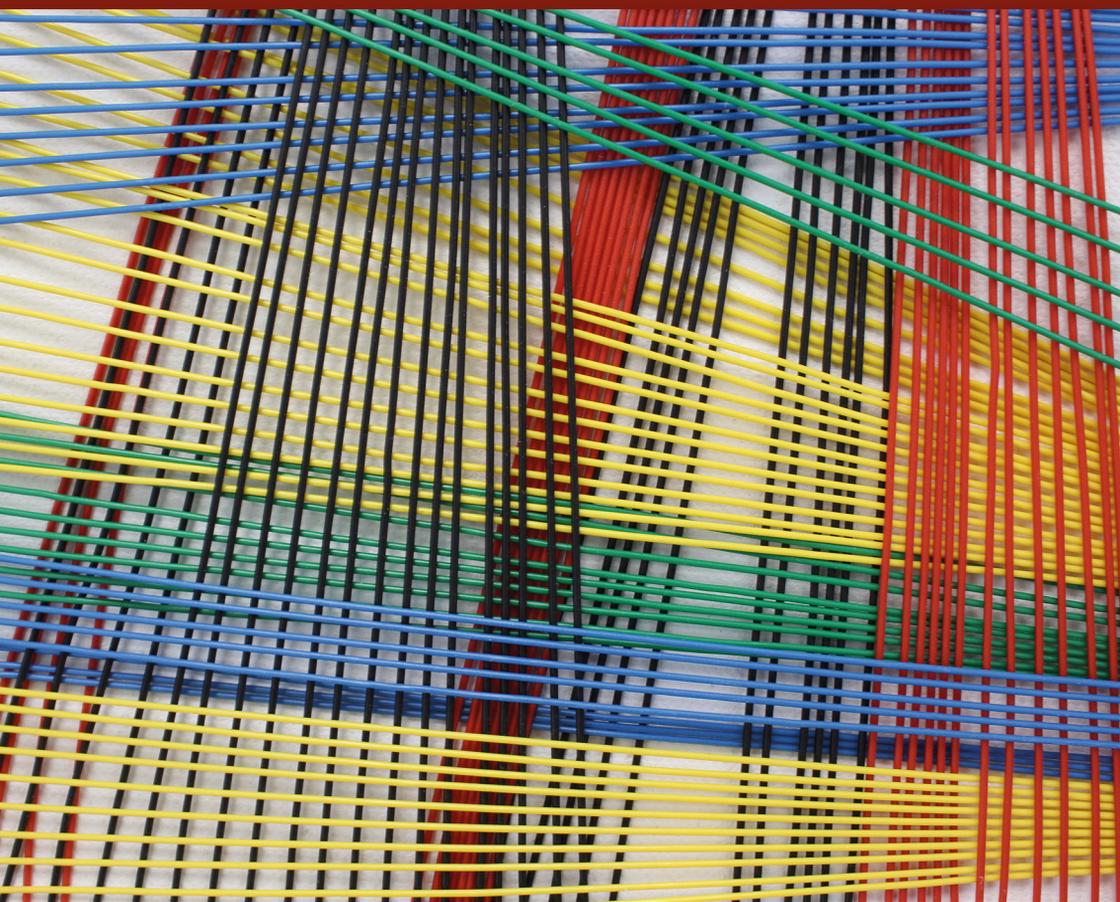


# TECELENDO UNIVERSIDADES

## Resistência, existências e educação popular

Andreia Barbosa dos Santos  
Franklin Kaic Dutra-Pereira  
Iria Vannuci Barbosa da Silva  
(Orgs.)





**TECELENDO UNIVERSIDADES:**  
**resistência, existências e educação popular**

**REITOR**

Fábio Josué Souza dos Santos

**VICE-REITOR**

José Pereira Mascarenhas Bisneto

**SUPERINTENDENTE**

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**CONSELHO EDITORIAL**

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Maurício Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)

Rubens da Cunha

**SUPLENTE**

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

**EDITORA FILIADA À**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Andreia Barbosa dos Santos  
Franklin Kaic Dutra-Pereira  
Iria Vannuci Barbosa da Silva  
(Orgs.)

**TECELENDO UNIVERSIDADES:  
resistência, existências e educação popular**



Editora UFRB  
Cruz das Almas - Bahia  
2022

Copyright©2022 by Andreia Barbosa dos Santos, Franklin Kaic Dutra-Pereira e Iria Vannuci Barbosa da Silva

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

*Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica*

Antonio Vagno Santana Cardoso

*Revisão e normatização técnica*

Betina Leme

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

T255

Tecelendo universidades: resistência, existências e educação popular / Organizadores: Andreia Barbosa dos Santos, Franklin Kaic Dutra-Pereira e Iria Vannuci Barbosa da Silva. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2022. 158p.; il.

Este Livro Eletrônico é parte da Coleção 15 Anos da UFRB - Vol 17.

ISBN: 978-65-88622-72-8.

1.Educação popular – Pesquisa – Extensão universitária.  
2.Educação popular – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Santos, Andreia Barbosa dos. III.Dutra-Pereira, Franklin Kaic. IV.Silva, Iria Vannuci Barbosa da. V.Título.

CDD: 370.193

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 18 de julho de 2022.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro  
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

[editora@reitoria.ufrb.edu.br](mailto:editora@reitoria.ufrb.edu.br)

[www.ufrb.edu.br/editora](http://www.ufrb.edu.br/editora)

*Você pode me marcar na história  
Com suas mentiras amargas e distorcidas  
Você pode me esmagar na própria terra  
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me  
levantar.*

*("Ainda assim eu me levanto", Maya Angelou)*

*Este livro é dedicado a todas as mulheres e  
homens que diariamente Se Levantam!*

# Sumário

## **Apresentação**

Andreia Barbosa dos Santos, Iria Vannuci Barbosa da Silva,  
Maria Eurácia Barreto de Andrade ..... 11

## **Universidade pública: (descom)passos no interior do Brasil**

Manuela da Silva Oliveira,  
Gilsélia Macedo Cardoso Freitas ..... 15

## **Interiorização universitária e extensão popular na Bahia**

Andreia Barbosa dos Santos ..... 43

## **Tecelendo: o entretecer da construção histórica**

Alexsandro da Silva Marques, Andreia Barbosa dos Santos,  
Elisabete Ferreira Delfino ..... 69

## **A práxis formativa tecida no Tecelendo**

Alexsandro da Silva Marques, Iria Vannuci Barbosa da Silva,  
Maria Passos Rosa ..... 91

## **Tecelendo e a formação humana**

Elisabete Ferreira Delfino, Liziane de Almeida dos Santos,  
Vanessa Brandão de Oliveira ..... 117

## **Epílogo – Educação popular e formação docente:**

### **desafios atuais**

Andreia Barbosa dos Santos, Franklin Kaic Dutra-Pereira,  
Íria Vannuci Barbosa da Silva ..... 145

**Sobre os autores** ..... 153



# Apresentação

*Andreia Barbosa dos Santos  
Iria Vannuci Barbosa da Silva  
Maria Eurácia Barreto de Andrade*

Saber para onde ir [...] “Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens”, diz um provérbio africano. Um dos desafios que está posto para nós, mulheres e homens, negras e negros, trabalhadoras e trabalhadores, é, dia a dia, construir caminhos forjados na força da nossa ancestralidade.

O Programa de Extensão Tecelendo se constitui como um dos nossos caminhos. Um caminho atravessado por inúmeras experiências, vivências, encontros e desencontros que fazem de nosso Ori<sup>1</sup> e do Okan<sup>2</sup> bússolas que guiam a nossa força motriz.

Como apresentar a experiência do Tecelendo? Quais caminhos foram trilhados e como se apresentam nesta obra? Certamente desafios para quem trilhou e para quem neste momento se coloca disponível a trilhar. O que de pronto afirmamos é que, sem dúvida, o caminho se fez, se faz e se fará, caminhando.

Este livro foi escrito pelas mãos e corações “de corpo inteiro” dos que estiveram e estão caminhando pelas estradas desafiadoras e compridas da Educação Popular no Tecelendo. Deixaram, todas e todos, suas marcas nas entranhas existenciais do Programa. Para além de vínculos institucionais, corporativos, laborais, se configuram encontros Sagrados de Sonhos por Justiça Social e pela materialização de um mundo pautado na Ética e Estética do Amor.

Os tempos, as pessoas, os sonhos e objetivos são individuais e coletivos. As experiências dizem dos lugares em que cada um de

---

<sup>1</sup> Ori – Termo yourubano – Cabeça.

<sup>2</sup> Okan – Termo yourubano – Coração.

nós vivencia os vários atravessamentos. Movimentos de vida e suas diversas formas de existir e resistir.

Este livro trata de conceitos, experiências, reflexões teóricas, apresentações e discussões de práticas e processos educativos. Em suma, formação humana e profissional. É também parte de um processo de construção coletiva de vidas. Uma construção fundamentada no amor, na amizade, na solidariedade, na alegria. Esses fundamentos são guiados pelos importantes valores da Ética, da Justiça Social, do respeito às diversas formas de existência, da luta permanente pela liberdade humana.

Nesse sentido, a obra foi organizada respeitando uma linha temporal e de construção do Tecelendo, desde seu nascimento, no ano de 2008, como projeto de alfabetização de jovens, adultos e idosos; sua reformulação metodológica e de ação, em 2014, passando a Programa, quando ele assume a formação de professores a partir da Educação Popular como centralidade e transversalidade a todos os projetos; até os dias atuais, mais próximo à Formação de Professores vinculados ao trabalho de base com a Agricultura Familiar e a Economia Solidária, e sua atuação junto ao Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora.

Não temos dúvida de que esta obra pulsa vida, marcha e enfrentamentos num movimento atravessado pela luta e pelo desejo de homens e mulheres que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais justa e revestida de justiça social. Pulsa vida por toda tessitura forjada por pessoas que acreditam e buscam, com suas ideias e ações, a emancipação, a luta por direitos e pela possibilidade de um mundo “menos feio”. Pulsa vida por se constituir, se fazer e refazer no atravessamento de trajetórias, memórias e processos revestidos de gente, de povo, de pessoas da classe trabalhadora que batalham contra qualquer forma de opressão.

Neste movimento pulsante, alicerçado pela Educação Popular, esta obra foi colaborativamente construída por gente que faz, gente que não se acovarda diante dos desafios, gente que acredita no outro. E é sobre a trajetória tecida por estas “gentes” por meio do Programa de Extensão Tecelendo que convidamos você para uma deliciosa leitura desta obra que elucida a tessitura de uma nova narrativa para a Educação Popular.



# Universidade pública: (descom)passos no interior do Brasil

*Manuela da Silva Oliveira  
Gilsélia Macedo Cardoso Freitas*

## Introdução

Iniciamos este capítulo parafraseando Mauro Luís Iasi, pois seu poema nos remete às discussões acerca dos aspectos políticos e históricos que favoreceram a instalação das universidades nas cidades dos interiores de diversos estados do Brasil e, por conseguinte, retiraram o monopólio dos grandes centros e das grandes cidades:

Quando os trabalhadores perderem a paciência  
Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência  
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:  
'declaro vaga a presidência!'  
(IASI, Mauro Luís, s/d).

Pretendemos aqui tecer os (descom)passos do processo de interiorização da universidade, considerando as políticas públicas de formação superior no Brasil, sobretudo nos governos Lula e Dilma, pois defendemos que a população tenha (deva ter) acesso ao conhecimento que por muitos anos foi negado. Em tempo, reconhecemos que ainda há necessidade de fortalecer as universidades, abertura de novas instituições, ampliação de vagas etc., principalmente em tempos de ascensão do fascismo na América Latina, onde se observa a chegada da extrema direita – que é contra a educação emancipatória – nos poderes em diferentes países.

Dito isso, o presente capítulo se ancora numa concepção democrática e popular de universidade pública, gratuita e de qualidade. No que diz respeito ao conteúdo aqui apresentado, apoiamos-nos na abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo exploratória, a partir de análise documental (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ,

1986). Os dados aqui descritos e apresentados resultaram de procedimentos metodológicos que lançaram mão da revisão de literatura, com base nos estudos de Jesus, Silva e Garcia (2013), Abreu (2010), Saviani (2007), entre outros, do levantamento de dados primários em sites oficiais, sobretudo do Ministério da Educação, quando Fernando Haddad estava à frente a pasta.

Do ponto de vista dos aportes teóricos, diversos(as) autores(as) e estudiosos(as) sustentam as discussões deste estudo, com o olhar voltado, em especial, para o acesso ao ensino superior no Brasil, cujos diálogos tecem concepções críticas e aprofundadas no campo da materialização da universidade pública brasileira nas cidades do interior.

O objetivo da pesquisa ora apresentada foi discutir sobre o contexto histórico, político e social do processo de interiorização do ensino superior no Brasil, nos governos de Lula. Trata-se de um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado: “A Formação Docente sob os olhares dos(as) Estudantes das Licenciaturas do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)” (OLIVEIRA, 2019), do curso de Licenciatura em Pedagogia/CFP/UFRB.

As discussões aqui percorridas advêm da literatura sobre o processo de interiorização e as ideias para o Ensino Superior no Governo Lula e as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por fim, teceremos as reflexões e constatações da pesquisa, visando sinalizar considerações a respeito da democratização universitária pública e brasileira nas cidades do interior brasileiro.

## **Universidade e Interiorização**

Estudos desenvolvidos por Jesus, Silva e Garcia (2013, p.4) apontam que as medidas e os Programas estabelecidos ao longo do primeiro mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, popularmente chamado de Lula, buscaram inibir o fluxo das reformas neoliberais no âmbito da Educação Superior. Todavia, ao considerar

o índice de inclusão de estudantes de baixa renda, verifica-se maior dedicação no segundo mandato desta plataforma de governo, uma vez que o problema da Educação no país não foi resolvido, sobretudo na questão da expansão, como se pode observar no Quadro 1, a seguir, que mostra as Universidades criadas pela política expansionista desse segundo mandato, representando um marco na história da educação superior brasileira.

**Quadro 1** – Universidades criadas no período de 2003-2010.

<b>Nº</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
01	Universidade Federal do ABC – UFABC	Santo André – SP
02	Universidade de Alfenas – Unifal	Alfenas – MG
03	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Uberaba- MG
04	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	Diamantina – MG
05	Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa	Mossoró – RN
06	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	Curitiba – PR
07	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Dourados – MS
08	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Cruz das Almas – BA
09	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSA)	Porto Alegre – RS
10	Universidade Federal do Pampa – Unipampa	Bagé – RS
11	Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf	Petrolina – PE
12	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Palmas – TO
13	Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa	Santarém – PA
14	Universidade Federal Fronteira do Sul – UFFS	Chapecó – SC

**Fonte:** Jesus, Silva e Garcia (2013, p. 6).

No bojo dos resultados alcançados pela expansão do ensino superior adotada pelo governo Lula, com base nos dados apresentados no quadro acima, observa-se que cidades do interior brasileiro foram contempladas, contrariando iniciativas anteriores que prezaram pela implantação destas instituições nas grandes metrópoles. Camargo e Araújo (2018, p. 4), corroboram com os estudos acerca do processo de interiorização observando que a literatura brasileira permanece fracionada entre “os que enxergam como uma forma de acesso democrático à educação superior”, priorizando as demandas regionais, e “aqueles que enxergam a interiorização como orientada pelas demandas do estado capitalista, vinculado ao capital internacional e seu interesse de exploração de recursos e mão de obra local”.

Diante do exposto, um maior entendimento acerca de como essas tendências se materializam, os referidos autores ressaltam que, em termos de ampliação das oportunidades educacionais na sociedade brasileira, esse desenvolvimento não se dá de forma homogênea, refletindo, portanto, na forma pela qual o Estado sistematiza suas políticas educacionais. Nas palavras dos autores, este fenômeno de interiorização da educação superior,

[...] tem sido justificado pelo crescimento dos grandes centros, além da necessidade de fixação do homem nas cidades menores, já que há uma ampliação das demandas sobretudo por serviços de saúde e educação [...] preocupação acentuada em valorizar o regional, isto se traduz em atendimento às necessidades regionais, resgate às tradições e conhecimento das comunidades interioranas (CAMARGO e ARAÚJO, 2018, p. 5).

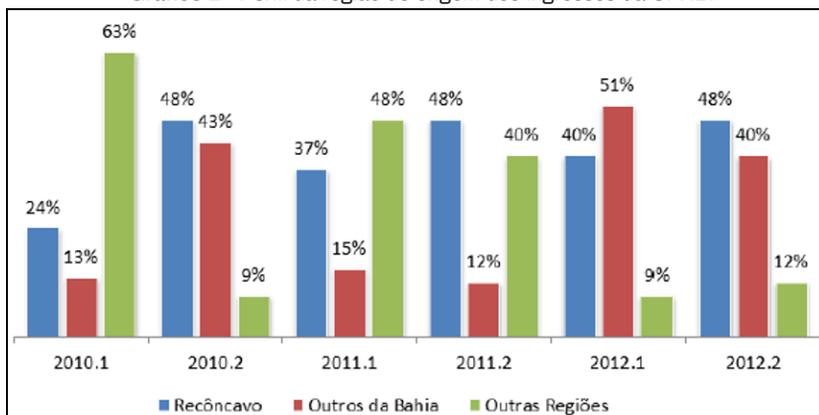
No que tange à igualdade de oportunidades para estudantes cujas condições socioeconômicas são desfavoráveis, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) firmou um compromisso diretamente associado à inclusão e democratização do acesso. Com a adesão ao Programa, as universidades federais passaram a oportunizar o acesso a uma parcela

da população historicamente impedida de frequentar esse segmento educacional, sobretudo pelo caráter excludente que tem sustentado os sistemas de ensino na sociedade brasileira ao longo da história.

A análise das implicações do Reuni, de acordo com Jesus, Silva e Garcia (2013), permite o reconhecimento desse Programa como potencializador da expansão e da interiorização do ensino superior brasileiro, pois se constitui como uma política pública significativa responsável pela captação de recursos e, por conseguinte, ampliação de cursos e do número de vagas.

No intuito de situar o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, é pertinente destacar que o processo de implantação da UFRB adveio do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, a partir da Lei no 11.151, de 29 de julho de 2005, estando comprometida com seu próprio desenvolvimento, bem como do recôncavo, da Educação e da cultura regional, o que pode ser observado no perfil do ingresso na Instituição. Para comprovar tal assertiva, Jesus, Silva e Garcia (2013) apresentam um gráfico destacando o número de ingressos de estudantes na universidade advindos de cidades do recôncavo.

**Gráfico 2** - Perfil da região de origem dos ingressos da UFRB.



Fonte: Jesus, Silva e Garcia (2013, p. 11).

Em síntese, o que se observa com esses dados é que os números apresentados, além de comprovar a chegada de uma instituição de ensino superior no recôncavo baiano, dão conta de refletir a força do compromisso da instituição com o desenvolvimento regional no sentido de “alargar o quantitativo de ingressos do recôncavo e cumprir integralmente a sua função de responsabilidade social com a região” (JESUS; SILVA e GARCIA, 2013, p. 11). Ressalta-se que o posicionamento dos autores perpassa pela abordagem de um processo multifacetado, digno de ser analisado por diferentes ângulos, sobretudo por considerar que as opiniões dos colaboradores da pesquisa relataram a importância da UFRB para a região, bem como o desafio da sua inserção em uma região que ainda não é estruturada.

Em relação à estrutura para funcionamento dos cursos, independente do Centro de Ensino, foi relatado pelos autores que 80% dos entrevistados classificaram como insuficiente, principalmente em relação à infraestrutura, que não alcançava o nível satisfatório para o funcionamento (laboratórios, hospitais, centro de referência e demais padrões aceitáveis para aprendizagem). Com efeito, verifica-se que estes reflexos implicam diretamente no funcionamento dos cursos em desenvolvimento daquele período.

Os dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFRB reforçam essa questão. Posto que dos 100% do orçamento autorizado pelo MEC (custeio e investimento) para a UFRB, durante os 04 (quatro) anos o REUNI, a Universidade consegue empenhar 99,798%. No entanto a liquidação não ocorre na mesma velocidade, pois analisando somente os valores disponibilizados no último ano do Programa, verificamos que de 91,238% empenhado apenas 52,872% é liquidado. Sendo assim, o contratante, nesse caso a Administração pública, atesta o recebimento da mercadoria/serviço assina a nota de fornecimento para as providências relativas ao pagamento. No entanto, por exemplo, como parte das obras com o REUNI não foram entregues observa-se que o montante de 38,366% dos recursos empenhados ainda não foi liquidado, isso considerando apenas o último período observado (JESUS; SILVA e GARCIA, 2013, p. 11).

Para além de apontar os limites infraestruturais e ajustes necessários daquele período para realização dos cursos na UFRB, os autores destacam que a participação da UFRB no Reuni “assumiu um formato diferenciado, visto que a expansão ocorreria ao lado da implantação”<sup>3</sup>. Nesse contexto, acrescenta-se que o não alcance da meta global do Programa se deu por vários fatores e, principalmente, pela preocupação institucional com o ensino ofertado<sup>4</sup> (JESUS; SILVA e GARCIA, 2013, p. 13).

Diante do exposto, infere-se que a trajetória de constituição das instituições de ensino superior no Brasil – os fatos que mais influenciaram para sua consolidação e as demandas estabelecidas pela democratização – possui uma arquitetura excludente, uma vez que estes espaços foram inicialmente pensados para atender uma parcela da sociedade, sobretudo o processo de expansão e interiorização, tal como sinalizado nos resultados da pesquisa empreendida por Silva, Jesus e Garcia (2013), que avaliou as implicações do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais no âmbito da graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a UFRB.

## **O governo Lula**

A ampliação do acesso ao ensino formal ganhou maior destaque no curso da nossa história a partir dos anos 2000, quando se verifica maior atenção aos textos legais enviados para o Congresso (ABREU,

<sup>3</sup> Pois a estruturação da UFRB não seria possível apenas com os recursos da instalação.

<sup>4</sup> A Pesquisa documental apontou que apesar de haver o ingresso na UFRB de estudantes provenientes do recôncavo da Bahia, esse número ainda é baixo se comparado ao ingresso de discentes de outras regiões, não apenas da Bahia, mas de muitos estados brasileiros. Essa questão traz reflexos sobre a interiorização do ensino, pois como já foi destacado outrora o desenvolvimento regional perpassa pela Educação. Diante disso, faz-se necessário que discentes provenientes da região do recôncavo estejam na UFRB. Nesse sentido, haverá a verdadeira interiorização do ensino, posto que possuir a maioria de estudantes provenientes de outras regiões e que provavelmente regressarão para as regiões de origem, não promove o desenvolvimento regional propalado na missão da UFRB (JESUS; SILVA e GARCIA, 2013, p. 13).

2010). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) convergem em seus argumentos quando defendem que a Constituição Federal de 1988 não obteve resultados positivos no que tange às expectativas de mudanças estruturais, sobretudo pela contestação por parte de forças progressistas e dos segmentos conservadores da sociedade brasileira que compuseram o movimento de oposição para quaisquer que fossem as tentativas de democratização e melhoria na qualidade da educação ofertada para a classe trabalhadora, desde a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio.

Diante do exposto, destacamos a política de educação profissional a partir das iniciativas tomadas no Governo Lula, cuja referência da produção de conhecimento perpassa pela área das lutas sociais, representando, em síntese, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia do setor educacional. Sendo assim, destacamos a tentativa de reconstrução da educação profissional, como política pública, a partir da revogação do Decreto no 2.208/97, que reestabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispunha o artigo no 36 da LDB (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1089).

De acordo com Abreu (2010), a pasta da Educação foi ocupada por três ministros ao longo do primeiro mandato do presidente Lula, sendo o primeiro Cristóvão Buarque, que,

iniciou seu mandato junto com o presidente e deixou o cargo em 27 de janeiro de 2004, tendo sido sucedido por Tarso Genro, que foi titular da pasta até 29 de julho de 2005, quando assumiu a presidência do Partido dos Trabalhadores, e passou a ser ministro o então Secretário Executivo do Ministério, Fernando Haddad (ABREU, 2010, p. 133).

No quadro das iniciativas tomadas pelo governo, as regiões Norte e Nordeste foram beneficiadas com a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Programa Brasil Alfabetizado, beneficiando a alfabetização de jovens e adultos. E, de acordo com Saviani (2007, p. 1234), com relação ao determinado constitucionalmente para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, a “participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados”.

Em 2003, através da criação da Rede de Educação Cidadã (Recid), ligada ao Programa Fome Zero, foi feito um trabalho que, embora não tenha alcançado o que poderia ter sido, foi considerado de excelência, pois priorizou a formação política através de processos sistemáticos de sensibilização, além de produzir propostas de políticas públicas de educação popular, tais como o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas e sua concepção de Educação Popular em Direitos Humanos (GADOTTI, 2013, p. 6)<sup>5</sup>. Em suma, a Recid buscou uma formação voltada para a cidadania, mostrando que,

a fome não era uma fatalidade ou uma decorrência da falta de alimentos, mas fruto de um do modelo socioeconômico concentrador. Essa tarefa política foi bem sucedida com outra iniciativa, a implementação de políticas de participação social que incluem conferências nacionais, conselhos, ouvidorias etc. Com essas políticas, a população se sente valorizada, ouvida, prestigiada (GADOTTI, 2013, p. 7).

Para Abreu (2010, p. 134), o que se observa ao longo do primeiro mandato do governo Lula é o início da construção da base para a atuação do ministério em todos os níveis de ensino, de acordo como as orientações da LDB, de tal modo que a sistematização de distribuição de recursos voltados para educação básica viesse a ganhar uma nova roupagem, pois além do ensino fundamental, como se dava

---

<sup>5</sup> Este Marco foi produzido por um conjunto de entidades e organizações da sociedade civil e da educação popular com vistas a uma Política Nacional de Educação Popular (GADOTTI, p.6, (S/D)).

anteriormente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental<sup>6</sup>, teria como referência o ensino infantil e médio.

O ensino infantil foi incluído na destinação dos recursos do Fundeb como consequência da forte atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação [...] a educação superior recebia um novo marco regulatório para que a expansão da rede privada de ensino superior ocorrida no governo anterior tivesse sua qualidade verificada por processos de avaliação periódicos e referenciados pelo Ministério da Educação. O ensino tecnológico voltou a ter seu estatuto de formação destinada à vida profissional, tanto na educação de nível médio como de nível superior, de forma integrada e não sob a influência das demandas estritamente empresariais, como reivindicavam os setores ligados a essa modalidade de educação (ABREU, 2010, p. 134).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, contava com estrutura inicial que dispunha de 30<sup>7</sup> ações voltadas para todos os níveis e modalidades do ensino. Segundo Saviani (2007, p. 1232), o PDE, referindo-se à questão da qualidade do ensino, teve uma repercussão na opinião pública, pois estava, finalmente, “disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. [...] o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as

<sup>6</sup> Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 set. 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 dez. 1996 (ABREU, 2010, p. 134).

<sup>7</sup> Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento (SAVIANI, 2007, p. 1233).

ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas (SAVIANI, 2007, p. 1233).

Por outro lado, o referido Plano, cuja proposta buscava agregar 30 ações que incidiriam sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades, também foi alvo de críticas, pois não dava garantia de que as medidas propostas teriam o efeito esperado. De acordo com Saviani (2007), as críticas despontaram por não haver um esclarecimento quanto aos mecanismos de controle, das administrações municipais, tornando a manipulação dos dados possível “de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade” (SAVIANI, 2007, p.1232).

Conforme destacado pelo autor, a educação básica foi contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino, e pode ser resumida da seguinte maneira:

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

Para melhor compreensão desta sistematização vejamos o quadro a seguir.

**Quadro 1** – Metas estabelecidas pelo governo Lula para o setor educacional.

<b>Ação</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Objetivo</b>
Proinfância	Educação Infantil	Assegurar o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas.
Programa Nacional Biblioteca da Escola	Educação Infantil	Distribuir livros de literatura para as escolas de educação infantil.
Provinha Brasil	Ensino Fundamental	Avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade e verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados.
Programa Dinheiro Direto nas Escolas	Ensino Fundamental	Conceder, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB.
Gosto de Ler	Ensino Fundamental	Estimular o gosto pela leitura nos alunos, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa.
Biblioteca na Escola	Ensino Médio	Colocar nas bibliotecas das escolas de nível médio obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integram o currículo do ensino médio.
Brasil Alfabetizado	Educação de Jovens e Adultos.	Criado em 2003, esse Programa foi reformulado prevendo que no mínimo 70% dos alfabetizadores sejam constituídos por professores da rede pública, que trabalhariam num turno distinto daquele em que realiza sua atividade regular como docente.
Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos.	Distribuição de livros didáticos para os alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pelo “Programa Brasil Alfabetizado”.

**Fonte:** Saviani (2007, p. 1233, 1235 e 1236).

Vejamos ainda que o PDE buscou atender as demandas da Educação Especial<sup>8</sup> e para a modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” que foi contemplada com três iniciativas: a “educação profissional”, que se propôs a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), com vistas a triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais, além de articular o ensino profissional com o ensino médio regular; a ação “novos concursos públicos”, autorizada pelo Ministério do Planejamento, que previa a realização de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e outro com vistas ao preenchimento de 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica; e, por último, a ação “cidades-polo”, que previa a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, que previa a abertura de 200 mil novas matrículas até 2010 (SAVIANI, 2007, p. 1237).

De modo geral, o PDE teve por objetivo maior alcançar todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro e, segundo Saviani (2007), retomou as iniciativas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, cujo diagnóstico sobre a situação educacional havia ressaltado a necessidade de estabelecer uma unidade, através de um plano, que contemplasse o espírito de continuidade.

Para a verificação do cumprimento das metas fixadas, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador objetivo combinando o desempenho escolar dos alunos com

---

<sup>8</sup> a) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências; b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos (SAVIANI, 2007, p. 1236-1237).

o fluxo das aprovações. Essa combinação levava em consideração os mecanismos de avaliação já existentes, o censo educacional e os exames nacionais Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os sistemas de ensino, portanto, deveriam preocupar-se com a qualidade do aprendizado dos alunos e com seu progresso nas séries do ensino regular (ABREU, 2010, p. 137).

Isto posto, o PDE caracterizava-se como um programa de ação<sup>9</sup>, embora a singularidade nas propostas para atacar o problema da educação básica explicitava uma identidade própria, de caráter diferenciado das seguintes ações: IDEB, “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério” que, além de procurar identificar, se dispuseram a tentar resolver o problema da qualidade do ensino ofertado nas escolas de educação básica (SAVIANI, 2007, p. 1241). Com efeito, os clamores da sociedade brasileira ganharam maior visibilidade, dando continuidade às lutas em defesa da bandeira da educação<sup>10</sup>.

É importante destacar que o PDE assumiu plenamente a agenda do “Compromisso Todos pela Educação” e, através do Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, mais especificamente no art. 2º, determinou que a participação da União no Compromisso deveria ser pautada “pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino”<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Como acontece com a maioria das palavras, também o termo “plano” pode assumir conotações distintas, prevalecendo aquela fixada em consequência dos usos que vão se estabelecendo em determinados contextos (SAVIANI, 2007, p. 1237).

<sup>10</sup> Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997 (SAVIANI, 2007, p. 1243).

<sup>11</sup> A assinatura e a execução desses convênios, que compreendiam um verdadeiro pacto nacional pela melhoria da educação, tornaram necessária a criação de uma estrutura institucional e de tecnologia da informação capaz de instrumentalizar o acompanhamento do cumprimento das obrigações firmadas. Neste contexto foi criado o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) (ABREU, 2010, p. 137).

Este movimento, segundo Saviani (2007), foi lançado no Museu do Ipiranga, em São Paulo, como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais. Pelo mesmo, definiu-se que todas as crianças e jovens, com idade de 4 a 17 anos, deveriam frequentar a escola, aprendendo a ler escrever até os 8 anos, sendo que todo aluno deveria aprender o que fosse apropriado para sua série e concluir os níveis fundamental e médio; além de estabelecer que o investimento necessário para educação básica deveria ser garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007, p. 1243-1244).

Nota-se que os aspectos referentes à infraestrutura do PDE, o mesmo assentou-se assentado no pilar técnico, com base em dados estatísticos referentes ao “funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos”<sup>12</sup>. E, no aspecto financeiro, pelo qual os recursos básicos com que conta o Plano foram constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC propôs a adicionar, em 2007, um bilhão de reais para atender prioritariamente os municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB (SAVIANI, 2007, p. 1245).

Sobre as críticas recebidas, Abreu (2010, p. 135) acrescenta que o PDE também foi julgado, inicialmente, pela “insuficiência das ações, dada a improbabilidade de aumento dos recursos para a área, a partir da política econômica adotada pelo governo federal” e, posteriormente, pela “a ausência de participação da sociedade na proposição das ações contidas no Plano”. Tal incredulidade, porém, perdeu razão à medida que o Plano foi sendo implementado. Quanto ao nível de alcance institucional, o autor destaca que devido a sua busca pela construção de um aparato institucional que pudesse ser continuado

---

<sup>12</sup> É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022 (SAVIANI, 2007, p. 1245) .

nas gestões subsequentes, o PDE configurou-se como um regime de colaboração. Mas, não foi “suficiente para a constituição de um Sistema Nacional de Educação, tal como pretendido no Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 2010”, constituiu-se, assim, como uma experiência e um passo fundamental para isso.

No ano de 2008 foi consumado pelo governo federal um acordo com algumas entidades do denominado Sistema S, das quais pode-se destacar: Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Na ocasião, “Senai e Senac passaram a ter de aplicar dois terços de sua receita na oferta de cursos profissionalizantes gratuitos para jovens de baixa renda”, quanto o “Sesi e o Sesc tiveram que investir um terço de sua receita em ações educativas”. Estas medidas tiveram por finalidade ampliar a oferta de vagas gratuitas na educação tecnológica e, inserir “uma correção num sistema que é financiado com recursos públicos, oriundo do recolhimento de contribuições compulsórias das empresas, que anteriormente tinha um percentual muito baixo de destinação a vagas gratuitas”<sup>13</sup> (ABREU, 2010, p. 139).

Mais adiante, o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, com validade de dez anos, buscou alcançar os seguintes objetivos:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica,

<sup>13</sup> É preciso salientar que a expansão da educação profissional e tecnológica tem duas vertentes: uma voltada para a educação superior, que implica o aumento de vagas em cursos necessários para o desenvolvimento do país; outra voltada para o ensino médio, constituindo mais um estímulo para que os jovens prossigam seus estudos (ABREU, 2010, p. 140).

cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

As diretrizes estabelecidas no PNE acenavam para a necessidade de colocar a educação no bojo das prioridades nacionais envolvendo todos os entes federativos. Nesta direção, as metas estabeleceram os objetivos intermediários e instrumentais para o alcance das mesmas, o que já representa uma grande conquista, digna de reconhecimento (ABREU, 2010).

Frente ao exposto, verifica-se que o motivo pelo qual a classe trabalhadora tem buscado ingressar nas instituições de ensino passa pela questão da qualificação profissional e que as alterações legais atuam, historicamente, como mecanismo de manutenção desta concepção, estando camuflado nas medidas adotadas pelo governo brasileiro. Cabe ressaltar que as ações empreendidas no âmbito do PDE, a tentativa de aperfeiçoamento, representou uma situação mais confortável do que as medidas adotadas nos governos anteriores.

Passaremos, então, a observar as iniciativas tomadas durante a gestão de Dilma Rousseff, na qual foi verificada uma forte ligação entre a adoção de políticas públicas e a produção social, que subsidiava a existência do ser humano, tal como observado nos períodos anteriores, a partir da necessidade de aperfeiçoamento da mão de obra para atender as exigências dos setores industriais. Para tanto, tomaremos como base os argumentos formulados por Waldow (2014), durante a Reunião Científica da ANPED - X ANPED Sul, realizada em 26 a 29 de outubro de 2014, no campus I da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Segundo a autora, a dualidade na educação brasileira sempre esteve presente desde que as classes trabalhadoras tiveram acesso

à escola, sobretudo a partir da Lei 5692/71, que tornou obrigatória a oferta do ensino profissionalizante, visando à preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho e dificultando o acesso ao ensino superior.

A dualidade na educação é apenas uma das características que marcam o grande abismo existente entre exploradores e explorados no Brasil. A propriedade privada dos meios de produção e a conseqüente apropriação privada dos bens produzidos coletivamente fez com que, historicamente, se acirrasse a contradição que estabelece uma verdade cruel: quanto mais se produz, mais aumenta a miséria (WALDOW, 2014, p. 2).

Conforme seus apontamentos, ao assumir a presidência, em 2011, Dilma Rousseff buscou prosseguir com o plano fixado no governo anterior, investindo nas políticas assistencialistas, das quais se pode destacar: o Programa Nacional de Ensino ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, no intuito ampliar o quadro de “oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira”. O PRONATEC buscou contemplar os estudantes do Ensino Médio, entre outros, da rede pública, incluindo “trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação e risco social”. Segundo a autora, esses alunos passariam a receber incentivos financeiros como meio de assegurar a permanência nos cursos, que poderiam ser de curta ou longa duração, podendo inclusive ser executado pela parceria entre o público e o privado (WALDOW, 2014, p. 3).

No bojo desta discussão, o Professor Gadotti destaca como manipulação da mídia perante as reivindicações pautadas pelos movimentos sociais, sobretudo a partir de junho de 2013, conseguiu instaurar o clima de desconfiança entre a população que passou a enxergar as iniciativas governamentais apenas como um jogo de marketing. O autor defende que esta situação deve ser tratada para

além da dimensão do conhecimento e das tecnologias, pois envolve consciência, atitudes e valores, pois “não se trata apenas de uma questão de investimentos e nem de planejamento estratégico. Estamos diante de um tema eminentemente político e ideológico” (GADOTTI, 2013, p. 1).

Gadotti se propôs a analisar o Projeto “Pátria Educadora”, apresentado por Dilma Rousseff em seu pronunciamento<sup>14</sup>, no dia 1 de janeiro de 2015, durante a cerimônia de posse do seu segundo mandato presidencial. Gadotti diz concordar os princípios do Projeto e acrescenta que o mesmo tenha lançado “de um lado, um desafio para o Ministério da Educação, pela melhoria da qualidade da educação, e, de outro, para todo o seu governo e para a sociedade, por uma educação cidadã como base da nacionalidade”<sup>15</sup>.

Nesse sentido, o Projeto “Brasil, Pátria Educadora” não se constituiria como um slogan, e sim como uma expressão composta por “uma concepção de estado, de povo, de pátria, cuja característica principal é ser educadora”. O referido Projeto, de caráter científico e tecnológico, além demonstrar preocupação com a melhoria na qualidade dos sistemas de ensino, tencionou uma nova roupagem para a educação brasileira, pois procurou desenvolver a autonomia, com menos subordinação, fazendo “as reformas estruturais e populares necessárias (agrária, urbana, educacional...), enfim, que trilhe o caminho da justiça social e da sustentabilidade” (GADOTTI, 2013, p. 3).

<sup>14</sup> Esse pronunciamento retoma outro, o de **1 de maio de 2013**, em cadeia nacional, falando aos trabalhadores e trabalhadoras. Depois de falar das realizações do governo em relação à educação ela finaliza o pronunciamento afirmando: “Somente a pressão de todos vai fazer os governos, as empresas, as igrejas, os sindicatos, em suma, toda a sociedade trabalharem ainda mais pela educação. Somente assim poderemos gritar, em uma só voz, uma nova marca de fé e amor para nosso país. Poderemos gritar, do fundo do nosso coração: Brasil, pátria educadora!” (GADOTTI, p. 2, S/D).

<sup>15</sup> O documento fundador do Brasil como Pátria Educadora é a Constituição de 1988 e, particularmente, o parágrafo único do Artigo Primeiro quando afirma: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a **participação social e popular** como princípio inerente à democracia (GADOTTI, p. 4, S/D).

No ensejo desta análise Gadotti elucida que governo federal dispôs de uma enorme capacidade de mobilização popular, mas que, naquele período, ainda não havia sido utilizada plenamente<sup>16</sup>, sendo, portanto, importante destacar às diferentes interpretações que foram dadas ao referido Projeto.

Há quem entenda esse lema, esse convite, como uma proposta de nação onde o mercado é soberano e a educação um instrumento dele. Aqui a perspectiva é outra: colocamos a educação a serviço do seu povo e de um projeto de sociedade na busca da justiça social, econômica e ambiental. Mais do que falar de uma educação *para* o desenvolvimento, precisamos falar da educação *como* desenvolvimento. Ao falar de desenvolvimento, não falamos apenas na dimensão econômica. Entendemos a importância da educação como impulsionadora do desenvolvimento, mas queremos também que ela se preocupe também com a formação de seres humanos melhores e contribua na construção de um mundo democrático, justo, inclusivo, solidário, em paz e ecologicamente viável. O acesso ao conhecimento é um direito humano fundamental. Não pode ser visto apenas como um valor econômico que torna as pessoas mais produtivas (GADOTTI, 2013, p. 10-11).

De acordo com Gadotti (2013, p. 4) a proposta apresentada por Dilma Rousseff acabou sendo confundida com as metas estabelecidas no PNE, o que representa uma redução da abrangência do Projeto, na medida em que, mesmo não tendo proposto a educação como foco de seu segundo mandato, o fato de terem sido determinadas por lei já assegurava a obrigatoriedade do governo de cumpri-las, se constituindo, portanto, como um fortalecimento para o “contexto da luta histórica pela melhoria da qualidade da educação”, deparando-se com dois desafios: primeiro, o aprofundamento da lógica colaborativa, buscando comunicar, mobilizar e agregar ao invés dividir, já que o problema

---

<sup>16</sup> Neste ponto o autor ressalta a necessidade de se criar condições de os/as jovens voltarem a sonhar e de acreditar na possibilidade de os sonhos se realizarem. E é fundamental construir com eles/elas outras referências para além da que a mídia golpista e conservadora vem incansável e diuturnamente oferecendo à juventude, além do terrível golpe que o congresso conservador desferiu contra eles. A redução da maioria penal está à captura deles. Precisamos tirá-los da mira da desesperança e do confinamento. Sem eles/as, o futuro da Pátria Educadora está interdito (GADOTTI, 2013, p. 3).

da educação brasileira estaria na sua fragmentação; e, em seguida, resgatar a hegemonia do projeto educacional, que estaria "entregue aos 'sistemas' educacionais de empresas e fundações privadas que se constituíram em cursos preparatórios para os alunos serem 'treinados' para enfrentar as provas do IDEB" (GADOTTI, 2013, p. 5).

Nesse contexto, o autor afirma ter sido necessário haver um aprofundamento da Política Nacional de Participação Social como tarefa político-pedagógica e educacional, para que o caráter formativo pudesse ser ressaltado, o que daria "visibilidade sobre o impacto dessa participação na definição da política pública de forma a desconstruir a ideia de que o governo não incorpora as decisões da população". Ou seja, embora a participação, por si só, já se configurasse como uma ação pedagógica, fazia-se necessário "realçar o caráter formativo dessa política, por exemplo, formando conselheiros e delegados para qualificar a participação" (GADOTTI, 2013, p. 7).

Buscava-se "superar o velho modelo tecnocrata de política pública baseada na premissa do Estado externo à Sociedade" e, nesse aspecto, a "participação social como modo de governar no qual a racionalidade técnica da administração pública é reconfigurada numa nova forma de governar baseada no diálogo com os todos os agentes sociais" deixa explícito que "Política pública se constrói com participação social" (GADOTTI, 2013, p. 7).

Precisamos discutir política nas escolas, nas ruas, na família, na sociedade. Precisamos valorizar a política porque é o espaço onde pensamos a pólis, a convivência, a ética, o sonho de uma sociedade de iguais. Uma sociedade que despreza a política, despreza a condição humana. A sociedade precisa da política e precisa intervir politicamente superando o senso comum criado pelo monopólio midiático. A política é o espaço do diálogo, do conflito, da negociação, da disputa de projeto de sociedade. Política supõe mobilização, comunicação, articulação. A política se faz na base. Não basta formar intelectuais e militantes. É preciso formar cidadãos (GADOTTI, 2013, p. 7).

Com base nos argumentos apresentados verifica-se que o governo de Dilma Rousseff, dando continuidade às iniciativas do governo Lula, buscou implementar ações que foram ao confronto das tradições de ensino que garantia a hegemonia da classe dominante. Fazendo uma comparação dos períodos analisados, desde 1549, é notório que nas últimas décadas tivemos muitas conquistas no campo da educação, mesmo assim, não conseguimos avançar em tantas proporções na construção de uma cultura democrática e cidadã, comprometida, de fato, com a transformação social.

Prova deste retrocesso pode ser constatada na data de 31 de agosto de 2016 quando o Senado Federal votou o processo de *impeachment* que tirou Dilma Rousseff do cargo presidencial. Para Braz (2017) este acontecimento caracteriza-se como um golpe forjado por uma farsa parlamentar-judicial<sup>17</sup> que teve por finalidade maior retomar a o governo burguês disposto a retirar os poucos direitos que foram conquistados nas últimas décadas, por tanto, configura-se como uma deliberação irresponsável “que afundou não apenas Dilma e seu governo, mas o próprio país”, que “foi levado a uma crise monumental que, para além de seus determinantes econômicos principais, foi piorada *conscientemente* pelas classes dominantes para que atingissem a qualquer custo seus objetivos políticos” (BRAZ, 2017, p. 88). Mediante a votação do processo de impeachment, Braz afirma que a população brasileira viu, sem disfarces, “até onde pode ir o *cretinismo parlamentar*”, ressalta:

vimos que a maior fábrica dessa espécie de cretinice é a Câmara dos Deputados, presidida, até então, pelo maior dos cretinos e comandada na sua base pela chamada bancada BBB (Boi, Bala e Bíblia — latifundiários, empresários da indústria de armas e líderes evangélicos) (BRAZ, 2017, p. 88-89).

<sup>17</sup> A farsa evidenciou-se na peça jurídica que embasou o processo de impedimento da presidente, claramente forjada para tornar “crime de responsabilidade” alguns atos de governo (créditos suplementares envolvendo instituições do Estado) praticados na gestão. Tratou-se de uma operação claramente política voltada, exclusivamente, para suspender o mandato de Dilma Rousseff (BRAZ, 2017, p.88).

Quanto ao emprego do termo “golpe” Braz sinaliza a existência de debates que colocaram em xeque se o fato ocorrido constituiu-se como um golpe branco ou institucional. Neste aspecto o autor aponta outras forças que atuaram em prol da deposição presidencial de Dilma Rousseff das quais pode-se destacar, além do o aval da Suprema Corte, do Legislativo e de parte ativa do Judiciário, da PF, “o apoio militante da nata do empresariado nativo, e, especialmente, dos oligopólios da mídia que agiram não como um “quarto poder”, mas como se fossem o primeiro poder, pautando todos os outros” (BRAZ, 2017, p. 89).

Nessas circunstâncias, compreende-se que o fato ocorrido não tenha se constituído num golpe clássico, pois o impeachment já vinha “se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida”. Nesse sentido, o impeachment constituiu-se como “um “golpe democrático” operado no âmbito da democracia burguesa em funcionamento”, ou seja, “um golpe nas ilusões democráticas geradas pelos limites próprios da ordem burguesa (e de sua democracia), cuja condição cria suas próprias ilusões” (BRAZ, 2017, p. 89).

Como já era de se esperar, os maiores impactos deste acontecimento foram sentidos pela classe trabalhadora, constituída do povo generoso, alegre e festivo, “cuja suposta cordialidade não tem nada de resignada, pois que é um povo lutador que derramou sangue por suas conquistas em tantas e tantas lutas inglórias, de norte a sul deste país”<sup>18</sup> (BRAZ, 2017, p. 91). Pode-se dizer, portanto, que a derrubada do governo de Dilma Rousseff para a classe trabalhadora configurou-se como um atendado aos avanços sociais e que pode ser confirmada pela leitura do Projeto “Uma ponte para o futuro” apresentado pelo

---

<sup>18</sup> Um povo que “inventou a batucada pra deixar de padecer”, que se tornou musical como forma de reagir, por meio dessa expressão cultural, às portas sempre cerradas para o acesso à cultura letrada (BRAZ, 2017, p. 91).

PMDB, que na visão de Braz representaria mais uma ponte para a barbárie, e pelo primeiro discurso oficial de Temer feito, em 13 de maio, que revelou as três linhas prioritárias: a ordem e o progresso; a privatização, de tudo o que fosse possível; e, a implementação de uma democracia da eficiência. Tais prioridades deveriam “colocar em ação medidas políticas e institucionais que combinem um quadro paradisíaco para o capital: maior repressão sobre os trabalhadores e melhores condições para a acumulação capitalista” (BRAZ, 2017, p. 96).

Para alcançar estes intentos, foram baixados projetos de leis e decretos dos quais pode-se destacar: a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional no 241 (PEC 241), que estabeleceu um teto de gastos para o governo federal, durante 20 anos, incluindo na saúde e a educação<sup>19</sup>; A Medida Provisória no 727, “cria o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) para execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e abre espaço para outras medidas de privatização”<sup>20</sup> (BRAZ, 2017, p. 96); A medida no 746, “que instituiu uma reformulação do currículo do Ensino Médio, ampliando, agressivamente a carga horária obrigatória e convertendo disciplinas obrigatórias em facultativas” (CARNEIRO, 2017, p. 132)<sup>21</sup>; e, a contrarreforma da Previdência Social, “que prevê desvinculação das pensões do salário mínimo, aumento da idade mínima e do tempo de contribuição” (BRAZ, 2017, p. 96).

---

<sup>19</sup> A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, efetivou uma mudança constitucional que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país. Este NRF particiona o orçamento da União em partes independentes, sendo uma delas o Poder Executivo, que inclui o Ministério da Educação (MEC) (AMARAL, 2017, p. 1) [...] inicialmente, por 20 anos, portanto, até 2036, que congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira (AMARAL, 2017, p. 7).

<sup>20</sup> Cria o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) para execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e abre espaço para outras medidas de privatização (BRAZ, 2017, p. 96).

<sup>21</sup> Em consulta pública, a MP 746 contou com 4.551 votos favoráveis contra 73.564 desfavoráveis, e grupos de estudantes ocuparam escolas Brasil a fora, manifestando sua insatisfação em relação às políticas educacionais do governo (CARNEIRO, 2017, p. 132).

## **Considerações finais**

Por este apanhado histórico, notamos que apesar de as primeiras iniciativas da educação formal terem sido empreendidas ainda no período colonial, por meio da catequização jesuítica, quando se trata do processo de expansão e democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade, a trajetória de constituição das instituições de ensino, no âmbito brasileiro, possui um legado que, além de deixar evidente, denuncia a arquitetura excludente destes espaços, originalmente, pensadas para atender as demandas das classes mais abastardas da sociedade. Acrescenta-se a necessidade de conhecer a história de constituição da sociedade brasileira, enquanto povo, enquanto nação, que se deu no bojo de conflitos, tensões e contradições, mas que permanece ocultada em boa parte da nossa historiografia, sobretudo da história trabalhada nas escolas.

Nos anos 2000, as políticas públicas eram voltadas para a expansão e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Assim, entendemos que a interiorização da universidade oportuniza a formação de diferentes profissionais e que está previsto em diferentes legislações educacionais. Podemos inferir, portanto, que as IES nas cidades do interior do Brasil, nos Governo Lula e Dilma, em nível de graduação e pós-graduação, que era restrito a uma elite, estava se expandindo de maneira veloz para as diferentes camadas populares e das minorias que não tinham acesso a esse nível de escolarização.

Vimos que independente do regime adotado, as relações de poder sempre estiveram do lado da alta burguesia e que os reflexos do modelo econômico, capitalista, não só recaíram, mas persistiram influenciando no campo da educação brasileira ao longo da história. Portanto, diante de todas as reflexões, debates e fatos apresentados, a referida pesquisa fornece subsídios relevantes para se pensar como a sociedade brasileira vem se constituindo historicamente e

como os dilemas da concessão e negação do acesso à educação escolar, mediante a divisão das classes sociais, embora seja uma história a qual pertencemos, passa despercebida aos nossos olhos os descompassos e passos no acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Partindo desse mote e considerando as políticas interioranas para construção das universidades públicas na Bahia, a seguir será relatado as vidas e os trabalhos que tecem e se juntam para formar o Programa Tecelendo, que se apresenta como uma forma de resistência na luta pela extensão, pela universidade pública popular, gratuita, laica e de qualidade.

## Referências

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 87, p.131-143, jul. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200008>. Acesso em: 12 nov. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

Brasil. **Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade**, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ARAÚJO, Israel Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 1, e37659, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37659>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CARNEIRO, Maristela. **História da educação**. Curitiba: IESD Brasil, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 18 jan. 2019.

GADOTTI, Moacir. Pátria educadora: Marca política do segundo mandato do governo Dilma Rousseff. **Instituto Paulo Freire**, maio 2013. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Patria\\_Educadora-Gadotti-290915.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Patria_Educadora-Gadotti-290915.pdf). Acesso em: 22 nov. 2018.

IASI, Mauro Luís. “Quando os trabalhadores perderem a paciência”. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-do-social/3452927>. Acesso em: 20 nov. 2018.

JESUS, Flávia Sabina de; SILVA, Neilton da; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. A expansão interiorizada e os desafios para a UFRB-Brasil: uma avaliação das implicações do REUNI. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, XIII, 2013, Florianópolis-SC. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), nov. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114809>. Acesso em: 11 out. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Manuela da Silva. **A Formação docente sob os olhares atentos dos (as) estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>. Acesso em: 12 dez. 2018.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. In: ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis-SC. **Trabalhos Completos**. Florianópolis-SC, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), out. 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1765-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.

# Interiorização universitária e extensão popular na Bahia

*Andreia Barbosa dos Santos*

## Introdução

O processo de interiorização do ensino superior é um dos grandes desafios de nossa atualidade, tanto no que tange a sua materialização como no que diz respeito à reflexão sobre como se tem dado tal processo. Nessa perspectiva, é fundamental nos debruçarmos sobre a questão, de modo a fortalecer a ampliação da oferta de ensino superior no interior do país.

Inicialmente, neste capítulo, apresentaremos uma breve contextualização do processo de interiorização do ensino superior no Brasil. No momento seguinte, faremos uma reflexão acerca do contexto em que está inserido o Programa de Extensão Tecelendo – a cidade de Amargosa, sua história de apogeu e declínio econômico e o ambiente histórico da instalação do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB. Em um terceiro momento, trataremos a construção histórica da extensão universitária, as principais concepções de extensão e a extensão a partir da Educação Popular. Com isso, adentraremos mais especificamente no Programa Tecelendo e suas bases conceituais, além de questões relacionadas ao trabalho realizado ao longo de 12 anos.

Neste capítulo introdutório, não teremos condições de apresentar minúcias das experiências do Tecelendo ao longo dos anos; assim, apenas lançaremos, aqui, questões sobre as quais pretendemos refletir e que tencionamos sistematizar ao longo desta primeira obra<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> O presente capítulo tem por base a tese de doutoramento da autora: SANTOS, Andreia Barbosa dos. Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Popular, UFPB, João Pessoa, 2015.

## **Extensão Popular e bases históricas**

Iniciaremos, então, lançando olhares acerca do processo de interiorização das universidades em nosso país. É importante lembrar: no Brasil, as primeiras instituições de ensino superior – baseadas em modelo europeu – datam do século XIX, na Bahia, em Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais. É a partir de 1930, entretanto, que a universidade ganha caráter pluridisciplinar, com pesquisa e extensão.

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), por Armando de Salles Oliveira; em 1935, no Rio de Janeiro – então capital da República –, a Universidade do Distrito Federal (UDF), por Anísio Teixeira. Esta última foi considerada, na época, uma vitória do grupo de educadores que lutavam pela escola pública, laica e gratuita para todos. Entretanto, esse projeto, não teve apoio suficiente que garantisse sua sustentabilidade: em 1937, Gustavo Capanema Filho, ministro da Educação nesse período, extinguiu a UDF. Os cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil – nome que foi dado à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

O movimento de criação e “reformas universitárias” concentrou-se marcadamente nas mãos de forças conservadoras e contrarrevolucionárias que, de acordo com Florestan Fernandes (1975), castraram e pulverizaram a universidade conglomerada, esvaziando as discussões democráticas e inovadoras. Desde o seu surgimento e ao longo dos anos subseqüentes, a universidade vivenciará disputas entre projetos. A contenda entre público e privado permeará sua história desde o início; a existência da universidade será marcada pela luta por democratização do ensino superior.

De 1937, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), até os anos 1960, o debate se dará em torno da formação superior como promotora de mais oportunidades de ascensão social.

Os anos de 1960 em diante serão determinantes para a ampliação dos debates entre a universidade e a sociedade brasileira.

No período da Nova República – a partir de 1985, portanto –, houve a criação de 22 universidades federais. Todas as unidades da federação, em suas respectivas capitais, passaram a dispor de uma universidade pública federal. No mesmo período, foram também criadas nove universidades religiosas: uma presbiteriana e oito católicas. Ao longo desses anos, prosseguiu a disputa de projetos entre as instituições públicas e privadas.

Os setores privatistas, ao mesmo tempo que tentavam garantir verbas públicas para suas instituições, buscavam isentar seus “negócios educacionais” da interferência do Estado. Nos anos 1990, o movimento pela privatização das universidades é fortalecido a partir de uma política de Estado mínimo. O sucateamento das instituições federais será alvo de denúncias e inúmeros protestos.

A partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o movimento se inverte e o ensino superior no Brasil vivencia um processo de expansão. A implantação de novas universidades federais no interior é fenômeno ainda recente, e a reflexão acerca de tal processo aponta para a complexidade da questão.

Se, por um lado, a presença de novas instituições públicas no interior do país aponta para a democratização do acesso à educação superior, por outro lado os desafios da materialidade de uma universidade no interior do Brasil são inúmeros.

### **Interiorização e extensão: diálogos e contextos**

A interiorização do ensino superior nos anos 2000 causou impactos expressivos na vida das pequenas cidades. A reflexão acerca do conflito entre, de um lado, o modelo de universidade que se tentou

criar e, de outro, a reprodução do distanciamento entre universidade e sociedade é um desafio a ser sistematizado.

Se em um primeiro momento houve a tentativa de implantar o modelo clássico de universidade, hoje os conflitos e embates cotidianos indicam que isso não será possível. O choque existente entre culturas e interesses provoca um enorme índice de evasão, bem como um debate, dentro e fora das instituições, acerca de qual é, afinal, a universidade que se propõe para o interior do Brasil.

Nesse contexto, qual é o lugar da extensão universitária? Há, aqui, um limite ao qual não poderemos nos furtar: nossa reflexão se circunscreve à nossa experiência na Extensão Popular na cidade de Amargosa, Bahia.

Desse modo, estamos falando a partir do processo de implantação do Centro de Formação de Professores (CFP). Nossa reflexão se dá do ponto de vista do Programa de Extensão Tecelendo. Nesse sentido, cabe apresentar a cidade e o contexto em que ela surgiu, para, em um momento seguinte, apresentar nossas ponderações acerca da materialidade do Tecelendo.

Amargosa está localizada a 232 quilômetros da capital, Salvador, e faz parte do território do Vale do Jiquiriçá. A cidade possui fortes influências culturais ligadas ao Recôncavo Baiano, à Caatinga e à região da Mata Atlântica. Tratar de sua história, portanto, significa lançar olhares para o Recôncavo e o Vale do Jiquiriçá. O solo do nosso país é regado pelo sangue do aniquilamento de nossos antepassados indígenas e africanos. Em algumas regiões, suas contribuições culturais são mais visíveis; em outras, um tanto quanto silenciosas – e silenciadas.

Amargosa surge no final do século XIX. Por volta de 1840, começou a se formar um povoado em torno de uma pequena capela construída pelas famílias de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira. Em 1878, foi instalada a Vila de Nossa Se-

nhora do Bom Conselho das Amargosas. O plantio bem-sucedido de fumo e café garantirá o crescimento do povoado, que será elevado à categoria de cidade de Amargosa em 2 de julho de 1891, em sessão solene, executando o ato de criação do Dr. José Gonçalves da Silva, governador do Estado da Bahia, datado de 19 de junho de 1891.

A estrada de ferro é um marco importante na história da cidade. Trata-se de um ramal da Estrada de Ferro de Nazaré, construído em 1892, e interliga Amargosa ao porto da cidade de Nazaré. Historicamente, a economia de Amargosa baseou-se na cafeicultura, com escoamento da produção por meio dessa estrada de ferro.

Em 1941, foi criada a Diocese de Amargosa, cujo primeiro bispo foi Dom Florêncio Sizinio Vieira. Na década de 1960, em virtude do trabalho dessa diocese, o Movimento de Educação de Base (MEB) chega à cidade e contribui com a organização de movimentos sociais tais como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Criado em 1961 pela Conferência Nacional dos bispos (CNBB), o MEB tinha então como objetivo a formação integral do homem, “entendendo como educação um processo global não se limitando apenas à instrução, mas formando ‘na ação, ajudando o homem a promover-se’” (MEB, 1979, p. 4 *apud* FARIAS, 2013).

No ano de 1961, o MEB estava presente somente em Salvador. Posteriormente, sobretudo entre 1962 e 1965, expandiu-se por mais de dez cidades, entre elas Amargosa. O movimento, influenciado pela Educação Popular e pela Teologia da Libertação, objetivava o trabalho com a Educação de Adultos de maneira a contribuir para a libertação do povo – compreendendo este como agente de sua própria história.

A industrialização do país, por meio da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, as pragas nas lavouras de café, que foram então substituídas pela pecuária, com a conseqüente instalação dos campos de pastos (braquiárias) em detrimento da vegetação

local (desmatamento), e a desativação da ferrovia são alguns dos elementos responsáveis por lançar a cidade em uma profunda crise e depressão. Daí a origem de uma expressão recorrente dos moradores para descrever Amargosa: “a cidade do já teve”.

Essa fala, gradativamente, é abandonada. Aos poucos, a cidade começa a ter como referência a “faculdade”<sup>23</sup>. Amargosa vivencia, desde 2006, grandes impactos no que se refere à implantação de uma universidade. O crescimento da cidade é visível na expansão do comércio, no volume de pessoas e circulação de veículos. Em termos de arrecadação<sup>24</sup>, segundo dados da Secretaria da Fazenda da Bahia, Amargosa demonstra crescimento constante de 2006 a 2018, com uma pequena queda no ano de 2019, conforme se pode observar na Tabela 1:

**Tabela 1** – Arrecadações anuais de Amargosa - 2006 a 2019.

ANO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Total</b>	1.766.613,69	1.784.597,37	1.991.979,67	2.341.460,90	3.334.992,80	3.612.641,11	3.788.171,80
ANO	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Total</b>	4.738.144,23	5.176.918,49	5.309.433,54	5.905.190,12	7.947.157,39	9.706.904,46	9.486.709,51

**Fonte:** Secretaria da Fazenda/BA (2020).

Esse crescimento está representado na Figura 1, com dados até o ano de 2020. Como se pode verificar, há um aumento de mais de 7,72 milhões de reais em arrecadação, somente na esfera do município, em 13 anos da implementação da UFRB. Importante ressaltar que trazemos para esta reflexão apenas os dados da cidade de Amargosa; não avaliaremos, neste momento, os impactos da implantação da universidade na região do Vale do Jiquiriçá.

<sup>23</sup> Termo popularmente usado para se referir à UFRB.

<sup>24</sup> Os valores apresentados são os somatórios de: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITD) e taxas cobradas no município.

**Figura 1** – Arrecadação de Amargosa em 13 anos.



Fonte: Secretaria da Fazenda/BA (2018).

O crescimento de Amargosa pode ser percebido, também, por meio do aumento do volume de veículos. Aos poucos, a ideia de cidade pacata vai sendo deixada para trás. A seguir, a Tabela 2 apresenta os principais veículos de transporte na cidade e o crescimento do quantitativo de todos eles.

**Tabela 2** – Crescimento da Frota de veículos de Amargosa – 2006 a 2018.

FROTA	2006	2009	2011	2013	2015	2017	2018
<b>Automóvel</b>	1.503	2.009	2.529	3.160	3.878	4.457	4.672
<b>Caminhão</b>	182	206	235	265	321	350	355
<b>Trator</b>	04	07	10	12	13	12	13
<b>Caminhonete</b>	203	415	517	614	763	906	982
<b>Micro-ônibus</b>	22	35	47	67	80	87	90
<b>Motocicleta</b>	888	1.620	2.308	2.885	3.248	3.596	3.767
<b>Ônibus</b>	37	47	69	82	84	93	96
<b>Utilitários</b>	01	11	19	23	34	43	50
<b>TOTAL</b>	3.180	4.679	6.216	7.725	9.112	10.731	11.273

Fonte: Ministério da Infraestrutura, Departamento Nacional de Trânsito - DENATRAN (2018).

Importante destacar que o crescimento da frota de alguns desses veículos em particular nos revela indícios de alterações no modo de viver da cidade. O número de automóveis, por exemplo, mais do

que triplicou nesse período, passando de 1.503 em 2006 para 4.672 no ano de 2018. Quanto às motocicletas – que popularmente são de mais fácil acesso –, estas também apresentaram acréscimo considerável. No ano de 2006, eram 888 ao todo; já em 2018, a frota era de 3.767, ou seja, um número quatro vezes maior que o inicial.

Outro dado interessante de observarmos diz respeito ao aumento das frotas de ônibus e micro-ônibus no município. O número de ônibus saiu de 37 no ano de 2006 para 96 em 2018, apresentando um acréscimo de 59 veículos. Já o número de micro-ônibus saiu de 22 em 2006 para 90 em 2018. Esse aumento também precisa ser destacado, visto que reflete a oferta de prestação de serviço para a prefeitura, além do transporte alternativo no que tange ao transporte intermunicipal. O crescimento deste, com relação ao que era ofertado no ano de 2006, foi de quatro vezes.

No que diz respeito às desigualdades, os índices de Amargosa preocupam. Observando os dados em 2010, a população do município era de 38.781 habitantes – 75% residentes na zona urbana e 25% na rural; 52% de mulheres e 48% de homens<sup>25</sup>. Com relação à distribuição de renda, os dados do IBGE apresentam números bastante visíveis no dia a dia – por exemplo, no que se refere à categoria cor/renda mensal, há enorme discrepância, como se pode ver na Tabela 3.

**Tabela 3** – Rendimentos da população de Amargosa.

Cor	Até 3 salários-mínimos	De 3 a 30 salários	Sem rendimentos	Total
<b>Branca</b>	3572	429	1.880	5.881
<b>Preta</b>	3787	95	2.201	6.083
<b>Parda</b>	10.004	363	6.559	16.926
<b>Total</b>	17.363	887	10.640	28.890

Fonte: IBGE (2010).

Para além da distinção cor/raça, havia naquela época maior resistência das pessoas a se declararem pretas. Isso faz que consi-

<sup>25</sup> Dados do Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB), Secretaria de Assistência à Saúde. DAB-DATASUS 2012. O SIAB considera todos os indivíduos residentes no município.

deremos os números de pessoas que se declararam pretas e pardas sem fazer grande distinção entre essas duas categorias, visto que a população é majoritariamente composta de pessoas negras.

Nessa perspectiva, o número de pessoas que declararam ganhar até três salários-mínimos, se somarmos os dois grupos (preta e parda), é de 13.791, ou seja, praticamente metade da população. A situação é agravada se juntarmos a esse número o de pessoas pretas e pardas sem rendimento, um total de 8.760.

O que podemos observar é que a instalação da Universidade pública no município tem impactos na cidade e região, altera a dinâmica da cidade em relação a infraestrutura, logística, costumes por exemplo. Porém, em termos de desigualdades sociais, o impacto ainda é pequeno. Nesse sentido, podemos observar os dados mais recentes da cidade.

Em termos populacionais, Amargosa ocupa o 71º lugar entre as 417 cidades do estado da Bahia. Em relação a trabalho e rendimento, segundo o IBGE, em 2017 o salário médio mensal era de 1,5 salários-mínimos, e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 9,7% - índice que sobe para 11% em 2018.

Ainda assim, estamos conversando com um contexto de acentuadas desigualdades sociais: a grande maioria da população de Amargosa não possui ocupação e tampouco renda fixa. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, de acordo com o IBGE, Amargosa possuía, em 2018, um total de 46,7% da população nessas condições, o que a colocava, em relação à distribuição de renda, na posição 332 de 417 dentre os municípios baianos.

Retomando os índices de 9,7% (no ano de 2017) e 11% (no ano de 2018) de pessoas ocupadas no município, chamamos a atenção para o fato de que tal percentual equivale a menos de 5 mil indivíduos de um total de 37.441 (população estimada em Amargosa no ano de 2018).

É nesse contexto que pensaremos a instalação de uma universidade no interior da Bahia, para, além disso, considerar a materialização de um trabalho de extensão que atravessa uma década e hoje tenta se manter vivo em uma conjuntura de total desvalorização da universidade pública.

### **Extensão Universitária e Extensão Popular**

São duas as vertentes básicas assumidas pela extensão universitária. A primeira originou-se na Inglaterra, ganhou a Europa e “expressou o engajamento da universidade num movimento mais geral, que envolveu diversas instituições (o Estado, a Igreja, partidos) que buscaram, cada qual à sua maneira, oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo” (PAULA, 2013, p. 9). A segunda, que marca o protagonismo dos Estados Unidos, assumiu como “objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial” (PAULA, 2013, p. 9).

Ambas estão ligadas à duas modalidades de desenvolvimento capitalista: “ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal” (FURTADO, 1992 *apud* PAULA, 2013, p. 10).

Na América Latina, por sua vez, a extensão universitária ganhará outros contornos ao longo do tempo, e apresentará uma busca constante de avançar nas perspectivas tanto europeia quanto norte-americana. Marcada por revoluções como a mexicana (1910) e a cubana (1959), será pintada com os contornos de uma “variada gama de reivindicações e lutas sociais que, tendo se iniciado a partir da centralidade da luta pela terra, avançou para incorporar questões sociais mais amplas” (PAULA, 2013, p. 10).

Outro dado decisivo da história cultural latino-americana foi o movimento pela Reforma Universitária que, iniciado pelos estudantes de Córdoba, em 1918, se alastrou por todo o continente, e foi registrado no Congresso Internacional de Estudantes do México, em 1921, a partir de dois pontos básicos: “1) a intervenção dos alunos na administração da universidade e 2) o funcionamento das cátedras livres e de cátedras oficiais, com iguais direitos, a cargo de professores com reconhecida capacidade nas matérias” (MARIÁTEGUI, 1981 *apud* PAULA, 2013, p. 10).

Diante disso, a extensão universitária será construída no Brasil sob diversas concepções, o que influenciará diretamente na sua materialidade dentro das instituições. José Francisco de Melo Neto aborda de maneira significativa os conceitos acerca da extensão e traz contribuições em direção à superação de alguns deles. É fundamental questionar sobre as contribuições da extensão universitária à universidade e, de forma objetiva, apresentá-las para além de elementos generalizadores. Se compreendermos a extensão como “algo enriquecedor para os objetivos da Universidade”, é importante, então, esclarecermos de que tipo de enriquecimento se trata: “se é monetário, teórico, prático ou outra alternativa” (MELO NETO, 2004, p. 42). Mais ainda, se a compreendermos como “atividade promotora de conhecimento”, é necessário esclarecer que tipo de conhecimento é esse e, além disso, como e com quem ele estaria sendo produzido.

Em uma terceira perspectiva, de acordo com José Francisco de Melo Neto, a extensão pode ser percebida como “expressão do retorno à sociedade daquilo que esta investe na universidade”. Segundo o autor, embutida nessa perspectiva há “uma compreensão de troca entre a universidade e a sociedade, em que aquela precisa devolver a esta tudo o que está sendo investido”. Tal perspectiva “vislumbra a universidade como devedora da sociedade, fragilizando-a nessa relação ou expressando, talvez, um desejo de instalação, na universidade, da política de toma-lá-dá-cá” (MELO NETO, 2004, p. 45).

Além desses conceitos relacionados à extensão, há a perspectiva que a concebe como forma de corrigir a ausência da universi-

dade nas problemáticas da sociedade. Desse modo, ela passa a se apresentar como forma. O que leva à questão: e qual o conteúdo dessa forma? O resultado de tal visão é a extensão compreendida como prestação de serviços. Melo Neto (2004, p. 44) chama a atenção para o fato de que o “mais curioso é que a extensão, muitas vezes, é considerada como uma espécie de sobra na universidade, podendo ser tudo aquilo que não se identifique como atividade de ensino ou de pesquisa”.

O autor também problematiza o conceito de extensão freireana, em que a “sustentação ocorre a partir do processo dialógico”, e questiona: “como se dá esse diálogo comunicativo? Existe uma ação comunicativa habermasiana nessa compreensão, onde a busca principal constitui-se no consenso como mecanismo último da organização da sociedade?” (MELO NETO, 2004, p. 47). Além disso, questiona se esse “diálogo proposto como estratégia para a convivência social suportará a coexistência consensual em uma sociedade de classes e tão profundamente dividida”. Para ele, o conceito freireano, quando sugere a extensão como comunicação, mantém ausente o significado da extensão, uma vez que a “formulação se dá de um conceito a partir de outro”.

No final dos anos 1980, as atividades acadêmicas de extensão foram reconhecidas legalmente e incluídas na Constituição, e foi organizado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex). Tais avanços proporcionaram as condições e o lugar para que a comunidade acadêmica pudesse ampliar o debate em torno da conceituação da extensão universitária.

O Plano Nacional de Extensão Universitária define extensão como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”, na direção da justiça,

da solidariedade e da democracia (FORPROEX, 2012, p. 15). Com isso, a extensão assume o importante papel de buscar atender as multiplicidades de perspectivas, em consonância com os princípios da ciência, da arte e da tecnologia, segundo as prioridades de cada contexto.

É imperativo superar a visão de que a universidade seja detentora de um saber pronto e acabado, ou que seja o único espaço de produção do conhecimento. O desafio que se apresenta é, justamente, reconhecer que a universidade tanto ensina como aprende por meio da extensão (também). O trabalho na extensão afeta as estruturas da universidade em processos administrativos, políticos, ideológicos e pedagógicos (para citar apenas alguns). A universidade está tensionada ao aprendizado, bem como às transformações que possam dele vir. Trata-se de um grande desafio.

Diante disso, chegamos ao trabalho de extensão construído ao longo de 12 anos no Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A extensão como trabalho. A extensão na qualidade de trabalho social. Ou seja, como uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade objetiva e sobre esta, produzindo conhecimentos cujo propósito é a transformação social.

Nessa base conceitual, dialogamos com a extensão popular. Uma extensão materializada a partir dos princípios da Educação Popular. Uma educação construída *com* as pessoas, e não *para* as pessoas. Não se pode ignorar a ampliação da presença da classe trabalhadora nas universidades, seja como discentes, técnicos ou docentes. Tal ampliação provoca, em uma instituição forjada por concepções e práticas de uma elite conservadora e hegemônica, simultaneamente, endurecimento do conservadorismo e tensão para a transformação institucional. Nessa perspectiva, é pertinente lançar um olhar cuidadoso em direção às contribuições da extensão para o processo de educação de educadores.

## **Tecelendo: Viva a Educação Popular!**

O Programa de Extensão Tecelendo da UFRB nasceu no ano de 2008, no Centro de Formação de Professores (CFP), na cidade de Amargosa. Idealizado a partir das bases progressistas da Educação Popular e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), teve como proposta inicial o estabelecimento de diálogo entre os processos de alfabetização de jovens, adultos e idosos a partir da tecelagem. A leitura, a escrita e a tecelagem concebidas como artes da significação humana.

O alicerce do Programa está justamente na superação da visão assistencialista que muitas vezes permeia os trabalhos da EJAI. Estão em suas bases estudos acerca dos processos de exclusão/reintegração social e a formação dos sujeitos, bem como a relação desses aspectos com o analfabetismo<sup>26</sup>. Além disso, é fundamental destacar as contribuições dos movimentos sociais populares<sup>27</sup> no que tange às proposições de enfrentamento à cultura assistencialista, e das organizações e luta por educação a partir da Pedagogia do Oprimido.

O Tecelendo foi aprovado, em 2008, no edital PROEXT/Mec/Sisu/2008, dentro de uma política de fortalecimento da extensão, e no Edital PROEXT/MEC/MINC/2008. O recurso inicial foi de R\$ 59.927,00. Com isso, foi possível dar início a uma atividade de extensão com perspectiva de se firmar permanentemente na comunidade.

Nesse mesmo período, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia estava em efervescência na busca por se estruturar e se

---

<sup>26</sup> SANTOS, Andreia B. dos. Investigação sobre a constituição ideológica de adultos em processo de alfabetização. UNESP, 2000. Essa pesquisa aconteceu no nível da Iniciação científica da UNESP/Rio Claro sob orientação do Prof. Dr. Roberto Ribeiro Baldino dentro do Grupo de Pesquisa-Ação (GPA) em Educação Matemática.

<sup>27</sup> SANTOS, Andreia B. dos. Como sujeitos que vivenciaram o processo de alfabetização de adultos representam sua nova identidade: reflexões acerca de elementos que constituem a transição do deixar de ser “analfabeto” para ser “alfabetizado”. UFPel, 2004. A referida pesquisa aconteceu no nível de Mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel/RS sob orientação do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, dentro do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular (GAPE).

consolidar. Todos os documentos estavam por ser elaborados, e havia um pequeno grupo de professores para dar os primeiros passos do CFP. As atividades de ensino e administração eram prioritárias, tendo em vista a necessidade de aprovação de documentos para a implantação da instituição. Além disso, definiam-se projetos distintos de universidade, o que colocava as pessoas em situações muitas vezes conflituosas.

O CFP, na cidade de Amargosa, teve início no segundo semestre do ano de 2006, com os cursos de Matemática, Física e Pedagogia. Um grupo constituído de 12 professores realizava as atividades iniciais de ensino, pesquisa, extensão e administração dos cursos e do Centro.

No ano de 2008 surgiu o Tecelendo, na qualidade de projeto de extensão com centralidade na Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Ele estava, conforme dissemos, com suas bases alicerçadas em experiências anteriores de trabalhos em comunidades, e aos poucos foi conquistando espaço, tanto institucionalmente quanto nas comunidades urbanas e rurais de Amargosa.

Apresentar a história do Tecelendo, seus aprendizados, conhecimentos, contradições e desafios é fundamental para sistematizarmos o que a universidade aprendeu até o presente a partir dessa experiência, e, para além disso, como seguir na luta pelo ensino de qualidade em uma instituição pública.

Vejamos, a seguir, alguns dados da vida institucional do Tecelendo/UFRB de 2009 a 2019<sup>28</sup> na cidade de Amargosa. O primeiro deles diz respeito ao trabalho de formação de professores na perspectiva da Educação Popular. A Tabela 4 nos mostra a composição da equipe por ano.

---

<sup>28</sup> Cabe destacar que aqui não aparecerão os dados do ano de 2008, ano de surgimento do Tecelendo, tendo em vista que em 2008 foi marcado pela organização das estruturas do trabalho, tais como captação de recurso, organização de espaços físicos para as atividades, processos de aquisições de materiais. Esses processos por sua vez não envolveram ações na comunidade acadêmica e não acadêmica.

**Tabela 4** – Atuação do Tecelendo – Composição da equipe entre 2009 e 2019.

Ano	Professores	Graduandos	Pós-Grad.	Egressos da UFRB	Membros da Comunidade	Total da Equipe
2009	03	08	-----	-----	02	13
2010	03	14	-----	-----	05	22
2011	02	13	-----	-----	03	18
2012	02	15	-----	-----	03	20
2013	03	11	-----	-----	01	15
2014	03	08	-----	-----	01	12
2015	03	06	-----	-----	01	10
2016	06	09	-----	-----	02	17
2017	05	18	01	-----	02	26
2018	07	14	01	04	03	29
2019	07	13	01	03	05	29

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

O trabalho com formação de professores no Tecelendo foi iniciado com um primeiro grupo de educadores para atuação no projeto de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, em 2009. Eram, inicialmente, três graduandos e uma educadora – membro da comunidade. Aos poucos, foram acolhidos novos participantes, e o primeiro ano encerrou-se com uma equipe de 13 pessoas.

A formação de educadores ganhou força a cada ano. Apenas em 2014, entretanto, é que foi reconhecida como um dos projetos centrais do Tecelendo. Até então, o grupo não conseguia perceber que, apesar de todos os percalços vividos na alfabetização de jovens e adultos, o trabalho com a formação da equipe era permanente e ganhava, ano a ano, mais força.

Em relação à abrangência do trabalho do Tecelendo, é um desafio grande quantificar os números de pessoas atendidas ao longo dos anos. Semestralmente, há o registro de inscritos nas atividades; porém, o volume de ações é grande e, além das atividades permanentes, existem as ações esporádicas – tais como rodas de conversa, participações em eventos etc. Desse modo, os indicadores da Tabela 5, a seguir, dizem respeito às listas de inscrições no que tange aos atendimentos diretos e a uma estimativa de atendimentos indiretos

com base nos registros das diversas atividades ao longo dos anos. Cabe destacar que, nos indicadores dos beneficiários diretos, estão contabilizadas também as pessoas que compõem a equipe, visto que fazem parte das ações da Formação de Professores na Perspectiva da Educação Popular.

**Tabela 5 – Beneficiários do Tecelendo.**

<b>Ano</b>	<b>Benef. Diretos</b>	<b>Benef. indiretos</b>	<b>Número de Projetos/ Ações do ano</b>
2009	79	700	08
2010	72	800	11
2011	75	750	24
2012	95	800	21
2013	69	525	13
2014	80	550	16
2015	176	750	17
2016	195	850	14
2017	2.260	1.200	18
2018	2.100	5.500	13
2019	250	1.450	24

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

A seguir, no Quadro 1, apresentamos um resumo dos projetos/ atividades/ações que compuseram o movimento de existência do Tecelendo ao longo do tempo. É principalmente a partir dos registros dos relatórios e das pesquisas que podemos percebê-los em sua importância e volume. Algumas das ações atravessaram o tempo, ao passo que outras foram pontuais.

**Quadro 1** – Principais atividades Tecelendo 2009-2019.

Ano	Ações/Projeto do ano
<b>2009</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Turma de alfabetização Família Feliz.</li> <li>3. Turma de alfabetização Mulheres Tecendo o futuro.</li> <li>5. Turma de alfabetização Três Lagoas.</li> <li>6. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa.</li> <li>7. Participação no Seminário Nacional de Cultura e Extensão em São João Del Rei.</li> <li>8. Participação na I Semana de Educação de Jovens e Adultos – Universidade Estadual de Feira de Santana.</li> </ol>
<b>2010</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Turma de alfabetização Família Feliz.</li> <li>3. Turma de alfabetização Mulheres Tecendo o futuro.</li> <li>4. Turma de alfabetização Três Lagoas.</li> <li>5. Formação Continuada Teares.</li> <li>6. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa.</li> <li>7. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, Paraíba.</li> <li>8. Feira Chique de Amargosa – Igreja Católica.</li> <li>9. II Feira da Economia Solidária de Amargosa.</li> <li>10. Semana da Consciência Negra – UFRB.</li> <li>11. Pesquisa Concluída – SANTOS, Vilma C. S. Letramento e alfabetização na educação de jovens e adultos: desafios, possibilidades e potencialidades. 2010.</li> </ol>
<b>2011</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Oficina semestral: Ervas Medicinais.</li> <li>3. Oficina semestral: Cantigas de roda.</li> <li>4. Oficina semestral: Samba.</li> <li>5. Oficina semestral: Crochê.</li> <li>6. Oficina semestral: Refletindo sobre a Bíblia.</li> <li>7. Oficina semestral: Meditação.</li> <li>8. Oficina semestral: Sexualidade.</li> <li>9. Oficina semestral: Violência.</li> <li>10. Oficina semestral: Discriminação e Drogas.</li> <li>11. Oficina semestral: Matemática Financeira.</li> <li>12. Oficina semestral: Leitura e escrita de Cartas.</li> <li>13. Oficina semestral: Canto.</li> <li>14. Oficina semestral: Pintura em tecido.</li> <li>15. Oficina semestral: Tecelagem.</li> <li>16. Grupo de Estudos Rumo ao Futuro.</li> <li>17. Grupo de trabalho na tecelagem.</li> <li>19. Feira da Mulher: Março Mulher – Amargosa.</li> <li>20. Vaquejada de Milagres – Milagres.</li> <li>21. Mostra Cultural de Amargosa.</li> <li>22. Encontro Baiano de Estudantes de Matemática – UFRB em Amargosa.</li> <li>23. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa.</li> <li>24. Complexo de Práticas de Comercialização Solidária da Bahia em Salvador.</li> </ol>

<p><b>2012</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Alfabetização de jovens, adultos e idosos.</li> <li>3. Oficina semestral: Direitos e deveres dos cidadãos.</li> <li>4. Oficina semestral: teatro.</li> <li>5. Oficina semestral: meditação.</li> <li>6. Oficina semestral: Crochê.</li> <li>7. Oficina semestral: Tecelagem.</li> <li>8. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>9. Grupo de trabalho Tecelagem.</li> <li>10. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa.</li> <li>11. Publicação de Artigo: Tecelendo: do tapete ao mundo tecendo história.</li> <li>12. Publicação de Artigo: Meditação como uma possibilidade de Alfabetização nas experiências do Projeto Tecelendo.</li> <li>13. Publicação de Artigo: Do autoritarismo ao desafio da construção de processos coletivos em uma perspectiva Freiriana.</li> <li>14. Publicação de Artigo: TECELENDO - Tecendo novos caminhos para a Alfabetização de Jovens, Adultos?</li> <li>15. XIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - Educação Popular e Transformação Social (24 e 26 de maio), (UFFS), Erechim, RS.</li> <li>16. Participação no Encontro de Química/UFRB.</li> <li>17. I Feira de Economia Solidária (FAESOL) do curso de Gestão de Cooperativa da UFRB, BA.</li> <li>18. Participação no Utopia Festival de Teatro em Governador Mangabeira.</li> <li>19. Fórum 20 de Novembro.</li> <li>20. Feira Vila dos Artesãos em Santo Antônio de Jesus, de 14 a 17 de dezembro.</li> <li>21. Pesquisa concluída – SALES, Daniela S. Tecelendo: sujeito tecendo caminhos de sua alfabetização em uma perspectiva política. 2012.</li> </ol>
<p><b>2013</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Alfabetização de Jovens e Adultos.</li> <li>3. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>4. Oficina semestral: Meditação.</li> <li>5. Oficina semestral: Tecelagem.</li> <li>6. Oficina semestral: crochê.</li> <li>7. Oficina semestral: Cena e Som.</li> <li>8. Grupo de Estudos Paulo Freire - O caminho se faz caminhando.</li> <li>9. Grupo de Trabalho em Tecelagem.</li> <li>10. Exposição no São João de Amargosa.</li> <li>11. II Fórum Internacional 20 de Novembro e VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo.</li> <li>12. I Ciclo de Apresentação dos Estudantes Bolsistas PIBEX e PROEXT/MEC/ SESu</li> <li>13. Promoção do Festival de Educação, Cultura e Arte – FEAC.</li> </ol>

2014	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.</li> <li>3. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>4. Grupo de Estudos Paulo Freire - O caminho se faz caminhando.</li> <li>5. Oficina semestral: Meditação.</li> <li>6. Oficina semestral: Tecelagem.</li> <li>7. Grupo de Trabalho em Tecelagem.</li> <li>8. Participação no programa “O Ministério Público e os Objetivos do Milênio: Saúde e Educação de Qualidade para Todos”.</li> <li>9. Curso de profissionalização em Tecelagem.</li> <li>10. Exposição no São João de Amargosa.</li> <li>11. Artigo: Grupo de Estudo Preparatório para o Enem-GEPE: um novo olhar frente à metodologia de ensino.</li> <li>12. Artigo: Grupo de Estudo Preparatório para o Enem-GEPE: dos retalhos a construção de uma colcha.</li> <li>13. Artigo: Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no Programa de extensão TECELENDO/UFRB: a Tecelagem enquanto elemento metodológico.</li> <li>14. Pesquisa concluída: Evasão na Educação de Adultos no Tecelendo/UFRB: circunstâncias e conseqüências de um processo contraditório. Freitas, Thais C. 2014.</li> <li>15. Pesquisa concluída: As contribuições da oficina de meditação à alfabetização de Jovens adultos e idosos no projeto de extensão Tecelendo da UFRB. Delfino, Elisabete F. 2014.</li> </ol>
2015	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Grupo de trabalho da tecelagem.</li> <li>3. Grupo de Estudos: Quarto de despejo.</li> <li>4. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire.</li> <li>5. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>6. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES.</li> <li>7. Exposição no São João de Amargosa.</li> <li>8. Retórica das Canções – Ricardo H. Andrade.</li> <li>9. Sextas Eruditas – Ricardo H. Andrade.</li> <li>10. Workshop de Química.</li> <li>11. IV Conferência Municipal de Saúde.</li> <li>12. I Seminário da Rede de Economia Solidária do Recôncavo – Associação Ilê Axé Yepandá Odê.</li> <li>13. III Congresso Brasileiro da Filosofia da Libertação – Estéticas e Culturas de Libertação UFBA.</li> <li>14. VI Encontro de Marxismo, Educação e Emancipação Humana – V Ciclo de Formação Pedagógica da LEPEL – UEFS.</li> <li>15. IV Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular, UFPB.</li> <li>16. “Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos”, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Turma 03 – Livramento de Nossa Senhora.</li> <li>17. Pesquisa concluída: SANTOS, Andreia B. Contribuições da Extensão Popular na Educação de Educadores: experiência, alteridade e diálogo. UFPB/2015.</li> </ol>

<p><b>2016</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Grupo de trabalho da tecelagem.</li> <li>3. Grupo de estudos: O quarto de despejo.</li> <li>4. Grupo de Estudo: Um defeito de cor.</li> <li>5. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire.</li> <li>6. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>7. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES.</li> <li>8. Exposição no São João de Amargosa.</li> <li>9. I Comuniversidade - Feira e Diálogos com a Educação Popular.</li> <li>10. I Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo.</li> <li>11. Exposição Carolina de Jesus – Histórias e Memórias, Praça Pública Yolanda Pires, Amargosa.</li> <li>12. 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária na Universidade Federal de Ouro Preto/MG.</li> <li>13. III SENAPOPOP na UFPB – Relato de experiência com o tema: Extensão Popular no recôncavo da Bahia.</li> <li>14. V Conferência Municipal de Saúde.</li> </ol>
<p><b>2017</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Grupo de trabalho da tecelagem.</li> <li>3. Grupo de estudos: O quarto de despejo.</li> <li>4. Grupo de Estudos: Um defeito de cor.</li> <li>5. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire.</li> <li>6. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>7. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES.</li> <li>8. Exposição no São João de Amargosa.</li> <li>9. Trabalho Integrado - GEPE 2017: Ensino e Aprendizagem EJA e Prática Reflexiva EJA.</li> <li>10. Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo.</li> <li>11. Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária.</li> <li>12. Conselho de Saúde.</li> <li>13. Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.</li> <li>14. Pesquisa Concluída: Alfabetização de jovens, adultos e idosos no programa de extensão TECELENDO/UFRB: A tecelagem enquanto elemento metodológico. ALMEIDA, Liziane.</li> <li>15. Programa de extensão TECELENDO/UFRB: práticas pedagógicas e a construção da aprendizagem crítica. SILVA, Ariana.</li> <li>16. IV Congresso Brasileiro da Filosofia da Libertação – Estéticas e Culturas de Libertação UFBA, 22 e 25 de setembro de 2015.</li> <li>17. VI Conferência Municipal de Saúde.</li> <li>18. Conferência Estadual de Saúde.</li> </ol>

<b>2018</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Grupo de trabalho da tecelagem.</li> <li>3. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire.</li> <li>4. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>5. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES.</li> <li>6. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Alfabetização e Educação Popular.</li> <li>7. Exposição no São João de Amargosa.</li> <li>8. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.</li> <li>9. Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo.</li> <li>10. Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária.</li> <li>11. Comissão para formação do Conselho de Cultura.</li> <li>12. Conselho Municipal de Saúde.</li> <li>13. Seminário Estadual de Educação Popular.</li> </ol>
<b>2019</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação inicial e continuada da equipe.</li> <li>2. Grupo de trabalho da tecelagem.</li> <li>3. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire.</li> <li>4. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem-GEPE.</li> <li>5. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES.</li> <li>6. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Alfabetização e Educação Popular.</li> <li>7. Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo.</li> <li>8. Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária.</li> <li>9. Grupos de estudos: Educação Popular e Agroecologia.</li> <li>10. Grupos de estudos: Lugar de Fala.</li> <li>11. Grupos de estudos: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.</li> <li>12. Grupo de Expressões Artísticas – GEA.</li> <li>13. Grupo de Estudos: Ateliê Filosófico.</li> <li>14. Curso semestral: Tecelagem.</li> <li>15. Curso semestral: Modelagem-Corte-Costura.</li> <li>16. Curso semestral: Crochê.</li> <li>17. Conselho Municipal de Saúde.</li> <li>18. Conselho Municipal de Política Cultural de Amargosa.</li> <li>19. V Conferência Municipal da Juventude de Amargosa/Conselho da Juventude e PMA.</li> <li>20. I Festival da Juventude de Amargosa/PMA.</li> <li>21. Pesquisa concluída: DELFINO, Elisabete F. As contribuições dos conhecimentos populares, na dimensão da espiritualidade, no processo de formação de professores do programa de extensão Tecelendo da UFRB. UFRB, 2019.</li> <li>22. OLIVEIRA, Vanessa B. Formação continuada dos educadores da Matemática: conflitos e resistência. UFRB, 2019.</li> <li>23. SILVA, Íria Vannuci B. Processos Educativos de sujeitos que participam de espaços de reivindicações e lutas populares por transformações em Amargosa/BA. UFRB, 2019.</li> <li>24. SANTOS, Helley Daiany S. Contribuições da Arte na Formação do Educador Popular no Programa de Extensão Tecelendo – UFRB. 2019.</li> </ol>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

Os dados nos mostram uma atuação crescente ao longo dos anos. O Tecelendo, conforme já dito, surgiu como projeto de extensão e, a partir do diálogo com as comunidades, tornou-se Programa no ano de 2014.

Desde o início, a equipe de execução do Tecelendo contava com a participação de professores da UFRB, graduandos e membros da comunidade. No final de 2008, o projeto contava com a participação de três pessoas. Aos poucos, foram agregadas novas pessoas, tanto na condição de bolsistas como, também, de voluntários. O primeiro ano foi fechado com 13 participantes na equipe; nos anos de 2018 e 2019, esse número saltou para 29.

Interessante ressaltar que, de 2009 a 2014, o Tecelendo contou com investimentos do MEC, do programa PROEXT. Essa política de fortalecimento da extensão começou a perder forças a partir do ano de 2015, o que fez que muitos programas e projetos tenham sido extintos por falta de investimentos públicos.

O Tecelendo conseguiu manter seu funcionamento por meio da construção de processos coletivos e de resistência pautados na Educação Popular. Os processos autogestionáveis foram fundamentais para a existência e resistência ao longo dos anos. No Tecelendo, todas as pessoas são convocadas a se assumirem como coordenação. Não é possível uma ação extensionista com hierarquias verticalizadas e arcaicas, é preciso que todos assumam responsabilidades em pelo menos três dimensões: formação profissional, formação pessoal, cuidado com o coletivo.

Cabe destacar, também, a ampliação do atendimento do Tecelendo. Em 2009, o número de atendimentos estava baseado em quatro turmas de alfabetização que foram organizadas na cidade. Em 2010, o trabalho começou a ser ampliado, visto que os jovens, filhos de mulheres das turmas de alfabetização, passaram a demandar estudos para ingressar na universidade.

Com essas duas ações, foram surgindo outros projetos e formas de materializar as ações (conforme demonstrado no Quadro 1). Com o financiamento do PROEXT, era possível envolver um número considerável de graduandos na equipe. Com isso, até o ano de 2014,

foi possível materializar tanto atividades de alfabetização de jovens, adultos e idosos como trabalhos com a tecelagem para além das atividades na alfabetização, o que gerou grupos de trabalho com vistas à geração de renda.

Esse trabalho resultou, por exemplo, na formação de uma Associação de Trabalhadores da Educação, Cultura e Arte. Essa organização civil passou a ganhar espaço na cidade e região, tendo participação relevante em espaços de decisão coletiva e popular tais como o Conselho de Políticas Culturais de Amargosa e o Colegiado do Território do Vale do Jiquiriçá.

Além disso, ao longo dos anos, o Tecelendo vem materializando e consolidando a formação de professores a partir da Educação Popular. Esse trabalho começou a ganhar corpo como um dos principais projetos a partir dos anos de 2013 e 2014, com coordenação da professora Marta Alfano, que impulsionou a sistematização do Tecelendo como Programa.

Além desse movimento, o Grupo de Estudos Paulo Freire, em suas edições semestrais, conduziu reflexões tanto internamente, com a equipe, como com os demais discentes do Centro de Formação de Professores, a partir de pontes com componentes optativos e/ou obrigatórios.

Com isso, o número de atendimentos diretos do Programa se ampliou consideravelmente, visto que a ação do Tecelendo abriu três frentes de trabalho distintas: 1. Alfabetização e pós-alfabetização de jovens, adultos e idosos; 2. Organização em processos “gestionáveis” e Geração de trabalho e renda a partir da Economia Solidária; e 3. Formação de professores a partir da Educação Popular.

Importante destacar que, nos anos de 2017 e 2018, o Tecelendo, além de suas ações, assumiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi um momento difícil para o Programa, visto que as exigências do PNAIC destoavam em grande parte

do ritmo de trabalho e das metodologias empregadas no dia a dia do Tecelendo. Porém, a equipe conseguiu escrever uma proposta que dialogasse com a Educação Popular, e os resultados foram positivos no que diz respeito ao diálogo tanto com o Estado como com os professores alfabetizadores em processo de formação. Isso coloca o Tecelendo, em uma esfera estadual, com um trabalho de diálogo que envolve diretamente 73 formadores regionais e 1.876 formadores locais.

### **Considerações finais**

Desse modo, tratar de interiorização do ensino superior no Brasil é falar de universidade aprendendo com a comunidade. É fundamental a universidade ensinar, e há muito o que ensinar. Sobretudo, é fundamental a universidade aprender e se ressignificar no diálogo com a comunidade. É esse um dos sentidos da interiorização do ensino superior em um país como o nosso.

O que o Tecelendo aprendeu e ensinou ao longo desses anos? É disto que trata esta obra. Em cada capítulo, há um esforço por contar um pouco da história de existência do Programa, bem como seus aprendizados ao longo dos anos. Esses aprendizados vão desde o movimento metodológico, o diálogo com as pessoas, a formação de professores a partir do compromisso com o Outro, com a alegria, com a diversidade e, sobretudo, com a transformação da realidade.

Este é um primeiro momento dessa sistematização. Desse modo, pedimos a compreensão por nossos limites. São muitos!

### **Referências**

FARIAS, Sara Oliveira. **MEB-Igreja-Sindicatos Rurais**: As histórias do MEB na Diocese de Amargosa-Bahia (1970-1980). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII., 2013, Natal. Disponível em:[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364056056\\_ARQUI-](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364056056_ARQUI-)

VO\_MEB-IGREJA-SINDICATOSRURAIS.ASHISTORIASDOMEB-NADIOCESEDEAMARGOSA-BAHIA\_1970-1980\_.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

IBGE. Amargosa. **Cidades@.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Assistência à Saúde. **Sistema de Informação da Atenção Básica – SIAB.** DAB-DATASUS 2012. Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde, 2012.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In:* SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **Educação superior no Brasil.** Brasília: Capes, 2002.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

# Tecelendo: o entretecer da construção histórica

*Alexsandro da Silva Marques  
Andreia Barbosa dos Santos  
Elisabete Ferreira Delfino*

## Introdução

Há muita vida dentro de um livro. Provavelmente o apressar das horas nos faça cometer a violência de não expressar, com todo o mastigar que o verbo requer, o sumo da experiência do Programa de Extensão Tecelendo em seus anos iniciais. De todo modo, é preciso caminhar. Sonhar, escolher linhas, cores, formas e tecer...

*Quando eu morder  
a palavra,  
por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.  
(Conceição Evaristo)*

Por quais caminhos seguir quando o texto escrito é a travessia entre almas e pipocas? A vida é uma profunda e constante transformação. Talvez a vida seja um gigante carrinho de pipocas! Deus, o pipoqueiro!

Optamos por caminhar com a vida que vivemos e os sonhos que escolhemos. A vida deve ser alimentada de sonhos. Os Sonhos

devem constituir a vida. Sem sonhos somos almas zumbis em corpos vazios e encarnados.

Tratar de sonhos não é reduzir a vida ao consumismo tão bem fomentado em nosso dia a dia. Tratar de sonhos é alimentar a alma dos desejos que nos atravessam e nos fazem existir para além de nós. Os sonhos alimentam as aves nos céus, as árvores a florescer e a humanidade a caminhar em direção à sua superação enquanto espécie.

## Sonhos e pipocas

Meados dos anos 80, crianças cheiram cola em uma praça. Noite quente, a Praça Cívica está cheia, muitas famílias apreciam as luzes de Natal. O pipoqueiro observa tudo [...]

Um homem e três crianças se aproximam. São seus filhos. Muito conversador e atento o pai vai até o carrinho de pipocas e pede três saquinhos, todas com sal e sem manteiga. Observa ao redor as crianças descalças, vestidas de shorts, camisas sujas e rasgadas com saquinhos nas mãos.

Elas rondam, cheiram cola para esquecer a fome [...]

Aproximam-se, o pai compra pipoca para todas, distribui a festa! As crianças brincam, correm e no instante seguinte desaparecem entre as sombras da noite e as luzes de Natal, de longe o brilho dos saquinhos de cola nas mãos pretas e velozes [...]

A filha pergunta ao pai por que aquelas crianças estavam tão sujas. O pai explica: são crianças que moram na rua. Moram na rua? Mas crianças podem morar na rua, indaga ela.

Foi dividindo o pai e as pipocas que a menina de 8 anos descobriu que existem crianças que moram na rua e cheiram cola para não sentir fome. As pipocas começaram a estourar em sua alma e nunca mais pararam. É o pipoqueiro seguiu a observar [...] (SANTOS, 2019).

Ano de 2008, nasce o Tecelendo<sup>29</sup>, o trabalho com a leitura, a escrita e a tecelagem como proposta de não dissociar a vida da educa-

<sup>29</sup> Ele foi submetido, no ano de 2008, a dois editais: MEC/Sisu/Proext 2008 e MEC/Sisu/MinC/Proext Cultura/2008, totalizando inicialmente um investimento de R\$ 59.927,00. Cabe destacar que o investimento na Extensão Universitária nesse período é parte de uma política de governo estabelecida pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

ção... Vivemos em uma sociedade cuja organização principal é transpassada por uma clivagem antagônica. Nossa organização social nos divide em classes, raças, cores, orientações sexuais, gênero... A essas divisões somam-se processos de hegemonia, de sobreposições, normatividades violentas que nos violentam em suas materialidades.

Tratar da superação deste modo de vida é uma necessidade que não compete somente aos chamados comunistas, socialistas, feministas ou a todos os demais excluídos das normatividades em suas diversas formas de opressão. É fundante em nossa sociedade a superação do abismo que nos separa de Nós mesmos e do Outro, enquanto seres livres e repletos de possibilidades.

Nosso modo de viver, organizado sob a hegemonia do capital, nos impele a acreditar que vivemos em um “corpo constituído” tal qual um formigueiro ou uma colmeia: cada ser deve cumprir com sua “missão” e assim contribuir para o bom funcionamento do corpo social. As divergências, as diferenças são tratadas como “problemas” da organização social. As exclusões ora são naturalizadas, agregadas quando contribuem com os grandes lucros, ora são tratadas como “ervas daninhas”, quando a ser extintas. Em todos os casos, servem como cortinas de fumaça para esconder suas origens primárias: a organização social capitalista em suas diversas formas (liberais e neoliberais).

O que essa concepção de sociedade mascara são as forças produtivas de exploração da maioria dos seres humanos e dos recursos naturais. Além disso, esconde a clivagem antagônica, estruturante desse modo de organização social, bem como a maneira pela qual ela desenha futuros para meninas e meninos, homens e mulheres. Futuros distintos e com oportunidades desiguais sob a máxima “somos todos iguais”.

A exclusão é, então, um dos pilares de nossa forma de viver. Para que alguns tenham acesso, outros tantos terão, necessaria-

mente, seus direitos negados. Essa classificação entre os que terão e os que não terão é também permeada pela relação que as pessoas terão ou não como uma instituição fundamental em nossa sociedade: a escola. Ter acesso ou não aos processos de escolarização e aos conhecimentos que na escola são socializados e/ou construídos contribui com a classificação das pessoas em nossa sociedade.

Podemos ainda dizer: o acesso à leitura e à escrita é um grande bem cultural. Ele permite à população da classe trabalhadora compreender os processos históricos que a constituem, e ainda possibilita que esta construa formas de superação da exploração à qual tem sido submetida ao longo de nossa história: a Pedagogia do Oprimido. O Programa Tecelendo assume, em seu nascimento, essa concepção, e assim se formula inicialmente enquanto projeto de extensão dentro de uma Universidade pública no interior da Bahia.

Com o passar dos anos, o trabalho ganha novas dimensões, ampliando assim seu raio de ação e expandindo os objetivos no que tange a: 1) formação de professores; 2) fortalecimento dos processos educacionais e culturais de jovens, adultos e idosos; 3) fortalecimento da sociedade civil a partir de organizações coletivas; e 4) alfabetização das crianças com dificuldades nos processos escolares. Assim, no ano de 2014, o Tecelendo deixa de ser um projeto de alfabetização e passa atuar como um Programa de Extensão.

Assume, desde o início, a Educação Popular como diretriz. Esta, por sua vez, é compreendida enquanto movimento de formação humana. Diante disso, o ano de 2009 marca o início da materialidade da proposta de educação a partir dos processos de mulheres e homens de mãos dadas com suas histórias, suas crises, seus limites existenciais, seus processos dentro de um movimento de “Pedagogia do Oprimido”.

Nesse sentido, o Tecelendo assume para si a compreensão de que não existem caminhos prontos, e de que é fundamental, com isso,

o diálogo e a construção coletiva. Esse trajeto se dará, ao longo dos anos, na perspectiva da construção de caminhos coletivos, da ampliação e do amadurecimento de proposições, superações de desafios.

Este texto apresenta, em sua narrativa, o processo histórico vivenciado pelo Tecelendo durante os anos tecidos entre 2009 e 2011. São apresentados alguns fatos importantes que foram essenciais para a fundamentação, a organização e a compreensão dos processos formativos defendidos pelo Tecelendo, tecido nas tramas constituídas de vozes, cores, sonhos e práxis. Esses anos tornaram-se singulares e potencializadores de uma proposta de formação pautada na perspectiva da Educação Popular, da extensão universitária e de universidade pública comprometida com a transformação da realidade social e cultural.

### **Sonhos: alfabetização e tecelagem**

Partirmos da seguinte questão: “O que as pessoas devem aprender a ler?” Essa inquietação – inicialmente lançada por Myles Horton em um diálogo belíssimo com Paulo Freire na obra *O caminho se faz caminhando* (2003) – nos tem acompanhado todos os dias.

Esse diálogo inspirou os primeiros movimentos do Tecelendo e continua na pauta do dia, visto que a educação precisa sair de seu pedestal, ainda na perspectiva iluminista, e partir para seu caráter permanente e provisório. A educação, assim como a alfabetização e os demais processos, não pode ser tratada como um fim em si mesmo; é fundamental o diálogo com a vida das pessoas envolvidas.

Dessa forma, entendemos que os “analfabetos” desempenham esse papel para nós, que os criamos e que os mantemos com nossos cursos de faz de conta, cursos com um fim em si mesmos, uma vez que, como observam Freire e Horton (2003), não tratam do desejo e da motivação política dos indivíduos. Quanto a esse aspecto, prossegue Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2003), ao discorrer sobre o

trabalho que deu origem às Escolas de Cidadania, o objetivo principal deve ser a formação de cidadãos.

Isso nos levou a crer que existem dois aspectos da “situação alfabetização” que precisam ser considerados centrais: as expectativas de quem propõe o trabalho e as expectativas de quem está na base do trabalho. Percebemos que existem distâncias muito grandes entre uma coisa e outra. Geralmente, o que prevalece são os interesses dos proponentes governamentais, baseados em uma visão assistencialista (por mais que se digam progressistas), e a isso estão somadas as descontinuidades e desarticulação com as mudanças estruturais de nossa sociedade.

Dentre os primeiros passos do Tecelendo está a busca por parcerias para a estruturação do trabalho com a alfabetização, inicialmente organizado em três turmas. Uma parceria importante estabelecida nesse momento foi com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Amargosa. O Sindicato assumiu a responsabilidade com o transporte da equipe a uma comunidade rural, as Três Lagoas. O Tecelendo, por seu turno, assumiu a responsabilidade da organização do trabalho com alfabetização na localidade, uma das comunidades mais empobrecidas da cidade, além de estigmatizada e discriminada.

Além dessa turma, foram organizados mais dois grupos: um pela manhã, em parceria com o Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), e outro à tarde. Os grupos, ao longo do tempo, acabaram por se constituir dentro de coletividades específicas, e um dos grandes desafios iniciais do Tecelendo foi construir caminhos com os grupos que trilhassem sonhos de garantia de direitos, de liberdades e de possibilidades de existirem em suas diversidades.

Ainda podemos destacar, no ano de 2009, a formação da equipe como um momento especial da história do Tecelendo. É o encontro de sonhos. Muitos deles tímidos, muitos inseguros, mas sonhos, muitos sonhos! E foi preciso reunir as pessoas, os seus sonhos e

muito trabalho para a materialização dos primeiros anos de vida do Tecelendo.

Um tecido que se inicia com os passos de cada um em vidas singelas e de muita luta. Filhas e filhos de trabalhadores. As histórias que pulsam nesses caminhar são intensas, marcadas por filetes sociais de uma trama que não começa e não se encerra em si, em nós, pouco menos por nós. Tecido repleto de tramas. Algumas sutis, delicadas, mascaradas. Outras grosseiras, rústicas, marcantes. Tramas de vidas que se unem em um caminhar diverso. Fios que se encontram e se separam em movimentos constantes de autorreconhecimento, afirmação, reafirmação, negação, repulsa.

O grande tear, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em suas veias pulsam o novo e o velho, em disputa: o processo de interiorização do ensino superior no Brasil. A velha e clássica universidade, o modelo europeu elitista diante do convite afro-indígena de se colorir de gentes, jeitos, cheiros, sabores, amores, sonhos de libertação.

No Tecelendo, o processo de formação de professores se apresenta com necessidades para além dos aspectos pedagógicos. Foi necessário um aprofundamento nas discussões em relação aos aspectos sociais, psíquicos e filosóficos dos movimentos das vidas todas e, por consequência, dos processos alfabetizatórios.

Com isso chegamos a um ponto importante da proposta do Tecelendo: o trabalho artesanal. Este, por sua vez, ao longo da história, tem sido tratado como folclore ou mera geração de renda. No Tecelendo ele precisa ser vivo, vida, gerar vida e novos conhecimentos. Apenas assim ele, aos poucos, vai materializando formação humana.

O entrelaçar da alfabetização com a tecelagem é, para o Tecelendo, o diálogo vigoroso entre duas artes da significação humana. Além disso, é trabalho, é cultura e é educação. Ler e escrever o mundo, com a palavra e com linhas, é acompanhar processos artesanais

de formação humana. A educação em seu estado pleno. Não houve pressa e pouco menos preocupação com resultados quantitativos para encher os olhos de nenhum governo. A compreensão de universidade pública no Tecelendo extrapola dados vazios de vida e de conhecimentos.

A tecelagem, enquanto arte milenar que acompanha o ser humano desde os primórdios da civilização, no Tecelendo, se mistura com as próprias necessidades dos seres humanos, tanto a necessidade de roupas, de acessórios, como a de proteção, de expressão, de direito. A tecelagem é o trabalho com fibras – de algodão, de lã, de linho, dentre tantas outras fibras fiadas e tingidas por processos manuais – que, nos teares, através das mãos do Artista, se unem em cores e formas.

Assim como a alfabetização, a tecelagem é também um processo. Assim como a alfabetização, que tem por base os signos, a tecelagem precisa ser significada; e, para tanto, precisa ser vivenciada.

Alfabetização e tecelagem, no Tecelendo, buscará o constante ler e reler o entrelaçamento de duas artes da significação humana. Para tanto, precisará caminhar, e o passar dos anos seguirá revelando um tecido nada fácil de materializar. Anos que seguem, vidas tecidas a trama da trama...

### **Consolidação: caminhos e tecidos**

O trabalho continua. Abrem-se veredas nestes sertões de sonhos. Um fazer fenomênico aberto à experiência aprendente de acolher o acontecimento. Desse modo, o ano de 2010 pode ser caracterizado como um abrir-se à consolidação de uma proposta que buscou inovar, transformar e acolher os desafios advindos dos diversos contextos circundantes às nossas vivências no fazer educativo do chão do Tecelendo.

O fazer educativo é um processo arquitetado por técnica e desejo. Desejo sem técnica torna-se ação não planejada, o fim a que se é lançado visa a satisfação de um sentimento imediato que nem sempre está consciente ou é, em grande parte, reprimido por falta das condições do contexto onde a força desejante germina. Técnica sem desejo, por sua vez, torna-se ação sem vida, sem emoção, sem *anima*. Daí que na etimologia da palavra “técnica” percebemos sua origem no grego *τέχνη*, *téchnē*, que pode ser traduzido como “arte, técnica, ofício”; arte ou maneira de realizar uma ação ou conjunto de ações”<sup>30</sup>. É nesse entrelaçamento entre desejo e técnica que podemos compreender o ano de 2010. Um período cheio de anseios para a construção de uma metodologia permeada de desafios, de força desejante, conflitos e muitas superações.

Como destacado no tópico anterior, o Tecelendo organizou-se inicialmente em turmas de alfabetização caracterizadas a partir de seus reconhecimentos e pertencimentos. Desse modo, é interessante destacar que uma delas – a turma *Três Lagoas* – caracterizava-se por seu pertencimento à comunidade rural e era constituída por um grupo de jovens e idosos, o que nos levou a abri-la durante o período da noite, na cidade de Amargosa, BA. No decorrer das ações, fomos tensionados pela turma a tomar decisões (urgentes e necessárias) que se apoiaram na realização de intervenções/discussões no tocante a alguns conflitos geracionais: devido ao deslocamento da comunidade rural para a sede do Tecelendo, os alunos idosos que compunham o grupo não aceitavam esperar até as 22h40 para retornar no ônibus escolar. Com isso, foi preciso estabelecer diálogo com a prefeitura municipal de Amargosa, e assim realizamos parceria na cedência de um veículo escolar que contemplasse o horário de término das atividades do Tecelendo, às 21h30.

---

<sup>30</sup> WIKIPÉDIA. “Técnica”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/T%C3%A9cnica>. Acesso em: 20 jul. 2020.

É importante destacar o papel das comunidades no trabalho desenvolvido no Tecelendo. Nesta caminhada, podemos observar que muitos educandos, vindos das diferentes regiões e contextos de Amargosa, chegam ao Programa sem uma apropriação e valorização da sua identidade, de sua autonomia, de seus potenciais. Nesse sentido, percebe-se a importância de um trabalho educativo que busque superar a desapropriação de si à qual são submetidos esses sujeitos. Desse modo, alguns jovens da comunidade de Três Lagoas tensionaram o Tecelendo para a criação de um grupo de estudos que os incentivasse a continuar estudando e, conseqüentemente, a realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para, assim, ingressar na UFRB.

Inicialmente, o Tecelendo não dispunha de um grupo de educadores em número satisfatório para a realização do trabalho. Buscamos, junto com os jovens das Três Lagoas, as condições com as quais o Tecelendo poderia contribuir: em relação à infraestrutura imediata, algumas atividades de estudos mais aprofundados, em dias alternados com os das atividades gerais no noturno relacionadas à alfabetização. Estava iniciado o Grupo de Estudos Preparatório para o Enem (GEPE) – que, em assembleia com o grupo, passou a se denominar *Rumo ao Futuro*.

Uma diretriz que animava o grupo de educadores era pautar o trabalho no GEPE de maneira diferenciada dos moldes tradicionais dos cursinhos pré-vestibulares, que acabam estimulando a competição, o não companheirismo e o estudo solitário. Porém, o que percebemos é que inicialmente caminhamos em polo oposto ao desejo, pois colocamos em prática um modelo baseado em disciplinas com aulas tradicionais. Acabamos fazendo “o mesmo do mesmo”, caindo em práticas de perspectiva conteudista.

Mas o caminho se faz caminhando, não há receitas prontas nem fórmulas mágicas. A tarefa educativa e o trabalho consciente e

político de um educador é aprender com os erros e criar estratégias que superem os conflitos iniciais e apontem caminhos para a expansão de sua práxis. É isso que viemos aprendendo desde o início. Aprendemos, com essas experiências, que não eram os educadores que deviam “dizer”, “estabelecer” o que os sujeitos deveriam aprender ou fazer: eles próprios estavam dizendo e buscando o que desejavam e como desejavam.

O desenvolvimento das primeiras atividades nesse grupo intencionou o aprofundamento da leitura e da escrita de textos dos mais diversos tipos e em diferentes linguagens. Percebemos que os jovens apresentavam dificuldades na leitura e na apropriação da escrita, o que acabava fragmentando e dificultando seu rendimento. Em uma atividade de escrita, por exemplo, a produção não ia além de um parágrafo. Essa constatação levou os educadores à problematização de suas práticas e a repensar o conceito de educação que estava sendo posto/realizado, buscando desta forma uma problematização mais ampla e concatenada com os objetivos do próprio Tecelendo.

O contexto vivenciado a partir das inquietações dos jovens da comunidade das Três Lagoas, confluindo para a criação do grupo de estudos, marca um período inédito em nosso processo de formação dentro de um Programa de Extensão. O movimento de busca vindo de alguém que “pisa de pés descalços” o chão da comunidade, e não mais o movimento inverso. A concretização do trabalho ao longo dos anos demonstrou a força desse grupo e a importância de as propostas de extensão estarem abertas aos acontecimentos não planejados, que com suas contradições provocam e abrem perspectivas nas veredas desejantes de um grupo, um coletivo, uma comunidade.

Ainda em 2010, continuamos a realização dos trabalhos iniciados com as turmas de alfabetização, porém seguindo os percursos das mudanças realizadas pelos coordenadores das respectivas turmas. Nesse trabalho, ficou evidente que os coordenadores, bem

como os próprios educandos em seus ritmos de aprendizado e contextos perante os desejos/interesses do coletivo, impulsionavam características a cada turma de alfabetização.

Porém, essas características marcantes em cada turma – em face do perfil impresso pelos sujeitos constituintes de cada grupo – e a própria organização metodológica, inicialmente, não favoreciam o diálogo entre as turmas. A definição de dois educadores para coordenação de turmas acabou por gerar nestes um sentimento de “donos” e uma rivalidade, com práticas distintas das orientações planejadas e, em muitos momentos, avessas ao objetivo do Programa Tecelendo.

Desse modo, o formato inicialmente adotado não favorecia o diálogo entre educadores de turmas diferentes à sua e entre os próprios educandos. Esses limites começaram a ser tensionados a partir dos anos seguintes, assim como a problematização e a busca por outro tipo de organização para a realização das atividades propostas e dos objetivos do Tecelendo.

É interessante destacar que, durante o ano de 2010, mesmo com tantas contradições, o trabalho continuou. Muitas ações foram se materializando a partir de um “jeito” criativo e próprio da práxis das educadoras e dos educadores, mergulhados em um trabalho-formação de extensão universitária com as comunidades que tensionavam e imprimiam as marcas de seus desejos e sonhos.

Assim, podemos destacar que na turma *Família Feliz* o objetivo foi trabalhar em prol de um processo que valorizasse as capacidades de cada sujeito. É interessante que o próprio grupo começou a cobrar dos educadores mais tempo com a tecelagem, pois até então a centralidade estava em atividades lúdicas de escrita e leitura. Assim, um trabalho mais sistemático e intencional com a tecelagem passou a ser desenvolvido, chegando inclusive a utilizar materiais rústicos, disponíveis na região, como a fibra de bananeira.

Esse trabalho caracterizou um sentimento de descoberta e valorização das capacidades latentes, mesmo que “escondidas”

nos rótulos de incapacidades e estigmas vivenciados pelos sujeitos usuários do CAPS. Estigmas estes superados por meio da alegria contagiante que imperava nesse grupo, e que nos (educadores) fazia aprender que as dores e as dificuldades se tornavam pequenas diante da força de vontade de cada sujeito em mostrar o potencial singular de florescimento de suas capacidades.

Em relação à turma *Mulheres Tecendo o Futuro*, esse grupo vivenciou conflitos em sua práxis, advindos das próprias educadoras, em relação ao método de alfabetização e à necessidade de um currículo que pudesse orientá-las em seu trabalho pedagógico. É interessante destacar que não existia uma “forma” ou roteiro “certo” a ser seguido, o que se tinha era uma proposta, com alguns objetivos e uma perspectiva de educação pautada em Paulo Freire e nos movimentos advindos dos contextos e sujeitos que adentravam o Tecelendo.

Dessa forma, seguindo os planejamentos do ano anterior (2009), essa turma caminhava em uma práxis de constituição das histórias de vida das mulheres por meio da construção de um Diário Itinerário. A proposta de um diário teve como objetivo a construção com o grupo, a fim de que cada uma das educandas, no decorrer das aulas e a partir de discussões acerca das respectivas histórias de vida, elaborasse seus registros. Esse processo fez emergir discussões acerca da relação da mulher com a família, com seu papel na sociedade, a relação machista, os abusos etc.

Desse processo surgiu a ideia da construção de uma colcha de retalhos tecida de barbantes. Cada retalho materializava um recorte das histórias trazidas pelas educandas. No final, a junção de todas e de cada uma das histórias compôs uma grande colcha: uma única história tecida por diversas mãos e vidas.

O trabalho realizado na turma *Três Lagoas* centrou-se na constituição e centralidade de sua base de grupo: a comunidade rural. Como destacado anteriormente, o grupo passou por intensos con-

flitos geracionais – de transporte, de não acreditar em suas capacidades cognitivas, nas relações de companheirismo. Nesse período, uma atividade marcante foi o Projeto Comunicação, desenvolvido pelos educadores com o grupo a fim de construir um documentário registrando suas histórias. Esse trabalho possibilitou uma interação mais efetiva do grupo e sua relação com a leitura e a escrita a partir de diferentes meios e recursos para a produção de um material audiovisual. Essa atividade tornou-se bastante significativa e foi, inclusive, socializada na festa de encerramento das atividades no final do respectivo ano.

Esse período nos mostra que o Tecelendo começava a tecer um espaço de acolhimento, de escuta e chamada para as demandas dos sujeitos. Desse modo, começamos a pensar “junto com o outro, a comunidade” e não “para o outro”, “para a comunidade”, fazendo brotar, de fato, uma extensão universitária que articula a comunidade como sua força ativa em um processo tecido conjuntamente.

### **Crises, conflitos e reformulações**

Em seu texto “Mudar ou não mudar: eis a questão”, a professora Sanny Rosa (2002, p. 21) discorre sobre a mudança nos vários âmbitos de nossa vida, em especial no âmbito da educação, revelando o quanto ela é difícil e necessária:

[...] Tarefa difícil, sem dúvida, porque exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporções que, muitas vezes, parecem exceder nossas possibilidades. Por isso mesmo é que, associada a ela, surge, quase que inevitavelmente, um movimento de resistência. Uma força contrária, cuja função é tentar aplacar a dose inexorável de sofrimento que toda mudança acarreta.

A autora apresenta, ainda, a mudança como uma ameaça, pois que de alguma maneira, para que o novo chegue, é necessário sair do nosso lugar confortável na busca por rever-se. Porém, ao mesmo

tempo que causa tamanho desconforto, a mudança é inerente ao ser humano, faz parte da dimensão humana. Dessa forma, por mais que desejemos a acomodação, nossa capacidade de sonhar e nossa insatisfação nos impulsionam ao caminho da mudança. Segundo ela, “O homem nasceu sob o signo da mudança, da ruptura, da separação, da finitude. É um ser insatisfeito por natureza. Idealiza e sonha com a perfeição sem nunca poder alcançá-la [...]” (ROSA, 2002, p. 22).

A professora apresenta, também, seu conceito de educação:

Nascemos e, sem que saibamos, já somos parte integrante de um mundo organizado, cheio de normas, regras e certezas. Incorporá-las é o resultado de uma intensa luta entre nossos impulsos mais genuínos e as normas socialmente estabelecidas. A este processo Chamam [...] educação [...] (ROSA, 2002, p. 24).

Por meio desse conceito, podemos perceber que Rosa apresenta a valorização da obediência como forma de nos educarmos; afinal, é por meio dela que deixaremos de lado nossos impulsos e daremos lugar às normas sociais que já existiam antes que viéssemos ao mundo. Aprendemos, nessa caminhada, que desobedecer nos onera com um custo muito alto, a ponto de gerar em nós, além do medo, uma grande fragilidade diante do novo.

É dentro dessa contradição entre mudança e medo do novo apresentada por Rosa que se iniciam os trabalhos no ano de 2011 no Tecelendo. Apesar do pouco tempo de existência, podemos dizer que esse foi um ano caracterizado por mudanças significativas no Programa.

Como já dito anteriormente, ao mesmo tempo que buscávamos a construção do coletivo, a organização em turmas separadas por períodos – matutino, vespertino e noturno – manifestou aspectos negativos tanto para educadoras e educadores como educandas e educandos. Esses aspectos diziam respeito a: rivalidades entre educadores e entre os educandos das turmas; falta de circulação de ideias e pessoas nos espaços; e falta de diversidade de atividades.

A partir desses elementos, bem como da análise e da reflexão a eles direcionadas, teve início, no planejamento das atividades desse ano, a discussão sobre a mudança metodológica do Tecelendo, tendo em vista a quebra dos movimentos individualistas reforçados pelas turmas e, conseqüentemente, o fortalecimento do coletivo.

Aqui, não podemos deixar de destacar que, ao pensar o crescimento e o desenvolvimento do Tecelendo, nos direcionávamos para a reflexão sobre as nossas práticas, desenvolvidas cotidianamente. Além disso, nosso pensamento estava sempre voltado para como organizamos essas práticas, o que envolve o árduo planejamento das atividades a partir de questionamentos como: Que objetivos queremos alcançar? Quais metodologias utilizar? Quais conteúdos trabalhar? Como caminhar em uma perspectiva de ação-reflexão-ação? E, fundamentalmente: Como avaliar?

Comungando sempre da necessidade do diálogo entre teoria e prática, o primeiro movimento realizado pelo grupo em 2011 foi orientado pelo planejamento, perpassando a sistematização da proposta curricular do Tecelendo, os objetivos específicos para o ano, as expectativas de todos com o trabalho de maneira geral e de forma particular para o ano. Assim, a questão central foi: o que queremos para o Tecelendo, hoje e no futuro? Com base nas reflexões e nos desdobramentos dessa questão, definimos uma primeira proposta concreta de como seria o trabalho durante o ano de 2011.

Foi um planejamento denso e constante, seguido de encontros diários e da construção das atividades para os semestres. Caracterizou-se como uma formação pedagógica inicial para que o grupo pudesse se preparar para a ausência da coordenadora geral, Andreia B. Santos, que se ausentaria para processo de doutoramento.

Essa foi mais uma mudança crucial em 2011, a saída da coordenadora para o doutorado em outro estado. Mesmo que ela não estivesse se desligando do Programa, o grupo sentiu sua ausência.

Foi preciso se adaptar ao fato de ela não estar presente todos os dias nas tomadas de decisão, bem como foi necessário enfrentar as falácias de que o Tecelendo iria fechar. Dessa forma, o processo de gestão compartilhada foi intensificado, e todos os sujeitos do grupo precisaram compreender que eram responsáveis pelo bom andamento do programa, que eram parte integrante da história do Tecelendo.

Assim, em fevereiro de 2011, a partir de reuniões de planejamento que vinham acontecendo desde o mês de janeiro, houve a reorganização das atividades do Projeto, na perspectiva de atender melhor as educandas e os educandos, e do grupo de trabalho com a tecelagem,<sup>31</sup> que passa a ter horário fixo – no turno da manhã todos os dias da semana – para a realização de suas atividades.

Saindo da dinâmica de turmas, o grupo decidiu pela proposição de oficinas. A alfabetização, que estava organizada em turmas nos turnos manhã, tarde e noite, passou a acontecer no período vespertino e em formato de oficinas. Em 2011, foram oferecidas as seguintes oficinas: Pintura, Crochê, Bíblia, Meditação, Matemática, Tecelagem, Ervas, Samba, Leitura e Escrita I e II, além do Grupo de Estudos Rumo ao Futuro.

Outro fator fundante para a reorganização metodológica do Tecelendo era chamar a atenção de jovens, adultos e idosos para que ingressassem nas atividades do então projeto de extensão. Tal necessidade existia porque, ao fazer a divulgação dos trabalhos, percebíamos a “vergonha” que eles tinham de voltar a estudar, fator este relacionado ao estigma imposto pela sociedade àquele que é “analfabeto”.

Importante ressaltar que, a partir da organização das atividades em oficinas, possibilitou-se aos educandos e educandas assumir a responsabilidade como educadores e educadoras, sendo eles tam-

---

<sup>31</sup> Grupo criado a partir das atividades com Tecelagem e da participação do Tecelendo no São João da cidade de Amargosa no ano de 2010, visando a geração de renda e o fortalecimento do artesanato da região.

bém proponentes de oficinas realizadas naquele ano – e, portanto, coordenadores e coordenadoras das atividades desenvolvidas. Inicialmente, houve a preocupação de que eles não dessem conta das atividades; porém, com o desenvolvimento dos semestres, foram se mostrando mais confiantes e cada vez mais autônomos.

No que diz respeito às oficinas oferecidas, segundo *Relatório de atividades do Programa Tecelendo* do ano de 2011 (UFRB, 2011), destacaram-se as proposições dos educandos que atuaram como educadores populares: Dona Valdete Moura com a oficina de Crochê; Maria Patrocínio e Roque Santos com a oficina de Tecelagem I, e Maria dos Santos com a oficina de Ervas Medicinais.

Com relação às oficinas propostas pelos educadores, tiveram destaque a oficina de Pintura, proposta pela graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia Joseane Dias, e a oficina de Meditação, proposta pelos graduandos Alexandro Marques e Elisabete Delfino, dos cursos de Licenciatura em Filosofia e Pedagogia, respectivamente. As duas oficinas receberam vários comentários positivos e tiveram muitos participantes (UFRB, 2011). Ambas contribuíram de maneira significativa com o processo de concentração dos sujeitos envolvidos, bem como com o autoconhecimento e o cuidado de si.

Além das oficinas, tiveram lugar também as atividades do Grupo de Trabalho em torno da tecelagem e da geração de renda. Foi um ano muito produtivo para o grupo, que participou de vários eventos, sendo o maior deles o São João de Amargosa, com duração de dez dias. Este, embora tenha sido um evento muito cansativo e com inúmeros conflitos, foi muito bom para divulgação do Tecelendo e para fortalecer os passos rumo à geração de renda de maneira concreta.

Percebeu-se, durante aquele ano, que o Programa precisaria investir mais em processos educativos que abarcassem a formação de atitudes coletivas e solidárias por parte dos membros do grupo de trabalho. Além disso, identificou-se que o grupo, aos poucos, estava

criando sua identidade própria, e que o papel do Tecelendo nessa caminhada é o de orientar no sentido da construção de organizações coletivas e civis, de modo que se fortaleçam em seus processos, inclusive quanto à geração de renda. Não obstante, foi possível verificar o avanço do Grupo de Trabalho com relação à movimentação de seus sujeitos na busca por estratégias de divulgação não somente do Tecelendo, mas dos trabalhos produzidos, na perspectiva de dar os primeiros passos para a construção de um grupo produtivo oficialmente registrado.

Percebemos, dessa forma, que o ano de 2011 foi crucial no processo histórico do Programa de Extensão Tecelendo, por conta da mudança metodológica e devido ao afastamento da coordenadora geral, professora Andreia B. Santos. O grupo precisou, a partir da prática, responder ao questionamento lançado no início das atividades no mês de janeiro: O Tecelendo é da professora Andreia?

Essa questão, que perpassou o grupo como lâmina cortante, foi respondida ao longo do ano, quando o grupo chamou para si a responsabilidade com uma proposta crítica em relação ao Tecelendo e suas proposições. Assumiu-se o ser “integrante”, e não o “ser dono”, e o diálogo se deu, aos trancos e barrancos, dentro de um movimento histórico sonhado, defendido e vivenciado por poucos, mas falado por muitos. Assim, percebeu-se que o Tecelendo é um trabalho coletivo e não possui um dono: ele vai além do que está dito e escrito.

Nesse sentido, 2011 foi um ano no qual identificamos o mover de uma proposta que se colocou inicialmente como uma possibilidade de diálogo entre a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a tecelagem, mas que em dado momento percebeu a necessidade de se ver e rever constantemente. Foi nesse momento, acreditamos, que o Tecelendo abriu caminho para timidamente começar a dizer a sua palavra, dizer que é um trabalho ousado com jovens, adultos e idosos,

com a formação de educadores populares, um trabalho de saber, de viver, de sonhar, de lutar e resistir à opressão das instituições e de seus pares que, contraditoriamente, insistem em querer apagar a luz antes de o último fechar as portas (*Relatório de Atividades do Programa Tecelendo*, 2011).

Desde então, o Tecelendo vem dizendo que é gente, gente que tem vida e inteligência para buscar, nas pedras encontradas pelo caminho ou nos pássaros que nos rodeiam, meios para voar. O Tecelendo tem dito que é arte, arte de aprender, arte de escrever, arte de sonhar, arte de tecer dias novos a partir de linhas velhas ou novas que compõem o lindo tecido da nossa caminhada.

### **Considerações finais**

Esses tecidos aqui apresentados durante esses anos nos remetem ao que temos vivenciado ao longo de toda a caminhada de existência do Tecelendo. Percebemos que o projeto viveu (e vive) momentos distintos de sua existência. Os anos de 2009 e 2010 foram marcados pela organização da infraestrutura. O ano de 2011 foi, pelo contrário, um movimento de – apesar de todas as precariedades estruturais – o Projeto responder minimamente às questões pedagógicas. Com isso, o grupo iniciou um trabalho efetivo de estudo e de organização de uma proposta metodológica e curricular. Esse movimento nos fez buscar aprofundar o entendimento de que o Tecelendo, inicialmente na qualidade de projeto de extensão, caminha com a pesquisa e o ensino muito próximos de si.

Nessa perspectiva, procuramos aprofundar, no cotidiano, a compreensão de que a natureza do Projeto Tecelendo extrapola a formação do “pedagogo”: o trabalho com Jovens, Adultos e Idosos precisa ser pensado por todos do Centro de Formação de Professores (CFP). É incontestável o papel que o Tecelendo desempenha na formação inicial do educador. Papel este relevante no que tange

à formação dos licenciados do Centro de Formação de Professores, uma vez que o Programa recebe estudantes de todos os cursos de licenciatura do referido Centro. Com isso, percebemos a importância dessa formação integral.

Assim, o Tecelendo vem, durante sua caminhada, desenvolvendo uma ação de extensão fortemente dialogada com diversos sujeitos e realidades. Isso nos gera inúmeras questões a ser enfrentadas, o que significa nos determos em análises de processos que envolvem os espaços pedagógicos, as concepções de currículo, a formação de professores, bem como os contextos nos quais estão inseridos.

## Referências

EVARISTO, Conceição. “**Da calma e do silêncio**”. Disponível em: [http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_brasis/minas\\_gerais/conceicao\\_evaristo.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/minas_gerais/conceicao_evaristo.html). Acesso em: 17 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ROSA, Sanny S. da. Mudar ou não mudar: eis a questão. *In*: ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e Mudança**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. **Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores**: experiência, alteridade e diálogo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Popular, UFPB, João Pessoa, 2015.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. **Sonhos e pipocas**. [S. l.: s. n.], 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2009. Amargosa, BA: Tecelendo, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2010. Amargosa, BA: Tecelendo, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2011. Amargosa, BA: Tecelendo, 2011.

# A práxis formativa tecida no Tecelendo

*Alexsandro da Silva Marques  
Iria Vannuci Barbosa da Silva  
Maria Passos Rosa*

## Introdução

Narrar é um ato de registrar, demarcar acontecimentos, sentimentos, exteriorizar pensamentos que orbitam o “fora” e o “dentro” de cada um de nós, entre ilusões (ficções) e realidades. É contar histórias e estórias, sejam elas entoadas na oralidade, grafadas na escrita ou materializadas em imagens. Falas, gritos, imagens, sons, cores, corpos, conflitos, desejos, sabores... Com quantos acontecimentos é constituída a narrativa de uma história? Quantas narrativas compõem uma práxis educativa em um programa de formação de professores? Voltando-nos para a nossa práxis, que histórias necessitam ser narradas a partir do Programa de Extensão Tecelendo? Que ordem estabelecer para tal ato narrativo? E, por fim, de qual perspectiva narra quem profere a narrativa?

Muitas são as perguntas e vozes que participam desta composição materializada ao longo dos dez anos de Tecelendo. Deste modo, narrar, aqui, é apresentar o acontecido a partir de um recorte, pois a memória é falha e memorar é recordar. Nem sempre recordamos a realidade acontecida. Às vezes a inventamos e acreditamos no inventado. A memória traz, a seu modo próprio, imagens selecionadas pelos nossos operadores cognitivos. É um movimento também inconsciente que opera sentimentos, situações, sonhos, medos e ousadia. Mas aqui não cabem mentiras. Aqui se manifesta o real materializado em ações e “jeitos” possíveis de fazer e pensar o que se faz: Educação! Formação de professores!

O caminho das narrativas trilhadas neste texto apresenta fatos, eventos, reflexões que, aos nossos olhos, foram marcantes em nossa práxis na extensão universitária a partir do Programa Tecelendo. Aqui são apresentadas algumas reflexões e fatos constituintes dos anos 2012 e 2013.

### **Processos metodológicos: Laços**

Nestas narrativas, o ano de 2012 destaca-se por “outra” possibilidade de organização metodológica no âmbito das ações do Tecelendo. Como visto no capítulo anterior, o trabalho, antes organizado em turmas de alfabetização, teve seu formato reformulado por meio das reflexões dos educadores a partir de 2011. Dessa forma, continuamos, em 2012, utilizando o formato de oficinas e grupo de estudos. Outra ação marcante foi o estreitamento das relações com as comunidades – que foi possível graças a um processo de mobilização junto a algumas instituições que atuavam diretamente nas comunidades da cidade de Amargosa-BA e que poderiam ser parceiras do Tecelendo.

Começa, a partir de 2012, um trabalho mais direcionado de mobilização e articulação do Tecelendo. Importante destacar que nos anos anteriores já haviam sido feitas mobilizações pela cidade de Amargosa-Ba e comunidades, as quais deixaram os educadores com um misto de insegurança e cautela em relação a como chegar/abordar/chamar os sujeitos nas referidas localidades. Buscando superar esses sentimentos de insegurança, foi criado pelos educadores um plano de ação para realizar as divulgações e, assim, chegar até as comunidades.

Buscamos divulgação por meio de carro de som, a fim de convidar a comunidade a participar das oficinas e conhecer o Tecelendo. Articulamo-nos com a rádio local da cidade, no intuito de divulgar nossas ações, apresentar o Tecelendo e convidar a população a participar das ações desenvolvidas. Participamos de duas discussões

envolvendo a Educação com a temática sobre as Cotas na Universidade e sua importância para a consolidação do direito à educação para todos.

Iniciamos um plano de ação de mobilização e articulação nas comunidades fazendo contato com as UBS (Unidades Básicas de Saúde) nas comunidades de Sucupira, São Roque, Santa Rita e Rodão. Ao longo dos anos, aprendemos que pensar e fazer uma educação transformadora, que conteste um modelo tradicional alienante de educação, requer superar acomodações, medos e roteiros já elaborados por teorias e modelos educacionais sem a devida contextualização de onde os sujeitos estão situados e implicados.

As estratégias utilizadas foram organizadas em um plano de ação a partir de uma planilha de visitas. Inicialmente, entramos em contato com os coordenadores das UBS; depois, participamos de uma reunião com os agentes comunitários. O objetivo foi apresentar o projeto e suas atividades para, assim, formar as parcerias, buscando identificar pessoas para participar de nossas ações.

Após o levantamento e as indicações desses sujeitos, o grupo Tecelendo fez visitas, acompanhando os agentes comunitários, a essas famílias, convidando-as a conhecer e participar das atividades do projeto. Desse modo, apresentamos o plano de ação de articulação e mobilização às equipes das UBS e às famílias. Essa mobilização fez que o Tecelendo retornasse às casas das pessoas como em outros tempos. As avaliações dessas atividades foram, naquela ocasião, positivas e geraram no grupo a proposição de duas oficinas na própria comunidade. Como podemos perceber no relatório geral de 2012:

As visitas trouxeram grandes possibilidades e oportunidade de nos aproximar mais das pessoas das comunidades; de deixar uma parte do "Tecelendo" em cada lar e família visitados – à medida que visitávamos, era deixado um paninho feito no tear de pregos com o nosso convite; estabelecer confiança, pois o agente é uma pessoa que já tem estabelecido essa relação; conseguimos fazer em torno de 25 matrículas de quase 50 casas

visitadas; além disso, surgiram duas oficinas na Articulação com o referido PSF e coordenador do mesmo, a oficina "Direitos e Deveres" e "Eu sou polêmico" (UFRB, 2012, p. 36-37 *apud* SANTOS, 2015).

As oficinas "Direitos e Deveres" e "Eu sou polêmico" surgiram a partir de informações coletadas nas visitas às casas e através de conversas com o enfermeiro coordenador e os agentes comunitários. Essas oficinas, desenvolvidas na comunidade (na própria UBS, em uma sala cedida pela instituição), nos fizeram estar geograficamente inseridos "dentro" das comunidades, criando dessa forma uma relação de confiança e parceria.

Além das oficinas realizadas na comunidade Sucupira, foram ofertadas, na sede do Tecelendo, as seguintes oficinas:

**Oficina de Meditação** – Com o objetivo de trabalhar relaxamentos meditativos e reflexões filosóficas a partir de temáticas existenciais como: Razão de Viver, Solidão, Felicidade, Controle, Dor e Sofrimento, Medo, Esperança e Culpa, compreendendo o Eu na sua totalidade. **Oficina de Leitura e Escrita** – Destinada à parte mais específica da alfabetização. Produção e interpretação de textos diversos, a parte gramatical e ortográfica. **Oficina de Matemática** – Matemática financeira do cotidiano das pessoas como soma, subtração, divisão e multiplicação através de situações problema vividas no dia a dia. **Oficina de Tecelagem** – Discutir sobre o que é tecelagem, novelação, quais são as matérias-primas, os principais teares, o diálogo entre o trabalho teórico e o prático, bem como atrelar a tecelagem à leitura e à escrita. **Oficina de Informática** – As noções básicas de informática, com introdução ao conhecimento: o que é o computador, para que serve, quais suas utilidades na nossa sociedade, o que é internet, para que serve. **Oficina de Bordado** – Trabalhar com a técnica do Vagonite em linhas, passar para a fita e depois trabalhar com a técnica do Ponto Cruz. **Oficina de Inglês** – Trabalhar com a introdução do inglês na alfabetização abordando a importância da língua em nossa sociedade e suas influências. **Oficina de Teatro** – Trabalhar com o Eu, desenvolvendo atividades corporais e de leitura e escrita, numa perspectiva de trabalho coletivo e de conhecer e entender a si próprio. **GEPE** (Grupo de Estudos Preparatório para o Enem) – Destinada às pessoas que concluíram o Ensino Médio e desejam ingressar na Universidade (UFRB, 2012 grifo nosso).

Um elemento problemático no desenvolvimento de nossas oficinas esteve relacionado à frequência dos educandos. Algumas atividades oscilavam entre pouca e zero participação, um processo de esvaziamento que teve como fatores diversas questões – desmotivações, interesses diferentes da proposta, falta de “resultados imediatos” etc. Um exemplo desse processo foram as oficinas realizadas na comunidade da Sucupira.

No terceiro mês de desenvolvimento das atividades, houve um esvaziamento completo por parte dos educandos. Porém, a equipe de educadores do Tecelendo continuou presente no espaço. Buscamos manter diálogo com os pacientes que se faziam presentes, com os agentes comunitários e com o próprio enfermeiro coordenador que nos acolheu no referido espaço.

Estar ativamente no espaço da UBS da Sucupira, mesmo sem a participação do grupo matriculado nas atividades, nos levou a ouvir os desejos, sonhos e motivações dos sujeitos que circulavam por aquele ambiente na condição de moradores da respectiva comunidade. Esse processo gerou grandes inquietações no grupo – por exemplo: “se questionar por que apesar dos comentários, dos estudantes matriculados, de estar gostando e o desejo de continuidade, os mesmos deixaram de freqüentar?” (UFRB, 2012, p. 37 *apud* SANTOS, 2015).

Todo esse movimento tensionou a equipe para uma reflexão acerca da prática docente e dos “saberes demandados pela prática educativa em si mesma” (FREIRE, 1996, p. 12). Para Freire, se existem saberes “indispensáveis à prática docente de educadores e educadoras críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores” (p. 12). Portanto, o que aprendemos desse processo educativo? E quais saberes foram fundamentais?

Como ilustração, podemos utilizar os exemplos de Freire (1996, p. 11) para falar sobre saberes fundamentais à prática docente de

educadores, independentemente de sua opção política. Ele narra que “O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio [...]”. E acrescenta que “A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas [...]” (p. 11). Embora possam ser considerados elementares, pois representam o mínimo necessário para desenvolver tais ações, esses saberes são fundamentais para o exercício da prática que seguramente torna alguém excelente cozinheiro ou cozinheira, velejador ou velejadora.

De modo semelhante, corroboramos com Freire ao refletir sobre alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica que, segundo ele, devem ser conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente. Entre esses saberes, podemos destacar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua reconstrução” (FREIRE, 1996, p. 12). Em que sentido? No sentido de que, no processo de formação docente, não deve haver uma relação de formador (sujeito) e formado (objeto), na qual sujeito que sabe transfere conhecimento ao objeto que está sendo formado. Nessa reflexão, Freire analisa o sentido de ensinar destacando, ainda, que não há docência sem discência, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (p. 12). Isso nos conduziu a um saber que nos fez olhar para dentro de nós, na qualidade de educadores e educadoras.

Freire (1996, p. 17) afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para ele, trata-se de momento fundamental na formação permanente de educadores e educadoras, pois é nesse pro-

cesso que se pode melhorar a própria prática e fortalecer o processo de aprendizagem. Um desafio posto para o grupo de educadores e educadoras que fora tensionado pela dinâmica do processo educativo. A prática docente crítica, assim como afirma o autor, envolve um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O Tecelendo, na qualidade de programa de extensão universitária, tem como uma de suas bases a formação de educadores e educadoras, bem como a perspectiva da Educação Popular. Nesse sentido, a reflexão crítica da prática docente é fundamental. Este é um momento em que, como educadoras e educadores no Tecelendo/UFRB, não poderíamos deixar de fazer a necessária reflexão crítica.

Uma reflexão que passa, essencialmente, por compreendermos que a educação é uma especificidade humana, como afirma Freire:

Especificamente humana a educação é [...] diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (FREIRE, 1996, p. 28).

Freire destaca alguns aspectos que foram fundamentais para a reflexão crítica a respeito de nossa prática pedagógica, especialmente no ano de 2012. Dentre eles, compreender a educação como prática eminentemente humana. Na qualidade de educadoras e educadores em formação, não poderíamos desconsiderar algumas das dimensões da educação – como as dimensões política, histórica, cultural e social – pois que a educação é um ato político, portanto não é neutra. Ela tem intencionalidade.

Freire (1996, p. 38) menciona, ainda, que como “experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Portanto, como refletir sobre isso na prática docente em nosso dia a dia na sala de aula? O que fazer? Por onde e como caminhar? Daí, Freire (1996, p. 39) afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Assim, o trabalho que desenvolvemos com jovens, adultos e idosos, no Tecelendo e na comunidade da Santa Rita, junto à Unidade de Saúde do Sucupira,<sup>32</sup> através das oficinas, assim como as visitas às comunidades, proporcionaram a oportunidade de olharmos para nós como educadores e educadoras, nossa prática pedagógica e as relações construídas. Nesse sentido, o grande desafio desse movimento foi sair da dimensão individual e trabalhar de maneira interdisciplinar, o que implicou esforços individuais e coletivos para romper com o hábito dos educadores de fazer suas atividades isoladamente. Exigiu pensar, elaborar e desenvolver ações coletivamente.

Como foi possível? Como parte do processo de formação dos sujeitos envolvidos em suas atividades, o Tecelendo constituiu-se também num movimento de construção de relações pessoais, interpessoais e profissionais. Assim, foram realizados esforços com o objetivo de estudar, pensar, discutir e refletir sobre a intencionalidade da educação e da formação em que estávamos inseridos. Isso aconteceu durante o grupo de estudos dos educadores; com a elaboração dos planos de aulas; com os planejamentos; e, até mesmo, na realização de aulas conjuntas.

Para isso, estudar Freire (1996) foi importante, especialmente no que diz respeito aos *saberes necessários à prática educativa*,

<sup>32</sup> Localidade que compõe o Bairro da Santa Rita/Amargosa-Bahia.

quando ele destaca aspectos relevantes à formação docente e à prática educativa crítica a partir de saberes fundamentais relacionados ao ensino. Aprender a ensinar e aprender a aprender é uma realização que não se completa quando distorcida e desenraizada do sentido da vida. Ensinar e aprender exige acolhimento do sentido mesmo sem sentido, acolher a amorosidade, a contradição e o processo de esvaziamento constante, pois a educadora e o educador nunca estarão preenchidos.

Mobilizar revoluções internas, articular forças em prol de uma ação é, sobretudo, compromisso político e social com a práxis, com a formação. Deste modo, o ano de 2012 concretizou-se como uma narrativa de vozes tensionando inquietações nas educadoras e nos educadores, no Programa Tecelendo e em suas ações futuras.

### **Intensidade, limites, possibilidades...**

O programa de Extensão Tecelendo se constitui como um lugar de movimento, de mudanças, transformações, reelaborações e possibilidades de construção do novo. Não admite mesmices em seu funcionamento e, portanto, cada ano é singular no que tange ao planejamento anual e ao desenvolvimento das atividades. Ainda que estas sejam as mesmas, elas acontecem de modos diferentes a cada ano. Essa é uma particularidade inerente ao espaço do Tecelendo.

Todos os anos, o Tecelendo recebe novos participantes. São sujeitos de experiências, bagagens, trajetórias e histórias diferentes. Em determinados aspectos das suas vidas, as “linhas” se cruzam, mas, ainda assim, são indivíduos únicos. São professores e estudantes da UFRB e pessoas das comunidades de Amargosa, indivíduos estes que compõem a equipe em cada ano. Inspiram o trabalho e, por se tratar de um espaço “vivo”, este sofre influências desses sujeitos, o que afeta sua dinâmica de forma significativa. O coletivo é o

“coração” que dá vida e gere o trabalho no Tecelendo, e dele depende o ritmo, se mais lento ou acelerado.

No ano de 2013, o grupo era formado por pessoas de personalidade forte, comprometidas com o trabalho, bastante criativas, extremamente alegres, brincalhonas e um tanto ousadas. Essas características foram fundamentais para os processos pelos quais o Tecelendo passou e para os enfrentamentos ocorridos nesse período, que ficou marcado como um dos anos mais desafiadores e conflituosos – no entanto, de transformações necessárias.

Em 2013, o trabalho no Tecelendo se caracterizou por um período intenso e instigante, de modo a tirar as pessoas da zona de conforto e às vezes colocá-las em confronto consigo mesmas. Confronto também entre as pessoas envolvidas no trabalho, com o que está posto na sociedade, na educação, no dia a dia, na vida de um modo geral e, principalmente, com o programa, que passava por um momento de mudanças e reorganização metodológica e curricular.

Esses confrontos convidavam as pessoas à reflexão – sobre sua presença no mundo, no trabalho, sobre as escolhas feitas, as decisões tomadas, as concepções adotadas, o posicionamento político diante da sociedade e do mundo. Essa foi uma tarefa difícil, que levou o coletivo a estranhamentos e limites até então não atingidos. O Tecelendo pulsava na intensidade do fazer e do buscar, a fim de intensificar os estudos que contribuíssem e ampliassem as discussões levantadas no/pelo grupo, de modo a qualificar a formação dos educadores, bem como sua prática nas atividades desenvolvidas no programa.

As atividades desenvolvidas nesse ano foram: Grupo de Estudos Preparatório para o Enem (GEPE), oficinas de Alfabetização, de Tecelagem, de Meditação, de Teatro e Música, Cena e Som, Grupo de Estudos Paulo Freire, e Festival de Educação Arte e Cultura (FEAC). Essas ações faziam parte do processo de formação de edu-

candos, de estudantes de graduação da UFRB e dos sujeitos das comunidades do campo e da cidade de Amargosa-BA. Estes transitavam e participam de atividades no Tecelendo, apontavam para questões problematizadoras da realidade das suas vidas em suas diferentes esferas.

Nessa dinâmica, o ano transcorreu de forma vigorosa, com planejamento e organização das ações a serem realizadas no período. Esse movimento convidava os educadores do programa a pensar as atividades de forma interdisciplinar e conjunta, ou seja, as elaborações de planejamento precisavam estar interligadas, apresentando um sentido coeso e significativo para os educandos, distanciando-se do modelo tradicional que prega os conhecimentos separados por disciplinas/matérias.

Esse modo de fazer na educação requer dos educadores que desapeguem das práticas corriqueiras e arrisquem novas práticas, testem o diferente, e isso exige tempo, determinação, planejamento, estudo e, principalmente, coragem. As atividades das oficinas de Alfabetização, Meditação, Tecelagem e Cena e Som precisavam dialogar no que diz respeito às temáticas e abordagens, buscando interligar-se de maneira que os educandos e educandas vivenciassem experiências capazes de possibilitar um sentido mais amplo e, por conseguinte, aprendizagens com significado.

Com essas exigências, era perceptível que aquele seria um ano de muito trabalho, e o GEPE “roubou a cena” apresentando-se como a atividade que mais demandaria dedicação e atenção. O GEPE se destacou como o trabalho que movimentou o maior número de pessoas no programa, bem como o que mais provocou conflitos. O coletivo estava envolvido nas mudanças iniciadas no ano anterior e potencializadas no início de 2013 para dar início ao trabalho pedagógico. Foram diversos os enfrentamentos que envolveram coordenação geral (a coordenadora geral esteve afastada para dou-

tamento e então regressara) e educadores, coordenação geral e coordenação pedagógica, educadoras e educadores. Esses conflitos foram acontecendo ao longo de todo o ano, ora de forma vigorosa, ora branda, mas quase sempre presentes. As mudanças propostas mexeram com o grupo, de modo a trazer à tona muitos problemas que envolviam o trabalho coletivo.

O coletivo não era formado por um grupo muito grande, no entanto as personalidades eram fortes; isso indicava as dificuldades nas relações, mas determinava uma fortaleza junto ao programa, mesmo quando o medo era iminente. A coordenadora geral indica:

O medo do novo é sem dúvida um dos grandes desafios a ser enfrentado, seja individual ou coletivamente. Não posso dizer que não identifiquei esse medo diante de mim e do grupo em muitos momentos do “Tecelendo”. Porém, o que era, a meu ver, mais animador, principalmente em relação ao perfil do grupo de 2013, é que apesar do “medo do novo” todos se colocavam dispostos a enfrentá-lo. Por ser um grupo audacioso, o desafio que lancei em relação à necessidade de mudança metodológica do GEPE foi cortado inicialmente por um misto de medo e da certeza que a proposta era um grande desafio para todos (SANTOS, 2015, p. 173).

As positivities do grupo eram potencializadas com as características do bom humor, da alegria, da receptividade a novas pessoas e das “resenhas” que eram feitas dos próprios conflitos. Isso trazia mais leveza para o trabalho e um tanto de equilíbrio para as tensões. As intermináveis reuniões, que se iniciavam no fim da tarde, às vezes varavam a noite. E, mesmo assim, quando já exausto o grupo decidia terminá-las, ainda ria e se colocava apertadinho no “juguinho” – apelido carinhoso do automóvel Gol, ano 2009, da coordenadora geral do Tecelendo. Em seguida, todos eram deixados em suas casas ou paravam num barzinho para “espairecer as ideias”. Esse era um dos jeitos de dizerem que, apesar dos conflitos, se amavam, se respeitavam e estavam dispostos a seguir juntos.

Esses momentos foram importantes, pois traziam à tona o perfil de educadores que estavam sendo formados no Tecelendo; mesmo

quando discordavam, sabiam qual era a luta que tinham em comum e o porquê de estarem enfrentando seus limites. Lutavam por uma formação apropriada para qualificá-los como professores humanizados que, em suas práticas, consideram os sujeitos em suas dimensões individuais, históricas, sociais, espirituais, profissionais, culturais, plurais. Nesse sentido, o trabalho no Tecelendo, e principalmente com o GEPE, foi uma “prova de fogo”, uma tentativa de fazer diferente com as contradições que saltavam a todo o momento diante de nós, mas com a ousadia que superava o medo de errar.

Nos primeiros meses, o GEPE aconteceu em Momentos de Aprendizagem. Eram três momentos, nos quais se discutiam temáticas específicas. Em cada um deles, os educandos eram distribuídos em três turmas. Estas, por sua vez, eram remanejadas a cada 15 dias. Ao final de cada quinzena, todos eram reunidos em uma assembleia na qual podiam criticar, opinar e sugerir. Essa metodologia, baseada no movimento e na participação democrática e ativa dos estudantes, demandava energia, empenho e tempo.

Depois de certo tempo, o trabalho foi, aos poucos, retomando uma dinâmica mais moderada. Tensionados pelos educandos, os educadores foram voltando ao modelo tradicional de ensino: aulas mais conteudistas; os saberes separados; e os momentos com trocas inicialmente regulares já não aconteciam com a mesma frequência. Ao mesmo tempo, o grupo enfrentava os desafios do trabalho no coletivo de educadores.

Isso nos fez retomar a reflexão sobre o que Freire (1996, p. 42) destaca como um dos “saberes necessários à prática educativa”, quando afirma que “ensinar exige tomada consciente de decisões”. Nessa reflexão, ele propõe percebermos nossas incoerências e, por outro lado, a necessidade de “criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da *coerência*” (p. 42, grifo do autor).

Para o nosso coletivo de educadores Tecelendo/UFRB, viver um movimento educativo tão intenso quanto o que ocorreu no

ano de 2013 proporcionou algumas reflexões. Entre elas, pensar mais profundamente o porquê de voltar ao modelo de ensino mais próximo ao que Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2015), chama de “educação bancária”. Isso ocorreu não pela descrença em mulheres e homens, não pela crença em “depósitos” de conhecimentos, do mesmo modo, não pela compreensão do ensinar como prescrição de saberes e conhecimentos etc.

Freire (2015, p. 86) afirma que:

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

Decerto, como educadoras e educadores em processo de formação, estávamos imersas e imersos em um movimento de educação que tinha dentre suas vertentes pedagógicas a superação da contradição. A contradição entre o processo de educação por meio do qual havíamos sido educadas e educados durante um longo período de escolarização e o que nos estava sendo então apresentado e proposto enquanto educadoras e educadores em formação profissional.

Uma proposta de formação que tem, entre outras orientações, a compreensão de que *O caminho se faz caminhando* (Freire 2003), de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 21), de que a “educação é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 36) e, como tal, é histórica, social, cultural, política e ideológica. Formação esta que tem como princípios educativos o trabalho, o diálogo, o amor, e que assume a educação popular como perspectiva teórica, política e pedagógica da educação.

Para além disso, é importante destacar que a formação estava fundamentada nas dimensões humana e profissional, comungan-

do com as palavras de Carlos Rodrigues Brandão (1981), que, ao apresentar sua compreensão de educação, nos mostra como essas dimensões não são descoladas. Para o autor, “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (p. 10). Acrescenta, ainda, que a educação “pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (p. 10).

Em uma sociedade de classes que divide mulheres e homens com base em valores como acúmulo de bens, acesso ao conhecimento formal institucionalizado, trabalho “manual *versus* intelectual”, tipos de saber, sujeitos que ensinam ou que aprendem, que produzem ou que consomem, é possível considerar que a educação não é apenas um processo individual e coletivo. Ela se constitui em um modo de organização da vida.

Corroborando com essas problematizações, Paulo Freire (1987), ao tecer reflexões sobre concepções de educação, afirma que, sendo a educação uma manifestação “exclusivamente humana”, ela pode ser libertadora ou opressora. Considerando “a educação um que-fazer permanente”, ela “se re-faz constantemente na práxis” – reflexão-ação-reflexão para transformação da realidade. “Para ser tem que estar sendo” (p. 73).

Nessa compreensão de educação, não é possível uma prática reacionária, “domesticadora”, assistencialista, “antidialógica”, tampouco de reprodução e manutenção do *status quo*.

Para Freire (1987, p. 67):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão de homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “cor-

pos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ainda segundo Freire (1987), a educação se configura a partir de duas vertentes. De um lado, a teoria da ação dialógica, que tem como principais características a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Essa vertente propõe uma educação problematizadora, que prima pelo compromisso com a libertação. De outro lado, a teoria da ação antidialógica, que tem como características principais a conquista, a manipulação, o dividir para manter a opressão e a invasão cultural. Fundamental para alimentar “a educação bancária” que serve à opressão.

Este foi nosso desafio durante esses 11 anos de existência do Tecelendo/UFRB. Continuar construindo um processo de educação e de organização de vida que se afaste cada vez mais da visão antidialógica, opressora, unilateral, domesticadora, fatalista e assistencialista.

Ainda no ano de 2013, na qualidade de projeto de extensão, o Tecelendo tinha como principais objetivos:

fortalecer os grupos de trabalho do Tecelendo no município de Amargosa/Ba, a partir dos princípios da educação popular, tendo como centralidade o trabalho e educação. Objetivamos ainda que o processo de aquisição da leitura e escrita permaneça sendo fomentado/organizado a partir da prática da tecelagem enquanto atividade de geração de renda e valorização cultural e, sistematizado através de trabalho de pesquisa de modo que os conhecimentos construídos nas atividades desenvolvidas neste projeto possam contribuir com a sistematização de métodos de alfabetização condizentes com a realidade do município onde será desenvolvido. (UFRB, 2012).

Isso demarcou o posicionamento político, social, ideológico, teórico, metodológico e pedagógico do Tecelendo/UFRB. Tais objetivos, em nosso entendimento, não podem prescindir de pensar a educação como propulsora da constituição de mulheres e homens

enquanto sujeitos sociais, históricos e culturais. Sujeitos estes imbuídos de desejos, de sonhos, de medos, emoções, sentimentos, espiritualidade, de práticas e ideologias que podem ter como pano de fundo a transformação de sua realidade. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 48) afirma que:

apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital.

A partir dessa compreensão, a educação não pode ser considerada apenas como uma transferência de conhecimentos, um movimento no qual “os que sabem” ensinam “aos que não sabem”. Freire (2013, p. 59) afirma:

A educação, pelo contrário, em lugar de ser transferência do saber – que o torna quase “morto” –, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. [...] A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

E essa compreensão de educação, de vida, de sujeitos precisa ser comungada com suas respectivas práticas. Segundo Freire (2007, p. 51), “toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo”. Isso parece óbvio, como o próprio Freire diz; entretanto, continua ele, como “seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de opinar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com outros animais, mesmo quando estes vão além de uma rotina puramente instintiva” (p. 52).

Freire ainda acrescenta que “a ação humana, ingênua ou crítica, envolve finalidades, sem o que não seria práxis, ainda que fosse orientação no mundo. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos”. Desse modo, a reflexão

sobre nossa prática, em consonância com nossas compreensões, concepções e, sobretudo, sobre nossos desafios e contradições, não poderia prescindir deste processo de “olhar interno”.

### **Reflexões: experiências singulares**

Apresentaremos, aqui, algumas experiências vivenciadas no ano de 2014 por educadoras e educadores do Programa de Extensão Tecelendo da UFRB. É importante destacar que o trabalho realizado nos anos de 2012 e 2013 foi bastante intenso no sentido do trabalho coletivo, das ações e atividades desenvolvidas pelo Tecelendo no período em questão, de nos colocarmos diante de limites. O ano de 2014, por sua vez, foi marcado por um processo de formação continuada de educadores e educadoras que se refletiu em encontros de formação e no trabalho com dois grupos de estudos: o Grupo de Estudos sobre Leitura e Escrita e o Grupo de Estudos GEPE. Este último tinha a atenção direcionada a estudos, discussões e reflexões sobre o trabalho docente e os processos educativos com o Grupo de Estudos Preparatório para o Enem (GEPE).

O educador Jorge Larrosa (2011) nos convida a pensar sobre as experiências que vivenciamos e como estas refletem nas relações que construímos com o outro. Este outro que não é apenas uma pessoa, mas as outras formas de vida. O autor conceitua experiência como “isso que me passa” (p. 5), ou seja, aquilo que é capaz de nos atravessar, de nos tocar. Larrosa (p. 5) explica como essa experiência denota o “princípio da alteridade”:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que

não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.

O autor destaca, ainda, outro princípio importante para compreendermos a experiência enquanto processo de educação:

A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade” (LARROSA, 2011, p. 6).

Embora a experiência seja entendida como “isso que me passa”, essa experiência ocorre em um lugar. Ela não se dá no vazio. O sujeito é “o lugar da experiência”. Desse modo, o ano de 2014 se constituiu em um movimento de provocações e tensionamentos em nós mesmos como esse lugar da experiência. Essa experiência que se fez e se refez através de estudos, de escritas e de reflexões.

Nesse processo, foi necessário, entre outras coisas, ter consciência de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Decerto, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (p. 12). Todavia, sem perceber em momento algum que, na qualidade de educadores, nossa função é ensinar. E esse ensinar exige uma reflexão crítica e permanente sobre a prática docente. Esse movimento perpassou, necessariamente, por reflexos sobre nossa concepção de mundo, de vida, de ser humano, de homem, de mulher, de sociedade, de Estado, de política, de educação, de formação, enfim, passou por pensarmos sobre nosso agir no e com este mundo.

Motivados por transformações institucionais e coletivas, iniciamos o ano de 2014 com o Tecelendo/UFRB se organizando como programa de extensão, e não como projeto. Essa mudança nos tensionou a dar um passo mais largo no sentido de ampliar nossas ações e estratégias políticas e pedagógicas.

O Tecelendo passou, então,

a se apresentar com o intuito de contribuir com os processos de alfabetização, letramento e formação de educadores da Educação Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da Educação Popular. Para tanto, pretendemos desenvolver as seguintes ações: 1) Formação de Educadores; 2) Alfabetização e Letramento; 3) Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM. As ações destinadas à formação de educadores terão como objetivo central contribuir na formação inicial e continuada de estudantes de graduação e pós-graduação que se vinculem ao Tecelendo, na condição de bolsistas ou voluntários (UFRB, 2015, p. 11).

Nesse momento, o Tecelendo/UFRB também ampliou sua compreensão de educação, agregando referenciais que propunham outros conceitos de educação e outros olhares epistemológicos.

Defendemos inicialmente que é importante conceber a educação como um fenômeno complexo e que para isso deve ser visto sob diferentes prismas. A epistemologia da complexidade de Edgar Morin (1996, p. 274-275) nos lança num olhar para a complexidade do mundo quando afirma que "Pode-se dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações. [...] nada está realmente isolado no Universo e tudo está em relação." Em consonância com esta ideia, a abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino nos alerta para a necessidade dos "vários olhares para os fenômenos educativos" [...]. A análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (MARTINS, 2004, p. 3 *apud* UFRB, 2015).

A ampliação do trabalho caminhou no sentido do fortalecimento de sua base teórico-metodológica. Trabalho que se funda na pers-

pectiva da Educação Popular e, portanto, assumida como uma teoria de "formação humana do sujeito humano, comprometida, sobretudo, com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas, subordinadas, desiludidas de nossos continentes" (SOUZA, 2007, p. 113 *apud* UFRB, 2015, p. 13).

Para pensarmos essas questões consideradas fundamentais em nosso processo de formação, iniciamos o ano de 2014 com três movimentos intensos de estudos. Entre eles, o trabalho com o Grupo de Estudos Leitura e Escrita – movimento direcionado a estudo, leitura e escrita acerca de processos de educação e alfabetização a partir de conceitos e concepções de algumas visões teórico-metodológicas. Um dos estudos que realizamos foi sobre as concepções de alfabetização da pesquisadora Magda Soares e do educador Paulo Freire.

Outro movimento foi vivenciado com o grupo de estudos dedicado à discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido com o Grupo de Estudos Preparatório para o Enem (GEPE). Este último era formado por jovens e adultos de comunidades urbanas e rurais do município de Amargosa/Bahia. Eram mulheres e homens que apresentavam um ensino básico precarizado, que se refletia em imensas dificuldades de leitura, interpretação, escrita e aprendizagem das quatro operações matemáticas.

Como, então, entender o papel da escola nesse processo de precarização do acesso ao direito à alfabetização? Como funciona a organização da nossa sociedade brasileira, na qual uma parcela significativa da população está à margem da qualidade do processo de escolarização? Nesse momento, nos dedicamos a ler e estudar a obra de Louis Althusser, *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1980). Isso porque compreendemos que pensar sobre a educação é uma questão social, histórica, cultural, política, econômica, filosófica e ideológica. Uma concepção ideológica e política que não se esgota no que Louis Althusser (1985, p. 81-85) destaca como sendo o sentido atribuído inicialmente por Marx: "a ideologia é, aí, um sistema de

ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”.

De acordo com Althusser (1985, p. 85), “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Isso implica considerarmos que a premissa de tal tese é a relação dos indivíduos com o mundo, “com suas condições reais de existência”. Ainda de acordo com o autor, “a ideologia tem uma existência material”; e acrescenta que “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas” (p. 88-89).

No prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 7), a professora Edina Castro de Oliveira destaca que Freire “anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de lutas capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano”. Assim, ao afirmar que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, Freire (1996, p. 125) nos chama a atenção para a “união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação e a necessidade da união e da rebelião das gentes”, que, de acordo com ele, foram destacadas por Marx e Engels. Ele conclama mulheres, homens, educadoras, educadores, educandos a resistir à ideologia dominante de segregação, exploração e silenciamento das classes populares.

Portanto, não é possível, a partir dessa compreensão, bem como dos elementos defendidos por esses autores, ignorar o processo de reflexão sobre nossa prática docente. Nossas concepções e ações pedagógicas, nossa prática educativa não poderia prescindir do aprofundamento dos saberes necessário e das implicações do processo de libertação e autonomia.

### **Considerações finais**

As narrativas aqui apresentadas discorreram sobre fatos singulares e intensos de um processo na formação de professores a

partir de um lugar de fala: o programa Tecelendo. O período de 2012 a 2014 foi de grandes desafios. Nós, educadores, aprendemos a dar um passo importante na direção do enfrentamento de nossos próprios limites. O enfrentamento dos interesses divergentes dentro de um grupo precisa ser apreendido e aprendido por todos. O caminhar coletivo nos coloca frente a frente com nossos limites existenciais, seja como indivíduos, seja como grupo.

Esses anos se materializaram de forte tensionamento de nossa possibilidade concreta de nos constituirmos educadores dentro da perspectiva da Educação Popular. Infelizmente, nem sempre conseguimos tirar proveito de todos os momentos de aprendizagem, mas é fundamental reconhecer a importância dos dias, em suas peculiaridades, como um tesouro riquíssimo de novos aprendizados.

No processo de ensino e aprendizagem, corremos sempre riscos: de errar, de falhar. Quando, então, vamos em busca do novo, de achar novos métodos, novas formas de ensinar, de despertar a curiosidade, é nessa hora que corremos um grande risco: o de sair da nossa zona confortável e passar para a zona em que nos arriscamos, a toda hora, a ser colocados em xeque por nós mesmos e pelos educandos. Para ensinar, devemos sempre refletir criticamente sobre nossa prática. Dessa forma, podemos ver o que deu certo, o que não, o porquê de ter dado certo ou não. Pois não podemos chegar numa sala de aula com atividades preparadas “há séculos” sem que as tenhamos olhado, ajustado, pesquisado e visto se estas se aplicam ou não à realidade da nossa sala de aula.

No Programa Tecelendo, temos autonomia e não recebemos respostas prontas de como devemos elaborar nossa prática pedagógica ou planejar uma aula. Somos, a todo momento, incentivados a pesquisar, a entender a realidade de nossa sala de aula, de nossos educandos, para que, assim, possamos pensar nossa metodologia e propiciar aos educandos que estes sejam mais autônomos com relação a sua própria aprendizagem, tornando-se sujeitos mais críticos.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARBIER, R. O formador de adultos como homem do futuro. *In*: GRUPO 21 (org.). **O homem do futuro: um ser em construção**. São Paulo: Triom, 2001.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico]. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando: Conversando sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. **Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores**: experiência, alteridade e diálogo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação popular, UFPB, João Pessoa, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2012. Amargosa-BA: Tecelendo, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2015. Amargosa-BA: Tecelendo, 2015.



# Tecelendo e a formação humana

*Elisabete Ferreira Delfino  
Liziane de Almeida dos Santos  
Vanessa Brandão de Oliveira*

## **Introdução**

O presente capítulo apresenta a caminhada histórica do Tecelendo entre os anos de 2015 e 2017, na perspectiva de perceber de que maneira o programa, ao longo de sua história, vem se organizando como um espaço de formação de professores, fundamentando seu trabalho no diálogo, na autonomia, no respeito, no amor, na amizade, na solidariedade, no empoderamento, na responsabilidade, na alegria, na humanidade e no cuidado.

Para tanto, o Tecelendo tem como norte a valorização dos sujeitos através do desenvolvimento das dimensões histórica, profissional, social, econômica, familiar, espiritual, política, emocional, corporal, cultural e artística. Dessa forma, sua proposta é caminhar na direção da emancipação dos sujeitos tomando como base sua primeira condição de dignidade, o trabalho, e a partir dele agregar os demais elementos da cidadania plena: saúde, educação, segurança, lazer etc.

Importante reforçar que a prática de extensão do Tecelendo está fundamentada na Educação Popular. Nessa perspectiva, a proposta é compreender a realidade na qual os sujeitos vivem e dela partir, de modo a ampliar diálogos e efetivar um caminhar junto com as pessoas. Assim, como um de seus principais desafios, evidencia-se o movimento de pensar com os sujeitos seus processos de exclusão e, a partir daí, construir uma práxis de educação condizente com sua realidade.

Olhar para a história de construção da metodologia do Tecelendo, tanto na alfabetização quanto na formação de educadores, é perceber a importância da Extensão Popular nos processos de aprendizagem da alteridade e do diálogo (SANTOS, 2015).

### **Diálogo: f+ormação humanizadora**

Iniciamos o ano de 2015 com uma perspectiva de renovação, a partir da retomada das atividades externas do Tecelendo, da abertura para ampliação das parcerias e do retorno oficial da Coordenadora Geral Andreia B. Santos, que esteve afastada para a conclusão de seu doutorado. As atividades, nesse ano, estiveram concentradas nas ações do trabalho com a tecelagem, na formação de educadores e no Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM (GEPE)<sup>33</sup>. Importante destacar que as atividades de formação de educadores foram desencadeadas, principalmente, a partir das temáticas e demandas do GEPE.

Dessa perspectiva, as primeiras atividades voltadas aos educadores e educadoras giraram em torno de questões sobre o que é escola, o que é educação e o que é o Tecelendo. Finalmente, fizemos uma discussão sobre o capitalismo e a sociedade capitalista, antes de darmos início efetivamente ao planejamento das atividades. Além das discussões que apoiaram o planejamento destas, também demos início à reflexão coletiva sobre os objetivos, os princípios, a metodologia e os conteúdos do trabalho com GEPE para o ano de 2015.

Nesse movimento, identificamos inicialmente os objetivos, que foram destacados como: i) continuar o trabalho, levando em consideração a realidade social dos estudantes durante as discussões, reforçando a importância do posicionamento crítico e do pensar sobre a vida; ii) manter a dinâmica metodológica diferente do modelo tradi-

---

<sup>33</sup> O GEPE é um dos projetos desenvolvidos pelo Tecelendo, constituído por jovens e adultos que pretendem ingressar na universidade. Teve início no ano de 2010 e foi demandado por jovens da comunidade rural Três Lagoas que pretendiam ingressar na UFRB.

cional de cursinho pré-vestibular, onde a relação professor e aluno é muito bem definida pela posição de detentor e receptor do conhecimento; e iii) priorizar a interação, a valorização dos saberes diversos e o aprendizado conjunto como aspectos importantes das discussões acerca da metodologia de trabalho com o GEPE.

Diante do exposto, não podemos entrar numa sala de aula e esperar que os estudantes se adéquam à linguagem do educador. De nada adianta este proferir um discurso usando uma linguagem que aqueles não entendam. Por outro lado, é dever do educador ensinar, pois a educação dialógica é de fato uma troca de conhecimento, e tanto o educador como o estudante devem aprender um com o outro. Nesse sentido, a educação humanizada é abordagem de ensino que traz uma série de benefícios para a sociedade em geral. Trata-se de metodologia que leva em consideração a subjetividade de cada aluno, que conhece que cada indivíduo é completo, com sonhos, frustrações, medos – e que, por tudo isso, deve ser compreendido em sua totalidade.

Ainda dessa perspectiva, ressaltamos outros dois objetivos. Um deles, aumentar o ingresso de jovens e adultos oriundos de bairros periféricos e da zona rural de Amargosa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O outro, contribuir com a formação de novas lideranças comunitárias em Amargosa, tendo em vista que o GEPE caminha em duas importantes dimensões: a preparação para o Enem, visando o ingresso na universidade pública, e o aprofundamento de questões direcionadas à formação individual e coletiva do ser político e social.

A partir dos objetivos, foram reafirmados os princípios do Tecelendo que norteiam o desenvolvimento de suas atividades, no sentido de continuar estabelecendo a direção do trabalho com o GEPE. Para isso, foram destacados importantes princípios como trabalho, respeito, criatividade, autonomia, transformação, esperança, solidariedade,

diálogo e amor. Mediante esses princípios, delinearão-se leituras, atividades integrativas, atividades desafiadoras e organização estrutural do trabalho pedagógico; além, evidentemente, de recursos didáticos e metodológicos, bem como avaliação dos processos.

A seguir, apresentaremos as atividades de 2015 a partir da materialidade do GEPE e da formação de educadores. Em 2015, o grupo optou por não realizar atividades voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos, visto que a avaliação do ano anterior demonstrou a necessidade de educadores específicos para tal tarefa. Com a equipe reduzida por conta da falta de recursos, ficou decidido pela concentração de energias em apenas um grupo e nas ações da tecelagem a partir do grupo de trabalho.

Tal como mencionado anteriormente, iniciamos o ano com atividades de integração e estudos da equipe de educadores. A primeira leitura foi *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, levando em consideração as reflexões já feitas nos anos anteriores a respeito da leitura de mulheres autoras e teóricas. Até então nos eram apresentados somente autores homens, brancos, heterossexuais; naquele momento, decidimos buscar por autoras negras e começamos pela literatura, conhecendo a grande escritora brasileira Carolina Maria de Jesus.

No momento em que iniciamos as atividades de planejamento para 2015, fomos apresentadas à escritora e seu livro, leitura obrigatória – tanto para as professoras quanto para os estudantes do GEPE – para o semestre. Durante a leitura, deparamos com a favela enquanto “quarto de despejo” da grande cidade de São Paulo:

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres e cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (2014, p. 37).

Essa fala de Carolina nos trouxe uma grande inquietação. Se a favela é o “quarto de despejo” em meados dos anos 1950, como poderíamos chamar os presídios nos anos atuais? Esse questionamento nos levou a pensar no filme *Carandiru* como forma de trabalhar “o ser humano como objeto descartável” dentro da sociedade capitalista em que vivemos, juntamente com o livro *Quarto de despejo*.

Naquele momento, como educadoras em formação, assumimos a responsabilidade de produzir “o pensar certo”. Como destaca Freire (2011b, p. 35): “É que todo pensar certo é radicalmente coerente”. Nesse sentido, o autor afirma que o papel do educador consiste não apenas em ensinar os conteúdos programáticos, mas também em ensinar a pensar certo. O que é pensar certo? É ler criticamente e não memorizar, ressalta.

O memorizador apenas armazena as informações na memória e, portanto, não estabelece relação entre o que leu e o que acontece a sua volta, seja em seu bairro, sua cidade, seu país ou no mundo em que vive. Por outro lado, ler criticamente significa envolver-se com o mundo da leitura a ponto de “enxergar-se” sujeito de sua realidade, com o poder de reivindicar, de sugerir, de criticar, de decidir e assim por diante.

Isso implica fazer parte, tomar parte, ativamente, dos processos construtivos de educação. A partir desse movimento, intensificamos nossos estudos e reflexões com o objetivo de aprofundar nossa compreensão acerca da sociedade capitalista, do sistema prisional, da redução da maioria penal, das desigualdades sociais e, para além disso, da Educação Popular – os saberes importantes à nossa prática educativa crítica e reflexiva; os elementos constituintes de uma prática pedagógica que transcende a mecanização das relações educativas, da relação professor aluno.

Dessa forma, o filme *Carandiru* foi inserido no planejamento para fomentar a discussão “Quarto de despejo” x sistema prisional brasileiro. Entre os dias 12 e 13 de maio, foram feitas a leitura fílmica

de Carandiru e sua respectiva discussão. A partir do debate sobre o filme, foram levantadas questões que norteariam o desenvolvimento dos trabalhos no GEPE durante o ano de 2015.

Algumas das falas que ficaram mais latentes foram: “Sou a favor da pena de morte”; “Não me preocupo com a morte de bandido”; “Sou a favor da Redução da Maioridade Penal”; “Os caras sofrem tanto lá dentro, né? Então morrer acaba com o sofrimento!”; “Ah, eles estão lá dentro porque foi uma escolha deles!”. Nesse momento, conseguimos perceber como o discurso dominante estava presente na fala dos estudantes e o quanto eles não tinham consciência disso. Segundo Paulo Freire (2005, p. 34), “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação”.

Ainda de acordo com Freire (2005, p. 34), “na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo”. Dessa forma, Freire apresenta a pedagogia do oprimido como um instrumento para esta descoberta crítica, na qual os oprimidos se libertam e os opressores são libertados pelos oprimidos a partir da manifestação da desumanização.

Ainda de acordo com Freire, na fala dos estudantes está presente a lógica de seu pensamento, condicionada a sua história de vida como oprimidos. Dessa forma, procuramos desenvolver atividades nas quais eles pudessem se colocar no lugar do outro, levando em consideração este outro como ser histórico, social e político. Assim, uma das atividades marcantes desenvolvidas em 2015 foi a discussão, acompanhada de um júri simulado, sobre a redução da maioridade penal. Os estudantes foram divididos em dois grupos: um contra e um a favor. Intencionalmente, quem era a favor da redução ficou no grupo contra, e vice-versa. Assim, cada um foi obrigado a se deslocar de

suas certezas para um lugar de, pelo menos, questionamentos.

Segundo Freire (2011b, p. 33), “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. O trabalho realizado durante o ano de 2015 com o GEPE foi conduzido a partir dessa compreensão, bem como do exercício do estudo, da reflexão, da discussão e da construção do posicionamento político dos sujeitos envolvidos.

Essa atitude ficou clara nas reuniões avaliativas, quando os estudantes expressaram, de maneira objetiva, as contribuições advindas do trabalho realizado. Aqui, podemos destacar algumas das falas dos alunos:

Aprendendo a ouvir mais as outras pessoas. Acesso a informações que muitas vezes não encontramos em outros espaços. (Cravo, masculino, estudante).

Mudou a maneira de pensar e ver a sociedade; venci o medo de falar em público. (Orquídea, feminino, estudante).

Necessidade de estudar; trabalho em grupo e objetivo de avançar em comum, criatividade dos educadores. (Copo de Leite, feminino, estudante).

No primeiro encontro do GEPE fiquei assustada. O GEPE tem ajudado a vencer a timidez e nas atividades escolares. (Azaleia, feminino, estudante).

Fui na perspectiva de cursinho e quebrei a cara, não consegui faltar mais um dia. O GEPE ajudou a distribuir melhor os horários de estudo e o grupo incentiva uns aos outros. (Jasmim, feminino, estudante).

O GEPE tem contribuído para vencer a timidez, gostei muito da atividade do *Ensaio sobre a cegueira*, pois aprendi que mesmo no escuro devemos enfrentar os nossos medos. (Camélia, feminino, estudante).

Liberdade de opinião. O GEPE desperta interesse e curiosidade sobre as coisas. (Margarida, feminino, estudante).

A Educação Popular, de acordo com Paulo Freire (2005) e Carlos Brandão (2012), é uma concepção que não se resume a uma metodologia de educação para classes populares ou à utilização de técnicas participativas. Para além disso, é um movimento de educação que tem como princípios a emancipação humana, o empoderamento, a autonomia, a transformação e a apropriação, por parte dos sujeitos, da realidade em que vivem e das dimensões da vida social, política, pessoal, comunitária, ambiental, cultural, ética, dentre outras. Para Freire (1996), essa concepção está atrelada às transformações no âmbito da realidade opressora, do reconhecimento, da valorização e da emancipação dos sujeitos numa perspectiva tanto coletiva quanto individual.

Como dissemos anteriormente, o Tecelendo tem como centralidade metodológica a ação-reflexão-ação. Para tanto, busca concretizar processos educativos que caminhem na direção da liberdade e autonomia dos educandos e educadores enquanto responsáveis pela construção e produção de conhecimento. Assim, no GEPE, o caminho de superação da dimensão individualista é trabalhado a partir da produção coletiva do Conhecimento, considerando-o de maneira contextualizada e não desconectada da realidade, assumindo a concepção do ato de estudar como uma relação crítica, de curiosidade, de pensar e dialogar com o mundo como afirma Freire (2005).

Podemos destacar, ainda, a experiência da prática pedagógica de produção de vídeos informativos com os educandos, que surgiu a partir do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Consideramos que esse trabalho constituiria uma oportunidade de tensionar educandos e educadores a experienciar o desafio de utilizar outros recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, durante o planejamento pedagógico, foram identificadas seis equipes.

A partir de uma dinâmica previamente preparada pelas educadoras, as equipes foram formadas de acordo com o planejamento pedagógico, ou seja: educandos “tímidos” com educandos “tímidos”; e os mais “extrovertidos” com os mais “extrovertidos”. Esse tensionamento causou certo estranhamento e provocou inquietações e conflitos. Um dos educandos, por exemplo, apresentou resistência contra participar de uma equipe que classificou como “fraca” – expressão que gerou desentendimentos interpessoais na equipe em questão e com o próprio grupo. Diante dessa situação, qual a postura das educadoras? Como solucionar as desavenças? Saindo do nosso lugar confortável, elaboramos a “dinâmica do presente”, na qual os educandos se presenteavam com um bombom e elencavam suas potencialidades individuais, ponderando sobre como estas contribuíam com o coletivo. O objetivo da dinâmica foi possibilitar a reflexão sobre nossas particularidades e como elas formam o coletivo; e sobre como, juntas, elas o tornam mais forte.

Durante o ano de 2015, o trabalho desenvolvido principalmente no GEPE foi realizado dentro do processo de formação de professores do Tecelendo e teve como base a perspectiva da educação enquanto liberdade de expressão, respeito aos saberes e aos sujeitos como seres humanos que são e com os sentimentos que apresentam: medos, desejos, frustrações, tristezas, raiva, alegrias, amizades, bem como seus sonhos.

A partir de uma concepção de mundo e de sujeito que perpassa pelo empoderamento e pela emancipação humana como princípios fundamentais da educação libertadora, fica evidente a importância de uma prática educativa pedagógica mais humanizada, capaz de emancipar, libertar e direcionar o ser humano para o despertar de sua própria consciência. Na busca por nos tornarmos cidadãos mais reflexivos e críticos, tomamos nas mãos nosso processo educativo e, conseqüentemente, nossa própria história.

## **Tramas: emoções, mudanças**

O ano de 2016 foi marcado por momentos de estudo e reflexão sobre como caminhar na construção de outras maneiras de estar neste mundo e dele fazer parte. Contribuiu significativamente para a nossa vida, bem como possibilitou novos sonhos e conhecimentos voltados para formas diferenciadas de intervir nesta sociedade.

Desta maneira, é relevante apresentar as atividades desenvolvidas no ano de 2016, visto que possibilitaram reflexões relacionadas às ações pedagógicas, lançado olhares sobre a constituição e formação dos educadores na perspectiva da Educação Popular do Programa de Extensão Tecelendo. A seguir, teceremos reflexões a partir de atividades e ações desenvolvidas no ano de 2016.

### *Atividades: Fazer Pedagógico*

Nesse ano, foram realizadas atividades em torno de três projetos: 1. Grupo de Estudos Preparatório para o Enem – GEPE; 2. O trabalho como movimento de Educação: Tecelagem e Crochê; e 3. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Popular.

Assim como em todos os outros anos, é da dinâmica do Programa Tecelendo retirar as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da sua “zona de conforto”, mexer com suas ideias, emoções, histórias, e estimulá-las a refletir sobre como sair de lugares construídos. Por consequência, todos os anos é necessário pensar como fazer com os envolvidos nesse processo.

Nesse contexto, ficamos a pensar como faríamos para que a abertura do semestre com esse grupo dissesse do momento que vivíamos, e de forma a tocar as pessoas, chamá-las a refletir sobre tal período e relacioná-lo a outro momento que marcara o país profundamente. Foi assim que surgiu a ideia de trabalhar a ditadura militar por meio de cenário e dramatização, trazendo esse momento para

o grupo. Fomos tomadas pelo clima de luta e reflexão, e esse movimento nos levou a uma intensa busca por informações e materiais que trouxessem o assunto de forma bem dura, porém realista.

Assim, encontramos depoimentos de e sobre pessoas torturadas, violentadas, brutalmente assassinadas. Seleccionamos, também, poemas e músicas que falavam de luta e resistência. Com o intuito de acolher os educandos, as educadoras do GEPE realizaram performances cujo objetivo era provocar reflexões acerca do contexto social e político daquele momento. Para tanto, com o auxílio do repertório previamente selecionado, caracterizaram-se, recitaram os poemas e as músicas, e relataram as histórias de mulheres e homens jovens que viveram, foram presos e torturados no período da Ditadura Militar no Brasil.

A movimentação para que essa atividade acontecesse foi momento de tensão, pois a viagem no tempo da ditadura, a iminência de um golpe na atualidade, a ornamentação e organização do espaço para deixá-lo o mais sombrio possível – como nos tempos dos anos de chumbo –, a nossa caracterização e as leituras de entrevistas e depoimentos de pessoas que padeceram barbáries despertaram sentimentos de angústia, dor, sofrimento e revolta.

Foi desafiador, para as educadoras, revisitar um período histórico marcado por resistências, lutas, sonhos e conquistas, mas também por muita injustiça, repressão, tortura e morte. Relembrar o cenário do golpe ocorrido na década de 1960 constituiu-se um movimento doloroso. E, para além disso, conformou aprendizados, na crença de que, mesmo diante dos descaminhos, as educadoras precisaram ir ao encontro dos sujeitos da época, suas formas de resistência, estratégias de luta e fragilidades.

Em um primeiro momento, alguns educandos demonstraram estranhamento no momento de acolhida. O formato de cursinho era algo presente em suas expectativas. Assim, as performances provocaram choques e reflexões a respeito de um período que, na maioria

das vezes, é mascarado nas instituições de ensino, que costumam reduzi-lo ao ato inconstitucional AI-5 (Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968).

Dessa forma, o primeiro encontro com o GEPE foi repleto de emoções. Fomos contagiados pelo momento histórico e político que estávamos vivenciando, na iminência de um golpe de Estado, de cunho político, e pelas lembranças marcantes do golpe militar de 1964, bem como pelos vários movimentos – pró e contra o impeachment da presidenta Dilma Rousseff – que estavam acontecendo pelo Brasil. Concomitantemente a essas atividades, estabelecemos um diálogo com Carolina Maria de Jesus, através do livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. O trabalho com Carolina foi apresentado no planejamento pedagógico, com o objetivo de aprofundar o estudo sobre a obra, bem como refletir sobre questões de gênero e diversidade. Os grupos temáticos foram: i) a mulher e a questão de sobrevivência: fome; ii) a mulher e a questão de sobrevivência: a vida na favela; iii) a mulher e a questão de sobrevivência: trabalho; iv) a mulher e a questão de sobrevivência: saúde; e v) a mulher e a questão de sobrevivência: migração. Os educandos foram divididos em grupos de trabalho, cuja formação foi realizada a partir da ressignificação da dinâmica “reunião das flores”.

O trabalho com os grupos temáticos do livro de Carolina Maria de Jesus iniciou-se com a leitura individual de um artigo de jornal no qual se falava sobre a conjuntura do país e as questões que revelavam ter havido um golpe político. Nesse momento, percebemos que os estudantes possuíam grandes dificuldades de leitura e se atrapalhavam com a pronúncia de palavras simples e pontuação. O mesmo ocorria com relação à escrita. Essas descobertas foram recebidas como desafios, e nos estimularam a pensar estratégias a ser criadas no coletivo para resolver tais problemas básicos de leitura e escrita trazidos ao longo do processo de aprendizagem.

O trabalho com matemática e química, por sua vez, foi construído a partir da busca pelos assuntos mais presentes nas provas do Enem. Procuramos trabalhar de forma dinâmica, utilizando materiais pedagógicos que proporcionassem aos estudantes o envolvimento e a participação ativa nas aulas. Dessa forma, utilizamos como recursos pedagógicos jogos e materiais manipuláveis para introdução, problematização e geração de discussões em torno dos temas abordados, trazendo-os para a realidade de todos e todas.

No caso das aulas de Química, em função do pouco tempo disponível para as atividades – especialmente porque o GEPE não visa trabalhar como um cursinho pré-vestibular nem como um curso intensivo –, é difícil ensinar a gama de conteúdos previstos para o Enem e vestibulares. Assim, mostrou-se pertinente pensar em uma estratégia de ensino contextualizada, experimental, um conhecimento construído junto com os estudantes, capaz de contemplar, ao menos, os principais conceitos/ conteúdos de Química previstos (levantamento feito antes, conforme já mencionado, com avaliações de provas anteriores do Enem).

No ano de 2016, as atividades com a tecelagem foram voltadas para o fortalecimento da Associação de Trabalhadores da Educação, Cultura e Arte de Amargosa (Tecart), a qual o Tecelendo apoia. O grupo é composto de pessoas que aprenderam a tecer nas oficinas do Tecelendo, e que optaram pela geração de renda na perspectiva da economia solidária. A Tecart é uma associação civil, e tem por objetivo organizar e defender os trabalhadores da educação e cultura popular no que tange a seus processos de formação e exercício da profissão. Além disso, busca fortalecer a organização coletiva de forma a garantir o estreitamento de parcerias entre os sujeitos civis, de modo a promover a transformação da sociedade.

Nesse sentido, os objetivos centrais relacionados à tecelagem, em 2016, foram: i) realizar formações de modo a fortalecer as ações da tecelagem enquanto atividade produtiva; ii) promover a discussão

sobre sustentabilidade e economia solidária; e iii) ampliar as aproximações do Tecelendo com as comunidades de Amargosa.

A Oficina de Crochê ocorreu durante o turno vespertino e teve como público-alvo jovens e adultos interessados em aprender ou aprimorar a arte do crochê. Findas as atividades, as participantes responderam a um questionário com seis perguntas (cinco subjetivas e uma objetiva): Você sabia alguma técnica do crochê antes de ingressar na oficina? O que você achou mais difícil de fazer na oficina de crochê? Quais aspectos da oficina marcaram você? Quais aspectos da oficina não agradaram você? O que você aprendeu a fazer na oficina de crochê? Por fim, a pergunta objetiva pediu que a oficina fosse avaliada como ruim, regular, boa ou ótima. Deste modo, a dinâmica adotada visava conhecer o contexto de cada uma das integrantes do grupo. Os encontros nos quais as atividades de crochê ocorriam foram permeados de histórias, confissões e experiências relatadas pelas participantes. A oficina possibilitou que as pessoas envolvidas construíssem um forte vínculo.

Diante das ações pedagógicas apresentadas, assumimos o movimento de estar dentro desta dinâmica de atividades, através de planejamento e realizações, saindo da zona de conforto, no fazer e refazer das ações, assim possibilitando enfrentamentos de limites e construindo o ser Educador na perspectiva da Educação Popular.

### **Ação – reflexão – ação**

É pela experiência nas relações entre os seres humanos e a realidade que se desenvolve a ação-reflexão. Inserido nesse contexto, compreende-se que, de acordo com Freire (2001), o comprometer-se, próprio da existência humana, se constituirá pelo engajamento com a realidade e, ao experienciar esse contexto, os seres humanos, decididos e conscientes, não serão neutros.

Deste modo, a formação de professores no Tecelendo transversaliza todas as atividades do Programa; todos os movimentos educativos se apropriam do trabalho enquanto elemento educativo, e todas as pessoas são consideradas aprendentes e ensinantes. Desse modo, ora nos vemos como educadores, ora como educandos. Esse é um grande desafio em nossas vidas, visto não ser fácil romper com as barreiras de papéis sociais fixos. Não raras vezes, nos colocamos apenas como educadores ou como educandos. Perceber que todos estão em um movimento de aprendizagem contínua é um grande desafio.

Para além disso, é importante destacar que não desejamos banalizar nossa discussão sobre a formação de educadores. É necessário reconhecer que há, também, a formação de um profissional: o licenciando que adentra o Programa precisa compreender a concepção de educação que é assumida no Tecelendo – a Educação Popular. Feito isso, essa pessoa precisa, conscientemente, se construir educador ao longo do percurso. Os processos educativos para a formação desse profissional perpassam desde a ação na coordenação das atividades até os movimentos de planejamento, avaliação e reflexão teórica. Todas essas dimensões são vividas de forma intensa, e a partir das demandas dos grupos são organizados estudos.

Nossas reflexões caminharam no sentido de suscitar discussões acerca de conhecimentos necessários à nossa prática docente. Deste modo, no ano de 2016, o Tecelendo decidiu estender seu trabalho de formação para graduandos que não eram bolsistas ou voluntários do programa. Tais atividades foram atreladas a um componente optativo: Grupo de Estudos Paulo Freire. Desse modo, foram agregados estudantes da Pedagogia, Educação Física e Matemática.

Movido pela intensidade do “ato de estudar”, o grupo de estudos realizou leituras, estudos, discussões e escrita de textos a partir das obras *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2010), *O caminho se faz caminhando*, de Paulo Freire e Myles Horton (2003),

e *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2011b). Durante os estudos, discutimos Educação Popular, formação docente, conceitos de educação, escola, humanização, coletividade, política, ética, dentre outros temas.

No decorrer dos encontros, várias indagações nos motivaram e possibilitaram reflexões sobre: De onde lemos o mundo? O que fazemos para deixá-lo melhor? Como contribuímos para deixá-lo como está? Nossa caminhada escolar foi medíocre? Tais questionamentos oportunizaram que aprofundássemos nossa análise sobre a sociedade que está posta, percebendo as condições humanas em um sistema de exploração e subjugação do outro. Refletimos, também, sobre nossa trajetória de vida, enxergando nossas origens, medos, desafios, sonhos, limites, esperanças, desejos e frustrações, assim como a necessidade de construir uma luta coletiva para promover uma sociedade mais justa.

Esse movimento parte de uma compreensão da Educação Popular enquanto uma concepção de Educação emancipatória que se fundamenta nos princípios da coletividade, da humanização do indivíduo, da política e da ética. Tal concepção pode ser compreendida, ainda, como instrumento de resistência dentro do processo de formação de professores que se propõe a romper com os paradigmas de uma educação domesticadora, alienante e meritocrática. Nessa perspectiva, o componente optativo Grupo de Estudos Paulo Freire, realizado no Tecelendo, nos encantou e nos levou a pensar sobre o que está à nossa volta, bem como sobre o que nos ajuda a nos tornarmos pessoas diferentes.

O ano de 2016 foi marcado por muito trabalho e emoções. Trabalhos significativos, que possibilitaram novos olhares, de mudança e de diferença; novas formas de ver o mundo; novas histórias, formadas a partir de outras tantas histórias contadas e reconstruídas, tecidas de um jeito diferente.

## **Alicerce: Educação Popular**

A Educação Popular ensina a ver a vida com os olhos da alma. Os processos de formação de educadores e educandos do Tecelendo, ao apresentar essa mesma compreensão da educação, ensinam a pensar a vida como um todo.

Pensar a vida em sua inteireza implica acreditar nas transformações sociais por meio do diálogo, do amor, da amizade, da esperança, da alegria, da tristeza, dos conflitos, da coletividade. O Tecelendo se alicerça na Educação Popular enquanto concepção de educação, pois compreende não ser suficiente o ensino considerado formal, voltado à transmissão de informações àqueles que desejam adquirir capacitação. Dessa forma, busca contribuir para que os sujeitos desenvolvam uma compreensão acerca da sociedade em que vivem, se percebendo como parte da própria história e se engajando na luta concreta pelos seus direitos, no movimento de reconhecimento de si e do outro.

Em virtude da continuidade do movimento de ação-reflexão-ação como centralidade metodológica, buscamos cotidianamente o exercício da promoção do diálogo entre o conhecimento e a participação ativa de educandos e educadores nos processos de aprendizagem. Tendo como foco a problemática da educação e da alfabetização de adultos, busca-se superar as injustiças sociais tendo como fim a transformação da sociedade. Reconhecendo que essa educação não é suficiente em si mesma, mas relevante ao exercício da transformação, Freire afirma, em sua obra *Pedagogia da Indignação*: “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2014, p. 77). Ou seja, a mudança para acontecer, demanda que os sujeitos inseridos nos processos educativos se assumam como protagonistas da própria libertação, tarefa esta dificultada pelas situações da cotidianidade.

Destarte, no ano de 2017 advieram atividades acerca de escrita de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, articulação e mobilização para a II Prosas do Campo: Feira da Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá, a Comuniversidade: II Feira de Diálogos e Educação Popular e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2017/2018 do Governo Federal, Articulação com o Assentamento PA/São Paulo no município de Santa Inês/Bahia, articulação com o Projeto de Pesquisa com a Educação de Jovens, Adultos – EJA com os municípios de Amargosa, Mutuípe e Milagres Bahia, articulação com a Rede Africanidades. Nesse sentido, tanto a educação popular quanto a educação formal assumem seu papel no momento em que marcham na direção da constituição de uma nova realidade e, ao mesmo tempo, denunciam as estruturas desumanizantes. Para que isso aconteça, o processo educativo deve se dar a partir da realidade dos envolvidos no processo e por meio do movimento de ação-reflexão.

Refletimos sobre os processos educativos na tentativa de contribuir para que educandos e educadores, envolvidos no movimento coletivo, reflitam sobre seu modo de atuar no meio em que vivem, produzindo conhecimentos, ocupando espaços de decisão e compreendendo o que acontece ao nosso redor.

Diante disso, como aprender e ensinar? Como aprender a ensinar? Segundo Freire (2011a, p. 25-26), “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, de acordo com a história, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Infelizmente, isso não é inerente ao nosso processo de formação enquanto professores – fato que embaraça e fragiliza tal formação. Uma formação que, desde a escolarização, se fundamenta na compreensão e na prática do ensinar como ato de transferir conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho com o GEPE em 2017 se constituiu como parte do processo de formação de educandos e educadores.

Seu desenvolvimento teve como base a perspectiva da educação como liberdade de expressão, respeito aos saberes e aos sujeitos enquanto seres humanos com sentimentos, sensações, sonhos, desejos e frustrações – ou seja, mundo que trabalha “com” e não “para”.

O desafio posto foi o trabalho a partir da obra literária *Um Defeito de Cor*, da autora Ana Maria Gonçalves. Essa obra marcou um momento muito importante em nosso percurso como educadoras. Ao longo do planejamento das atividades a serem realizadas no Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM – GEPE, todas as educadoras e educadores se envolveram para pensar junto como seriam desenvolvidas as atividades a partir do livro. Foi de grande importância partilhar dos estudos e ações referentes à obra com educadores em formação dos cursos de Pedagogia, Física, Química, Matemática, Educação do Campo, Educação Física. Cada um trouxe seu olhar e contribuiu a seu modo. Durante as discussões, foram surgindo ideias que se harmonizavam com o livro - como a música “Navio Negreiro” e reflexões sobre o contexto social e histórico ao qual a leitura nos remeteu.

Dessa forma, a ação-reflexão-ação tem sido considerada uma ferramenta libertadora para a formação humana, capaz de reinventar o modo como os sujeitos veem o mundo e, por conseguinte, de promover a transformação social.

Assim, esse processo nos atravessou despertando o desejo de que floresçam todas as flores, uma vez que acreditamos na Educação Popular, que ensina e aprende ao ensinar, na qual todos dialogam e lutam por uma educação libertadora, pelos seus direitos, pela humanização dos sujeitos.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão, em busca da construção de variadas ações metodológicas e de práticas educativas criativas, a Educação Popular:

[...] se afirma como a possibilidade de a educação ser um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político, capaz de transformar relações sociais de que as da educação são apenas símbolo, uma artimanha e uma dimensão (BRANDÃO, 2012, p. 94).

Igualmente, a Educação Popular se constitui em uma concepção que implica um processo de educação a partir de saberes e conhecimentos populares, respeito aos valores, à história, aos modos de vida das classes populares e suas formas de resistência. Dessa forma, no programa de extensão Tecelendo de 2017:

[...] Diante desse processo de formação dos educadores do Tecelendo o Núcleo coordenou o Projeto de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos – EJA a partir da perspectiva de fortalecer o coletivo de professores, coordenadores pedagógicos e gestão municipal dos três municípios envolvidos – Amargosa, Mutuípe e Milagres. As principais questões foram no sentido de refletir sobre quem são os estudantes e professores da EJA? Como a escola dialoga com as juventudes brasileiras? Que escola temos? Que escola queremos? Quais os conceitos de educação, alfabetização, educação de jovens e adultos que assumiremos enquanto educadores? Qual o papel social da escola? [...] (UFRB, 2017).

Assim, pensar a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos como um ato de conhecimento implica possibilitar e contribuir com os educandos para o desenvolvimento da consciência crítica, desvelar uma realidade socialmente construída e defendida por uma classe dominante que historicamente mobilizou recursos econômicos, políticos e sociais para a manutenção e reprodução dos seus interesses. Pensar uma prática educativa que visa à transformação da realidade das pessoas que vivenciam processos de exclusão envolve compreendermos o outro e o mundo, e isso se dá a partir de relações que são construídas ao nos movermos neste mundo.

Em vista disso, faz-se necessária uma educação que transforme o mundo, deixando de lado a desigualdade e vivenciando mais as experiências de solidariedade coletiva em busca da prática da educa-

ção libertadora. Uma educação que oriente o fazer docente e o transforme em ações mais efetivas, visto que esse trabalho é uma prática social e se constitui a partir dos olhares e das reflexões acerca das experiências adquiridas com a participação no mundo. Tais aprendizados são importantes para transformar e intervir na realidade social.

Defendemos, assim com Myles Horton, que:

[...] para encorajar as pessoas a agirem, o desafio tem que ser um desafio radical. Não pode ser uma pequena reforma simplista que os reformadores acham que irão ajudá-los. É preciso que seja algo que eles saibam por excelência própria que seria, possivelmente, capaz de trazer mudanças... Se eles puderem ver alguma coisa desafiante, algo que, a seu ver, mudaria realmente as coisas para eles, e se eles puderem ver um caminho no qual fosse possível caminhar na direção de seu objetivo, então acho que algo poderia ser feito (FREIRE; HORTON, 2003, p. 45).

Ensinar é um ato de amor, de coragem, de construção de conhecimento em que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2016, p. 120). Foi nessa perspectiva que caminhou a Articulação com o Assentamento PA/São Paulo, no município de Santa Inês/Bahia, possibilitando um aprendizado significativo para o grupo de educadoras e educadores do Tecelendo. Esse movimento nos fez refletir sobre o porquê de a educação sobreviver ao sistema, reinventando-se na possibilidade de construir outro tipo de mundo onde ela exista em toda parte – e faz parte dela existir nas escolas, nas aldeias, nos assentamentos, entre outros.

É preciso dessacralizá-la para que possamos reinventá-la. Acreditamos que o ato humano de educar existe. Assim, há uma necessidade de preservar a esperança que se pode ter na educação. Nesse sentido, o processo de formação de professores no programa de Extensão Tecelendo se baseia numa concepção de educação como processo de formação humana que consolida a transformação do ser.

Conforme esse pensamento, o trabalho com a tecelagem – compreendida como elemento metodológico que contribui para construção do conhecimento – partilha do processo de transformação dos sujeitos envolvidos, a partir do entrelaçamento de “fios e tramas” até o produto final.

Assumimos, ao longo do ano de 2017, a concepção de Educação Popular como movimento de ação-reflexão-ação, tendo como princípio educativo o trabalho no diálogo, na autonomia, no respeito, no amor, na alegria, na amizade, nos conflitos, no empoderamento, para além, voltada para as conquistas dos direitos sociais, culturais e políticos, bem como geradoras de possibilidades. Mostrando, no dia a dia, a importância do “dizer a palavra”, e da possibilidade de transformação do ser e do mundo. Uma relação humanizada baseada num elo de entendimento e compreensão entre os indivíduos, os quais não precisam, necessariamente, estar de acordo em tudo, mas sim aceitar-se em suas opiniões, pensamentos, dizeres ou atitudes distintas.

Assim, Freire (2011c) afirma que “não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina”. Ao destacar que, antes de aprender a ler a palavra, aprendemos a “leitura do mundo”, ele nos ajuda a compreender que muitas coisas aprendemos por conta de nossa prática e vivência.

O tempo e o vento nos direcionaram para o ano de descobertas, transformações e novas experiências. Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25-26) afirma que:

[...] é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação [...].

Assim, cada sujeito tem seu tempo, seu espaço, suas vivências e suas experiências. Cada tempo é único, cada experiência é única.

Dessa forma, o trabalho com o Programa Tecelendo possibilita que olhemos para nós mesmos e para o Outro sob uma ótica mais

humana. Propicia, também, a consciência de que nossa postura de vida pode servir à manutenção do sistema dominante ou contribuir para a transformação social. A respeito dessa última concepção de mundo:

[...] A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delinear-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2011b, p. 83).

Nesse sentido, é preciso caminhar com comprometimento, respeito, esperança, espiritualidade, alegria, amorosidade, e não temer os descaminhos. Conforme Freire (2011b, p. 50), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

## **Considerações finais**

Neste capítulo, tratamos dos desafios encontrados em nossa prática e atuação como educadoras, no processo histórico da formação de professores do Programa de Extensão Tecelendo entre os anos de 2015 e 2017. Esses movimentos se constituíram como um chamamento para a necessidade de compreendermos os processos formativos sob a ótica do respeito, da responsabilidade e da dedicação. Desse modo, torna-se imprescindível que busquemos sempre realizar um trabalho de qualidade, respeitando todas e todos que foram mobilizados.

No prefácio da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005, p. 21), Ernani Maria Fiori sintetiza a relação entre os seres humanos e o mundo: “Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade”. Ser livre para ser o que se é, e conseguir sê-lo contribuindo para uma sociedade mais

igualitária e mais feliz, baseada na verdade da essência humana, a qual se configura no alicerce mais concreto de uma civilização que comunga de uma mesma realidade, de uma mesma vida. Por isso, de alguma maneira, pode-se inferir que a humanização está ligada à espiritualização do ser, à evolução inerente do ser como pessoa, com ser humano. Assim como se pode inferir, também, que uma pessoa humanizada é capaz de conviver em paz com qualquer outro ser, sem discriminação, sem preconceito e sem segregação alguma.

Neste sentido, não podemos de deixar de destacar aqui o papel da sociedade capitalista na qual vivemos, e que nos molda desde a tenra infância. Na maioria das vezes, nos encontramos em uma espécie de “entorpecimento” e não temos consciência de nós mesmos e do mundo no qual vivemos. A proximidade com a objetificação nos leva a uma vida automatizada: engatamos uma marcha pela manhã e desligamos pela noite, quando é possível. Essa condição desumanizante de vida nos violenta profundamente. Além disso, essa condição de opressão que nos reduz a quase objetos traz consigo o poder da manipulação, da utilização e do descarte.

Segundo Freire (2005, p. 62), a luta pela humanização, na perspectiva da superação da contradição opressor-oprimido, exige dos oprimidos responsabilidade total:

[...] É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autómatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o implique também e dele não possa prescindir.

O trabalho desenvolvido ao longo desses anos no Tecelendo caminhou na direção da educação como instrumento de emancipa-

ção do ser humano, enquanto sujeito político e em permanente processo de formação – não apenas do educador, do educando ou dos sujeitos, mas, sobretudo, um processo permanente de formação humana de vida e para a vida.

Baraúna (2014) afirma que “a humanização é um processo de construção gradual, realizada através do compartilhamento de conhecimentos e de sentimentos”. É uma via de mão dupla: ao agir de maneira humanizada, também se está incentivando as pessoas ao seu redor para o despertar nesse mesmo sentido, contribuindo para um clima de convivência mais harmonioso, capaz de despertar sentimentos mais prazerosos, emoções alegres e pensamentos positivos entre as pessoas, na perspectiva de resgatar a nossa autoestima naturalmente perdida pela condição de oprimidos (MARTINS; RABELO e COSTA, 2015).

Porém, isso não significa dizer que não enfrentaremos conflitos durante o processo de luta pela humanização; como disse Freire, faz parte da contradição opressor-oprimido e do desejo inerente ao oprimido de ser opressor. Sendo assim, foi fundamental para nós, educadoras, assumir a postura de profissionais conscientes de nosso papel, visto que, ao estabelecer vínculos com os sujeitos, fomentamos não somente a realização do seu desejo de aprender como também “reviramos” suas histórias de vida, seus medos, seus limites e sonhos.

Foi de suma importância, para nós, buscar compreender que também éramos educandas, que ensinar é uma via de mão dupla: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25). Portanto, a construção do conhecimento se deu entre medos, aspirações, defeitos, qualidades, fraquezas, potencialidade, dúvidas, certezas etc. – características próprias de todos os seres humanos. Para, além disso, procuramos construir um caminho de palavras e atitudes permeadas com afeto, carinho, res-

peito, compreensão e, mais que tudo, equidade, porque somos iguais dentro das nossas diferenças.

Por fim, retornamos a Carolina, que, em sua incrível obra *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, nos apresenta de maneira consciente, crítica e reflexiva o seu dia a dia como mulher preta favelada na cidade de São Paulo:

Eu não ia comer porque o pão era pouco. Será que é só eu que levo esta vida? O que posso esperar do futuro? Um leito em Campos do Jordão? Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos [...].

Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? (JESUS, 2014, p. 33).

Que, assim como Carolina, caminhemos na luta por nossa humanização a partir de processos educativos que contribuam com o despertar de nossas consciências e, vivendo como seres humanos que somos, possamos voltar a sonhar com um mundo menos desigual.

## Referências

BARAÚNA, Tânia. Humanizar a ação, para humanizar o ato de cuidar. **Mundo saúde**, v. 27, n. 2, p. 304-306, abr./jun. 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma favelada**. Ilustração Vinicius Rossignol Felipe. 10 ed. – São Paulo: Ática, 2014.

MARTINS, Barbara Távora de Sousa; RABELO, Josiane Oliveira; COSTA, Marta Oliveira. Por uma educação humanizada. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 8; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 9. **Anais...**, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1202>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ROSA, Sanny S. da. Mudar ou não mudar: eis a questão. *In: ROSA, Sanny S. Construtivismo e Mudança*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. **Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação popular, UFPB, João Pessoa, 2015.

TRENTIN, Leontina Rita Aocrinte. **Humanização**: o futuro da humanidade. Meu Artigo (Canal colaborativo), Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/religiao/humanizacao-futuro-humanidade.htm>. Acesso em: 15 maio 2020.

VIEIRA, Flávio Pinto. Humanismo e esperança em Paulo Freire. **Portal Geledés**, 30 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/humanismo-e-esperanca-em-paulo-freire/>. Acesso em: 15 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2015. Amargosa-BA: Tecelendo, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2016. Amargosa-BA: Tecelendo, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Tecelendo. **Relatório de Atividades do Programa Tecelendo**, 2017. Amargosa-BA: Tecelendo, 2017.

# Epílogo – Educação popular e formação docente: desafios atuais

*Andreia Barbosa dos Santos  
Franklin Kaic Dutra-Pereira  
Íria Vannuci Barbosa da Silva*

A formação de professores é um processo contínuo, é uma vida em constante movimento. Para que tal formação – tanto a inicial como a continuada – seja consistente, é fundante que ela proporcione o entendimento acerca das concepções de educação.

Existe um acúmulo de práticas e reflexões, tanto no campo teórico como no social, acerca da Educação Popular. Esta, por sua vez, é tratada – tanto por instituições como por movimentos sociais – como campo de conhecimento, como uma concepção de educação ligada diretamente à busca por transformações sociais em uma perspectiva emancipatória.

A Educação Popular é a educação que emerge da classe trabalhadora, seja brasileira, seja latino-americana. Seu ponto de partida é a vida cotidiana, seus limites, seus sonhos, sua espiritualidade, sua cultura... Para tratar de Educação Popular é preciso revisitar tempos históricos, compreender contextos, proposições públicas e da sociedade civil que escreveram linhas importantes da história da educação brasileira.

É imperativo também perceber que nesta concepção de educação não é possível a neutralidade epistêmica e política, pouco menos há espaço para a manutenção de modos de vida que alimentem a opressão da maioria da população em favor dos benefícios de um grupo socialmente privilegiado.

Nesse sentido, a Educação Popular constrói seus processos educativos a partir de uma base histórica sem se desvincular ou falsamente negar seus aspectos contraditórios, filosóficos, ideológicos e culturais. Nessa perspectiva, há um desafio importante que diz respeito ao movimento de perceber e denunciar os inúmeros processos contraditórios nos quais estamos inseridos, bem como estabelecer diálogos com os diferentes sujeitos e interesses para a superação de situações-limite que envolvem nossa sociedade.

Encerramos a presente obra inseridos em um contexto jamais imaginado pela grande maioria de nós: a pandemia da Covid-19. Há pouco mais de um ano (dezembro de 2019), os primeiros casos dessa doença foram anunciados pela China. Desde lá até os dias atuais, cerca de 2,5 milhões de pessoas já perderam suas vidas no mundo todo. Tragédia anunciada: A Covid-19 chega ao Brasil e no mês de março de 2020 começamos a viver as primeiras mortes. Estamos às vésperas de completar um ano de pandemia em nosso país. Vivemos a pior crise sanitária desde então. Uma segunda onda da doença, com variações do vírus, o faz mais contagioso e mais letal. Não é possível traduzir em números a dor e o luto de tantas famílias – as 250 mil vidas (oficialmente) ceifadas pela Covid-19 no Brasil até o momento em que este epílogo é escrito refletem outras tantas mazelas de nosso país.

Tais mazelas nos colocam em situações-limite que, segundo o conceito freireano, dizem respeito a limites da existência que precisam ser superados. Inúmeras situações-limite nos saltam os olhos neste período. Algumas nos aparecem como sintomas e outras como problema-raiz. É preciso reconhecer que nossos limites possuem, no modo de organização social, sua grande matriz geradora.

Vivemos em uma sociedade alicerçada em uma organização social estruturada na lógica da exploração em favor de interesses

econômicos de um grupo minoritário. Nossas formas de existência estão demasiadamente distantes de interesses que promovam uma “vida decente para todos os viventes”, como nos ensina Edgard Morin.

Leonardo Boff (2013) trará de forma contundente uma discussão acerca do cuidado necessário à vida. E esse cuidado está atrelado a uma concepção de sustentabilidade que caminha lado a lado com o amor à vida. Nesse sentido, a Educação, a Ecologia, a Ética e a espiritualidade ganham centralidade em detrimento de interesses exploratórios apenas para alimentar o sistema econômico.

Assim, o Cuidado e a Sustentabilidade de nossas vidas e do planeta “caminham juntos amparando-se mutuamente” (BOFF, 2013, p. 13). Diante disso, a Sustentabilidade deixa de ser uma “etiqueta que esconde em si algumas verdades e muitos engodos”, e passa a ser substantivo. A “Sustentabilidade como substantivo exige uma mudança de relação para com o sistema-natureza, sistema-vida e o sistema-Terra” (BOFF, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, cabe então nos debruçarmos mais especificamente na reflexão sobre a Educação Popular diante deste contexto e como o Programa Tecelendo se colocou no enfrentamento desta situação-limite. Enquanto trabalho da extensão popular, um de nossos pilares se constitui a partir das relações que construímos diariamente com mulheres e homens, trabalhadoras e trabalhadores que são estudantes, professores, artesãs, artesãos, agricultoras e agricultores familiares, jovens, adultos e idosos, que estão envolvidos e participam na construção dos processos e das práticas educativos.

Entretanto, a pandemia de covid-19 nos colocou diante, talvez, da maior situação-limite que as gerações atuais já enfrentaram. A necessidade do distanciamento social, das restrições de circulação e aglomeração de pessoas proporcionou profundas reflexões acerca da nossa capacidade de adaptação e de reorganização de nosso

modo de vida, de como nos relacionamos com e no mundo. Assim, no mês de março de 2020 aconteceu a suspensão de diversos serviços como forma de diminuir a circulação das pessoas e a transmissão do vírus. Transportes aéreos e terrestres, escolas, universidades públicas e privadas, o comércio, repartições públicas, dentre outros, tiveram seus serviços interrompidos de forma presencial.

Diante disso, as Universidades entraram em um processo de organização de atividades remotas para as reflexões e planejamento dos passos a serem dados pelas instituições. Inúmeras reuniões com reflexões intensas demonstravam, em primeiro momento, o estado estarrecedor da grande maioria das pessoas diante da situação. Emergiu um grande estado de insegurança diante das incertezas acerca do comportamento do vírus, do tratamento da doença e de como encaminhar as atividades de ensino, pesquisa e extensão diante de tal situação.

O Programa Tecelendo, em um primeiro momento, decidiu pela suspensão das atividades presenciais e a organização do grupo de modo que todas as pessoas estivessem em segurança. Diante disso, estabeleceu parceria com a Associação de Trabalhadores em Educação, Cultura e Arte (Tecart) e com a Cooperativa de Agricultura Familiar e Economia Solidária (Cooama) para a confecção de máscaras e cestas básicas, como forma de atender emergencialmente as pessoas envolvidas nas atividades promovidas pelas entidades.

Em um segundo momento, meados do mês de abril, o grupo de educadores do Tecelendo começou a demonstrar insatisfação com o momento e preocupação com o grande número de adoecimentos e sofrimento psicológico. Com isso, houve um tensionamento para que pudessemos nos organizar em atividades de estudos. Concomitante a isso houve a reestruturação do então Núcleo de Alfabetização, que, após mobilização de diversos profissionais em todo o país, passou a ser chamado de Núcleo Carolina Maria de Jesus.

Assim, no mês de maio houve uma grande mobilização desses coletivos em torno dos estudos dos referenciais da Educação Popular. Surgiram, assim, uma série de cursos em ambientes virtuais. A primeira edição aconteceu em junho de 2020 e teve foco nas origens históricas da Educação Popular. A segunda versão aconteceu em agosto e teve como eixo a Ancestralidade e a Formação Humana. Já a terceira edição deu ênfase aos Movimentos Sociais e à Economia solidária, e aconteceu no mês de novembro.

Essas atividades foram fundamentais para que pudéssemos perceber como a pandemia estava sendo vivenciada nos diversos recantos do país. Educadoras Populares (público majoritário) trouxeram, de todo o país, experiências de Educação Popular ao longo do período, além de estratégias de enfrentamento. De um modo geral, havia nesse público o desejo de seguir com as aproximações virtuais, pensando e materializando novas possibilidades de construção de conhecimentos no tempo da pandemia. Nesse sentido,

Esta é a razão pela qual não são as “situações limites” em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações- limites” (FREIRE, 1987, p. 90).

Sob essa ótica nos depararemos com o inédito viável, que pode ser compreendido como um passo para a superação de uma “situação-limite”, quando este não for interpretado como determinação histórica ou providência divina.

Diante disso, a pandemia pode ser lida como uma situação-limite. A humanidade colocada diante da possibilidade de extinção da espécie. Fruto da ação histórica da humanidade, precisa ser superada.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como

uma fronteira entre o ser e o mais ser” se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inedito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 1987, p. 94).

Esse movimento, que é principalmente coletivo, passa pelos sujeitos históricos que o vivenciam. Nesse sentido, podemos interpretar a resistência de superação da situação-limite pandemia, uma vez que para tanto a própria situação limite convida a ações libertadoras e estas por sua vez são históricas sobre contextos, também históricos. A humanidade diante do desafio de se reinventar ou se extinguir.

Estamos diante do convite à Insustentabilidade, nos ensina Ailton Krenak (2020). O que de fato importa e sustenta a vida em nosso planeta? Segundo o autor, tornemos insustentável o modelo de sociedade que promove sustentabilidades que pretendem deixar apenas “alguns lugares como amostras grátis da Terra” (p. 12), que mantém mais de 70% dos seres humanos alienados ao mínimo exercício de ser (p. 14).

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos (KRENAK, 2020, p. 30).

Em suma, nos manter vivos e atuantes no contexto da pandemia tem sido literalmente criar paraquedas coloridos e passos de resistência a partir da luta contra nossas vaidades, nossas arrogâncias, nossas pretensões vazias. Tem sido materializar, no dia a dia, insustentabilidades ao projeto do capital. Um sorriso, um gesto de carinho, um produto da agricultura familiar, uma troca de serviços... a generosidade, as amizades, o eu te amo... existências e resistências.

## Referências

BOFF, Leonardo. **O Cuidado Necessário**: na vida, na saúde, na Educação, na Ecologia, na Ética e na Espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



## Sobre os autores

### **Alexsandro da Silva Marques**

Doutorando em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (PPGDC-UFBA). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialização em Filosofia pela Universidade Cândido Mendes (Ucam). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro da Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Pesquisador do Núcleo Carolina Maria de Jesus – UFRB-CFP. No que diz respeito à extensão, coordena o projeto Ateliê Filosófico – UFRB-CFP.

E-mail: amarques89@hotmail.com

### **Andreia Barbosa dos Santos**

Educadora Popular, tecelã, Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Dr.<sup>a</sup> em Educação na Linha de Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), docente do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora do Programa de Extensão Tecelendo, pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora – UFRB-CFP e do Grupo de Pesquisa Rede Africanidades, vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: abarroca@ufrb.edu.br

### **Elisabete Ferreira Delfino**

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Extensão Tecelendo – UFRB, no qual coordenou Oficinas de Meditação ligadas a proposta de Alfabetização do Programa. Ministrou aulas no Ensino Superior (Pedagogia). Pesquisadora no Núcleo Carolina Maria de Jesus – UFRB-CFP e do Grupo de Pesquisa Educação Emocional – UFPB/CNPq. Área de atuação Educação Popular, Espiritualidade, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Formação de Professores na Educação Popular.

E-mail: betyllis@gmail.com

### **Franklin Kaic Dutra-Pereira**

Licenciado em Química (CES/UFCG). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UFRN). Professor de Química do CFP/UFRB. Vice-Líder do Coletivo Ressonar (Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social e Narrativas (auto)bio.gráficas e Argumentação em Educação em Ciências/Química – UFRB/CFP) e membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC/UFPB. Dialoga Arte, Educação e Química na Formação de Professores(as) de Ciências/Química [repudia o neoliberalismo e o neofascismo que se alastram pelo Brasil] e destitui o mito com conhecimento científico.

E-mail: franklinkaic@ufrb.edu.br

### **Gilsélia Macedo Cardoso Freitas**

Profa. Adjunta do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), docente do curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação do Campo e tutora do grupo PET Educação e Sustentabilidade. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora – UFRB-CFP.

E-mail: gfreitas@ufrb.edu.br

### **Iria Vannuci Barbosa da Silva**

Uma sementinha na caminhada como escritora, apaixonada por poesia como possibilidade de dizer o mundo. Pedagoga pela UFRB. Educadora popular, membro do Tecelendo/UFRB e do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora – UFRB-CFP. Faz parte da Associação dos Trabalhadores da Educação, Cultura e Arte de Amargosa (Tecart), da Feira Prosas do Campo e do Conselho Municipal de Política Cultural de Amargosa, e integra o Grupo de Pesquisa Rede Africanidades – UFBA.

E-mail: iria.tecelendo@gmail.com

### **Liziane de Almeida dos Santos**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Educadora do Programa de Extensão Tecelendo

– UFRB. Agricultora Familiar, compõe a Cooperativa de Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá (Cooama). Artesã, compõe a Associação de Trabalhadores em Educação, Cultura e Arte de Amargosa (Tecart). Áreas de atuação: Educação Popular; Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e Metodologias em Alfabetização. E-mail: lizy.tecelendo17@gmail.com

### **Manuela da Silva Oliveira**

Licenciada em Pedagogia, pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB-CFP). Licencianda em Educação Física e pós-graduanda em Ludopedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Venda Nova do Imigrante – Faveni). Colaboradora no PET Grupo Educação e Sustentabilidade – CFP/UFRB.

E-mail: manu.dyy@gmail.com

### **Maria Eurácia Barreto de Andrade**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb), Dr.<sup>a</sup> em Educação pela Universidad Americana (UA) na linha de linguagem e formação. Docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), coordenadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora – UFRB-CFP. É pesquisadora da Educação com ênfase em Alfabetização e Letramento, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Formação de Professores.

E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

### **Maria Passos Rosa**

Estudante de graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bolsista voluntária no Programa de Extensão Tecelendo, onde tem atuado como educadora desde 2013. No momento, desenvolve pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso na qual discute a corporeidade na formação de professores, na perspectiva da Educação Popular no Tecelendo.

E-mail: passosrosa@hotmail.com.br

**Vanessa Brandão de Oliveira**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB-CFP). Cursando especialização em Ensino de Matemática: Matemática na Prática, pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Atuou como educadora no Programa de Extensão Tecelendo e na Rede Municipal de Ensino.

E-mail: [vanessatecelendo@gmail.com](mailto:vanessatecelendo@gmail.com)



O Programa Tecelendo, ao longo dos seus 13 anos, existe e resiste a partir da Educação Popular, semeando amor, alegria, conhecimentos, solidariedade, sonhos, esperanças, afetos, no intuito de contribuir com a construção de vidas individuais e coletivas pautadas na justiça social e no respeito às suas várias formas de existência. A educação como prática de liberdade na formação de professores, o aprender a nos relacionar com o mundo e com o Outro como fundantes na construção da Universidade Popular. E com nosso Mestre Paulo Freire em seu centenário: Ninguém se liberta sozinho, ninguém liberta ninguém, a construção da libertação em processos de comunhão! A superação do medo da liberdade e os excessos de nós mesmos.

ISBN: 978-65-88622-72-8



Coleção 15 anos da UFRB