mandamentos e assim preparava para Primeira Comunhão (Irmã Lucimar de Oliveira Miranda, entrevista concedida a Albuquerque, 2016/2018).

Em março de 1976 a nova maneira de evangelização das crianças proposta pelo MAC começou a ser experienciada nas terras potiguares. A partir de então, os grupos de crianças da catequese passaram a se formar na rua da própria catequista e não mais na escola Padre Dehon. O critério de agrupamento passava a ser a amizade já existente entre as crianças e sua proximidade de moradia, ou seja, eram os grupos naturais que contavam e não mais a faixa etária e o grau de escolaridade. Josenildo Freire, que foi uma das crianças que participou dos seis primeiros anos daquela “catequese renovada”, do Grupo de Amigos da Rua Benício Filho, fez a seguinte recordação:

Quando a Nazaré me procurou eu estava sentado aqui em uma calçada. Chegou para mim, só: “Olha, se a gente quiser lhe informar sobre um grupo de amigos, qual amigo que você gostaria que fizesse parte desse grupo?” Então eu citei o nome de uma pessoa. Daí ela já procura essa pessoa. Aí formou um grupo. No começo, um fato que me chamou muita atenção, é que o grupo que foi formado aqui na nossa rua só tinha eu de menino (Josenildo Freire da Silva, entrevista concedida a Albuquerque, 2017/2019).

¹⁵⁰ Ilha de Santa Luzia, bairro vizinho do bairro São Manoel e parte da paróquia de São Manoel.

Já no primeiro ano dessa mudança surgiram os problemas de adaptação com as catequistas e, sobretudo, com os pais. Estes questionavam a seriedade daquela “estranha catequese”, uma vez que via seus filhos brincando em vez de estar estudando as “coisas de Deus”. No lugar da “professora de catequese” levá-los para a igreja, ela sentava nas calçadas, brincava na rua e passeava com a meninada.

Então no começo foi uma coisa assim muito difícil, porque antes os pais sabiam que a gente ia para a igreja; ia para o catecismo, ia fazer uma coisa boa, uma coisa interessante. Mas, dessa vez agora, os pais viam a gente na rua brincando com os meninos, sentados na calçada, conversando... Aí vinham os problemas, porque a gente brincava; ficava muito à vontade e fazia barulho e atrapalhava. As pessoas reclamavam e diziam que: “Ah! Essa moça agora não tem o que fazer? Com esses meninos pra cima e pra baixo! Os meninos já brincam demais e tal...”. Aí a gente procurava um canto que não incomodava. Brincava na calçada da fábrica de sabão, na calçada da serraria lá das madeiras... E a dificuldade foi essa. Ia derrubar carnaúba preta que é o fruto maduro da carnaubeira, né? Lá na várzea... E os pais reclamando muito. Tipo... Que a gente tinha deixado de fazer um trabalho sério e agora estava fazendo esse trabalho só de brincar com os meninos. E os meninos cada vez gostando mais (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

Por outro lado, quem não teve muito problema com essa adaptação foram mesmo as crianças, assim como indica o depoimento acima. Elas gostavam cada vez mais porque a nova catequese estava “falando a sua língua” e escutando a sua fala.

A brincadeira e a vida cotidiana, os interesses da meninada passaram a ser o basilar “material” que substituía os “livros de ensinar catecismo”. As catequistas deixaram de ser assim chamadas e se tornaram as animadoras; turmas de catequese viraram grupos de amigos (com nomes escolhidos quase sempre pelas crianças, tais como Contente, Opinião, Hipopocaré, União, Alegria, Liberdade). O tempo estabelecido de preparação para se realizar a Primeira Comunhão desapareceu e o grupo não sumiu após realizar o sacramento. A animadora continuava a mesma e as crianças do grupo permaneciam na própria dinâmica. Os novos membros do grupinho¹⁵¹, com ou sem a “Primeira Comunhão”, eram acolhidos. Para os “sem”, o critério era a realização do sacramento na medida da participação no grupo, sendo que, ao marcar a celebração, eram realizados alguns encontros específicos com elas sobre o sacramento.

¹⁵¹ O termo grupinho(s) também é bastante utilizado pelo MAC para se referir aos seus grupos de base. Apesar de não ter caráter oficial, em alguns momentos aparece no sentido dado pelo adultocentrismo, a diminuição de valor da organização das crianças.

A igreja matriz deixou de ser o único local de se realizar a Primeira Comunhão. Os quintais, as sombras das árvores ou mesmo o meio da rua, espaços onde os grupos do MAC se encontravam costumeiramente, passaram a ser o principal lugar para as referidas missas.

Em 1977, foi a primeira vez que foi feita a Primeira Eucaristia dos grupos do MAC na igreja. Nos anos seguintes, cada grupo realizou a sua festa na própria comunidade, na própria rua. Aí a comunidade se envolvia, a vizinhança preparava a rua, enfeitava com bandeirinha, com palha de coco. Era debaixo de uma árvore ou no quintal de alguém. Mas a festa era feita na rua. Mas tinha grupo que preferia fazer a celebração na Igreja. O fato é que em qualquer espaço, todos os demais grupos eram convidados a participarem da celebração, colaborando na ambientação, nos cantos, dramatizações e comidas a serem partilhadas (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

A respeito dessas celebrações religiosas nas ruas, Maria Alvani de Oliveira, mais conhecida por Dona Mariinha, faz a seguinte recordação:

A missa, quando era... marcava o dia com o padre, o dia da primeira comunhão deles. Aqui a gente fazia sabe o quê? Uma hora da madrugada, duas horas da madrugada nós estávamos aí fora ainda preparando tudo, limpando, porque não era calçamento nem nada não, era o barro. A gente aguando pra num fazer poeira (risos). Aí, ai meu Deus do céu, fazendo bolo, arranjando as coisas para fazer suco, pra fazer a festa [...] (Maria Alvani de Oliveira, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

E como era o cotidiano desses grupos? Semanalmente eles se encontravam em suas respectivas ruas (casas das animadoras ou das crianças, nas calçadas, debaixo de árvores) para brincar, conversar sobre suas vidas e preparar a celebração do domingo. Esta, por sua vez, era realizada toda semana na igreja matriz, no período matutino, com todos os grupos de crianças.

[...] nos finais de semana a parte do sábado de manhã era para cuidar um pouco das minhas coisas; à tarde era o encontro com o grupinho. Às vezes à noite se encontrava novamente para preparar alguma coisa para a liturgia. Alguma vez durante a semana à noite a gente se encontrava também. Até porque os meninos ficavam procurando. Quando eu entrava em casa para almoçar, alguma vez eles entravam também e a gente combinava algumas coisas (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

A coordenação e a animação de missas pelas crianças do MAC foi uma prática bastante comum nas décadas 1970 e 1980. Isso aconteceu em comunidades e

paróquias que pertenciam ao cristianismo da libertação, que, por sua vez, incentivava a participação dos fiéis em quase toda a vida eclesial, inclusive na liturgia.

No caso em questão, do MAC de Mossoró, cada grupo ficava responsável por uma parte da celebração dominical, conforme a liturgia da missa. Maria de Fátima Azevedo Braga (2017, p. 140) e Irmã Lucimar Miranda, que também eram animadoras de grupos, recordam a respeito:

A cada domingo um grupo ficava responsável por parte da celebração. O grupo que fazia a acolhida, bem atento ao horário, começava com a chamada de outros grupos; cada coletivo se apresentava com seu “grito de guerra”. Aquele ou aquela que chegasse atrasado era acolhido ao som de um refrão fortemente entoado por todos: “a-tra-sa-di-nho... nhã, nhã, nhã”... E assim, em clima de muita alegria, outro grupo continuava com a motivação e cantos, outro dramatizava o evangelho, um apresentava o fato da vida... as ofertas traziam significados das ações vivenciadas, os agradecimentos em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida, pela união, pelas oportunidades, depois aos participantes, aos colaboradores... Os compromissos dos grupos eram renovados a partir das situações do dia a dia, que traziam em seu contexto ações simples, mas muito cheias de constatações alegres, lutas e superações.

Lembro-me do conjunto musical de (sucata) ou material reutilizável ou reciclável confeccionado pelas meninas e meninos, com o objetivo de animar as nossas celebrações (BRAGA, 2017, p. 140).

Fomos fazer a celebração litúrgica na igreja às 8 horas aos domingos. As funções da liturgia eram sorteadas. Cada grupo ficava com uma parte: Acolhida, ato penitencial, glória, dramatização do evangelho, preces, cantos, ofertório. E houve muita criatividade nisso aí, viu? E a gente cresceu muito e a igreja se encheu de crianças, porque começaram a gostar muito (Irmã Lucimar de Oliveira Miranda, entrevista concedida a Albuquerque, 2016).

Após a celebração, as crianças voltavam para casa enquanto as animadoras ficavam e realizavam o seu encontro semanal. Ali eram partilhadas as experiências pessoais e dos pequenos grupos. Conforme a depoente Maria Nazaré Davi Guimarães, os encontros das animadoras “[...] eram parecidos com os nossos encontros com as crianças. Eram uma réplica, porque a gente também se colocava do jeito que a gente é; brincava muito e conversava sobre as coisas da gente e aprendia com o Evangelho”. Após contarem os fatos ocorridos ou narrados por alguma criança nos grupos de base, escolhia-se um ou dois para serem mais bem refletidos. Nesse sentido eram feitas perguntas, tais como: “O que diz o fato?”, “Quais os personagens dos fatos?”, “Qual o comportamento e a atitude de cada um?”, “O que foi de bom e de ruim em cada um?”. Posteriormente, lia-se um texto bíblico, principalmente dos Evangelhos, e era realizada uma reflexão conforme o momento

anterior, “momento da vida”.¹⁵² Daí tiravam pistas ou compromissos para serem realizados em suas vidas e com os grupos de crianças. As animadoras estavam realizando o método Ver, Julgar, Agir, que, por sua vez, passaram a utilizar com as crianças, assim como mostram as entrevistas e as anotações daqueles momentos, tal como o registrado por Irmã Lucimar e citado abaixo.

Fato:

Certa vez Fernando, menino que participava do grupo de amigos, observou que seu primo chegando cansado do trabalho e cheio de fome, não encontrou comida em casa, a não ser feijão. O rapazinho ficou muito triste. Fernando então foi até sua casa e trouxe para o primo um pedaço de carne e uma banana. O primo ficou muito feliz e agradecido.

Análise:

De que fala o caso que acabamos de ouvir?

Quais são os personagens do caso?

Que fez Fernando? Que acham vocês de Fernando?

Por que o primo estava triste?

Por que uns têm comida e outros passam fome?

Fato bíblico: (Mc 12, 41-44)

Um dia Jesus estava observando o povo que fazia o ofertório no Templo. Vinha gente rica e gente pobre. Os ricos davam esmolas maiores porque tinham muito dinheiro e não fazia falta. Os pobres davam pouca. No meio dela chamou a atenção de Jesus a oferta de uma viúva bem pobrezinha. Ela só tinha duas pratinhas e assim mesmo deu tudo que tinha. E fez isso de todo coração para repartir com os outros. Jesus ficou muito comovido... chamou os apóstolos e disse: Olhem, essa viúva foi quem deu mais porque deu com alegria tudo que tinha.

Análise:

De que fala o fato?

Quais os personagens do fato?

Que fez Jesus?

Que acham vocês da viúva e de Jesus?

Por que Jesus disse que ela deu mais?

Ligação com a Vida:

Vocês acham que tem alguma coisa que se parece nos 2 casos?

Vocês acham que Fernando fez como a viúva do caso de Jesus? Por quê?

Qual a lição que Jesus nos dá nesse Evangelho?

Compromisso:

Quando encontrar alguém triste procure ajudar.

Canto: **Oração de São Francisco** (MAC, [s. d.] grifos do autor).

Ethel Mônica de Azevedo Farias (2017, p. 144), que participou do grupo do Contente dos 7 aos 14 anos, faz a seguinte memória a respeito do método empregado por sua acompanhante:

[Ela] nos conduzia pelo caminho da reflexão, através do método Ver, Julgar e Agir. Assim, nós sempre ligávamos o tempo de Jesus ao nosso e entendíamos o que Ele esperava de cada um de nós, as atitudes mais

¹⁵² Termo bastante utilizado no cristianismo da libertação para significar as coisas referentes ao mundo social, à história, à vida “de carne e osso”.

adequadas a se tomar em certas situações. Então, havia o momento de colocarmos a mão na massa; fazíamos desenhos, cartazes, paródias, ensaiávamos pecinhas teatrais com as passagens do Evangelho, participávamos da liturgia da missa das crianças, aos domingos, e sempre havia a hora das brincadeiras. Tudo muito simples, sem as sofisticções que vemos hoje. Entretanto, éramos felizes (Ethel Mônica de Azevedo Farias, entrevista concedida a Albuquerque, 2017).

É importante aqui apregoar que há certa proximidade entre tal método, praticado pelo cristianismo da libertação e a educação popular. Primeiramente, porque os dois partem da vida dos educandos. Não é o conhecimento novo e a informação “fresquinha”, necessária a se aprender, que deve ser primeiro enfatizado, mas o vivido, aquilo que faz parte do universo e da história de vida das pessoas concretas que ali estão. É preciso, antes de tudo, que os sujeitos se reconheçam e criem empatia com o ambiente, as pessoas e o conteúdo ali postos. Isso ocorre, não apenas pelo reconhecimento do “ouvi falar” ou do “já vi” sobre o que foi colocado em discussão, mas pelo que a experiência dos corpos presentes trouxe para ser discutido e confrontado pela mediação socioanalítica.

Na etapa seguinte tanto a educação popular quanto o método Ver, Julgar e Agir passam a fazer a crítica ao objeto em questão por meio da mediação hermenêutica em favor do oprimido e da justiça, do bem coletivo e da integridade da pessoa¹⁵³.

Na terceira etapa também há uma convergência no que se refere ao objetivo: motivar os participantes à transformação (de mentalidade e práticas) sobre o que consideraram injusto e contra a vida. Portanto, toda a reflexão crítica das etapas anteriores contribuía para encorajar e dar motivos às ações, sobretudo coletivas e organizadas, de mudança das relações sociais contrárias às suas convicções hermenêuticas.

As brincadeiras foram o principal meio, ponto de partida, pelo qual o MAC realizava a sua educação popular e o método Ver, Julgar e Agir com a meninada. As animadoras deviam inserir-se nos grupos naturais, entrar no mundo das crianças e sempre partir dos interesses delas, conseqüentemente da sua principal atividade: a brincadeira.

¹⁵³ O Julgar também é conhecido como iluminar. Este termo está cada vez mais sendo preferido do que aquele; contudo, carrega o mesmo princípio de mediação hermenêutica. Assim está empregando a CNBB (2018b, p. 119-120): “ILUMINAR é o momento de escutar a Palavra de Deus. Implica a reflexão e o estudo que iluminam a realidade, questionando-a pessoal e comunitariamente. Para acolher a realidade, como cristãos, é necessária a conversão contínua na busca da vontade do Pai”.

Por isso, as animadoras eram desacreditadas pelos pais e outros adultos, uma vez que estes confiavam que a brincadeira infantil não era algo que deveria receber a devida atenção. Não que a diversão fosse desvalorizada pelos adultos, afinal, segundo Huizinga (2004), todos são *homo ludens*, desde a infância até a velhice. A questão estava nas brincadeiras realizadas pelas crianças. O jogo de bola realizado na rua pelas crianças, por exemplo, é encarado por muitos adultos como um incômodo, coisa barulhenta e perigo para o patrimônio alheio, enquanto realizado pelos adultos é visto como lazer, terapia, esporte e profissão. Semelhantemente acontece com a fantasia, vindo das crianças é considerada como “bobagem”, “mentirinha” e ilusão, porém, se vem dos adultos é chamada de criatividade, arte, fé, espiritualidade e religião.

Se a imaginação infantil é pejorativamente identificada como coisa fantasiosa, os adultos acabam fazendo as próprias crianças “especialistas da fantasia”. Porém, fantasiar não é exclusividade destas, mas do ser humano.

Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados. Poderemos, de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações (SARMENTO, 2003a, p. 16).

Portanto, se a fantasia está na dimensão da imaginação e do não palpável, a crença religiosa no transcendente também está. Sarmiento (2003a, p. 16) seguindo a perspectiva benjaminiana de perceber a maneira de a criança pensar, chama-a de pensamento fantasista, indo de encontro à usual forma negativa com que o termo tem sido empregado, sobretudo associado às crianças. Entende que essa configuração de pensamento carrega consigo duas importantes dimensões: a capacidade de transposição de objetos, pessoas e situações, portanto, da não aceitação da mera literalidade do que se apresenta, estando o percebido sempre na possibilidade de ser algo mais; e, em consequência desta, a capacidade de resistência “que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência”.

Brincar, cantar, pular, dançar etc. para suportar e resistir à dor, é uma característica das crianças, mas não só. Também outros grupos de oprimidos fazem do lúdico “força pra viver”. Destarte, a ludicidade é resistência de crianças e adultos.

Mas por ser a religiosidade constituída em grande parte por elementos lúdicos, ela é tão atraente para a meninada. Isto é, a criançada é seduzida pela dimensão prática e prazerosa da fé. Por isso é que as crianças gostam de “ir à religião” fazer coisas e não meramente “receber” passivamente conceitos. A esse respeito, Flávia Pires (2018, p. 11), em sua pesquisa de campo nos diversos espaços religiosos da cidade de Catingueira (PB), observou

[...] que as crianças mostravam-se atentas e participativas nas seguintes atividades: nas brincadeiras, no lanche que segue algumas destas reuniões e nos momentos quando eram chamadas a participar ativamente. [...] Ou seja, quando são chamadas à atitude ativa, ao contrário da escuta passiva das leituras e dos ensinamentos das professoras de religião, elas pareciam mais aptas a tratar de assuntos religiosos *strictu sensu*. Mesmo assim, apenas crianças maiores de quatro anos de idade foram observadas tomando a iniciativa da prece ou do canto, da mesma forma como apenas acima desta idade foram requisitadas a apresentar para a turma o trabalho de casa, no caso, o catecismo.

Na compreensão de Sarmiento (2003a), as crianças criam culturas próprias por meio de quatro eixos estruturadores: a reiteração, a interatividade, a fantasia e a ludicidade. Para isso, não há espaços determinados, tal como os parques de diversão. Qualquer lugar que possibilite certa autonomia em realizar atividades entre seus pares, ali acontece cultura infantil. Mesmo em realidades institucionais totalmente controladas pelos adultos, tal como são as religiões, ainda assim é possível acontecer momentos e situações em que as crianças “conspirem” e produzam cultura. A esse respeito, Flávia Pires (2018, p. 12) descobriu que no “Mês de Maria”¹⁵⁴ as próprias crianças também organizavam novenas nas casas, atividades tidas como coisas de adultos.

Nestas novenas, não há nenhum adulto envolvido. A ideia e a concepção de novena, que conta com mais ou menos vinte crianças, foram iniciativas infantis. Embora crianças pequenas e inclusive bebês também estejam presentes, o grupo é liderado por aquelas crianças mais envolvidas no catecismo, as quais já tenham a primeira eucaristia ou estejam prestes a fazer, por volta dos onze anos de idade. Nestes momentos as crianças assumem atitude bastante contrita, respeitosa e responsável. Chegam na hora marcada, rezam com seriedade e, se uma criança se comporta mal durante a novena, pode esperar olhares atravessados e ‘psius’ enérgicos por parte dos colegas. Com isso, quero apenas enfatizar que, algumas vezes, as crianças tomam partido ativamente no que os adultos chamariam de o mundo da religião.

¹⁵⁴ O quinto mês do ano é considerado pela religiosidade católica, sobretudo nordestina, aquele de Nossa Senhora Mãe de Jesus. Por isso, é incentivada a intensificação de cultos dedicados a tal santa.

Apesar de ser costume acusar as crianças como fantasiosas e encarar suas coisas como mero produto da imaginação, por isso mesmo são desacreditadas; é importante dizer que, seja qual for a religião, ela se utiliza da fantasia (em suas práticas e conceitos) e ao mesmo tempo é produto dela, uma vez que o ser humano é um *homo fantasiosus*. “Tanto as religiões tradicionais quanto as novíssimas e ‘particulares’ expressões religiosas imaginam seus lugares sagrados, seus tempos míticos, seus seres poderosos e suas coisas não ‘palpáveis’ graças ao poder da fantasia” (ALBUQUERQUE, 2017b, p. 57).

Enfim, diferente da perspectiva adultocêntrica, o MAC valorizava a fantasia e as brincadeiras da criança como “coisa séria”. Livros, textos, oficinas e encontros de formação foram realizados para ajudar na melhor aplicabilidade da educação popular e do método Ver, Julgar e Agir a partir das brincadeiras.

Isso não quer dizer que toda brincadeira era refletida criticamente com a meninada. De forma alguma. Brincava-se por brincar, como as meninas e os meninos sempre fizeram. Porém, escolhia-se oportunamente uma das brincadeiras sugeridas pelas crianças ou pela educadora (geralmente escolhida previamente e com perguntas elaboradas). Após a sua realização entrava em cena o papel da animadora de instigar a dialogicidade (FREIRE, 2000). Por meio de perguntas e questionamentos levava as crianças a trilhar o referido método.

Pois, o MAC compreendia (e compreende) que por mais fantasiosa que fosse a brincadeira e por mais que seu objetivo fosse a pura diversão, ela era entendida como um produto social e por isso mesmo refletia a sociedade que a criou e que a pratica, ou seja, a brincadeira era entendida como libertadora ou escravizadora, conforme o seu livro *Brincadeira é coisa séria* (MAC, [s.d.]).

Em 1976 o Movimento produziu outro livro a esse respeito, denominado de *Brincadeiras* (MAC, 1979), com uma segunda edição em 1979. É uma coletânea de cinquenta jogos e brincadeiras. No entanto, na introdução são postas as seguintes reflexões: a importância do brincar para as crianças, a brincadeira como reflexo do mundo adulto, a necessidade da consciência crítica em todos os aspectos da vida, inclusive nos momentos de diversão, e um exemplo de como realizar o método Ver, Julgar e Agir com as brincadeiras, transcrito abaixo. Apesar de suas etapas não aparecerem explicitamente, elas estão didaticamente apresentadas e fáceis de serem identificadas.

O REI CAMUSHIN CAMUSHÁ

- Essa brincadeira é assim:
 - As crianças formam uma roda que vai girando e cantando uma canção bem alegre;
 - O rei fica no meio da roda, de onde ordena “ALTO LÁ”;
 - A roda para, e as outras crianças perguntam “QUEM ORDENA”?
 - E o rei responde: O rei Camuschi Camushá... O rei Camushin Camushá mandou dizer que todo mundo continuasse cantando e rodando, mas de cócoras... por exemplo;
 - O rei ordena de novo ALTO LÁ e vai mandando as crianças fazerem isso e aquilo, sendo uma tarefa de cada vez, intercalada pelo canto.
- É BOM QUE A GENTE:
- a) CANTE E BRINQUE TAMBÉM
 - b) CONVERSE COM AS CRIANÇAS...
- Vocês gostaram desta brincadeira?
 - O que vocês gostaram desta brincadeira? Por quê?
 - O que vocês não gostaram desta brincadeira? Por quê?
 - O que vocês acham do “REI” mandar sempre?
 - Vocês acham isto certo ou errado? Por quê?
 - Vocês conhecem pessoas que só querem mandar? (Anime as crianças a contar fatos);
 - Vocês acham isto certo ou errado? Por quê?
 - Vocês conhecem outras brincadeiras em que só uma pessoa manda e as outras só fazem obedecer? Quais?
- c) Conte para as crianças o que um menino chamado Nelson, de 8 anos, lá de Santa Rita, PB, disse, após ser o rei, quando lhe perguntaram o que ele achava daquela brincadeira: “Eu não gosto desta brincadeira porque o REI só faz mandar e todo mundo obedece. Ele é mesmo que o delegado... só quer mandar”.
 - d) Converse com as crianças: O que Nelson disse está certo ou errado? Por quê?
 - e) Converse um pouco mais com as crianças:
- Se a gente perguntasse a Jesus o que ele diria? (anime as crianças a contar um fato do evangelho em que Jesus ensina que ninguém deve mandar em ninguém, mas que uma pessoa deve servir a outra sem ser escravo. Se for preciso conte para as crianças o que Jesus ensina à gente em S. João 13, 1-17);
 - f) E agora, o que vocês acham, comparando:
- A brincadeira “O rei Camushin Camushá” com o que Jesus ensinou a gente (S. João, 13, 1-17)
 - O que Nelson disse com o que Jesus ensinou à gente.
- g) PRONTO:
- Como a gente pode transformar esta brincadeira, para que ela fique como Nelson e Jesus querem?
- h) CONVERSE SÓ UM POUQUINHO MAIS COM AS CRIANÇAS
- O que está precisando ser transformado: NO GRUPINHO, NA CASA, NA RUA, NO BAIRRO E NA ESCOLA da gente, para ficar do jeito que Jesus ensinou a gente (S. João 13, 1-17) (MAC, 1979, p. 5-9).

Tais materiais como esse, organizados e produzidos pela equipe interdiocesana do MAC, posteriormente secretariado nacional, eram estudados nos encontros regulares das animadoras e animadores com ajuda da assessoria, assim como fazia Irmã Lucimar em Mossoró (RN).

O papel da assessoria foi fundamental para ajudar os/as animadores/as a entrarem em contato com o método Ver, Julgar e Agir e com a educação popular,

assim como em zelar para uma formação permanente. Tal como acontecia em Mossoró, na pessoa de Irmã Lucimar, que, além de exercer a função de assessora, também exerceu a função de animadora/acompanhante de grupo de base. Sobre o papel da assessoria, o MAC nas conclusões do seu primeiro encontro de assessores, realizado em 1981, assim definiu:

“Assessores são padres, religiosos ou leigos que acompanham grupos de animadores, numa determinada área, paróquia, setor ou zonal.”

[...]

QUAL O PAPEL DO ASSESSOR JUNTO AO GRUPO DE ANIMADORES?

É idêntico ao papel do animador junto ao grupinho de crianças. A partir dos interesses e necessidades sentidos e expressos por eles, ajudá-los na sua formação:

- * através de avaliações contínuas de sua presença e atuação junto às crianças.
- * aprofundando o conhecimento de sua própria realidade.
- * refletindo o seu trabalho à luz do evangelho.

É importante a convivência de amizade do assessor com os animadores:

- * visitando e conhecendo as famílias;
- * se encontrando para momentos de lazer.

IMPORTANTE: Caso os animadores não estejam ligados a outros grupos na comunidade, ajudá-los a aprofundar seu engajamento em seu meio (MAC, 1981, p. 2-3).

Além dessa formação semanal local havia outras em nível intermunicipal e interestadual realizadas pelo MAC. Assim, desde seu início essa combinação entre formação local e de âmbitos maiores esteve presente no Movimento, pois entendiam que sem uma sólida e permanente formação das animadoras e animadores, a educação popular teria dificuldades em acontecer. Muitos são os relatórios e produções de subsídios nesse sentido, nos quais os enfoques principais eram a evangelização libertadora (com o método Ver, Julgar e Agir), a formação sociopolítica e a arte de fazer perguntas.

Algumas vezes os casos relatados¹⁵⁵ e refletidos nessas formações voltavam para os grupos de crianças como conteúdo do encontro (dependendo do caso, com pseudônimos para preservar as pessoas envolvidas). Daí, quando essas conversas suscitavam um agir coletivo, ocasionalmente se transformavam em ações intergrupais ou mesmo de todo o MAC local. Tal como aconteceu, lá em Mossoró, no caso de uma garota acusada de roubar pertences de sua patroa.

¹⁵⁵ O MAC incentivava as animadoras a anotarem o que achavam importante na convivência com as crianças, dentro e fora do grupo de base para depois ser refletido no encontro das animadoras. Nos anos de 1980 tais anotações passaram a ser denominadas de CA (Caderno do Acompanhante) e tais encontros de GA (Grupo dos Acompanhantes) (MAC, 1991).

Foi feito um júri simulado sobre a história de uma menina que trabalhava em uma casa e foi acusada de ter roubado umas joias. E foi muito debate. Disseram que a menina mexia nas coisas, que a menina foi culpada porque a mulher tinha dito que não era para mexer... Por fim, ninguém tinha certeza se a menina tinha roubado ou não, mas digamos que a menina tinha roubado e devia ser condenada. Aí, um menino, acho que tinha 7 anos na época, disse: “Eu acho que quem roubou muito foi a mulher, a dona da casa que roubou o direito dela de brincar, porque uma criança ficar trabalhando, ser explorada, sem poder brincar, sem poder estudar... A mulher que deve ser condenada porque roubou o direito de uma criança de brincar”. Achei aquilo muito interessante (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2017).

[...] Marluce, ela trabalhava como babá (empregada doméstica) e porque tinha desaparecido uma volta¹⁵⁶ da dona da casa, ela foi acusada de roubo. A menina negou e foi presa pela polícia. Os meninos fizeram um júri simulado numa rádio. Muita gente fazia perguntas e os meninos respondiam. A menina foi absolvida e saiu da cadeia. E quem foi considerada culpada foi a dona da casa. Ela não podia nem ver a gente (risos) (Irmã Lucimar de Oliveira Miranda, entrevista concedida a Albuquerque, 2016).

Essas ações que extrapolavam a vida interna do grupo (encontros ordinários, passeios, celebrações, festinhas, sacramentos etc.) foram chamadas pelo MAC de ações transformadoras. Denúncia, reivindicação, solidariedade às pessoas em situação de sofrimento, para além dos grupos de base, passaram a ser mais frequentes na década de 1980. No relatório do Segundo Encontro das Equipes Diocesanas do MAC, realizado nos dias 11, 12 e 13 de janeiro de 1980, no bairro de Apipucos, Recife (PE), são relatadas várias ações das crianças do MAC de Recife, João Pessoa, Salvador e Mossoró. Entre elas a “História do 1º plebiscito em Brasília Teimosa com a participação das crianças. Dezembro de 1979 – Recife (PE)” (MAC, 1980, p. 5, grifo do autor). Narra como o MAC conseguiu que as crianças do bairro Brasília Teimosa participassem na organização e na votação de um plebiscito popular realizado pela comunidade, a respeito de um muro construído pelo late Clube, associação recreativa de elite, que impedia os moradores daquela periferia recifense a terem acesso à praia Buraco da Velha¹⁵⁷. Os organizadores do plebiscito aceitavam a colaboração das crianças no que se referisse à logística (levando lanche, água etc. para os mesários), mas não podiam votar, somente os maiores de 16 anos. Depois de muito questionamento, a criançada a partir dos 7 anos também pôde dar o seu voto:

¹⁵⁶ Termo empregado no Rio Grande do Norte como sinônimo de corrente de ouro.

¹⁵⁷ O nome da praia deriva de uma história de resistência, assim como o próprio bairro de Brasília Teimosa. Conta-se que uma “velha”, moradora das palafitas próximo à praia, inconformada com o muro erguido pelo late Club, fez um buraco nele para que se ter acesso à areia.

Um grupo de crianças preparou cartazes, outro grupo as urnas e os cartazes falavam sobre os Direitos das Crianças e também a praia em questão. Nena uma menina de 11 anos, trabalhou como mesária, na chapa estava escrito: “Quero que o Buraco da Velha seja um lugar para todo mundo brincar – Para o bem da gente o muro do late DEVE ser retirado”. A presidente da mesa foi Lúcia, mesários: Nena 11 anos, Sônia 10 anos, Rosa 14 anos, Albeira 15 anos. Na chapa colocavam nome, idade e endereço. E as crianças aproveitaram para reclamar da escola, transporte, etc. Com todas essas movimentações das crianças e um carro de som fazendo preparação dizendo “Criança venha dar seu voto – Você é gente...” Das três urnas apuramos 898 votos (MAC, 1980, p. 5-6 grifo do autor).

Com o princípio das ações transformadoras o MAC de Mossoró se engajou ainda mais nas atividades coletivas do cristianismo da libertação, tais como as campanhas da fraternidade, as quais também seguiam o método Ver, Julgar e Agir e por isso motivavam para ações concretas diante da problemática social em questão. Também passou a se envolver na caminhada da Igreja Particular de Mossoró, sobretudo a partir de 1984, quando Dom José Freire de Oliveira Neto¹⁵⁸ assume o governo da diocese, uma vez que tinha certa simpatia com a perspectiva teológico-ecclesial do cristianismo da libertação. Inclusive, o MAC começa a receber um maior apoio do clero e se expandir para outras cidades e paróquias da diocese.

Além das ações transformadoras, o MAC mossoroense também realizou e participou, entre 1978 e 1984, de atividades fora do âmbito especificamente religioso: organizou festas juninas nas ruas; realizou semanas e dia da criança; criou o “Bloco dos Gatos” (após o estudo de *slides* “As onças e os gatos”) para brincar o carnaval e denunciar as injustiças contra as crianças; montou uma farmacinha popular na Campanha da Fraternidade de 1981; participou do Encontro Nacional de Filosofia; defendeu e participou da Assembleia Municipal pelos Direitos das Crianças; realizou a Campanha da Criança Trabalhadora e cunhou lutas pela melhoria do bairro, assim como por uma área de lazer. A respeito desta, por ocasião da bênção da Praça

¹⁵⁸ Considerado por muitos como o bispo da catequese renovada, pelo fato de ter contribuído na elaboração do Documento 26 da CNBB e ter sido, por um bom tempo, o coordenador da Comissão de Catequese do Regional Nordeste II da CNBB. Muita da experiência do MAC antes de 1983, ano em que o referido documento foi publicado, aparece nesse documento, tal como as chamadas atividades transformadoras que “visam à educação para um novo modo de agir e viver, em que a reflexão e informação constituem elementos de um todo muito mais amplo. Não estão presas a uma ordem fixa. Não fornecem nem supõem respostas pré-fabricadas. Estimulam a criatividade, a busca comunitária da experiência de Deus e a descoberta e vivência de sua mensagem” (CNBB, 2017, p. 59). Será que por meio de Dom José Freire a experiência da educação popular do MAC como catequese renovada influenciou este documento? Documento este que, segundo Lima (2016), é um *best-seller*, com 39 edições e que para Lustosa (1992, p. 165) gerou a maior “mobilização efetiva de proporções tão abrangentes para um trabalho de Igreja, como esse feito para a primeira grande revisão da aplicação prática da CR, realizada na Semana brasileira de catequese (1986)”.

Estudante Antônio Francisco Aquino dos Santos (Tonho)¹⁵⁹ e da área de lazer Rosilene Fonseca Rocha¹⁶⁰, realizada no dia 08 de março de 2003, o convite para tal celebração traz um resumo da luta e conquista que as crianças do MAC realizaram:

As Crianças querem o quê?

- UMA ÁREA DE LAZER!

Queremos Conquistar...

- UM LUGAR PARA BRINCAR!

Essas eram algumas palavras de ordem, usadas pelas Crianças e Adolescentes do MAC – Movimento de Adolescentes e Crianças, da Paróquia de São Manoel, nas diversas manifestações realizadas pelo bairro e, em passeata até o centro da cidade, em protesto pela destruição da única praça do bairro – Praça dos Três Poderes.

A falta de espaço para brincar e a violência no trânsito eram temas – dentre outros relacionados à dura realidade vivenciada pelas Crianças e Adolescentes, debatidos nos encontros dos grupinhos, refletidos nas liturgias e denunciados nos programas de rádio e nas assembleias.

A luta foi longa e duradoura.

Guardamos na memória e no coração cada pequena conquista, cada momento significativo, como aquele final de tarde em que os caminhões da prefeitura trouxeram o material e cada grupinho plantou uma árvore, ao redor do local onde seria construída a primeira praça com área de lazer do bairro São Manoel.

Enfim, o sonho se realizou.

Isso não teria sido possível sem a participação ativa das Crianças e Adolescentes organizados nos diversos grupos de amigos, apoiados pelos pais e pela comunidade (MAC, 2003, p. 1, grifos do autor).

Por fim, apesar das suas especificidades, o MAC de Mossoró representa muito bem o processo realizado por todo o Movimento na década de 1970 até a primeira metade da década seguinte: de uma catequese tradicionalista para uma catequese como “iniciação à vida cristã” e educação popular, e depois para uma organização social de crianças e adolescentes para além da catequese.

¹⁵⁹ “Tonho com 7 anos começou a participar do grupo do Contente, acompanhado pela Irmã Lucimar Miranda e posteriormente por Edineide Lúcia. O grupo do Contente era um dos mais expressivos do MAC e Tonho se destacava pelas suas posições revolucionárias. Durante a Campanha da Fraternidade, cujo tema era Educação, liderou uma luta em sua Escola contra a exigência da fila – no horário intermediário; contra a água quente que era servida aos alunos e contra a exigência do fardamento, para quem não tinha condições de comprar. [...] Foi um dos mais ativos na luta pela construção de uma área de lazer para as crianças do bairro São Manoel. Representou o MAC na Assembleia dos Bispos do Regional NE II e em 1982, apenas com 10 anos, participou do Encontro Internacional do MIDAC – Movimento Internacional de Apostolado das Crianças e Adolescentes, realizado em Olinda – PE, deixando delegados de 43 países do mundo impressionados com suas expressões em defesa de um mundo de justiça e paz” (MAC, 2003, p. 1-2).

¹⁶⁰ “Rosilene participava do Grupo de Amigos da Rua Figueira Filho, que era acompanhado por Walbia Marques. No auge da luta pela área de lazer (1986), foi vítima da violência do trânsito, deixando todo o Movimento consternado e estimulado a desenvolver ampla mobilização da sociedade na luta pela duplicação da Avenida Presidente Dutra” (MAC, 2003, p. 1).

3.4 Para além da catequese

Em janeiro de 1984, no Segundo Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes, ocorrido na cidade de Guarabira (PB), o MAC escolhe uma nova designação para sua sigla: Movimento de Adolescentes e Crianças. Tal denominação representava seu distanciamento da instituição catequética e ao mesmo tempo sua afirmação identitária como movimento sociorreligioso.

Contribuíram para isso três fatores: os conflitos com o modelo antigo de catequese, o crescimento e expansão do MAC e a redemocratização política nacional. Este proporcionou e foi proporcionado pela volta dos movimentos sociais às ruas e praças do Brasil. Impulsionado sobretudo pelas grandes greves dos operários do ABC Paulista¹⁶¹ (entre 1978 e 1980), pela Lei da Anistia Política e a volta de muitos exilados (1979), pelo fim do bipartidarismo e início das eleições gerais para governadores (em 1980) e pelo movimento das Diretas Já (1983-1984).

As fundações do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e do Movimento Sem Terra (MST), em 1984, com a decisiva contribuição do cristianismo da libertação (LÖWY, 2000), mostram o quanto o contexto foi decisivo para essa nova reconfiguração do MAC.

A primeira metade dos anos de 1980 também foi vigorosa para o próprio cristianismo da libertação. As Comunidades Eclesiais de Base estavam em sua melhor fase. Por exemplo, cresceu em 150% a participação das pessoas no quinto Intereclesial das CEBs, realizado em 1983 na cidade de Canindé (CE), comparativamente ao terceiro Intereclesial das CEBs, realizado em 1978 na cidade de João Pessoa (PB)¹⁶².

Em meio a toda essa motivação social e religiosa favorável às causas dos oprimidos o MAC cresce e se espalha pelo Brasil. Entre 1980 e 1984 o Movimento se expandiu pelo interior dos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia e surge em Alagoas, Amazonas,¹⁶³ Pará, Maranhão, Ceará, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Reginaldo Veloso (1985), em seu livro *Um Movimento de Crianças*,

¹⁶¹ Corresponde a três municípios industrializados da região metropolitana de São Paulo (SP): Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul.

¹⁶² Dados disponíveis em: <http://cebsdobrasil.com.br/intereclesiais>. Acesso em: 03 jul. 2019.

¹⁶³ Apesar de encontrar um documento **certificando o nascimento** do MAC em Manaus, parece que a experiência teve vida curta, pois não se tem mais referências em nenhum outro escrito e nem nas entrevistas.

contabilizou a presença do MAC em 94 municípios brasileiros de três regiões do país: Norte, Nordeste e Sudeste.

Esse crescimento forçou o Movimento a pensar sua organização interna de forma mais sólida, inclusive com um secretariado nacional e com pessoas liberadas para tal serviço. Além de todo esse crescimento, em dezembro de 1982 o MAC organiza o seu Primeiro Encontro Nacional de Crianças e sedia o VI Encontro Internacional do MIDADE, quando é aceito oficialmente como membro efetivo do Movimento Internacional do Apostolado das Crianças. Assim, o MAC passa a ter no interior da Igreja Católica uma identidade de ser parte de uma organização leiga de reconhecimento pontifício, distinto da catequese católica.

Quanto aos conflitos ocorridos entre o MAC e a catequese tradicional, conseqüentemente contra o adultocentrismo que a sustenta, não foram de menor importância para o distanciamento entre os dois. Como já visto, desde que o MAC passou a substituir o antigo modelo de catequese, a tensão se fez primeiramente no âmbito familiar, no descontentamento e reclamação dos pais ao perceber que seus filhos estavam ficando mais “de nariz arrebitado”, muito “donos de si”, “empoderados”. Sobretudo aqueles familiares que não participavam da caminhada do cristianismo da libertação. Em muitos casos retiravam seus filhos do Movimento e, em casos extremos, proibiam-nos até de continuarem tendo amizade com os meninos do MAC.

Por exemplo, às vezes eu recebia dos pais críticas porque diziam que as crianças em casa... tinha mãe que tirava porque diziam que a criança estava respondona, muito respondona (risos). Porque elas criavam questões em casa, discutiam uma série de coisas. Aí, “Ele nunca perguntou, nunca questionou porque eu comprei tal roupa pra ele. Agora ele quer saber o porquê. Ele quer discutir, quer levantar. Eu num quero. Ele não vai participar mais não, não, não”. Tinha mãe que era ótima! Ela dizia: “Não, não, nem venha, nem venha falar comigo, porque esses meninos ficaram mais respondões. Não! De jeito nenhum!” (Zezo Oliveira, entrevista concedida a Albuquerque, 2016).

Algumas catequistas também não se adaptaram àquela nova forma trazida pelo MAC e voltaram para o seu acostumado jeito de trabalhar a catequese ou mesmo a abandonaram. Nesse sentido a fala de Frei Afonso, registrada no documento *A formação do acompanhante do MAC (1969-1985). Observações de um assessor*, é bastante significativa:

Em 75/76, Frei Ademir trabalhava na catequese... a gente às vezes falava sobre o MAC...

- Eu fico duvidando, confessava ele, dá muito trabalho... Exige muita preparação... Antes de começar o trabalho, precisa-se de uma boa preparação, dizia ele e acrescentava, para a catequese basta um manual e uma boa orientação, para o MAC, muita preparação e muito acompanhamento (MAC, 1984, p. 5).

A catequese “clássica”, com o manual e uma boa orientação, realmente parecia ser bem mais fácil e se adequava melhor ao tempo bastante reduzido dos leigos e leigas, sobretudo da classe trabalhadora, devido à sua jornada de trabalho (fora e dentro de casa), de família e de descanso. Verdadeiramente o MAC exigia preparação e sobretudo mais tempo com as crianças. Não se limitava a uma ou duas horas por semana. Escutar as crianças, apoiar e participar de suas iniciativas nos grupos de base exigia sim mais tempo das animadoras/educadoras. Portanto, para a/o leiga/o dispor de mais tempo ao MAC significaria reconfigurar quase por completo a sua vida. Seria preciso apaixonar-se, encantar-se com tal trabalho. Nesse sentido expressou a depoente abaixo:

Como eu me encantei pelo trabalho, de certa maneira até me afastei das minhas amigas da comunidade. Passei a conviver com outras amigas, com novas amizades e assim, não sentia falta de ir à praia com as amigas, de ir às festas que antes eu ia. Para mim essas coisas que antes eu fazia com as minhas amigas perderam totalmente o sentido. Cada vez mais eu me encantava com esse trabalho. As pessoas diziam assim: “Como é que pode? Você no domingo, ao invés de ir para a praia você vai é para igreja se reunir?” (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2018).

O fator tempo/dedicação é essencial para se ter melhores resultados em qualquer coisa que se faça, da mesma forma para uma educação popular com crianças e adolescentes. Pois, pode-se dizer que as experiências consideradas mais exitosas, fiéis à proposta do MAC, aconteceram justamente onde houve uma dedicação quase que exclusiva, assim como nos casos de Maria Guillien na Ilha do Maruim de Olinda (PE), do Frei Afonso em João Pessoa (PB), do padre Reginaldo em Recife (PE) e das diversas freiras que acompanharam grupos de crianças e/ou as suas animadoras/educadoras, tais como Irmã Lucimar em Mossoró (RN), Irmã Lise em Pilar (PB), Irmã Cristina no bairro Varjão de João Pessoa (PB), Irmã Naíze em Guarabira (PB), Irmã Celina em Paudalho (PE), Irmã Creuza em Jaguaretama (CE), Irmã Veroni em Itapipoca (CE), a noviça Ana Elias em Santa Rita (PB), a noviça Rita Sá em Belém (PA), Irmã Eliene em Marabá (PA) e no Timor Leste, Irmã Dolores no bairro Rangel de João Pessoa (PB), Irmã Silveira no bairro Alto da Bondade de Olinda

(PE), as irmãs Miris e Luzacir no bairro São Bernardo de São Luiz (MA), Irmã Adriana em Marcação (PB), entre outras.

Acompanhado por esta última, o grupo Crianças Unidas de Marcação, por exemplo, chegou a se tornar literatura, com o livro *Crianças em Ação* (1982), publicado pela Editora Vozes, e filme com o longa-metragem *A árvore de Marcação* (1994), distribuído pela Paulinas vídeo editora. Tanto o livro quanto o filme dão ênfase na ação transformadora da luta que a criançada empreendeu para ter água de graça, do único chafariz do povoado. Contudo, não foi a única, houve outras mais: a luta contra a obrigatoriedade do caixa escolar, a luta por livros e merenda gratuitos na escola pública (FARIAS, 2017). Atualmente, a cidade goza de água encanada na maioria das residências e totalmente gratuita. A lei municipal foi proposta por um vereador que tinha participado do MAC e da luta pela água de graça quando criança.

Enfim, o tempo dispensado ao MAC, sem dúvida, foi uma significativa distinção com a catequese “sacramentalista”, dita mais fácil. Vale dizer que estar muito tempo com as crianças, papeando, “jogando conversa fora” ou brincando era malvisto pelos pais e adultos, como bem falou Maria Nazaré Davi Guimarães, anteriormente. Além dos conflitos com familiares da meninada e com algumas catequistas locais, outros ocorreram na relação com paróquias que mantinham o antigo modelo das “aulas de catequese”, sobretudo em reuniões setoriais, diocesanas e regionais quando o tema era a catequese ou a criança.

Diante de todos esses conflitos o MAC realizou em 1978, em Recife (PE), um encontro para tratar especificamente da problemática, resultando no documento *O Movimento e a catequese* (MAC, 1978, p. 56-57).

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

Como se percebe nessa citação, já em 1978 o MAC passa a se distanciar da identidade de ser ele uma catequese renovada e se afirmar independente dela. Pois

no documento citado não diz que ele se opõe a uma catequese tradicionalista, mas à catequese. Porque entende que não basta uma mudança no conteúdo e na forma para algo mais libertador e mais agradável. É preciso valorizar os interesses das crianças e reconhecer que no meio delas já se encontra a presença do Divino. O tratamento deve ser outro, não como uma *tabula rasa* onde as preocupações dos adultos são despejadas sobre os mais novos, enquadrando-os mesmo que de forma divertida.

3.5 Crises, rupturas e identidade

Conforme indica o documento acima, sobre o MAC pesavam duas acusações: por um lado diziam que não tinha seriedade no seu trabalho, que as crianças só brincavam; por outro lado, acusavam de estar fazendo das crianças adultos em miniatura, por realizar educação popular com elas e “deixá-las impossíveis, cheias de opinião e vontades” (MAC, 1978, p. 57). Esta última acusação também proveio de hierarquias do cristianismo da libertação na Igreja Católica, tendo como auge desse conflito o ano de 1982, em dois momentos. O primeiro, por ocasião da Assembleia Pastoral do Regional Nordeste II da CNBB, realizada em Recife, quando o MAC de Mossoró foi convidado para contar suas experiências comunitárias, sobretudo do ano de 1981 (Campanha da Fraternidade, com o tema “Saúde para todos”; participação no Encontro Nacional de Filosofia, com o tema “Filosofia e Política”; e a Campanha Criança Trabalhadora, na qual foi realizada uma pesquisa com as crianças e produzido um Documento-Manifesto já citado). Após a exposição da criança, um mal-estar tomou conta da assembleia quando as críticas ao MAC apareceram ali publicamente: que o Movimento estaria colocando a meninada para decorar, repetir, fazer coisas de adulto. Esse acontecimento ficou na memória coletiva dos membros do MAC Mossoró, tal como relataram as depoentes abaixo:

No encontro regional dos bispos. Eu não estava presente. Edineide foi com eles. Irmã Lucimar estava nesse encontro, mas Edineide foi acompanhar. Nesse caso foi Tonho. Na fala dele as pessoas marcaram que as crianças se encontravam primeiro para preparar o que iriam falar. As pessoas diziam assim: “Vocês ensaiam antes? Quer dizer que o que vocês falaram aqui vocês foram ensaiados? A irmã ensaiou com vocês?”. Eles disseram: “Não, a gente se preparou. E vocês não se prepararam não para vir pra cá?” (Maria Nazaré Davi Guimarães, entrevista concedida a Albuquerque, 2017).

Tonho [...] foi para uma assembleia dos bispos, lá contou a experiência das crianças trabalhadoras e quando terminou o bispo disse que ele tinha decorado tudo. E ele ouviu, voltou e disse “eu não decorei não, viu? Eu estudei e preparei como vocês preparam para fazer um sermão. Vocês preparam assim e eu também preparei, mas não decorei não”. E o bispo, dom Freire, deu uma gargalhada (Irmã Lucimar de Oliveira Miranda, entrevista concedida a Albuquerque, 2016).

Eu lembro que houve esse encontro. Eu acho que uma das pessoas que foi, já faleceu - o Tonho. Eu acho que ele participou desse encontro porque eu lembro quando nós fomos para o Encontro Nacional em Guarabira, já havia comentários a respeito, e as pessoas diziam que eram robôs, que estavam apenas reproduzindo o que os adultos ensinaram, o que os adultos mandaram. Mas, ouvi dizer que Tonho deu show (Margarida Silvina de Moura Silva, entrevista concedida a Albuquerque, 2017).

Apesar das depoentes não estarem em acordo com a literalidade do que foi dito para e por Tonho naquela assembleia, é notável uma memória coletiva em que a atitude de coragem e consciência crítica da criança é ressaltada no intuito de combater o pensamento adultocêntrico, que não consegue perceber a capacidade dos mais novos.

O segundo momento do ano de 1982 a respeito da crítica sobre o MAC, de que ele estaria imputando responsabilidades de adultos às crianças, ocorreu no VI Encontro Mundial do Movimento Internacional do Apostolado das Crianças, realizado em Olinda (PE), entre 10 e 25 de dezembro¹⁶⁴, justamente na missa do encerramento, diante da imprensa nacional e internacional, desta vez pelo, talvez, maior símbolo do cristianismo da libertação no Brasil, Dom Helder Camara, ao dizer: “Deixem as crianças serem crianças”.

O posicionamento do arcebispo de Olinda e Recife não pode ser percebido como uma mera opinião particular, mas parte de toda compreensão adultocêntrica e paternalista/patriarcal exercida pela América católica e pelo Ocidente cristão, “por séculos dos séculos”, como tem sido refletido até então.

Vale dizer que a Teologia da Libertação, principal base teórica do cristianismo da libertação e de Dom Helder, até o momento não tinha ampliado suas reflexões para perceber a criança como um oprimido por sua condição de um não adulto. Por isso, faz-se necessário entender a sua relação de tal corpo teórico com a questão infantojuvenil.

¹⁶⁴ Tal encontro foi precedido, desde o dia 05 de dezembro, de visitas e convivências dos delegados estrangeiros com os grupos de crianças em suas respectivas famílias e comunidades locais. Com mais de 100 participantes, provenientes de 40 países, a reflexão central foi a participação da criança dentro e fora do MIDADE.

Sendo o pobre a perspectiva hermenêutica primaz, em suas duas primeiras décadas, período pesquisado por esta pesquisa, a Teologia da Libertação acabou inserindo a criança pobre em seus discursos, uma vez que era entendida como “os mais fracos entre os fracos”, os mais “pobres entre os pobres”, justamente por assinalarem a infância como fraqueza, pequenez e fragilidade. Por isso, era preciso que os olhos da caridade e da justiça enxergassem a criança pobre e fossem sensibilizados por meio dela para o engajamento na libertação dos empobrecidos. Afinal de contas, diante da “inocência” e da “vulnerabilidade” de “uma criança”, como o cristão poderia aceitar a pobreza que recai sobre tais pequeninos? Provavelmente era essa a compreensão que habitava em Dom Helder. Corrobora com essa ideia o depoimento de Maria Guillien a respeito do seu primeiro encontro com ele, nos primeiros dias em que chegou ao Brasil:

Dom Lalá me levou, que Dom Helder estava celebrando uma missa em São Bento. Era também uma missa bem tradicional. A gente ficou no fundo da igreja. Dom Lalá disse: “Não se preocupe, Maria. Dom Helder vai chegar”. Aí eu vejo chegar um negócio preto aí correndo... “Maria!” (Gritando meu nome). Me abraçando. Nunca pensei que um bispo fosse assim. “Maria! (Gritando meu nome) Seja bem-vinda. Bem-vinda”. Me abraçando. Eu disse: “Meu Deus, onde é que estou?” “Maria! A gente vai levar você lá no Alto da Sé pra conhecer a cidade”. Mas ele tinha a intenção de me mostrar os meninos da rua, que vendiam pirulito, enfiados em pau de madeira. Quando chegamos junto dos meninos Dom Helder mandou parar o carro, mandou os meninos se aproximarem e disse: “Maria, aqui sua missão” (Maria Andréa Guillien, entrevista concedida a Albuquerque, 2016).

A criança pobre, ao mesmo tempo que era um vetor de sensibilização para a causa da classe trabalhadora, também invisibilizava o ser criança, uma vez que esta era vista na sua condição econômica e não na condição de pessoa-criança. Por isso as atuais abordagens têm proferido críticas consistentes à Teologia da Libertação e a outras teologias consideradas progressistas.

Essa crítica é feita à Teologia Feminista e, muito mais, à Teologia da Libertação, por darem ênfase na compreensão das crianças e dos adolescentes como coitadinhas, indefesas, incapazes e oprimidas pelo poder do “*pater*” e do “*patrão*”, deixando no segundo plano, ou mesmo não as enxergando, como pessoas potencialmente produtoras de sentidos, que agem e reagem sobre o meio social em que vivem, e não meramente passivas (ALBUQUERQUE, 2016, p. 50).

Mas na segunda metade da década de 1980, e sobretudo a partir dos anos de 1990, ao passo que a Teologia da Libertação ampliou a categoria de oprimido para

além da condição de classe, passou a incorporar outras abordagens teológicas e reforçou as vozes minoritárias que no seu interior já conclamavam para centralizar o oprimido e retirar a exclusividade do pobre. Sem querer e poder fazer uma análise mais detalhada sobre tal mudança, pode-se indicar aqui duas pistas de compreensão: a primeira é aquilo que já vem sendo dito anteriormente, a força do adultocentrismo nas relações sociais hierarquizadas, nas quais a criança tem o papel social de fazer o adulto acreditar que possui uma superioridade nata sobre os pequenos, por meio da permanente comparação entre os corpos mais fortes e mais sábios e os corpos mais débeis e novos, sendo os primeiros os únicos capazes de sobreviver às adversidades da vida; por acreditar que a criança é “naturalmente” inferior ao adulto, naturalizam-se as demais relações hierárquicas entre os fortes e os fracos, entre homens e mulheres, entre patrões e empregados, por exemplo. A Igreja Católica, com a sua milenar estrutura monárquica, entre todas as demais instituições ocidentais, talvez seja a maior mantenedora das relações hierarquizadas, e, portanto, a mais propícia de conservar o adultocentrismo.

A segunda pista tem a ver com o contexto político-ecclesial do final do século XX. Nesse período o combate ao cristianismo da libertação recrudescer por parte do Vaticano e da direita internacional. E como a maioria dos teólogos e das instituições teológicas eram (e são) parte das Igrejas, os teólogos da libertação de certa forma seguiam os bispos progressistas. Mas esses não progrediam em relação a outras categorias sociais (gênero, etnia/raça e geração) no mesmo ritmo que pensavam a categoria classe.

Tais teólogos foram perdendo espaços e apoios eclesiais com a aposentadoria e morte dos respectivos bispos e suas substituições por bispos reacionários, tendo que continuar fazendo seus discursos libertadores sobre Deus de forma “independente”, e assim passaram a “acelerar o ritmo” e ampliar o conceito de oprimido. É aí que despontam as hermenêuticas e teologias relacionadas à criança na América Latina, uma vez que estas são também de cunho progressista e de certa forma herdeiras da teologia da libertação, a mais antiga das teologias progressistas. A esse respeito Carlos Caldas (2010, p. 71-72) em seu texto *A criança na teologia latino-americana* diz:

Com sua postura de ver na história bíblica paradigmas da luta por justiça na sociedade, e utilizando uma hermenêutica própria, a TL [Teologia da Libertação] favoreceu toda uma renovação dos estudos bíblicos. Neste

sentido, já se afirmou que a TL, embora seja uma “teologia”, devido à preocupação com questões de injustiça e opressão, é na verdade uma ética. Vertentes da TL têm procurado aplicar esse princípio teórico-metodológico a situações bem concretas e específicas. Essas aplicações, verdadeiros afluentes do grande caudal da teologia libertacionista, têm pensado a teologia não mais exatamente a partir do pobre, mas a partir de outras experiências sociais ou existenciais entendidas como vítimas de opressão. Como exemplos é possível citar uma vertente da teologia feminista, a teologia negra dos Estados Unidos e ainda algumas versões do que tem sido chamado de ecoteologia.

Os atuais avanços das teologias progressistas no tratamento da criança como sujeito religioso e de fé não foram acompanhados de mudanças reais no interior das instituições religiosas que fizessem jus aos seus discursos. As organizações espaciais dos templos, das liturgias, das atividades pastorais, e mesmo dos documentos e falas, por exemplo, continuam adultocêntricas, pensadas para os corpos adultos. Mesmo quando há “adaptações”, elas são insuficientes e pouco eficientes.

Mesmo após o reconhecimento da Teologia da Libertação como “limitada”, sobretudo no seu primeiro momento, e o constante diálogo com outros discursos também considerados progressistas, tanto no campo da academia (especialmente com as novas teologias relacionadas às crianças) como no campo das organizações e movimentos sociais, mesmo assim o adultocentrismo ronda o corpo teórico do cristianismo da libertação.

Tomemos como exemplo um recente texto de um dos mais conhecidos teólogos da libertação, Leonardo Boff (2016), publicado no seu próprio *blog*, no dia 18 de abril de 2016, no contexto do *impeachment* (ou golpe parlamentar) de Dilma Rousseff. Para criticar o comportamento daqueles deputados federais e senadores favoráveis à cassação do mandato da presidenta brasileira, ele os chama de criançolas, comparando os erros de tais parlamentares com as crianças. Isso demonstra que, apesar de anos elaborando teologia e vivendo num cristianismo da libertação, o adultocentrismo ainda se mantém presente, de forma inconsciente.

Diante de tudo isso, é possível perceber que a concepção de Dom Helder sobre a criança e a infância era a que predominava no cristianismo da libertação. Devido à inegável força moral e influência que esse bispo exerceu (e exerce) na parcela progressista do cristianismo brasileiro, talvez sua fala tenha sido um dos motivos para

aumentar a tensão entre o MAC e a catequese e setores do próprio cristianismo da libertação¹⁶⁵.

Talvez aqui esteja o liame para tentar explicar o porquê de não se encontrar, nos documentos e publicações do MAC, alguma declaração de Dom Helder, no sentido de apoio ao Movimento. E também, o fato de a documentação do MAC só se referir a Dom Helder como “cofundador” do Movimento, em 1968 e, a partir daí ele “desaparecer dos arquivos”, ou em outros termos, não ser citado ou mencionado como alguém que contribuiu para com uma nova compreensão de criança (ALBUQUERQUE, 2009, p. 78).

Por sua vez o MAC reagiu ao depoimento de Dom Helder encarregando Reginaldo Veloso de elaborar uma resposta ao bispo, a qual foi enviada também ao MIDADE, aos bispos do Regional Nordeste II e a outros clérigos. A esse respeito segue seu depoimento:

O mal-estar que as pessoas sentiam se devia a essa preocupação de não manipular, de não querer adultizar as crianças, de não querer fazê-las passar por um processo artificial, forçado de amadurecimento, que isso mais adiante iria dar problemas de ordem psicológica etc. Tinha gente, de tanto participar de coisas assim, no tempo de crianças, renegaram, não quiseram mais saber de nada. Havia dessas coisas, entendeu? Mas a gente não se assustou. Eu dei uma resposta a Dom Helder, não sei se você encontrou esse documento, mas eu fiz, depois do Encontro Mundial, eu fiz uma citando o Papa, citando o documento, citando tudo, justificando a posição da gente. Não baixei a crista, nem deixei o Movimento assim, por baixo dessas pessoas que tinham essa visão não. Mesmo sendo Dom Helder, com toda fama que ele tinha. Mas a gente sempre se encontrou com isso, em todo canto. Essas coisas só não aconteciam, justamente nas paróquias onde os padres e as freiras já tinham entendido as coisas e apoiavam esse tipo de evangelização, desse jeito de evangelizar as crianças (José Reginaldo Veloso de Araújo, entrevista concedida a Albuquerque, 2017).

O documento mencionado foi denominado de *Por um Movimento das crianças – Por uma Ação Católica das Crianças*. Além de aludir às falas de outras autoridades da Igreja Católica, incluindo do Papa Paulo VI¹⁶⁶, trazia também depoimentos de

¹⁶⁵ Quase dois anos após tal declaração, o assunto da criança feita adulto reaparece na Assembleia da Arquidiocese de João Pessoa, em outubro de 1984, na qual as crianças do MAC se faziam presentes representando o Movimento, reconhecidamente parte da organização pastoral daquela Igreja Particular.

¹⁶⁶ Em 1985, Reginaldo Veloso publica em seu livro *Um Movimento de Crianças* oito documentos elaborados pela hierarquia católica que valida a organização das crianças, incluindo o apoio explícito ao MAC de dois bispos bastante próximos de Dom Helder: Dom Marcelo Carneiro e Dom José Maria Pires. No final desse conjunto de documentos está a fala deste último bispo, no 7º Encontro das Equipes Diocesanas do MAC, ocorrido em janeiro de 1985, na cidade de João Pessoa: “Antes era Movimento Amigos das Crianças. Hoje ele é um Movimento de Adolescentes e Crianças. Os amigos estão aí, não para tomar conta, dirigir – Crianças e Adolescentes já têm coragem de caminhar – mas se tem um adulto por perto, dá mais segurança, mais tranquilidade a vocês, aos pais, à sociedade. Mas, enquanto nas outras associações tem os adultos para ensinar, aqui tem os

crianças que estavam presentes no Encontro Mundial e no momento em que Dom Helder se pronunciou.

Uma menina do interior falando pra outra:

FIQUEI COM RAIVA QUANDO O BISPO DISSE QUE O QUE A GENTE FAZ É COISA DE ADULTO. NÃO SOMOS CAPAZES DE SABER O QUE É OPRESSÃO [?].

Um menino de Recife comenta:

SE O BISPO FICASSE COM A GENTE E VISSE O QUE A GENTE PASSA, FICAR ATÉ 2 HORAS DA MADRUGADA VENDENDO AMENDOIM, SÓ EU SEI O QUE PRECISA FAZER PRA MUDAR A NOSSA SITUAÇÃO, ELE NÃO. POR ISSO QUE DIZ QUE É INCENTIVO DOS ADULTOS (MAC, 1983, p. 5, grifos do autor).

O fato é que o MAC, por conceber a criança como sujeito sócio-histórico e se opor à dominação adulta sobre as meninas e os meninos, inclusive no interior das casas e das Igrejas, desde então, tem recebido críticas, inclusive de boa parte do cristianismo da libertação. Muito mais, após o episódio de Dom Helder no encerramento do VI Encontro Mundial do MIDADE.

Tal documento elaborado no ano de 1983 ajudou a repercutir a fala de Dom Helder e a contraposição do MAC a ele. Consequentemente muniu adultocêntricos de fora e de dentro do cristianismo da libertação, para rebater o MAC se valendo da fala de uma autoridade e pessoa querida para o próprio Movimento. Por outro lado, tal documento serviu como um importante embasamento teórico para os membros do Movimento de Adolescentes e Crianças em seus conflitos locais¹⁶⁷.

Em janeiro de 1984, o Segundo Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes e o Terceiro Encontro Nacional de Animadores¹⁶⁸, realizados na cidade de Guarabira (PB), aconteceram em meio a esse clima de acirramento do conflito no interior do cristianismo da libertação. Justamente a partir daí é que o MAC passa a se divorciar

adultos para apoiar. Que vocês consigam transmitir para todos nós da Igreja, na escola onde vocês estudam, na família, esta mensagem: É PRECISO HAVER PARTICIPAÇÃO!" (VELOSO, 1985, p. 138).

¹⁶⁷ Certamente, *Um Movimento de Criança* foi uma continuidade do documento *Por Um Movimento das Crianças*, no qual Reginaldo Veloso (1985) ampliou ainda mais a fundamentação teórica para rebater aqueles constantes ataques e defendendo a organização, participação e protagonismo das crianças em todas as esferas da sociedade, inclusive na Igreja.

¹⁶⁸ Nesse encontro "[...] todo um aprofundamento sobre o papel dos acompanhantes, em cima dos resultados que vinham do encontro das crianças e adolescentes. Foi neste encontro que, em consonância com o Movimento L. A. [Latino-americano], em função de uma definição mais clara dos seu papel, se decidiu chamar os até então 'animadores', de acompanhantes!" (VELOSO, 1985, p. 170).

da catequese católica e direcionar ainda mais seus interesses para fora do mundo eclesial, para as ações transformadoras.

Por conseguinte, a partir de 1984, não há mais nos registros do MAC, e os depoimentos assim confirmam, que o Movimento tenha existido como uma alternativa à catequese. Nenhuma menção sobre qualquer paróquia ou comunidade em que o MAC veio substituir a catequese, tal como ocorreu na década de 1970 e início dos anos 1980. No entanto, ele continuou crescendo e se expandindo como uma organização própria e articulada em níveis nacional, latino-americano e mundial.

Todavia, vale dizer que, mesmo não mais substituindo a catequese, o MAC passou a ser uma alternativa à pós-Comunhão, ou seja, para que a criança não desaparecesse da vida eclesial ela era encaminhada para o Movimento, quando não havia grupos de perseverança (também chamado de catequese de perseverança), para ali aguardar a idade certa de entrar na turma da Crisma.

Enfim, 1984 não foi para o MAC apenas o ano em que aconteceram mudanças nas denominações MAC e educadores: de Movimento Amigos das Crianças para Movimento de Adolescentes e Crianças; de animadores para acompanhantes. Foi, sobretudo, momento de sua definição identitária: um movimento sociorreligioso de educação popular independente da catequese, membro do cristianismo da libertação e do Movimento Internacional do Apostolado das Crianças. Assim sendo, seu auge e seu declínio acompanhou, de certa forma, o conjunto do cristianismo progressista latino-americano¹⁶⁹.

Por fim, os encontros e desencontros do MAC com a catequese católica foram essenciais para a realização da educação popular com crianças e adolescentes no interior do cristianismo da libertação, assim como para o fortalecimento e expansão dessa pioneira organização que realizou tal educação com a meninada.

¹⁶⁹ Outros movimentos filiados ao MIDADE na América Latina, “que ‘beberam no poço’ da Teologia da Libertação e tinham como ‘chão’ o cristianismo da libertação, desprovidos de recursos humanos e de financiamentos, diminuíram consideravelmente sua atuação. Alguns deixaram de existir, como o Movimiento Diocesano de Apostolado de los Niños (MODAN), no México, o Movimiento de Niños y Adolescentes em Accion (MINA), na Colômbia e o Movimiento de Infância y Adolescencia (MIYA), no Uruguai” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi em um contexto de exacerbado autoritarismo e de hierarquização, características do adultocentrismo, ou seja, no período de ditadura militar no Brasil e em diversos países latino-americanos, que surgiu a educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação, graças e sob o guarda-chuva da Igreja Católica, especificamente na sua ala mais progressista, considerado o mais forte espaço de resistência a tal regime (LÖWY, 2000). Nasceu da experiência do MIDADE (com a missionária leiga Maria Guillien), de valorização da criança como sujeito social, com as perspectivas libertárias desse cristianismo latino-americano. Tal encontro se deu nas periferias nordestinas e primeiramente na Arquidiocese de Olinda e Recife. Brotou concomitantemente com e por meio do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC).

Essa educação popular se valeu taticamente, conforme a concepção certauniana, de um espaço secularmente destinado na e pela Igreja Católica ao público infantojuvenil, a catequese; conforme o próprio da educação popular: partir da vida e dos interesses dos envolvidos. Contudo, rompendo com antigo modelo catequético predominante, de preocupação doutrinária e de transmissão “bancária” dos ensinamentos cristãos, realizados pelos mais velhos religiosos para os seus novos crentes.

Daí o título desta tese, *Para além da catequese – Educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação*, justamente por perceber que a referida educação realizada pelo MAC, entre 1968 e 1984, superou o modelo tradicional de catequese em vigor. Pois, com o método Ver, Julgar e Agir, ligando “Fé e Vida”, aqueles grupos de base infantojuvenis se afastaram da catequese de estilo “escolar” para se tornarem experiências de comunidades eclesiais. E mais, indo até mesmo além da “catequese em renovação”, para se tornar um Movimento autônomo, conforme a intuição primeira da Ilha do Maruim e se aproximando de outras experiências que também propunham projetos de sociedade¹⁷⁰.

A educação popular com crianças e adolescentes não se realizou meramente com a mudança do conteúdo e da forma de transmiti-lo, introduzindo temas ditos libertadores e lúdicas dinâmicas de grupo, mas sobretudo, pela alteração da

¹⁷⁰ O apontar para um projeto de sociedade, talvez seja o motivo de o MAC continuar existindo em pleno 2019.

concepção de criança e adolescente. Pois, seguramente isso não poderia ter sido realizado se a compreensão sobre tal público permanecesse a de um ser imaturo, em fase de aprendizagem, que não sabe, que não tem e que não pode, tendo como papel apenas obedecer e receber o ensino e a formação necessária para se tornar, “num futuro não muito distante”, um “adulto-padrão”¹⁷¹. Não seria possível realizar educação popular sem acreditar que meninas e meninos são sujeitos sócio-históricos, produtores de cultura e capazes de participar das lutas sociais, tal como acreditavam Walter Benjamin (2002) e Manuel Sarmiento (2003a, 2003b); que apesar de serem oprimidos por sua condição geracional (MARCELINO, 2007), também são capazes de resistir aos seus opressores adultocêntricos, por meio de microrresistências cotidianas (CERTEAU, 2014).

A partir da perspectiva certeuniana, esta pesquisa interpretou que a realização de uma educação popular com a garotada no seio da Igreja Católica, valendo-se de uma de suas instituições mais importantes, a catequese, foi uma tática dos Amigos das Crianças, pois, valendo-se da tradição sociorreligiosa, da fé no sacramento e da autoridade eclesiástica, o Movimento foi ocupando esse espaço secular destinado às crianças, porém, ressignificando-o. Desse modo, tornou-se possível realizar e espalhar esse modelo de educação por meio de uma catequese renovada.

Mas a catequese como educação popular não estava no horizonte das primeiras experiências do MAC (da Ilha do Maruim e do bairro de Peixinhos); ao contrário, havia um intencional distanciamento. Contudo, o clima de mudanças posterior ao Concílio Vaticano II e à Segunda Conferência dos Bispos da América Latina, com o desejo de que a totalidade da Igreja, “da infância à velhice”, participasse do processo de *aggiornamento*¹⁷² na sociedade moderna e do compromisso com os pobres e oprimidos, possibilitou que a experiência realizada com as crianças oprimidas daquelas periferias de Olinda (PE) subisse aos morros e descesse aos

¹⁷¹ Compreensão assemelhada à do Operário Padrão, “um concurso que premiava o operário modelo, segundo preceitos dos empresários industriais, foi um instrumento que visava disciplinar os trabalhadores – não somente aqueles que participaram do concurso, mas especialmente os demais, por meio do exemplo imposto pelo operário modelo” (CAMPOS, 2019, p. 1), promovido pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e o conglomerado Globo. Assemelha-se também à compreensão de Mariano Enguita (1989), no que se refere à educação compulsória e em massa das crianças por meio da escola, com o objetivo de “fabricar” o adulto ordeiro, pontual, comedido etc., ou seja, segundo a educação e os interesses da classe burguesa.

¹⁷² Esse termo italiano, que significa atualização, foi bastante utilizado como palavra-chave no Concílio Vaticano II.

córregos do bairro recifense de Casa Amarela e depois se expandisse por outros estados do Nordeste.

Portanto, a partir da legalidade eclesiástica, de que era urgente renovar a catequese, abandonando a sua antiga finalidade meramente sacramentalista para se tornar uma verdadeira inserção na vida comunitária (nos termos atuais: “iniciação à vida cristã”), o MAC assim a realizou por meio de uma catequese como educação popular, antecipando em décadas o que a CNBB tem insistido tanto nos últimos anos. Conseqüentemente, a renovação catequética no cristianismo da libertação foi o principal vetor do fortalecimento e expansão do MAC e da educação popular com a meninada. Mas não sem isenção de conflitos com o adultocentrismo, uma vez que a secular catequese está fundada nesse princípio.

No seu primeiro momento, quando o MAC precisou educar suas educadoras,¹⁷³ estavam surgindo as CEBs e outros grupos eclesiais de cunho progressista, dos quais o Movimento se assemelhava quanto à sua forma: pequenos grupos de base, constituídos de vizinhos que se reuniam nas suas casas e ligavam fé e vida, fazendo uso do método Ver, Julgar e Agir. Destarte, todo aquele clima de mudanças de toda a pastoral impossibilitou aos adultocêntricos perceberem que o MAC não se tratava apenas de um *aggionamento* catequético. Entretanto, na segunda metade dos anos de 1970, ex-catequistas, agora animadoras/responsáveis/ amigas, já tinham feito sua “conversão” à causa das crianças e, portanto, percebido que a opressão não era somente de classe, mas também geracional. Assim, no final da referida década os conflitos entre o MAC e a catequese se agudizaram, fazendo com que, na primeira metade dos anos de 1980, o divórcio entre os dois acontecesse.

Veze e voz era a expressão mais usada pelo MAC como sinônimo de educação popular, uma vez que este conceito ainda era desconhecido pelo Movimento na época pesquisada, conforme os documentos e os depoimentos coletados. Da mesma forma aconteceu com Paulo Freire e seus escritos. Portanto, o pensamento freiriano não teve influência direta no surgimento da educação popular com crianças no interior do cristianismo da libertação. Somente muito anos depois, a partir da década de 2000, é

¹⁷³ Como já dito, quase a totalidade dos seus adultos era de mulheres, seguindo a concepção patriarcal de que a educação das crianças é coisa do sexo feminino.

que o MAC passa a falar, escrever e realizar estudos utilizando-se do termo educação popular¹⁷⁴ e dos escritos de Paulo Freire.

Porém, desde seu início o Movimento tinha clareza que toda criança/adolescente, independente de classe, raça/etnia e sexo, deveria (ter vez e voz) ser respeitada como todas as demais pessoas de todas as idades; que seus direitos humanos, contidos na Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela ONU em 1959, fossem urgentemente cumpridos. No entanto, na realidade brasileira e principalmente nordestina, era preciso fazer opção preferencial pela criança empobrecida, economicamente oprimida. Daí, desde a experiência da Ilha do Maruim o lugar social onde o MAC se fez presente foi nas periferias das cidades e nos sítios dos trabalhadores rurais, ou seja, nos espaços habitados pela classe trabalhadora.

A educação proposta pelo MAC, desde o documento *Manifesto* de 1967 (sobre as condições das meninas e meninos da região metropolitana do Recife), almejava a transformação das realidades injustas, entendidas como fruto das estruturas sociais e da cultura adultocêntrica secularmente estabelecida. Contudo, nos seus primeiros 11 anos de existência, não foram encontrados relatos de ações transformadoras realizadas pelos seus grupos de base, apenas intenções e esforços para uma mudança de consciência nas crianças, nos adolescentes e nos adultos. Foi um período de formação para seus membros, solidificação dos seus objetivos e de organização do próprio Movimento. Período onde a fala e a decisão (vez e voz) da meninada foram levadas a sério e vivenciadas nas atividades ordinárias dos grupos. Somente a partir de dezembro de 1979 é que os documentos passaram a registrar ações da meninada a fim de modificar situações ruins que atingiam outras pessoas para além do MAC. Tais ações transformadoras aconteceram por toda a década de 1980.

Elas foram o motivo para o ápice dos conflitos entre o MAC e o pensamento adultocêntrico no interior do próprio cristianismo da libertação, nos eventos de 1982: a participação das crianças do MAC na Assembleia da CNBB do Regional Nordeste II e o discurso de Dom Helder Camara no VI Encontro do Movimento Internacional do

¹⁷⁴ Como os Cursos de Educação Popular e Metodologia do Trabalho com Crianças e Adolescentes, oferecidos pelo MAC em alguns estados brasileiros, e o livro comemorativo dos seus 50 anos: *Memórias em Movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*.

Apostolado das Crianças. Daí as tensas relações entre o Movimento e a catequese levaram a uma total separação, em 1984.

Essas não foram as únicas datas significativas para o MAC; o mês de julho de 1968 é a mais lembrada, pois se convencionou ser ela a data do seu nascimento. Porém, outras datas poderiam até ser reivindicadas para essa origem, tais como julho de 1975 (com o Primeiro Encontro Nordestino de Amigos das Crianças e a adoção da sigla MAC), dezembro de 1982 (Primeiro Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes e o VI Encontro Mundial do MIDADE no Brasil, no qual o MAC se tornou oficialmente membro) e o próprio janeiro de 1984 (quando a denominação passou a ser Movimento de Adolescentes e Crianças e separou-se totalmente da catequese).

No entanto, este trabalho, que teve como pergunta central: como surgiu a educação popular com crianças e adolescentes no seio do cristianismo da libertação e quais foram suas práticas educativas?, entende que o nascimento da MAC e da educação popular no cristianismo da libertação não ocorreu em nenhum evento específico, mas em um período: entre 1968 e 1984. Pois, compreende-se que mudanças de hábitos, costumes, práticas, ideias, educação não ocorrem meramente em um dia ou mês, é um processo.

Além de tentar precisar o nascimento da educação popular com crianças e adolescentes no determinado espaço religioso, confirmando a hipótese de que o início da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação coincidiu, acompanhou e se vinculou ao surgimento do MAC e suas práticas educativas, este trabalho pode ter contribuído também para perceber que em “[...] determinadas circunstâncias históricas e sociais, a religião pode servir como instrumento de autonomia e emancipação das classes dominadas” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 14), de valorização do público infantojuvenil como sujeito sócio-histórico e ferramenta de combate ao adultocentrismo. Afinal, a religião não é algo estático e monolítico, imune aos contextos sócio-históricos e a seus respectivos sujeitos.

Ademais de considerar ter alcançado o seu objetivo (a investigação e identificação no espaço e no tempo do surgimento da educação popular no cristianismo da libertação e como ela se deu), esta pesquisa provavelmente trouxe uma nova contribuição para o estudo das Ciências da Religião e para a História das Religiões, uma vez que a temática ainda não tinha sido alvo de investigação em nível de doutorado.

Crianças, adolescentes e adultos sujeitos religiosos, motivados por uma fé cristã que enxergava em Jesus, desde menino/adolescente um “subversivo” e “desobediente” aos pais por causa do Pai, do Reino de Deus, passaram a “se meter em conversas de adultos” e a se preocupar com os problemas sociais, tal como recordou a depoente Sônia Freitas Brandão, a Soninha do MAC:

A primeira coisa é saber que existiu uma criança chamada Jesus, que com doze anos ele já começou a revolucionar a Igreja, o mundo. Então, isso é um papel muito importante dentro do MAC pra que as crianças saibam que existiu um grande profeta, um grande revolucionário chamado Jesus Cristo que começou a transformar ainda como criança e que continua. Essa fé viva, essa fé comprometedora, não é uma fé distante, é uma fé próxima do povo. [...] Olhe, o que me marcava em geral, era a consciência que as crianças tomavam, entendiam, tanto do que já falei, da questão de Jesus, dessa comparação, que eu já disse, da minha sobrinha¹⁷⁵ quando ela compreendeu... Isso pra mim foi muito forte. Nessa caminhada todinha do movimento eu lembro muito de Janeide.¹⁷⁶ Que eu sempre digo, da consciência de Janeide chegar, pegar o microfone e dizer num ato público, no meio da praça de João Pessoa: “Olhe, nossos pais, o povo, as crianças, precisam comer feijão, macaxeira, milho. Essa é a nossa alimentação e não capim e nem cana. Isso a gente não quer nas terras da gente, na terra do povo. A gente precisa trabalhar, a gente precisa viver pra comer e não pra enriquecer”. Então, o exemplo de Janeide me emocionava muito, em ver a segurança que ela tinha de dizer as coisas. E quando ela foi pra reunião das comunidades, com o bispo Dom José Maria Pires, que antes dele morrer ele dava esse exemplo, que ela pegou o microfone e disse: “Engraçado, isso é a reunião das comunidades?” Disseram “É.” “Oxe! E nas comunidades de vocês não tem crianças não é?” “Tem.” “E por que que não estão aqui? Se eu não estivesse aqui, não tinha uma criança pra representar sua comunidade”. Então, mexeu tanto com Dom José, que ele dizia isso nas reuniões com os padres, nas reuniões com os bispos, nas reuniões que ele ia, nas missas. Então, ele valorizava demais o MAC porque ele via de perto os exemplos do crescimento das crianças (Sônia Freitas Brandão, entrevista concedida a Albuquerque, 2019).

Vários são os testemunhos como este acima a respeito das meninas e meninos membros do MAC, que passaram a falar sem medo para adultos (tanto nos espaços privados quanto nos públicos) e que ficaram mais “faladeiras”, “impossíveis” e “danadas”. Sem dúvida, a educação popular com crianças e adolescentes realizada pelo MAC no interior do cristianismo da libertação contribuiu para fazê-las “autônomas” e “rebeldes”. Se não era uma rebeldia para um engajamento político, como aquele de maio de 1968, ao menos contribuiu para que muitas meninas e

¹⁷⁵ Pertencia ao grupo de crianças e adolescentes de Canapi (AL), do qual Sônia era acompanhante. Esta, em outro momento do depoimento fala da comparação que sua sobrinha fez, marcando, significativamente, entre a perseguição e assassinato de Jesus e a perseguição que o padre Luiz Torres sofria por parte das elites da região de Canapi e Inhapi (AL).

¹⁷⁶ Janeide fazia parte do MAC de Marcação (PB), distante 82 km da capital paraibana.

meninos de baixa estima, tímidas, invisibilizadas, passassem a ter coragem, altivez e desejar ainda mais ter vez e voz. Enfim, as crianças certamente se sentiram reconhecidas e apoiadas em suas práticas de “antidisciplinas” e “microrresistências” (em casa, na escola, no trabalho, na igreja, na vizinhança) contra as injustiças dos mais velhos sobre elas.

Para além do que este trabalho se propunha, o uso da história de vida (história oral) me fez entrar em contato direto com os sujeitos daquela história e perceber, naqueles que tiveram uma experiência de mais de 5 anos no MAC, em grande medida, uma certa politização e consciência crítica. Percepções merecedoras de outras pesquisas que pudessem estudar os impactos do MAC na vida dos adultos que outrora foram crianças/adolescentes do Movimento. Será que estes educaram/educam seus filhos, por exemplo, numa perspectiva contrária ao adultocentrismo?

Devido aos limites da abordagem feita, certamente, muita coisa não foi percebida e alcançada nesta investigação, necessitando que outras abordagens científicas se debrucem sobre o tema para preencher as lacunas aqui deixadas. Mesmo a História das Religiões tem muito a investigar aquilo que a presente análise não foi capaz de fazer, tal como indagar sobre a real influência do MAC no surgimento da Pastoral do Menor e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a história da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação após 1984.

Além de tudo isso, assim como Wanderley (1994, p. 68), esta pesquisa talvez possa contribuir para que se “recupere a memória social, inclusive para ajudar as atividades educativas de hoje, as quais remontam um grande número de elementos das experiências passadas, revivendo erros e acertos”. Que também possa servir de instrumento de combate ao quase onipresente adultocentrismo.

Por fim, a compreensão de que toda memória é seletiva (POLLAK, 1989, 1992) ajudou a perceber que existem memórias abafadas, necessitando dizer a sua versão do passado, tal como das pessoas entrevistadas para este trabalho, outrora crianças/adolescentes e/ou acompanhantes do MAC. Por sua vez, o conceito de história de Walter Benjamin (1994) contribuiu para entender que toda escrita do passado é uma realização a partir das empatias dos historiadores com os opressores ou oprimidos. Portanto, a realização desta tese no atual momento político brasileiro, de ascensão de grupos fundamentalistas e de extrema direita, que abertamente

defendem a extinção de diversos direitos sociais e humanos (Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 18 anos da maioridade penal e a proibição do trabalho infantil, por exemplo), é por si só um ato de empatia com as pessoas oprimidas do tempo presente, especialmente com aquelas de menor idade.

Ainda vale dizer que o MAC com sua educação popular continua tencionando os adultocêntricos de fora e de dentro das instituições religiosas, especialmente a católica, quando por presença, ou ao menos por sua memória, aponta para uma outra forma de relacionamento intergeracional. E no que se refere especificamente a uma nova forma de pensar e vivenciar a catequese, o Movimento de Adolescentes e Crianças tem muito a dizer, por ter antecipado esse novo já nos anos de 1970 com o público infantojuvenil.

Como últimas palavras, escolhi o excerto da música *Sonho de Menino*, composta pelo depoente Afonso Horácio Leite, quando participou do MAC no período aqui analisado. Tanto é expressão de um passado “memorável” quanto de um futuro desejado pela educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação:

Menino, que avista bem longe
A terra do alegre viver
Carrega no peito mil sonhos,
De pão, liberdade e lazer.

Menino que encontra menino
Pra juntos o mundo mudar.
Seus sonhos se fazem projetos
Que agindo vão realizar.

Menino que encontra menino
E juntos encontram Jesus!
Seu sonho esperança realizam:
Um mundo de cores e luz (MAC, 2002).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Conversas metodológicas: Estudos sobre a criança e a infância – Nas fronteiras entre sociologia e educação*. 10 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2011. p.17-36.

_____; OLIVEIRA, Fabiana. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: Destrução da experiência e origem da história*. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALBUQUERQUE, Klaus Paz de. Adultocentrismo: a violência dos mais velhos sobre os mais novos. *In: CÁCERES, Pedro A. Chagas; COSTA, Celma L. Freitas; OLIVEIRA, Irene Dias. Religião, etnicidade e violência*. São Paulo: Edições Terceira Via e Fonte Editorial, 2017a. p. 109-123.

_____. Infância, fantasia e religião no filme O Labirinto do Fauno. *In: PASSOS, Paulo Rogério Rodrigues (org.). Religião e Mídia*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017b. p. 51-64.

_____. *Eu também sou gente: Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

_____. Os mais fracos entre os fracos: As crianças na comunidade cristã de Corinto. *In: ARAÚJO, Cristiano; FERREIRA, Joel A. A opção de Paulo pelos marginalizados de Corinto*. Goiânia: Acadêmico, 2016. p. 47-64.

_____. *et al. (org.). Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*. Brasília: Artletras, 2017.

_____. *Para além da catequese: Educação Popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação*. 2012. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Instituto de Educação de Brasília, Brasília, 2012.

ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiado; CAMBRAIA, César Nardelli. As molecagens fizeram o moleque: A aventura brasileira da palavra de origem africana. *Língua*

Portuguesa, São Paulo, v. 103, p. 38-39, 01 maio 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Cambraia/publication/281445008_As_molecagens_fizeram_o_%27moleque%27/links/578eabd608ae35e97c3f7621/As-molecagens-fizeram-o-moleque.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

ALMEIDA, Vilma Ribeiro. *Educação Popular e Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC): Princípios, concepções e práticas educativas nas vozes das crianças e adultos*. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 231-258.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). Apresentação. In: _____. *Uso e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2006. p. vii-xxv.

ANTUNES, Danielle. “*Da educação das crianças*” em *Montaigne* – Uma ideia de formação humana. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ALVES, Daniele. *Del Chifre, a Punta Del Leste olindense que não deu certo*. Disponível em: <<http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/del-chifre-a-punta-del-leste-olindense-que-nao-deu-certo/>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

ALVES, Rubem. *Por uma teologia da libertação*. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

_____. *Vida e obra do escritor Rubem Alves é tema do Documentação*. Publicado em 26 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_wPaBy1vwCl>. Acesso em: 22 jan. 2019.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. Práticas de castigos escolares: Enlaces históricos entre normas e cotidianos. *Conjectura*, Caxias do Sul, n. 02, v. 17, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

ARAUJO, Edlânia Macêdo. *O Movimento de Adolescentes e Crianças na cidade de João Pessoa-PB: uma abordagem histórica*. 2000. Monografia (Especialização em Educação e Movimentos Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

ARCHILA, Francisco Reyes. Para reimaginar la infancia. In: CELADEC - Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana. *Cuadernos de Estudios 35: Imagens de infância e protagonismo infantil*. Bogotá: CELADEC, 2001. p. 47-77.

_____. Volver a ser como niños, una hermosa utopia. *RIBLA Revista de Interpretación Bíblica Latinoamericana*. Por uma tierra sin lágrimas – Redimensionando nuestra utopia, Quito, n. 24, p. 49-66, 1997.

ARENHART, Deise. *Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis*. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16553/16553.PDF>>. Acesso em: 8 out. 2018.

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

ASSOUN, Paul-Laurent. *A Escola de Frankfurt*. São Paulo: Ática, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. 5. ed. Trad.: Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias? *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

BARBOSA, Jane Mara dos Santos; CHAVES, Wilson Camilo. A criança enquanto condição do sujeito em Freud: apontamentos para uma clínica psicanalítica com crianças. *Psicologia em Pesquisa [UFJF]*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, jan./jun. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Cataria Almeida. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BARCELLOS, Caco. *Nicarágua: A revolução das crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. (Série Depoimentos).

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. Cidade, atores e processos sociais: o legado sociológico de Lúcio Kowarick. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 72, fev. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092010000100011>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BELÉM, Euler de França. Dom Helder Camara, de fascista a esquerdista, deve se tornar santo católico. Publicado em 18 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/dom-helder-camara-de-fascista-esquerdista-deve-se-tornar-santo-catolico-87535>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Sociologia da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças: Narrativas radiofônicas*. Tradução de Alfo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau editora, 2015.

_____. O capitalismo como religião. In: MOREIRA, Alberto da Silva. *O capitalismo como religião*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 209-215.

_____. *Libro de los pasajes*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

_____. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Paris, a capital do século XIX. In: LIMA, L. C. (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

_____. *Rua de mão única / Infância berlinense: 1900*. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BEOZZO, José Oscar. *Pacto das catacumbas: Por uma Igreja servidora e pobre*. São Paulo: Paulinas, 2015.

_____. *Medellín: inspiração e raízes*. Disponível em: <<http://www.servicioskoinonia.org/relat/202.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.

BÍBLIA PASTORAL. Edição especial. São Paulo: Paulus, 2014.

BOFF, Leonardo. *Jesus Cristo Libertador*. Ensaio de cristologia crítica para o nosso tempo. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *Um golpe parlamentar e a volta reacionária da religião, da família, de Deus e contra a corrupção*. 18 abr. 2016. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2016/04/18/um-golpe-parlamentar-e-a-volta-reacionaria-da-religiao-da-familia-de-deus-e-contra-a-corrupcao>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BORDIN, Luigi. *Camilo Torres: Testemunho e Profecia*. Disponível em: <<http://ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/CamiloTorres.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

_____; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRAGA, Maria de Fátima Azevedo. Uma bela recordação. In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de et al. (org.). *Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*. Brasília: Artletras, 2017, p. 139-141.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In: _____. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 122-135.

_____. *Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei Federal 8.069/1990. Goiânia: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

_____. *Estatuto da Juventude* – Lei Federal 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 07 jul. 2018.

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

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales 1929-1989: A revolução francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.

_____. (org.). *A escrita da história: Novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. *O que é História Cultural?* 2. ed. Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BUYST, Ione; CARPENEDO, Penha; VELOSO, Reginaldo. *Ofício divino de adolescentes e crianças*. São Paulo: Paulus, 2005.

CABRAL, Newton Darwin de Andrade. *Onde está o povo, aí está a Igreja?: História e memória do Seminário Regional do Nordeste II, do Instituto de Teologia do Recife do Departamento de Pesquisa e Assessoria*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2008.

CALDAS, Carlos. A criança na teologia latino-americana. In: FASSONI, Klênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (org.). *Uma criança os guará: Por uma Teologia da Criança*. Viçosa: Ultimato, 2010. p. 69-75.

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

CAMPOS, Renata Carvalho. Infância e infantil: diferenciação conceitual e repercussões clínicas. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 58-71, jan./jun. 2014.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Ciro. História e paradigmas rivais. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 1-23.

CARVALHO, Flávio Rey de. História das Religiões seria História ou Ciência da Religião? Uma reflexão sobre questões metodológicas ligadas a essas disciplinas na transição dos anos 1860-1870. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2017.

CASTANHO, Sérgio. Questões teórico-metodológicas de História Cultural e Educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - I CBHE, 1, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/143_serjio_e.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

CASTRO, Gustavo do Passo. *As comunidades do Dom: Um estudo de CEB's no Recife*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 1987.

CELADEC – Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana. *Cuadernos de Estudios 35: Imagens de infância e protagonismo infantil*. Bogotá: CELADEC, 2001.

CENTRAL DE MOVIMENTOS POPULARES. *Sobre a CMP*. Disponível em: <<https://cmp.org.br>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *A escrita da história*. Trad.: Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica: Arno Vogal. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CETINA, Edesio Sanchez. *Teologia bíblica de la niñez*. 28 de maio de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AbVID7YAm2Q>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 55-83.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. O mundo como representações. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002. (Col. Memória e sociedade).

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHOMSKY, Noam. *Requiem for the American Dream*. Publicado em: 21 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eygAlutORMk>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CMP - Central de Movimentos Populares. *Sobre a CPM*. Disponível em: <<https://cmp.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CNBB. *Itinerário Catequético: Iniciação à vida cristã – um processo de inspiração catecumenal*. 4. ed. Brasília: Edições CNBB, 2018a.

_____. *Catequese Renovada: Documentos da CNBB 26*. 39. ed. 6. reimpr. São Paulo: Paulus, 2017.

_____. *Diretório Nacional de Catequese. Documentos da CNBB 84*. 4. ed. Brasília: Edições CNBB, 2018b.

_____. *Cristãos no mundo: 2,18 bilhões de pessoas dizem professar a fé cristã segundo instituto*. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/cristaos-no-mundo-7-bilhoes-de-pessoa-dizem-professar-a-fe-crista-segundo-instituto-de-pesquisa-pew-research>>. Acesso em: 07 maio 2018.

COELHO, Germano. *MCP: História do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Editora do Autor, 2012.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

COHN, Clarice; DEL PRIORE, Mary. Infância. Entrevista. *UNIVEST*, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xa8v6DFdTvo>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

COLLIER, John. Proposta teológica do Movimento Teologia da Criança (TC). In: FASSONI, Klênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (org.). *Uma criança os guiará: Por uma Teologia da Criança*. Viçosa: Ultimato, 2010. p. 257-259.

COMENIUS. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMPÊNDIO DO VATICANO II. *Constituições, decretos, declarações*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONCLUSÕES DE MEDELLIN: *II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano*. Porto Alegre: Secretariado Regional Sul 3 da CNBB, 1968.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. *Adolescência em cartaz*: Filmes e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.

_____. *Adolescentes e adultos*: tudo fora do eixo. Café Filosófico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B3-PXKfVGSg>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CMP - Central de Movimentos Populares. *Sobre a CPM*. 2018. Disponível em: <<https://cmp.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CRIANÇAS falam o que pensam sobre religião. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M__eF-pDWaU>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CRUZ, José Adelson da. Movimentos sociais e práticas educativas. *Revista Inter Ação – revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 175-185, jul./dez. 2004.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: Estudos sobre Educação*, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

CUSSIANOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana María. El derecho a la participación de JANN: metodologías y prácticas para la formación de educadores. In: NAVARRO, Carmen Serrano (org.). *BICE. I Seminario Interamericano sobre Derecho a la Participación de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes*: Metodologías y prácticas para la formación de educadores. Paris: Direume Printing, 2013. p. 21-31.

_____. *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia. Disponível em: <<http://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____; FIGUEROA, Elvira. Participación protagónica: Ideología o cambio de paradigma? In: LIEBEL, Manfred; MUÑOS, Marta Matínez (org.). *Infancia y derechos humanos*: Hacia una ciudadanía participante e protagónica. Lima: IFEJANT, 2009. p. 83-99.

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

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DARTON, Robert. História da leitura. *In*: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 199-236.

DE MEDELLÍN a Aparecida. Direção: Ricardo Martensen. Produção: TV-PUC e Trilha Mídia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3hU6qG2QVCA>>. Acesso em: 31 maio 2018.

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER. Vídeo publicado em 30 de julho de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bg-ZZZskFfU>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. História do cotidiano e da vida privada. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história: Ensaios de teoria e metodologia* (org.). Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 259-274.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 84-106.

DERRIDA, Jacques. Fé e Saber - As duas fontes da "religião" nos limites da simples razão. *In*: DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (org.). *A Religião – O Seminário de Capri*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2000. p. 11-89.

DICIONÁRIO DE TEOLOGIA: *Não cristãos-reforma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987. v. 4.

DRIVET, Leandro. Além do patriarcado: a infância e a maternidade em Nietzsche. *Desidades - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude* (dossiê), Rio de Janeiro, n. 11, ano 4, p. 41-50, jun. 2016.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. Revisão da tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Educação e sociedade*. Trad.: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

EDUARDO, Aldrean Thais Ribeiro; Verástegui, Rosa Aguilar. *Reflexões sobre civilidade e infância no século XV*. Trabalho apresentado na XVI Semana de Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: Desafios atuais para a educação. Londrina, 2015. p. 244-253. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2015.php>>. Acesso em: 4 set. 2018.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: A essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Nobert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1995.

ERICKSON, Victoria Lee. *Onde o silêncio fala*. Trad.: Cláudia Gerpe Duarte. São Paulo: Ed. Paulinas, 1996.

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

ESCOLARIZANDO o mundo. Documentário. Publicado em 15 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs>. Acesso em: 4 jan. 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2011.

FARIAS, Ethel Mônica de Azevedo. Partilha entre amigos, à luz da Palavra que transforma. In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de et al. (org.). *Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*. Brasília: Artletras, 2017. p. 143-146.

FARIAS, Maria das Neves. Minha experiência no MAC em Marcação – PB. In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de et al. (org.). *Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*. Brasília: Artletras, 2017. p. 85-88.

FASSONI, Klênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (org.). *Uma criança os guiará: Por uma Teologia da Criança*. Viçosa: Ultimato, 2010.

FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular*. Memória dos anos 60. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FERLAN, Claudio. *50 anos da morte de Camilo Torres, padre Guerrilheiro, símbolo da paz para a Colômbia*. Tradução de Moisés Sbardelotto. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/551450-a-50-anos-da-morte-de-camilo-torres-padre-guerrilheiro-simbolo-de-paz-para-a-colombia>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Anhambi, 1961.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlos. *As Ciências das religiões*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011.

FONTANELLA, Francisco Cock. Prefácio. In: KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. p. 5-7.

FONTES, Paulo F. de Oliveira. O Movimento de Apostolado de Adolescentes e Crianças (MAAC), a Igreja Católica e a sociedade portuguesa contemporânea. In: FONTES, Paulo F. de Oliveira; SANTOS, Carla. *Apostolado de Adolescentes e Crianças em Portugal: História de um movimento*. Lisboa: CEHR Universidade Católica Portuguesa, 2017. p. 21-40.

FOULCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. 9. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Trad.: Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO, Papa. *Evangelii Gaudium: a alegria do Evangelho; sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual*. Brasília: Edições CNBB, 2013.

FRANCO, Renato. *10 Lições sobre Walter Benjamin*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Prefácio à 9ª edição revista e ampliada. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016. p. 9-17.

FREUD, Sigmund. *Duas histórias clínicas: O Pequeno Hans e o Homem dos ratos*. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-10-1909.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018a.

_____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. *O esclarecimento sexual das crianças*. Disponível em:
<<https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/freud-esclarecimento-sexual.pdf>>.
Acesso em: 25 set. 2018b.

FRUTOS do deserto: A herança de Charles de Foucauld. Documentário. Publicado em 22 de set. 2014. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=vdgXIShvM7U>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2001.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Direitos da população jovem: Marco para o Desenvolvimento*. 2. ed. Brasília, 2010.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: _____ (org.). *Paulo Freire: Uma biografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996. p. 69-115.

_____. Escola pública popular. In: _____; TORRES, Carlos A. *Educação Popular - Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez editora; Edusp, 1994. p. 147-164.

_____. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAGNO JUNIOR, Fábio Coronel. Da fantasia à espiritualidade: O sentimento religioso segundo C. S. Lewis. *Unitas Revista Eletrônica de Teologia e Ciências da Religião*, Vitória, v. 2, p. 79-91, jul./dez. 2014. Disponível em:
<<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/220>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. *Educação Anarquista: Por uma Pedagogia de Risco*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em:
<<https://www.4shared.com/web/preview/pdf/G8tFim4q>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GAMA, Dirceu Ribeiro Nogueira. Walter Benjamin, o sujeito moderno e a pedagogia do esclarecimento: considerações filosóficas. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*, Vitória da Conquista, ano IV, n. 6, p. 97-114, 2006.

GASPAR, Lúcia. *Movimento de Cultura Popular*. 2008. Disponível em:
<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723>. Acesso em: 1 dez. 2018.

GASS, Ildo Gohn (org.). *Uma introdução à Bíblia: Porta de entrada*. São Leopoldo; São Paulo: CEBI; Paulus, 2002.

GEBARA, Ivone. *Mulheres, Religião e Poder. Ensaio Feministas*. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

_____. *O que é Cristianismo*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIORGI, Alberta; POLIZZI, Emanuele. Tradução de Teresa Tavares. *Um movimento católico na política: O caso do Comunhão e Libertação*. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/4912>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade – instrumentos de pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabril; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por uma cultura da infância*. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GÓES, Moacyr de. *Entrevista*. Publicada em 25 nov. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mj49-0ROea4>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

_____. *De pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964): Uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

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

GOMES, Debora. História da criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. In: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE”, 12, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p74/anais.html?edicao=5>>. Acesso: 11 set. 2018.

GONZAGUINHA. *Caminhos do coração*. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/gonzaguinha/caminhos-do-coracao>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

GOULART, Ferreira. *Entrevista sobre CPC*. Publicada 01 fev. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zi5f9QwriRQ>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 1999; 1990.

GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea*, São Carlos/SP, v. 2, n. 2, p. 337-62, jul./dez. 2012.

GUILLIEN, Maria Andrée. Tudo devia partir das ideias e iniciativas das próprias crianças. *In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de et al. (org.). Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes.* Brasília: Artletras, 2017a. p. 19-32.

_____. Testemunhas oculares da experiência da Ilha do Maruim, por ocasião do encontro celebrativo dos 20 anos do MAC no Brasil. *In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de et al. (org.). Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes.* Brasília: Artletras, 2017b. p. 34-38.

GUREVITCH, Jessica; FOX, Gordon, A.; SCHEINER, Samuel M. *Ecologia Vegetal*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERLIHY, David. Medieval Children. *In: LACKNER, Bede Karl; PHILP, Kenneth Roy (org.). Essays on Medieval Civilization: The Walter Prescott Webb Memorial Lecture.* Austin: University of Texas Press, 1978.

HERVIEU-LÈGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: A religião em movimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Trad. de Sebastião Uchôa Leite. São Paulo: Centauros, 2010.

HOORNAERT, Eduardo. A Igreja Católica. *In: CARREIRO, Gamaliel da S. et al. Religião, Carisma e Poder: as formas da vida religiosa no Brasil.* São Paulo: Paulinas/Edições ABHR, 2015. p. 13-29.

_____. *Como Helder Camara realizou o Pacto das Catacumbas em Recife no ano 1968*. Publicado em 16 nov. 2015a. Disponível em: <<http://eduardohoornaert.blogspot.com/2015/11/como-helder-camara-realizou-o-pacto-das.html>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. *O que foi o Pacto das Catacumbas em Roma, selado no dia 16 de novembro de 1965?* Publicado em 27 nov. 2015b. Disponível em: <http://institutodohelder.blogspot.com/2015/11/o-que-foi-o-pacto-das-catacumbas-em_27.html>. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. *O Cristianismo Moreno do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=moleque>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Olinda*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/olinda/panorama>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

IGLESIA Latinoamericana: Camilo Torres Restrepo. Direção: Jair Kon. Produção: UNTREFMEDIA/UFT Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_c2Qxk5Smbc>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da Violência 2018*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IQBAL MASIH DOCUMENTARY. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UStGtNe6VJ0>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ/Edusp, 1994. p. 89-110.

JIMÉNEZ, Marco Raúl M. *Educação popular. Pedagogia e dialética*. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1989.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Trad.: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KIDS speak out on religion. 11 de maio de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PlqmZBVVH0c>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

KLEIN, Lúgia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2012.

KONDER, Leandro. *A poesia de Brecht e a história*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/konderbrecht.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

KULITZ, Hermann Rohor. Crítica ao sujeito do conhecimento em Nietzsche e Freud. *LAMPEJO*, Fortaleza, n. 2, v. 6, p. 222-234, 2. sem. 2014. Disponível em: <http://revistalampejo.apoenafilosofia.org/?page_id=637>. Acesso em: 13 jun. 2018.

LAMB, Regene. *Criança é Presente – Hermenêutica bíblica na perspectiva das crianças*. São Leopoldo: CEBI, 2012.

- LARA, Luisa Castiglioni. *Por que as crianças não gostam da escola?* 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1987.
- LEITE, Afonso Horácio. Olha que luz é aquela: o MAC de 1973 a 1985. In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de *et al.* (org.). *Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*. Brasília: Artletras, 2017. p. 71-74.
- LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016. p. 31-68.
- LEPETIT, Charles. *O parceiro invisível*. São Paulo: Paulinas, 1982.
- LESSA, Juliana Schumacker. Infância e experiência em Walter Benjamin e Giorgio Agamben. *Criar Educação - UNESCO*, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016.
- LEWIS, C. S. Três maneiras de escrever para crianças. In: _____. *As Crônicas de Nárnia* [volume único]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LIBÂNIO, João Batista. Concílio Vaticano II. Os anos que se seguiram. In: LORSCHIEDER, Aluísio *et al.* *Vaticano II: 40 anos depois*. São Paulo: Paulus, 2005. p. 82-83.
- LIMA, Luiz Alves de. *A catequese do Vaticano II aos nossos dias: A caminho de uma catequese a serviço da Iniciação à Vida Cristã*. São Paulo: Paulus, 2016.
- LÖWY, Michel. *A guerra dos Deuses: Religião e Política na América Latina*. Petrópolis: Editora Vozes; GRACSO; LPP, 2000.
- _____. *A jaula de aço: Max Weber e o Marxismo Weberiano*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- _____. *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Ed. Cortez; Autores Associados, 1991.
- _____. *Walter Benjamin: aviso de incêndio – Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LUIS, Rainerson Israel Estevam de. *Opção preferencial pelo corpo: a contribuição de Rubem Alves à Teologia da Libertação*. 2016. Tese (Doutorado em Teologia) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2016.
- LUSTOSA, Oscar F. *Catequese católica no Brasil: Para uma história da evangelização*. São Paulo: Paulinas, 1992.
- MAC – Movimento de Adolescentes e Crianças. *Projeto Político Pedagógico do MAC*. Recife: Gráfica Editora Dom Bosco, 2007.

_____. *CD Sonho de Menino*. São Paulo: COMEP/Paulinas, 2002.

MAC DE MOSSORÓ. Manifesto. In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de *et al.* (org.). *Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*. Brasília: Artletras, 2017. p. 146-150.

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

MAINWARING, Scott. Igreja Católica, Educação do Povo e Política. In: PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984. p. 203-225.

_____. *Igreja Católica e política no Brasil: 1916-1985*. Tradução: Heloísa Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

MARCUSE, Hebert. *Contra-revolução e revolta*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2004.

MATTOS, Raimundo César de Oliveira. A Juventude Operária Católica em Valença: uma utopia desconstruída. *Revista de História Regional*, v. 13, p. 283-298, 2009.

_____. A Juventude Operária Católica - visão de uma utopia. *Saber Digital*, v. 1, p. 103-118, 2008.

MAZULA, Ronaldo. *História da igreja antiga e medieval*. Batatais: Claretiano, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *A revolução possível*. História oral de soldados brasileiros na guerra civil espanhola. São Paulo: Xamã, 2009.

MINAYO, M. C. de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINIDICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 3. ed. Rio de Janeiro: Moderna Ltda, 2009.

MISSAL Romano. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1992.

- MNMMR. *Trajetória da luta em defesa da criança e do adolescente no Brasil (1980-92)*. São Paulo: 1994. (Cadernos de Defesa de Direitos; série 3, n. 1).
- MONTAIGNE, Michel Ayquem de. *Os Ensaios: livro I*. Trad. Rosemary Costhek Abílio, precedido de “um estudo sobre Montaigne”, de Pierre Villey sob direção e com prefácio de V.-L. Saulnier. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MONTEIRO, Luiza Pereira. Do objeto da violência: a infância. In: SOUSA, Sônia M. Gomes (org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001. p. 133-154.
- MOURA, G. Quilombos contemporâneos no Brasil. In: CHAVES, R.; SECCO, C.; MACÊDO, T. (org.). *Brasil África: como se o mar fosse mentira*. São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006. p. 327-362.
- MOURA, Clóvis. *Diário da Guerrilha do Araguaia*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985.
- MURARO, Valmir Francisco. *Juventude Operária Católica: Uma utopia operária*. Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. XIX, n. 2, p. 107-115, dez. 1993.
- MURILLO, Márcia Vilma. *A criança por Walter Benjamin*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/senafe/senafe2012/Anais/Trabalhos_Avulsos/Marcia_Vilma_Murillo.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.
- MIDADEN – Movimento Internacional de Apostolado das Crianças. Breve história Del MIDADEN – que defina sua identidade – 1962-2008. Brochura, 2008.
- MINAYO, M. C. de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodíaspóra Nos*, n. 6-7, p. 41-49, 1985.
- NETO, João Cabral de Melo. *Morte e Vida Severina: Auto de natal pernambucano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- NICOLAY, Deniz Alcione. A noção de infância na Didática Magna de Comenius. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011.
- NICOT, Yves Bernardo Roger Solis. Hagiografias visuais e dinâmicas: o uso do youtube para a promoção dos santos para crianças. *Caminhos*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 170-193, jul./dez. 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: Uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.
- NÓBREGA, Lígia de Moura P. *CEBs e Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1988.

OLIVEIRA, Davison Schaeffer de. Filosofia da Religião e Ciência da Religião: breves incursões em diálogo com Schleiermacher. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 14, n. 44, p. 1565-1588, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Francisco Mesquita de. *Sujeitos sociais coletivos e dilemas da participação cidadã no Brasil*: Sistematização de processo de investigação social. GT 20: Sociedade civil: Protestos e Movimentos Sociais. Disponível em: <actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT20/GT20_MesquitadeOliveira.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ONU identifica utilizadores mais persistentes de crianças-soldado em conflitos armados. *ONU - Organização das Nações Unidas*. Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/actualidade/28303-onu-identifica-utilizadores-mais-persistentes-de-criancas-soldado-em-conflitos-armados>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ORO, Ivo Pedro. *O Outro é o Demônio – Uma Análise Sociológica do Fundamentalismo*. São Paulo: Paulus, 1996.

PAIVA, Vanilda. Estado e Educação Popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 79-87.

_____. Introdução. In: _____ (org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984. p. 15-60.

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

PELEARI, Giorgio. *Religiões do Povo*: Um estudo sobre a inculturação. 4. ed. São Paulo: AM edições, 1990.

PERANI, Claudio. *A revisão de vida instrumento de evangelização*: A luz do Vaticano II. São Paulo: Edições Loyola, 1974.

PEREIRA, Ângela Maria Nunes Machado. *Brincando de ser criança*: Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2003.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*: operários, mulheres, prisioneiros. 3. ed. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PIRES, Flávia Ferreira. *O que as crianças pequenas pensam sobre religião?* Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/producoes/producao_6.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Quem tem medo de mal-assombro? *Etnográfica*, v. 13, n. 2, p. 291-312, nov. 2009. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/etnografica/1321>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. *Quem tem medo de mal-assombro?* Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro/João Pessoa: e-papers/UFPB, 2011.

_____. Tornando-se adulto: Uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 143-164, jul. 2010.

PIRES, Sandra Regina de Abreu. *Marx e o Indivíduo*. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n1_marx.htm>. Acesso em: 08 maio 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTES, João Paulo. “Se pá, não era!” Relações Geracionais e Adultocentrismo no Orçamento Participativo de Porto Alegre. *Revista Todavia*, ano 2, n. 3, p. 53-73, dez. 2011.

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

POULAT, Émile. *Église contre bourgeoisie*: introduction au devenir du catholicisme actuel. Tounai: Castermann, 1977.

PRANDI, Reginaldo. *Um sopro do Espírito: a renovação conservadora do catolicismo carismático*. São Paulo, Edusp, 1998.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William. Mudanças religiosas na sociedade secularizada: o Brasil 50 anos após o Vaticano II. *Contemporânea, Revista de Sociologia da UFSCAR*, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 351-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PREFEITURA DE OLINDA. *Olinda em dados*. Disponível em: <<https://www.olinda.pe.gov.br/a-cidade/olinda-em-dados/>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*: Novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p.163-198.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. Os poderes do morto: sentidos do corpo de Padre Pelágio. *MNEME – Revista de Humanidades*, Caicó, v. 11, n. 27, p. 653-664, jan./jun. 2011.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

RAMOS, Rúbia de Araújo. *A teoria de Alain Touraine sobre a democracia e representação política na sociedade contemporânea*. GT 13 – Reforma del estado, gobernabilidad y democracia. Disponível em:

<http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT13/GT13_deAraujoRamos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Do humanismo a Kant*. São Paulo: Edições Paulinas, 1990. v. 2.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. A rua: um acolhimento falaz às crianças que nela vivem. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 11, n. 5, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1810/1859>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RITUAL ROMANO. *Ritual da iniciação cristã de adultos*. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

_____. *Ritual do matrimônio*. São Paulo: Paulus, 1993.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROLIM, F. C. Teologia da Libertação no Brasil 1980-1986. In: SANCHIS, P. *Catolicismo cotidiano e movimentos*. São Paulo: Loyola, 1992. p. 9-79.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (org.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989. p. 25-47.

SAID, Edward W. *Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: Uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.

SANTOS, Elder Cerqueira; KOLLER, Sílvia Helena. Brincando na rua. In: CARVALHO, Ana M. A. et al. (org.). *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1. p. 187-206.

SANTOS, Sergio Coutinho Ricardo dos. Os “novos” bispos de Francisco no Brasil: mudar para que as coisas continuem as mesmas. *IHU Notícias*, São Leopoldo, RS, 19 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/539999-os-novos-bispos-de-francisco-no-brasil-mudar-para-que-as-coisas-continuem-as-mesmas>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SARAIVA, Marina Rebeca. As contribuições de Michel de Certeau para pesquisas com crianças. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27. Brasil Plural: Conhecimentos, saberes tradicionais e direitos à diversidade, 8, 2010, Belém. *Anais...* Belém, 2010. Disponível em:

<http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt11/mros.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. (org.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2003a.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003b.

_____. *Protagonismo nas infâncias: práticas e investigações*. Trabalho apresentado no 4º Fórum Sesc de educação. Porto Alegre: 24 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c8ml7we-kQc>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. In: _____ (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. *Protagonismo nas infâncias: práticas e investigações*. Trabalho apresentado no 4º Fórum Sesc de Educação. Porto Alegre: 24 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c8ml7we-kQc>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. *O tempo dividido das imagens*. Trabalho apresentado no II Colóquio Internacional de educação e sociedade PPGE/PUC Goiás. Cultura e poder: a construção de alteridades em tempo de (des) humanização. Goiânia, 9 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DuxElgoel8E>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHIMITT, Jean Claude. História dos Marginais. In: LE GOFF, Jaques. *A História Nova*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação Popular: Do sistema de Paulo Freire aos IPMs da ditadura militar*. São Paulo; João Pessoa: Cortez; Editora UFPB; Instituto Paulo Freire, 2001.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 39-62.

SEMERARO, Giovanni. *A primavera dos anos 60: A geração do Betinho*. São Paulo: Edições Loyola; Centro João XXIII, 1994.

SERBIN, Kenneth P. *Padres, celibatos e conflito social: Uma história da Igreja Católica no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Wellington Sampaio da. A prática política em "tempos de clandestinidade": as táticas dos militantes do PC do B para convencer os moradores do Araguaia ao projeto de guerra popular prolongada. *Temporalidades – Revista de História*, Belo Horizonte, ed. 25, v. 9, n. 3, p. 372-388, set./dez. 2017.

SILVENT, Maria Tereza. La crisis de la educación: una perspectiva a partir de la educación popular. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação Popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ; Edusp, 1994. p. 194-208.

SOUZA, Alzirinha Rocha de. Do Recife a Medellín: Aspectos históricos e pastorais. *REVER*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 35-45, maio/ago. 2018.

SOUZA, Fábio Silva de. Católicos e comunistas no MCP. Trabalho apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH Brasil. Natal, 2013. Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOUZA, Herbert José. *Como se faz análise de conjuntura*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *Do Vaticano II a um novo Concílio? O olhar de um cristão leigo sobre a Igreja*. Rio de Janeiro; São Paulo; Goiás: CERIS; Editora Rede da Paz; Edições Loyola, 2004.

SOUZA, Roberto Silva de. *Território municipal de Olinda (PE): Parcelamento do solo e diversidade dos espaços urbanos na região metropolitana do Recife*. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco UFPE, Recife, 2011.

_____. Município de Olinda (PE-Brasil): Processo nos anos 1950 com efeitos na morfologia urbana atual. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, EGAL, XVI. 2017, La Paz (Bolívia). *Anais [...]*. EGAL XVI - Encuentro de Geógrafos de América Latina. La Paz: EGAL, 2017. v. 1. p. 1-15.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Papyrus editora, 1995.

TEIXEIRA, Faustino. Apresentação. In: HERVIEU-LÈGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: A religião em movimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-13.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

_____. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Editoria Crítica, 1979.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TOUIRTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. *In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). Uso e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2006. p. 233-245.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do ator: ensaio de sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. *In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). Domínios da história: Ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

VALE, Ana Maria do. *Educação Popular na escola pública*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

VANNUCHI, Paulo de Tarso; OLIVEIRA, Carmem Silveira (apresentação). *Direitos humanos, crianças e adolescentes: 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2010. Coordenação de Irene Rizzini.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 77-86, abr. 2002.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. Palestra de lançamento "Antônio Conselheiro por ele mesmo". Publicado em 9 jun. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_cDiUAucEMw>. Acesso em: 16 jan. 2019.

VELOSO, Reginaldo. *Crianças em Ação*. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. *Um Movimento de Crianças*. Rio de Janeiro: ACO, 1985.

VEYNER, Paul. O Império Romano. *In: _____ (org.). História da vida privada*. 1: Do Império Romano ao ano mil. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 11-193.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Democracia e Igreja Popular*. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. *Educação popular: Metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Formas e orientações da educação popular na América Latina. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação popular – Utopia latino-americana*. São Paulo: CORTEZ; Edusp, 1994. p. 50-68.

WAUTIER, Anne Marie. Do ator ao sujeito: Ainda existe um lugar para uma ação coletiva pelo trabalho? *Contexto e Educação*, Ijuí, Editora Unijuí, ano 16, n. 63, p. 36-56, jul./set. 2001.

WEBER, Hans-Ruedi. *Jesus e as Crianças*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1986.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília/São Paulo: Editora da Universidade de Brasília/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. v. 2.

_____. *Ensaio de Sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

WEINMAN, Carlos. Rousseau, a busca de um princípio para a educação e para a cidadania. *Visão Global*, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 179-194, jul./dez. 2008.

WITTE, Bernd. *Walter Benjamin: Uma biografia*. Tradução de Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ZANARDI, Bruna. *Desenvolvimento dos frutos*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L4Rr-WOW2oA>>. Acesso em: 17 maio 2018.

ZAVARONI; Dione de Medeiros Lula; VIANA, Terezinha de Camargo; CELES, Luiz Augusto Monnerat. A constituição do infantil na obra de Freud. *Estudos de Psicologia [on-line]*, Natal, v. 12, n. 1, p. 65-70, 2007.

Arquivos e jornais

JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO (DDP). Recife: 07/01/1968.

ACE - *Action Catholique des Enfants*. Documento: *As crianças e os acontecimentos de Maio-Junho de 1968*. Tradução de Bernardo-Maria Willem. Paris, 1968.

MAC - Movimento de Adolescentes e Crianças. *Manifesto*. Recife, 1967.

_____. *Entrevista*. Olinda, 1968.

_____. *Documento: Preparação da Exposição do Grupo de Estória*. Olinda, 1969.

_____. *Primeiro Encontro de Animadoras de Comunidade de Crianças*. Recife, 1971.

_____. *Boletim Encontro de Amigos Nº 3*. Recife, 1973.

- _____. *A Experiência da Macaxeira*. Recife, 1974.
- _____. *Escutem a gente: I Encontro Nordestino de Amigos das Crianças*. João Pessoa, 1975.
- _____. O Movimento e a catequese. *Revista Trimestral do Movimento Amigos das Crianças*, Bahia, n. 2, p. 55-58, set. 1978.
- _____. *Brincadeiras*. João Pessoa, 1979.
- _____. *Relatório do Segundo Encontro das Equipes Diocesanas do MAC*. Recife, 1980.
- _____. *1º Encontro de Assessores: Conclusões*. João Pessoa, 1981.
- _____. *Por um Movimento das Crianças, por uma Ação Católica das Crianças*, 1983.
- _____. *A formação do acompanhante do MAC (1969-1985)*. Observações de um assessor. Recife, 1985.
- _____. *Relatório Encontro de Crianças e Adolescentes Trabalhadores*. João Pessoa, 1989.
- _____. *Anotações de Irmã Lucimar*. Casos observados pelos acompanhantes de Nova Vida e JPE. Mossoró, [s. d.].
- _____. *Caderno de Formação 1*. Recife, 1991.
- _____. *Convite para a benção da praça Antônio Francisco de Aquino Santos (Tonho) e da área de lazer Rosilene Fonseca Rocha*. Mossoró, 2003.
- _____. *Projeto Político Pedagógico*. Recife, 2007.
- _____. Grupos Infantis. In: ALBUQUERQUE, Klaus Paz de et al. (org.). *Memórias em movimento: Educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes*. Brasília: Artletras, 2017. p. 54-58.
- _____. *Brincadeira é coisa séria*. João Pessoa: CEDOP, [s. d.].

RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

01. ADRIANA DOS SANTOS SILVA DE SOUSA - Nasceu em Alagoa Grande (PB), aos oito de janeiro de 1968. Reside em Santa Rita (PB), onde concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1982 e 1986.
02. AFONSO HORÁCIO LEITE – Nasceu em Belém de São Francisco (PE), aos 06 de outubro de 1940. Reside em João Pessoa (PB) onde concedeu seu depoimento, no dia 10 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi assessor e coordenador nacional, entre 1974 e 2004.
03. ALBELENA LOPES DE ALMEIDA LIMA – Nasceu em Recife (PE), aos 11 de fevereiro de 1965, onde reside e concedeu seu depoimento, no dia 13 de abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente, acompanhante/animadora/assessora, entre 1975 e 2004.
04. ALCINO DA SILVA FERREIRA – Nasceu em Recife (PE), aos 2 de abril de 1949, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 07 de fevereiro de 2018 e em Olinda (PE) no dia 12 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). Foi membro da Comissão Arquidiocesana de Catequese da AOR, entre 1966 e 1969. No MAC, fez parte da equipe da Experiência da Ilha do Maruim (Embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1967 e 1969, e um dos principais animadores/assessores até 1982.
05. ALCY VASCONCELOS GUIMARÃES – Nasceu em Gravatá (PE), aos 18 de dezembro de 1944. Reside em Olinda (PE) onde concedeu seu depoimento em outubro de 2017. É morador do bairro Santa Tereza, desde criança até o presente momento. No MAC foi membro da equipe da Experiência da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1968 e 1969.
06. ANA ELIAS - Nasceu em Espírito Santo (PB), Reside em Santa Rita (PB), onde concedeu seu depoimento, no mês de outubro de 2017. No MAC, foi acompanhante entre 1981 e 1990. Faleceu no dia 27 de agosto de 2019.
07. ANA MARIA - Nasceu em João Pessoa (PB), aos 09 de março de 1963, onde reside e concedeu seu depoimento, em 10 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi adolescente, acompanhante e membro da coordenação diocesana, entre 1975 e 1990.
08. ANAELENA LOPES DE ALMEIDA – Nasceu em Recife (PE), aos 06 de novembro de 1975, onde reside e concedeu seu depoimento, no dia 13 de abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante, entre 1980 e 2006.
09. CARLOS ALBERTO CICILIANI – Nasceu em Olinda (PE), aos 23 de outubro de 1952. Concedeu seu depoimento em Recife (PE) no mês de novembro de 2016 e no dia 19 de março de 2019. Foi morador da Ilha do Maruim, bairro Santa Tereza, Olinda (PE), vizinho da Casa da Tanajura (experiência embrionária do MAC) e como criança, participou da educação popular ali desenvolvida, entre 1968 e 1969.

10. CARMELITA MARIANO – Nasceu em Glória do Goitá (PE) aos 06 de janeiro de 1945. Reside em Recife, onde concedeu seu depoimento, no mês de outubro de 2017. No MAC, foi acompanhante, entre 1970 e 1980.
11. CLEDSON REIS DOS SANTOS - Nasceu em Mata Grande (AL), aos 04 de janeiro de 1976. Reside em Recife (PE) onde concedeu seu depoimento em outubro de 2017. No MAC, foi criança, adolescente, acompanhante, do Secretariado Nacional e da Equipe Executiva Nacional, entre 1983 e os dias atuais.
12. CRISTINA LIMA DA SILVA – Nasceu em Rio Tinto (PB) aos 24 de novembro de 1985. Reside em Marcação (PB), onde concedeu seu depoimento em 05 abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante de 1990 até o momento.
13. EDINEIDE CESAR FERREIRA – Nasceu em Camocim de São Félix (PE), aos 22 de maio de 1949. Reside em Olinda (PE) onde concedeu seu depoimento no dia 12 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, fez parte da equipe da Experiência da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1967 e 1969, e uma das principais animadoras/assessoras até 1976.
14. EDNA LÚCIA FERREIRA GOMES – Nasceu em Mossoró (RN), aos 20 de janeiro de 1966, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 02 de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1975 e 1982.
15. ELIZABETE REGINA TORRES GUIMARÃES – Nasceu em Olinda (PE) aos 11 de janeiro de 1951. Reside e concedeu seu depoimento nesta mesma cidade em outubro de 2017. É moradora do bairro Santa Tereza, Olinda (PE), desde criança até o presente momento, próximo à Casa da Tanajura e testemunha ocular da Experiência da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1968 e 1969.
16. ETHEL MÔNICA DE AZEVEDO FARIAS - Nasceu em Mossoró (RN), aos 26 de outubro de 1969, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 02 de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1975 e 1982.
17. EVILANE PEREIRA - Reside em Santa Rita (PB), onde concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1982 e 1988.
18. FRANCISCA MARTA JACINTO - Nasceu em Orós (CE), aos 29 de julho de 1972. Reside em Goiânia (GO), onde concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. No MAC, foi adolescente e acompanhante, entre 1986 e 1989.
19. HELENA LOPES DE ALMEIDA – Nasceu em Buenos Aires (PE), aos 13 de julho de 1945. Reside em Recife (PE), onde concedeu seu depoimento, no dia 13 de abril de 2017. No MAC, foi acompanhante, entre 1980 e 1988.
20. Irmã ELIENE NOBRE DAMASCENA (da Congregação Dominicana de Monteils) - Nasceu em Santa Inês (MA), aos 27 de fevereiro de 1967. Reside em Goiás (GO), onde concedeu seu depoimento, no mês de setembro de 2017. No MAC, acompanhante e assessora, entre 1987 e os atuais dias.
21. Irmã LISE (das Irmãs da Assunção) - Nasceu e reside no Canadá. Concedeu seu depoimento em Santa Rita (PB) no 11 de junho de 2008 (Arquivo do MAC).

- No MAC, foi acompanhante e assessora, entre 1978 e 1988 (aproximadamente).
22. Irmã LUCIMAR DE OLIVEIRA MIRANDA (da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitalleiras da Imaculada Conceição) - Nasceu em Mossoró (RN) aos 13 de agosto de 1926. Reside em Salvador (BA), onde concedeu seu depoimento, nos dias 05 de outubro de 2016 e 25 de abril de 2019. No MAC foi acompanhante e animadora/assessora, entre 1976 e 2013.
 23. Irmã MARIA DA PENHA DE ALMEIDA VIEIRA (Irmãs de Maria Missionária) - Nasceu em João Pessoa (PB), aos 05 de agosto de 1966. Reside no assentamento Maria Menina, do município de Alagoa Grande. Concedeu seu depoimento em Guarabira (PB), no dia 08 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi criança, adolescente, acompanhante e assessora, entre 1977 e os dias atuais.
 24. Irmã MARIA NAIZE LEITE - Nasceu em Guarabira (PB), onde reside e concedeu seu depoimento no 08 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi acompanhante e assessora, entre 1977 e (?).
 25. ISOMAR MARIA FERREIRA (TETA) - Nasceu em Santa Rita (PB), aos 25 de maio de 1968, onde reside e concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1977 e 1983.
 26. IVANILDO DOS SANTOS NASCIMENTO - Nasceu em Alagoinha (PB), aos 02 de dezembro de 1966. Reside em Santa Rita (PB), onde concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. No MAC, foi adolescente, entre 1979 e 1984.
 27. JAILTON FLORÊNCIO DE SOUSA - Nasceu em Duas Estradas (PB), aos 14 de junho de 1968. Reside em Macapá (AP). Concedeu seu depoimento em Santa Rita (PB), no mês de outubro de 2017. No MAC, foi criança entre 1979 e 1986.
 28. JOÁS AZEVEDO DA SILVA - Nasceu em Rio Tinto (PB), aos 05 de novembro de 1984. Reside em Marcação (PB), onde concedeu seu depoimento em 05 de abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante, entre 1992 e 2001.
 29. JOSÉ ARTUR TAVARES DE BRITO – Nasceu em Ribeirão (PE), aos 10 de setembro de 1958. Reside em Recife, onde concedeu seu depoimento, no dia 25 de abril de 2017. No MAC, foi acompanhante, entre 1982 e 1986.
 30. JOSÉ REGINALDO VELOSO DE ARAÚJO – Nasceu em São José da Laje (AL), aos 03 de agosto de 1937. Reside em Recife (PE) onde concedeu seu depoimento no mês de outubro de 2017 e no dia 17 de junho de 2008 (Arquivo do MAC).
 31. JOSÉ ROBERTO GOMES DOS SANTOS - Nasceu em Cruz do Espírito Santo (PB), aos 8 de novembro de 1972. Reside em Pilar (PB), onde concedeu seu depoimento em 06 de abril de 2017. Foi acompanhante, entre 1984 e 1995.
 32. JOSEFA MARLENE - Nasceu em Lagoa Grande (PB). Reside em João Pessoa (PB) onde concedeu seu depoimento no dia 10 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi acompanhante nos anos de 1980.
 33. JOSELICE DOS PRAZERES DA SILVA – Nasceu em Magé (RJ), aos 03 de fevereiro de 1972. Reside em Marcação (PB), onde concedeu seu depoimento

- no dia 09 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante, entre 1980 e 2000.
34. JOSENICE PEREIRA DA SILVA - Nasceu em Reside (PE), aos 11 de maio de 1965, onde reside e concedeu seu depoimento, no dia 18 de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1974 e 1983.
 35. JOSENILDO FREIRE DA SILVA (NILDO SILVA) - Nasceu em Mossoró (RN), aos 15 de julho de 1967, onde reside e concedeu seu depoimento, no dia 02 de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1976 e 1982.
 36. LUCIENE CICILIANI – Nasceu em Olinda (PE), aos 31 de maio de 1961. Concedeu seu depoimento em Recife (PE) no mês de novembro de 2016 e no dia 19 de março de 2019. Foi moradora da Ilha do Maruim, bairro Santa Tereza, Olinda (PE), vizinha da Casa da Tanajura (experiência embrionária do MAC) e como criança, participou da educação popular ali desenvolvida, entre 1968 e 1969.
 37. LUIS DANTAS CABRAL - Nasceu em Araçagi (PB), aos 13 de agosto de 1960. Reside em Guarabira (PB) onde concedeu seu depoimento no dia 08 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi acompanhante, entre 1982 e 2009.
 38. LUIZ JOSÉ TORRES - Nasceu em Palmeira dos Índios (AL), aos 31 de abril de 1945. Concedeu seu depoimento em Recife, em agosto de 2018, no Encontro comemorativo dos 50 anos do MAC. Foi pároco na Paróquia Nossa Senhora do Rosário, abrangendo os municípios de Inhapi e Canapi, Alagoas. Apoiou, nessa paróquia, a criação do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC); continuou como assessor no MAC entre 1980 e 1988. Retorna a apoiar o MAC a partir de 2017.
 39. MANOEL ANTÔNIO DE SANTANA – Nasceu em Paudalho (PE), aos 07 de setembro de 1971. Reside em Recife (PE) onde concedeu seu depoimento, no dia 13 de abril de 2017. No MAC foi adolescente, entre 1980 e 1989.
 40. MARGARIDA SILVINA DE MOURA SILVA - Nasceu em Mossoró (RN), aos 10 de janeiro de 1972, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 02 de abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante, entre 1980 e 1991.
 41. MARIA ALVANI DE OLIVEIRA - Nasceu em Upanema (RN), aos 13 de fevereiro de 1936. Reside em Mossoró onde concedeu seu depoimento no dia 02 de abril de 2017. No MAC, foi apoiadora. Cedia sua casa para realizar os encontros, entre 1978 e 1988.
 42. MARIA ANDRÉE GUILLIEN – Nasceu em Pierre-Buffière (França), aos 09 de julho de 1939. Reside em Salvador (BA), onde concedeu seu depoimento, nos dias 03 de outubro de 2016 e 01 de fevereiro de 2018. No MAC/MIDADE foi criança, acompanhante, responsável/coordenadora da diocese de Limoges (França), missionária no Brasil e parte da equipe da Ilha do Maruim (embrião do MAC e da educação popular com crianças e adolescentes no cristianismo da libertação), entre 1967 e 1969.
 43. MARIA AUXILIADORA DA SILVA - Nasceu em Condado (PB), aos 17 de abril de 1966. Reside em Santa Rita (PB), onde concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1976 e 1984.

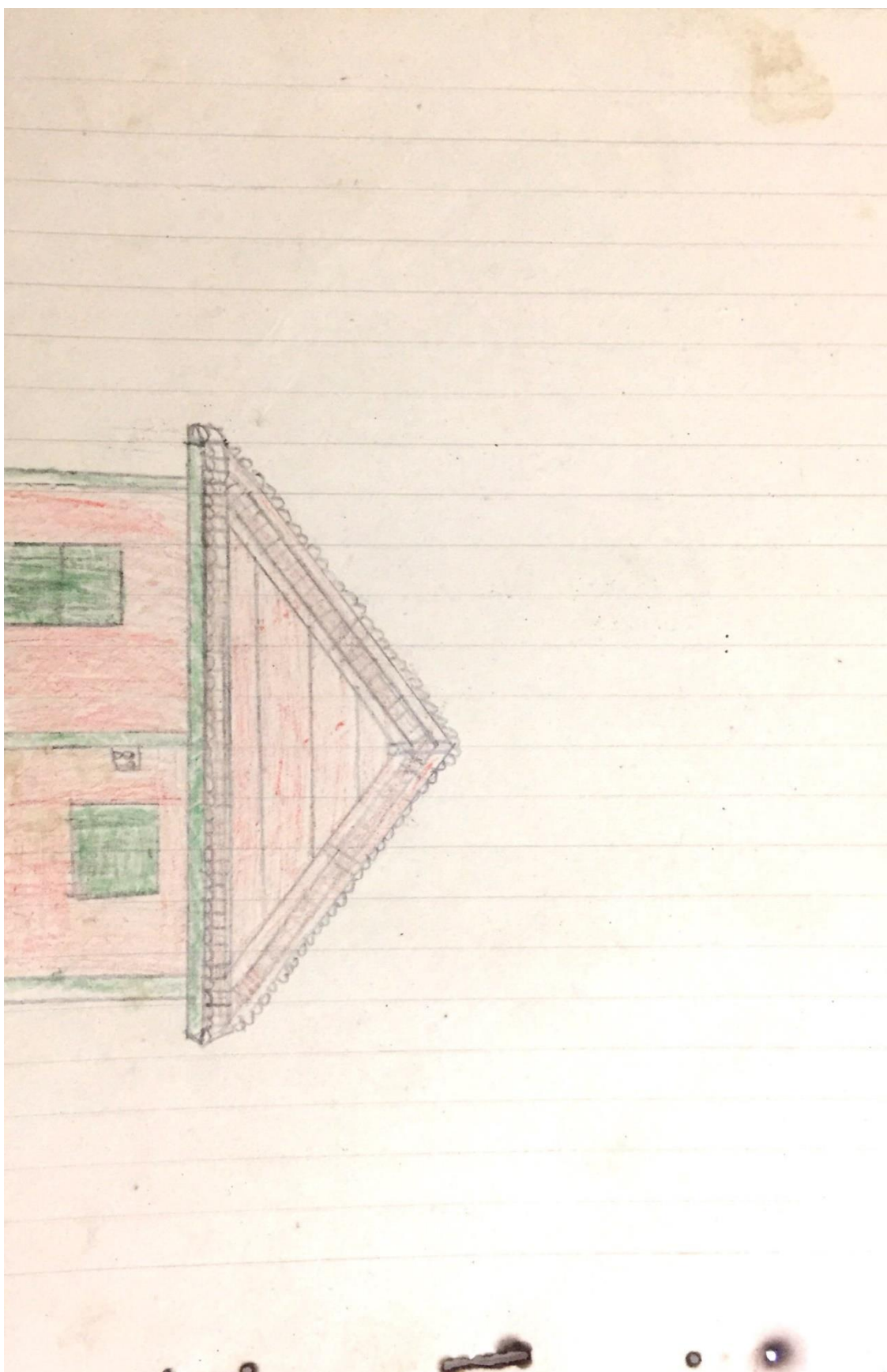
44. MARIA DA PAZ DA SILVA - Nasceu em Condado (PB), aos 17 de abril de 1966. Reside em Santa Rita (PB), onde concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1976 e 1984.
45. MARIA DAS NEVES FARIAS – Nasceu em Alagoa Nova (PB) aos 05 de abril de 1947. Reside em Lagoa Seca (PB) onde concedeu seu depoimento em 10 de abril de 2017. No MAC, foi acompanhante e animadora/assessora, entre 1980 e 2005.
46. MARIA DE JESUS SOUZA LIMA - Nasceu em Mossoró (RN), aos 25 de dezembro de 1967, onde reside e concedeu seu depoimento, no dia 02 de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1978 e 1984.
47. MARIA DE LOURDES DE QUEIROZ SILVA - Nasceu em Água Branca (AL), aos 28 de agosto de 1963. Reside em Delmiro Gouveia (AL). Concedeu seu depoimento em Recife (PE), no dia 14 de junho de 2008. No MAC, acompanhante e coordenadora estadual, de 1980 aos dias atuais.
48. MARIA HELENA - Nasceu em Serra da Onça (PE), em 1953. Reside em Recife (PE) onde concedeu seu depoimento no dia 17 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi acompanhante, entre 1972 e 1981.
49. MARIA LÚCIA DOS SANTOS - Nasceu em Pilar (PB) aos 09 de setembro de 1959. Reside em Pilar (PB) onde concedeu seu depoimento em 07 abril de 2017. Foi acompanhante, entre 1984 e 1988.
50. MARIA MÁRCIA CHAGAS DE SIQUEIRA – Nasceu em Recife, aos 29 de outubro de 1964, onde reside e concedeu seu depoimento, no dia 18 de abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante de 1971 até os dias atuais.
51. MARIA NAZARÉ DAVI GUIMARÃES – Nasceu em Mossoró (RN), aos 03 de fevereiro de 1958, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 1 de abril de 2017. No MAC, foi acompanhante, coordenadora e assessora, entre 1976 e 1990 (Depois, retornou em 2011 até os atuais dias).
52. MARIA RITA DOS SANTOS GONÇALVES - Nasceu em Catu (BA), aos 09 de outubro de 1947, onde reside. Concedeu seu depoimento em Recife (PE), no dia 14 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi acompanhante, membro da Equipe Executiva Nacional e assessora, de 1979 aos dias atuais.
53. MARILENE TÂNIA DE SOUZA PESSOA - Nasceu em Salvador (BA), aos 14 de abril de 1961. Reside em Dias D'Ávila (BA). Concedeu seu depoimento em Recife (PE), no dia 15 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi acompanhante e coordenadora estadual, entre 1996 e 2008.
54. MÁRIO FRANCISCO DA SILVA FILHO - Nasceu em Recife (PE), aos 26 de abril de 1968, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 13 de abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente, entre 1980 e 2004.
55. MARTA LÚCIA DAS CHAGAS SANTANA - Nasceu em Alagoa Grande (PB), aos 24 de julho de 1958. Reside em João Pessoa (PB), onde concedeu seu depoimento, no mês de outubro de 2017. No MAC, foi adolescente, acompanhante, coordenação estadual (PB), secretaria nacional e assessora (PB). Começou no MAC em 1975 até os dias atuais.
56. MARTA VERÔNICA – Nasceu em Recife (PE), aos 17 de abril de 1970, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 13 de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1979 e 1986.

57. NALÍCIA INÊS NEGRÃO BUENO - Nasceu em Barra (BA), aos 19 de outubro de 1950. Reside em João Pessoa (PB) onde concedeu seu depoimento, em 22 de agosto de 2017. No MAC, foi acompanhante e assessora, entre 1975 e 1986.
58. NILDA RIBEIRO SOUZA - Nasceu em Rio Tinto (PB), aos 20 de abril de 1979. Reside em Marcação (PB), onde concedeu seu depoimento em 06 abril de 2017. No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante, entre 1980 e 1999.
59. NIVALDO CAVALCANTE MENDES - Nasceu em Rio Tinto (PB). Reside em Marcação onde concedeu seu depoimento em abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1980 e 1989.
60. Padre SEVERINO DO RAMO DE FREITAS CASTRO (da Ordem dos Carmelitas) – Nasceu em Santa Rita (PB), aos 05 de novembro de 1966. Reside atualmente em Lisboa. Concedeu seu depoimento em João Pessoa (PB), em outubro de 2017. No MAC, foi adolescente entre 1982 e 1984.
61. PEDRO DA SILVA OLIVEIRA - Nasceu em Marcação (PB), aos 30 de maio de 1968, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 09 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante, entre 1980 e 1989.
62. REGINA COELI NUNES DE SOUZA - Nasceu em Itabaiana (PB), aos 02 de maio de 1972. Reside em Pilar (PB) onde concedeu seu depoimento em 06 abril de 2017. No MAC, foi acompanhante, entre 1984 e 2000.
63. REGINALDO HENRIQUE PINTO - Nasceu em Santa Rita (PB), aos 17 de agosto de 1969, onde concedeu seu depoimento, no mês de abril de 2017. Reside em João Pessoa (PB). No MAC, foi criança, adolescente, acompanhante e membro da coordenação estadual, entre 1981 (com um intervalo de tempo) e 1994.
64. REGINALDO XAVIER DE ASSIS - Nasceu em Recife (PE), aos 25 de setembro de 1964. Concedeu seu depoimento em Jaboatão dos Guararapes onde reside, no dia 13 de abril de 2017. No MAC foi acompanhante, entre 1985 e 2006.
65. RICARDO FRANCISCO MACHADO MORENO - Nasceu em Guarabira (PB), no dia 05 de junho de 1966, onde reside. Concedeu seu depoimento em Recife (PE) no dia 28 de fevereiro de 2019. No MAC, foi criança, adolescente, acompanhante, coordenador estadual e nacional, entre 1980 e os dias atuais.
66. RITA ARAÚJO CICILIANI – Nasceu em Recife (PE), aos 12 de setembro de 1931. Reside em Recife onde concedeu seu depoimento, no mês de novembro de 2016 e no dia 19 de março de 2019. Foi moradora da Ilha do Maruim, bairro Santa Tereza, Olinda (PE), vizinha da Casa da Tanajura (experiência embrionária do MAC) e mãe de crianças que participaram da educação popular ali desenvolvida, entre 1968 e 1969.
67. SEVERINO ALVES BARBOSA FILHO (NETINHO). Nasceu em Santa Rita (PB), aos 28 de novembro de 1969. Reside em Várzea Nova/Santa Rita (PB). Concedeu seu depoimento em Tibiri/Santa Rita (PB) no mês de abril de 2017. No MAC, foi adolescente, acompanhante e coordenador. Permaneceu no MAC entre 1982 e meados de 1992.
68. SEVERINO DO RAMO FERREIRA DE BRITO - Nasceu em Santa Rita (PB), onde reside e concedeu seu depoimento no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1981 e 1989.

69. SÔNIA FREITAS BRANDÃO - Nasceu em Mata Grande (AL), aos 11 de abril de 1955. Reside em Recife (PE) onde concedeu seu depoimento no dia 28 de fevereiro de 2019. No MAC, acompanhante, do Secretariado Nacional e da Equipe Executiva Nacional, de 1980 aos dias atuais.
70. SUELI MARTINS MIRANDA - Nasceu em Altamira (MA), aos 26 de fevereiro de 1957. Reside em Belém (PA). Concedeu seu depoimento em Brasília (DF) no 02 de julho de 2017. No MAC, foi acompanhante e assessora, entre 1985 e 2000.
71. VALDECIRA FERREIRA DA SILVA - Nasceu em Santa Rita (PB), aos 02 de abril de 1967, onde reside e concedeu seu depoimento no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente entre 1977 e 1983.
72. VALDI FERNANDES DA SILVA - Nasceu em Marcação (PB), aos 04 de abril de 1969, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 09 de junho de 2008 (Arquivo do MAC). No MAC, foi criança, adolescente e acompanhante, entre 1980 e 2000.
73. VALDIR LIMA - Nasceu em Santa Rita (PB), aos 12 de agosto de 1974, onde reside e concedeu seu depoimento no mês de abril de 2017. No MAC, foi criança e adolescente, entre 1980 e 1987.
74. VERÔNICA LIMA DA SILVA - Nasceu em Rio Tinto (PB), aos 23 de setembro de 1973. Reside em Marcação (PB), onde concedeu seu depoimento em 06 abril de 2017. No MAC, foi adolescente e acompanhante, entre 1985 e 2003.
75. ZEZO OLIVEIRA - Nasceu em Recife (PE), aos 25 de maio de 1963, onde reside e concedeu seu depoimento no dia 17 de abril de 2017. No MAC foi adolescente, acompanhante e membro da equipe de elaboração de subsídios para os grupos de base, entre 1975 e 1980.

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista



Entrevista,
Entrevistado: Carlos Alberto

- 1) Quando surgiu a Tanajura?
1967
- 2) Por que aparecer a Tanajura?
Um grupo de crianças do França, que sabia como era bom ter uma casa para brincar, trabalhar e ter amigos, juntou dinheiro e mandou para as crianças do Brasil terem uma casa
- 3) Quem deu este nome a casa?
As crianças fizeram uma reunião e escolheram
Tanajura
- 4) Para que serve a Tanajura?
Para o encontro dos amigos

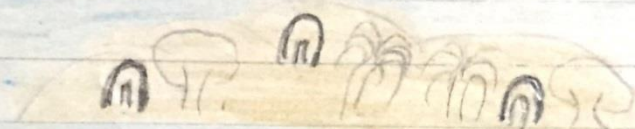
Quer os grupos de
 5.) Tanigura?
 mamolengo jardineiro
 Dona de cara Escola do
 guaiamun Biblioteca
 Perenho Bricadeira
 Estoria

6) Conhece os amigos da
 Tanagu?
 sim

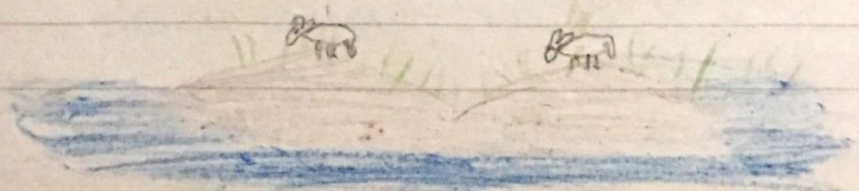
Quer os nomes
 deles?
 Edla Edineide alcina
 Carlos amarex
 Ivom
 Ana
 Eliete

A história do Ilha de Maré

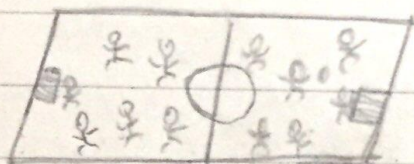
Até o de 1918 a Ilha era quase
deserta, cheia de mangues, com
alguns coqueiros e capueiros.
Moravam umas 15 pessoas e só
havia três macambos.



Depois de 1918
quando os moradores da praia
dos miliques aumentaram o
Ilha do morim começou a
crescer. No Rua Santa Tereza
n.º 71 morava um italiano
O Sr Antônio Albanês botava
seu gado para pastar
quando a maré baixava.



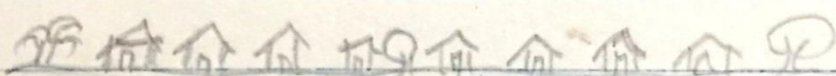
- sei feito um campo de futebol onde se encontrava as vezes as voaca de seu compêlo



um marinheiro chamada civida tinha muita influencia e distribuiu alguns terrenos com. Para na quíld tempo o tranparte era o bonde.

grande parte da ilha pertencia ao senhor Chandi no que trabalhava no serviço da guaz e luz de Olinda

Em 1947 o Prefeito de Olinda
Manuel Nicolau construiu
a ponte de cimento
armado - uma das primeiras
mas foi a travessa de
marilim que narra
- o fato de ser construída
na Rua Monte Castelo.



5a) Clubes =

Parata & Anajura

6a) Empresa de Obras

Nápsolo = Carmo = Casa caiada
 Amparo = Rio Doce = Maria & Aranha
 e Vila Popular =

Alveira =

Abreu e Lima = Paulista = 7a RO
 Cruz de Sebastião = Miravira

7a Indústria:

severina - alaria - caminhas de
 madeira

8a) Rua = Travessa Santa Teri-
 zesa - Rua Monte Castelo - Rua
 Mauricio de Nassau Campos Sales

9a) Clubes de Criança = Anajura