

# Educação popular, agroecologia e ancestralidade: diálogos em foco

Andreia Barbosa dos Santos  
Iria Vannuci Barbosa da Silva  
Maria Eurácia Barreto de Andrade  
(Organizadoras)





# **Educação popular, agroecologia e ancestralidade: diálogos em foco**



Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

### REITORA

Georgina Gonçalves dos Santos

### VICE-REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

# EDUFRB

Superintendência da  
Editora

## SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

## CONSELHO EDITORIAL

Leira Damiana Almeida dos Santos Souza  
Leilane Silveira D'Ávila  
Luciana da Cruz Brito  
Mauricio Ferreira da Silva  
Paula Hayasi Pinho  
Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento  
Rafael dos Reis Ferreira  
Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)  
Rubens da Cunha

## SUPLENTES

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  
Iria Vannuci Barbosa da Silva  
Maria Eurácia Barreto de Andrade  
(Organizadoras)

# Educação popular, agroecologia e ancestralidade: diálogos em foco



Cruz das Almas - Bahia  
2023

Copyright©2023 by Andreia Barbosa dos Santos, Iria Vannuci Barbosa da Silva e Maria Eurácia Barreto de Andrade

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

*Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica*  
Antonio Vagno Santana Cardoso

*Revisão e normatização técnica*  
Patrícia Souza Lemos

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

E24

Educação popular, agroecologia e ancestralidade: diálogos em foco / Organizadoras: Andreia Barbosa dos Santos, Iria Vannuci Barbosa da Silva e Maria Eurácia Barreto de Andrade. – Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023. 168p.; il.

Este livro eletrônico revela a diversidade de olhares e interfaces em defesa da Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade.

ISBN: 978-65-88622-22-3.

1.Educação popular – Ecologia agrícola. 2.Democratização da educação – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Santos, Andreia Barbosa dos. III.Silva, Iria Vannuci Barbosa da. IV.Andrade, Maria Eurácia Barreto de. 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 30 de novembro de 2023



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

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

# Sumário

## **Prefácio**

Karla Fornari de Souza ..... 9

## **Tecituras iniciais**

Maria Euracia Barreto de Andrade, Íria Vannuci Barbosa da Silva,  
Andreia Barbosa dos Santos..... 13

## **Parte I**

### **Educação, formação e extensão universitária em diálogo**

#### **Formação de educadores em tempos de pandemia**

Andreia Barbosa dos Santos, Íria Vannuci Barbosa da Silva,  
Ana Maria Barbosa da Silva..... 19

#### **Sujeitos não escolarizados em culturas de aprendizagem**

Luiz Gonzaga Gonçalves..... 39

#### **A universidade vai à comunidade: educação popular decolonial**

Pedro Rodolpho Jungers Abib..... 57

#### **Alfabetização da classe trabalhadora: movimentos possíveis**

Andreia Barbosa dos Santos, Gilselia Macedo Cardoso Freitas,  
Maria Eurácia Barreto de Andrade, Luana Patricia Costa Silva..... 75

## **Parte II**

### **Educação popular em diálogo com a agroecologia e experiências femininas**

#### **Na AFYA é assim que se faz**

Edna Maria do Nascimento da Silva..... 101

<b>Educação popular e economia solidária: mulheres em movimento</b>	
Maria Lígia Isídio Alves, Uliana Gomes da Silva .....	117
<b>Educação popular: tecendo redes de agroecologia</b>	
Conceição Cristina Pereira da Silva, Maria Rozângela da Silva, Eliane da Silva Freire .....	133
<b>Educação popular e agroecologia: possibilidades em tempos de pandemia</b>	
Mirleide Borges da Silva, Luana Patricia Costa Silva, Danielle Marcos Santana .....	147
<b>Carta aos inconclusos</b>	
<i>Andreia Barbosa dos Santos, Iria Vannuci Barbosa da Silva,</i> Maria Eurácia Barreto de Andrade .....	161
<b>Sobre os autores</b> .....	163



## Prefácio

*Karla Fornari de Souza<sup>1</sup>*

Um convite para refletirmos juntos sobre Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da classe trabalhadora, enraizados de ancestralidade e orvalhando futuridade...

Tudo principia no chamado ao desafio para vivenciarmos um ambiente dialógico, de acolhimento, de circularidade, mesmo estando cada uma das pessoas em seus quadrados... guardadas, prudentemente isoladas em suas caixinhas... Espreitando ainda o novo inimigo, o Corona vírus!

Com gosto de reencontro  
De diálogo amoroso e respeitoso  
De partilha de saberes, de problematizações propositivas...  
E, sobretudo, de Esperança!

Entre boas prosas e risadas boas, umas receitas de 'garrafadas' e o desejo aguçado pelo encontro... Fomos enlaçad@s pelos fios do encantamento do coletivo Núcleo Carolina Maria de Jesus...

Não partimos de algo a ser proposto e, sim, das memórias do vivido, dos saberes das experiências feitas, das indagações e indignações que nos assolavam naqueles dias. Para então reunirmos, acolhermos, questionarmos, registrarmos, refletirmos, animarmos-nos a seguir nossas lutas, nutridos, esperançosos, sabendo-nos seres inconclusos, inacabados e por isso mesmo repletos de possibilidades, mas sobremaneira coletivos, que amam assim sê-lo! E para isso buscamos alternativas de caminhos e possibilidades para aprofundarmos estas conexões, partilhando saberes locais, multiculturais, ancestrais...

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação na linha de pesquisa em Educação Popular pelo PPGE-UFPB (2014). É membro dos Núcleos Carolina Maria de Jesus: Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da classe trabalhadora.

A cada encontro (agora transformados e organizados em capítulos que compõem este livro e vem a nutrir nosso esperar) novas pessoas, novos processos vivenciados, novas experiências, ideias e concepções que nos provocam repensar nossos aqui e agora com a Educação Popular, numa opção político ideológica pela Agroecologia enquanto 'modelo' de envolvimento na e com a vida. Relatos de vidas comprometidas com as lutas populares... inspirações... reconstituindo nossas memórias fomos criando possibilidades presentes e futuras!

Dias de convivência... Dias de consciência problematizada, expandida, ampliada, refletida e incorporada... que retornam a nós em forma de escrita, vivida, coletiva, propositiva.

Anúncios de ações de extensão popular, de extensão profunda, pois trabalham com as comunidades a construção de possibilidades do seu fortalecimento nos territórios próprios com seus sujeitos, diferentes maneiras de sermos gentes, humanizando-nos no trabalho coletivo da mobilização, organização, educação e cultura populares...

Extensão enquanto processos dinâmicos, orgânicos, produtores de saberes libertários, protetores dos saberes ancestrais e portadores de futuridade por serem construções coletivas, estratégias poderosas que geram pertencimento, fortalecimento em comunidades de resistências, históricas e contemporâneas, de lutas, de sonhos e de transformações que negam e enfrentam no seu cotidiano as mazelas e sequelas da colonialidade.

Problematizações recorrentes sobre e no nosso 'fazer maior' de educadores populares que podem tornar-se correntezas: Quais perspectivas de humanização estamos vivenciando, problematizando, forjando nos diversos processos educativos aos quais nos integramos? Que caminhos, caminhantes, estamos construindo ou reencontrando, ou reencantando na perspectiva da humanização da vida e na defesa e fortalecimento da classe trabalhadora?

Este livro reúne experiências e registra (a partir de olhares diversos) a criação de um Núcleo que vêm buscando vivenciar o poder transformador e libertador da Educação Popular, portadora e produtora de crítica, de conhecimentos, de relações e possibilidades. Evidenciando

a potente articulação e complementariedade entre Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da classe trabalhadora, envolvendo uma diversidade de sujeitos educativos que incorporam a educação enquanto ato político, em lutas por justiça social, autonomia e liberdades. E mesmo diante das situações limites impostas no nosso tempo, no nosso contexto global e local, temos visto germinar, enraizar, florescer e frutificar possibilidades de inéditos viáveis, assim fazendo-nos mais... Mais humanos, mais fortes, mais flexíveis, mais autônomos e coletivos simultaneamente, enquanto potência crítica e criativa...

Do nordeste brasileiro aos quatro cantos do nosso continental país, reencontramo-nos com pessoas encantadoras, provocadoras; agricultores, artistas, estudantes, professores... que em reflexão ou em proposição nos re-ligam ao Sagrado, lembram e estimulam que esse movimento deve ser contínuo e permanente... e que os aspectos de nossas subjetividades interferem direta e profundamente nos nossos fazeres e quererem. De que se nutrem? Com quem se nutrem? O que nutrimos?

Visualizamos tapetes da agriCultura Camponesa (com toda sua diversidade e riqueza) que mais assemelham-se à tapetes voadores e nos conduzem à viagens entusiasmadas em direção ao Bem Viver, ao viver AgroEcologicamente, a soberania alimentar que rima com satisfação em plantar e o direito à estudar. Agroecologia enquanto movimento, prática e também ciência, que pensa o ambiente como um todo complexo e altamente conectado e suas territorialidades enquanto tempo-espaco de vida, memória e futuro e, por isso mesmo, da ancestralidade, do encontro, da aprendizagem, do trabalho, das lutas, dos sonhos e das liberdades.

ProVocações sobre práxis de humanização e libertação com diferentes sujeitos que registram seus nomes, narrativas e possibilidades portadoras também de futuro apesar dos condicionamentos presentes... Evidencia-se que atualmente todos nos sentimos assim, condicionados pelas situações limites impostas que nos oprimem e amedrontam... Mas se o presente é de lutos e lutas, o futuro a nós pertence... Vamos lá fazer o que será... Pois como nos ensinou o Mestre Paulo Freire

será mesmo na condição adversa, na situação limite que nos é imposta que brotará de suas entranhas e contradições o inédito viável!

Tecendo com outros fios, outras cores, outros cheiros, outros povos... fomos tramando outras Teias... Pessoas/ Povos que nos falam do Território sagrado, do território corpo, do território terra, do território cura, do território luta, do território conquista!!! E essas conquistas remontam o autoconhecimento, a auto cura, a autonomia e esse território vem sendo nutrido de dentro pra fora ... Semelhante a semente nativa que aquece germina e brota! E ressurge aí toda sua potência de ser broto, raiz, folha, flores e frutos, que alimenta o corpo e a alma, reconecta com a terra e toda sua memória ancestral e ativa e estimula a circulação do sangue e anima a energia vital que aguça os sentidos e sentimentos e que produz saúde coletivamente, promovendo vida digna, através de exercícios, reflexões e práticas de solidariedade, fazendo pulsar forte corações revolucionários e libertadores. Movimento de Mulheres reUnidas, inspiradas por Carolina e tantas outras, reConhecendo-se, entendendo e modificando as estruturas, alterando suas rotas, suas práticas, seus fazeres e sentires e assim, modificando o mundo!

Ainda respirando e refletindo profundamente, reverberando tudo que foi vivido, sentido, escutado, lido... Movido por dentro e por fora... Com profundo respeito e solidariedade aos mais 580 mil mortos no Brasil, e ainda mesmo na dor de tantos lutos, nutriremos a centelha de que plantados, ainda que em covas comuns, nutriremos a terra a qual pertencemos e nos recriaremos enquanto humanidade!

Com o gosto ainda úmido na boca  
Da saudade  
Da força ancestral  
Da alegria do Esperançar  
Do desejo da continuidade...  
Do Aquilombamento  
Da Reinvenção na cotidianidade  
Na irmandade, Sigamos!  
Refazendo, a cada dia, a nós e ao mundo!

Boa leitura!

# Tecituras iniciais

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

Tecer a vida em tecituras de resistências, de lutas e de esperarçar é um dos caminhos que tomamos e que nos traz até a presente obra.

Tratar de Educação Popular em um contexto histórico desafiador, cujo o elemento central é a pandemia da Covid-19, entrelaçada ao desmoronamento político, econômico e cultural da sociedade patriarcal capitalista em suas diferentes roupagens, nos coloca diante do desafio de nos confrontar com questões essenciais: o que é ser Humano? O que é Educação? Quais caminhos seguir para a derrubada do sistema hegemônico, opressor, materializado e reproduzido a partir do sistema de exploração capitalista? Com quem podemos de fato contar neste momento que exige de nós mais do que nunca serenidade e consciência histórica?

A Educação Popular atravessou, ao longo da história do Brasil e América Latina, crises sociais de grandes impactos. Exemplo disso, podemos rememorar as décadas de 1960 à 1980 no Brasil e nos países hermanos. Ataques ferozes em processos de apagamentos e desenraizamentos territoriais e culturais dos povos originários e afrodescendentes, escravizações em diversas roupagens, derramamento de sangue camponês em disputas de terras no interior do país. Tudo sob a égide de um modelo de sociedade cujo "desenvolvimento" está alicerçado na "exploração" cujos resultados cada vez mais severos vivenciamos com maior intensidade nos últimos anos.

Início do século XXI e nos deparamos com uma das maiores crises mundiais de nossa história contemporânea: pandemia do Covid-19. Países devastados por um vírus que desde março do ano de 2020 até os dias atuais ceifou a vida de mais de 700 mil pessoas no Brasil.

Como responder a tudo isso? Um contexto que atinge a cada pessoa de uma forma e a todos em grandes colapsos: a saúde, a economia, a educação, a cultura e principalmente, a tão frágil humanização de todos nós.

Nesse sentido, foi que nos reunimos em torno do interesse de realizar tessituras na extensão tendo por urdume (por base), os diálogos da Educação Popular com a Agroecologia, a Ancestralidade e os desafios da classe trabalhadora no que tange nossos aprofundamentos sobre gênero e a luta antirracista. Fomos instigadas, instigados e instigades a não nos debruçarmos apenas nas tristezas que a pandemia do Covid-19 nos provocou.

Encontramo-nos assim em torno das reflexões do Núcleo Carolina Maria de Jesus<sup>2</sup> e do Programa de Extensão Tecelendo<sup>3</sup>, ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB que em uma conjunção histórica se propuseram materializar cursos alicerçados na base da Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade, sem perder de vistas as tão necessárias discussões de classe, raça e gênero.

O grito desses coletivos ecoou de forma veemente: "não vamos nos afundar em depressões". Assim emergiu o convite aberto ao país para o respeito ao tempo histórico e a necessidade de auto avaliação: retorno às bases. O entendimento foi o de que nenhum mito poderia e poderá nos tirar de nossa ignorância. Assim, a defesa mais do que nunca necessária é pela *Educação como Prática de Liberdade*.

Este grito ecoou como um canto ancestral que nos convocou a olhar para dentro de nós e reconhecer nossas forças individuais e coletivas. A necessidade de nos encontrar, ainda que virtualmente, em

---

<sup>2</sup> O Núcleo Carolina Maria de Jesus surgiu no ano de 2015 com o nome: "Núcleo de Alfabetização" vinculado ao Programa Tecelendo. Diante do acúmulo do coletivo ao longo dos anos de existência e já imerso na crise pandêmica, o grupo, ao se rever, percebeu que o nome já não mais contemplava as dimensões das ações. Assim, escolheram a escritora Carolina Maria de Jesus como figura icônica para a representação do coletivo e no alicerce do coletivo: A Educação Popular, a Agroecologia e a Alfabetização da Classe Trabalhadora assumidos como elementos fundantes com olhares a partir das discussões de classe, raça e gênero.

<sup>3</sup> O Programa Tecelendo surgiu em 2008 como projeto de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Em 2014 se tornou Programa visto seu crescimento e o fortalecimento dos projetos internos em diálogos com as comunidades de Amargosa/Ba.

tempos tão desafiadores como o que vivemos, o de uma crise sanitária mundial, revelou as inúmeras falácias e crises nas quais vivemos submersos há tantos anos, seja no campo da política, na cultura, na econômica, na educação. Essas crises nos convocam à práticas de resistências, de lutas e de libertação.

Assim, emerge da necessidade de superação de limites, inéditos viáveis na formação de educadores. Como pensar e materializar tempos formativos respeitosos com a vida e com o momento? Os cursos de educação popular proporcionaram encontros inesquecíveis. A presente obra é fruto desses encontros.

Nessa perspectiva, encontraremos aqui escritos de gentes encharcadas de tempos de profundas crises e complexidades, mas sobretudo de amorosidade e de esperançar. Na primeira parte desta obra, dialogaremos com escritos que buscaram refletir acerca da pandemia e a formação docente. Além desses, nos deparemos com reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos e da extensão universitária em comunidades.

Na segunda parte, a imersão é de forma mais profunda em experiências de Educação Popular em diálogos com a agroecologia e com experiências construídas por mulheres em processo de luta e resistências.

Experiências regadas por intensos processos educativos, marcadamente nutridos por um posicionamento político, filosófico, social e ideológico que bebe da fonte de nossas matrizes ancestrais africanas e indígenas.

Os pensamentos a partir de nossas matrizes dizem de organizações da vida, de modos de nos movimentar socialmente através das inúmeras trincheiras das batalhas pelas nossas sobrevivências enquanto mulheres e homens, negras e negros (em sua maioria), oriundos dos processos de escravização, da dizimação dos povos originários, de luta pela terra, por água, por formas de produção da vida no campo e na cidade.

E neste processo se destaca o lugar de protagonismo das mulheres negras em uma relação intrínseca com a ancestralidade feminina que perpassa pelas nossas existências enquanto parte do mundo. E neste momento histórico em que enfrentamos uma crise sanitária mundial causada pela pandemia do Covid-19, escrevemos e reescrevemos histórias e caminhos de lutas populares e resistências.

Mergulhamos em um universo de sentimentos, emoções, possibilidades, desafios e limites que nos colocam como pessoas sonhadoras de sonhos possíveis e urgentes, dispostas a construir outros jeitos de viver e pensar o mundo.

As narrativas demonstram o poder da energia do feminino. Mesmo com o processo histórico e cultural de invisibilidade das mulheres, sustentado por um pensamento secular patriarcal racista, de dominação, segregação e de inferiorização, encontramos diversas maneiras e estratégias de resistências.

E isso passa por compreendermos outros modos de organização da vida. Por isso a essencial reflexão acerca da economia solidária, da agroecologia em diálogo com a educação popular como outros jeitos de pensar e organizar o mundo, de tecer nossas vidas.

Enquanto mulheres negras, historicamente marcadas por inúmeras feridas sociais e por sermos testemunhas de inúmeras violências diárias e que ceifaram a vida de milhares de irmãs aqui estamos nós com a tentativa de ofertar um pedacinho do que experenciamos em 2020 nos cursos já mencionados.

Nesse sentido, a presente obra é de todas e todos que se reconhecem nas tramas da história marcadas e marcados por contextos de lutas por existir, por sonhar, por sorrir, por amar, por ser gente, ser sendo sempre em processos de inacabamentos e respeito por todas as formas de existências.



## **Parte I**

# **Educação, formação e extensão universitária em diálogo**



# Formação de educadores em tempos de pandemia

*Andreia Barbosa dos Santos  
Íria Vannuci Barbosa da Silva  
Ana Maria Barbosa da Silva*

## Abordagem introdutória

O ano: 2020<sup>4</sup>. O contexto: pandemia da covid-19. Um fato: o ano de 2020 desafiou a espécie humana a não se extinguir. Possíveis leituras significativas: a humanidade fracassou em seu projeto de sociedade centrada no capital e consumo. A Educação, apesar de mais do que nunca ser menosprezada pela "normalidade da sociedade do consumo", demonstrou ser fundamental para a construção de caminhos propositivos para a nossa existência social e sobrevivência da espécie.

Este texto tratará da importância da Educação e de atravessamentos no contexto da pandemia. Traremos para o centro desta reflexão as experiências com os cursos de extensão<sup>5</sup> em diálogo com sujeitos e bases históricas da Educação Popular e a importância da Extensão na construção de uma proposta de Universidade Pública e Popular.

A covid-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. Esse, por sua vez, apresenta um espectro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com covid-19 pode ser assintomática ou oligossintomática (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hos-

---

<sup>4</sup> Por se tratar de um texto histórico, manteremos o registro conforme escrito no tempo auge da pandemia do Covid-19.

<sup>5</sup> Cursos de Extensão realizados no período de junho a dezembro de 2020. Os cursos aconteceram em três edições, todas tiveram como objetivo central as bases conceituais e práticas da Educação Popular em diálogo com a Agroecologia, a Ancestralidade e a Economia Solidária.

pitalar, por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Uma doença desconhecida, até então, pela classe médica e pela humanidade. Todos imersos em suas "normalidades" foram tomados de assalto com as notícias dos primeiros casos, em seguida o alerta mundial de pandemia e o enfretamento do que se tornaria uma grande crise global do século 21: vida *versus* economia. Um pesadelo social? No momento em que escrevemos este texto, dezembro de 2020, o Brasil está próximo à marca de 200.000 pessoas mortas (oficialmente) por conta da covid-19. Aqui ignoramos os números de vidas perdidas no período e que são tão assombrosas quanto: o genocídio do povo negro, o feminicídio, as mortes por falta de atendimento hospitalar, a destruição do planeta (o fogo do agronegócio nada pop).

A presente reflexão emerge do desafio de produzir sentidos e quiçá novos conhecimentos acerca dos limites vivenciados na Educação a partir do contexto de pandemia. O mundo inteiro diante da barbárie. Estão abertas e expostas as feridas sociais que há séculos denunciam o mecanismo nefasto da exploração da natureza pelo homem, em busca de acúmulo de riquezas. A barbárie emerge exposta.

A sociedade do consumo, em um retrato putrefato, sob o engodo de "estarmos no mesmo barco", mostra-se contraditoriamente dividida entre os que podem permanecer protegidos em suas casas e apartamentos e aqueles lançados à própria sorte da sobrevivência em moradias precárias nas periferias urbanas, nos transportes públicos lotados, como sempre foram e como continuaram sendo ao longo do ano.

A sociedade do consumo dividida entre necessidades básicas e a estupidez; entre a bravura dos que enfrentam a doença nas linhas de frente dos serviços essenciais públicos (tais como a limpeza, segurança e saúde) e a ignorância dos terraplanistas, negacionistas de todo o acúmulo de conhecimento produzido pela sociedade. Necropolítica e disputas de poder nas esferas locais e globais, a pandemia. Os interesses do submundo hegemônico da politicagem vaidosa, nefasta: nossa espécie em seu mais alto nível de adoecimento, desumanização.

Pior do que a pandemia é a consciência de que os mais ricos do mundo ficaram mais ricos no tempo da pandemia. Leonardo Boff (2013) lembra-nos que "O sistema imperante exaspera o desejo de ter à custa de outro mais fundamental, que é o de ser e o de elaborar a nossa própria singularidade" (p. 211). O "espírito de mútua pertença e de cuidado recíproco urge ressuscitar, porque perdemos pelo excesso de individualismo e de competição que subjazem ao paradigma atual" (Boff, 2013, p. 211).

O Brasil tomou como primeiras medidas de enfrentamento à crise uma estratégia questionável em relação à situação: por um lado, o Governo Federal negou a gravidade do assunto e banalizou o poder de letalidade do vírus, a famosa "gripezinha". Por outro, uma disputa de poder que entremeou os ministérios e se espalhou como um vírus pela nação. Assim, cada Estado assumiu uma estratégia de enfrentamento e os resultados dela vivemos até hoje e estão parcialmente refletidos nos números de vidas perdidas, de forma direta e indireta, no período da pandemia.

Em relação à Educação, houve a suspensão das atividades presenciais em todos os espaços escolares, desde a educação básica até as Universidades. Desde então, nós, educadores e formadores de educadores, estamos diante do desafio de nos reinventar concomitante a nos manter vivas e vivos.

Em um primeiro momento, os altos índices de ansiedade causados pelas incertezas com o futuro. A bola de cristal está quebrada... descobrimos que o futuro sempre foi incerto e que as pessoas à nossa volta nunca foram imortais. Descobrimos, atônitos, também, que amávamos estar com as pessoas e que somos seres relacionais. O afeto, o toque, os cheiros e sabores do estar em coletivo seriam uma lembrança a nos apertar o peito no ano de 2020.

Há um desalento na maioria das educadoras e educadores espalhados pelo país, além da triste constatação de que os planos de aberturas das cidades priorizaram e priorizarão os serviços essenciais

(aos quais, não ingenuamente, a Educação não está incluída), as indústrias e o comércio obviamente! O consumo não pode parar! Fato: a Educação Pública presencial está sob fortes ataques há muitos anos e a pandemia está servindo de instrumento para enfraquecê-la ainda mais.

Pais e mães descobriram que educar uma criança em idade escolar não é apenas fazer a matrícula a cada início de ano letivo, comprar materiais (na melhor das hipóteses), garantir a ida e vinda dos pequenos e dos jovens a um prédio... (ah, o prédio escolar, que saudades).

Vemos exposta a ferida da desvalorização do professor enquanto profissional responsável por assegurar o aprendizado de 30, 40, 50 crianças por turno, diariamente. Profissional responsável por conduzir (sistemática e intencionalmente) nosso futuro nas estradas dos conhecimentos construídos historicamente, além de garantir acesso aos valores e aos afetos tão necessários à humanização: sim, educadoras e educadoras são fundamentais! Educação viva e resistente, profissionais atuantes, propositivos, lutadores pelos processos de humanização de nossa espécie, apesar do descaso do Estado Brasileiro. Em homenagem aos professores, assim escreveu Jerferson Tenório, em coluna do Jornal Zero Hora do dia 23 de dezembro de 2020:

Com a pandemia fomos empurrados para a frente do computador. Fomos mais uma vez para o front. Tivemos que lidar mais uma vez com as limitações impostas pela distância. Trouxemos a sala de aula para dentro de casa. O trabalho dobrou. E entre cuidar dos filhos, plataformas, fazer a janta, planilhas, notas, conselhos de classe, aplicativos para baixar, fazer o super, correção de trabalhos e limpar a casa chegamos exaustos ao fim do ano de 2020. Enfrentamos as câmeras desligadas e as telas sem rostos. O silêncio dos alunos. Diante da tela buscamos estabelecer um vínculo mais humano com aquele aluno sonolento e sumido, talvez abatido pela situação pandêmica, talvez por não conseguir ter acesso a internet. Mas nós professores estávamos lá. Sempre estivemos. Os professores são a última trincheira contra uma sociedade inculta, bárbara. Quando um professor desiste, todos perdem.

Foi com esse espírito que atravessamos o ano de 2020 e, agora, colocamo-nos aqui no desafio de refletir sobre esse mundo tão humanamente caótico e que nos impõe o desafio de, mais uma vez, nos superar. Estamos em guerra. Não podemos recuar.

## **Formação humana e Educação Popular**

A pandemia atingiu também o trabalho das Universidades. Aqui, pensaremos mais especificamente esse momento pandêmico a partir da formação de professores. Com pesar, lamentamos as vidas perdidas e acompanhamos diariamente as notícias vindas da “Casa Grande”. Salas vazias, prédios parados e todas e todos nós dispersos em contextos pessoais, com a mesma pergunta latente: e agora?

Infundáveis reuniões virtuais e a tentativa de construção de propostas de trabalhos que alcançassem a todas e todos os matriculados. Outras tantas feridas abertas: a falta de orçamento para as Universidades, de estrutura material para docentes e discentes, o adoecimento psíquico silencioso dos profissionais e estudantes, a desunião, o desamor...

Eis que estamos aqui, findando 2020 e, por enquanto, vivas, pensantes, atuantes. Encontramos, para além da linha do horizonte, o desafio da reinvenção da vida e dos sentidos. Não haverá, se depender da Educação Popular, “normalidade” ou “novo normal” que sustente a vida doente e anormal a qual estávamos e estamos submetidos enquanto viventes do Planeta Terra.

“Enfrentamos as câmeras desligadas e as telas sem rostos” (fazendo alusão ao texto de Jerferson Tenório, citado anteriormente). E sim, buscamos estabelecer vínculos mais humanos e, sobretudo, não desistimos.

Disso trata esta reflexão. Formação humana e Educação Popular: a criação e recriação de Si, do Outro e da Universidade Popular. O sonho: possibilidades de fortalecimentos das resistências ao modo de produção capitalista a partir do fortalecimento de novas formas de

viver pautadas na humanização como centralidade, em detrimento do capital como centro de escravização do Planeta.

Nesse sentido, no mês de abril de 2020, diante de tantas incertezas, o Núcleo Carolina Maria de Jesus<sup>6</sup> e o Programa de Extensão Tecelendo, ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em uma conjunção histórica, ofereceram o curso Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: Diálogos em Foco. O presente capítulo reflete sobre as experiências que proporcionaram aprendizados importantes em nosso processo de constituição docente.

O Programa de Extensão Tecelendo surgiu no ano de 2008 (como projeto), com a intencionalidade de realizar ações voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos na cidade de Amargosa-BA. A tecelagem artesanal e a Educação Popular são assumidas como diretrizes para a construção da proposta. Essa, por sua vez, ganha força ao longo dos anos e com o envolvimento da comunidade. O Tecelendo torna-se Programa no ano de 2014, sendo a formação de educadores a partir da educação popular um dos cerne de sua ação.

O Núcleo Carolina Maria de Jesus surgiu no ano de 2015 inicialmente com no nome de Núcleo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Com o passar dos anos e o encontro de diversas pessoas ele se reconhece nos referenciais centrais de Paulo Freire e Carolina Maria de Jesus e assim, se lança como tal em 2020. O coletivo já ampliado define a Educação Popular, a Agroecologia e a Alfabetização da Classe Trabalhadora como centrais e, assim, se formalizam.

O grito desses coletivos ecoou de forma veemente: "não vamos nos afundar em depressões" e assim emergiu o convite aberto ao país para o respeito ao tempo histórico e a necessidade de autoavaliação: retorno às bases. O entendimento é de que nenhum mito de esquer-

---

<sup>6</sup> O Núcleo Carolina Maria de Jesus surgiu no ano de 2015 com o nome: "Núcleo de Alfabetização", vinculado ao Programa Tecelendo. Diante do acúmulo do coletivo ao longo dos anos de existência e, já imersos na crise pandêmica, o grupo, ao se rever percebeu que o nome já não mais contemplava as dimensões das ações. Assim, escolheram a escritora Carolina Maria de Jesus como figura icônica para a representação do coletivo em sua essência: A Educação Popular, a Agroecologia e a Alfabetização da Classe Trabalhadora.



da ou de direita poderá nos tirar de nossa ignorância. Assim, a defesa mais do que nunca necessária é pela *Educação como Prática de Liberdade*.

Com isso, professores, estudantes e integrantes de diversas localidades do país se uniram para dar forma a ações de existência e resistência a partir da Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora.

A Pedagogia do Oprimido emerge e convida mulheres e homens, em suas diversidades constitutivas (raciais, étnicas, identitárias, territoriais etc.), a reagirem a questões estruturais que nos aprisionam há séculos. O apagamento histórico de nossas heranças de matrizes Africanas e Indígenas, somado às questões de gênero, compõem o cerne do que reconhecemos como o abismo estrutural de nossa formação desumanizadora diária.

O encontro em três edições promoveu espaços de reconhecimentos, de afetos, de construções coletivas, de cuidados de Si e do Outro enquanto potências geradoras de caminhos para atravessarmos a crise. Há pontes possíveis e necessárias. Há braços solidários...

Paulo Freire (1987) e João Francisco de Souza (2007) defendem a educação como um processo sociocultural de formação humana. Segundo eles, tanto a humanização quanto a desumanização do ser humano são perpassadas por nossas ações individuais e coletivas, e devem ser assumidas como "tarefas" (Souza, 2007).

Nessa perspectiva, a formação humana deixa de ser percebida como um conjunto de ideias e ações ingênuas e pode ser situada em sua dimensão política. Ser pessoa, dizer sua palavra, requer processos de formação, na ação e na reflexão, complexos, amplos e consistentes. São fenômenos culturais que se aprendem e apreendem socialmente e exigem processos educativos situados e datados. Uma formação que se concretiza tanto pela escolarização quanto pela ação social no confronto entre intelectuais e populares, no próprio curso das ações e em sua avaliação (Souza, 1999 *apud* Souza, 2007, p. 109-110).

A educação é um processo. Paulo Freire, ao longo de sua obra, chama nossa atenção para o fato de vivermos em um mundo cujas dinâmicas socioculturais conduzem a uma dominação das consciências e, por isso mesmo, "a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes".

Com isso, não é possível, pois, assumir uma pedagogia nessa perspectiva e esperar que ela contribua com processos de libertação, uma vez que nos parece bastante claro que "os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido" (Fiori, 1987, p. 9).

Foi nesse sentido que construímos, ao longo de 2020 e 2021, ações que dialogassem com a Educação como prática de liberdade. Nossas ações foram de retorno às nossas Bases (enquanto seres humanos em processo de construção, enquanto educadoras e educadores referenciados na Educação Popular).

No início do mês de junho de 2020, após o processo de inscrições, demos início ao primeiro curso de extensão do Núcleo Carolina Maria de Jesus e Programa Tecelendo. O curso tratou da Educação Popular em suas bases históricas<sup>7</sup>. Teve como objetivo contribuir na formação de graduandas e graduandos das diversas licenciaturas da UFRB.

A Educação Popular, ao longo dos tempos, tem se constituído importante concepção de educação. A partir de suas bases teóricas e práticas possibilita aos educadores fortalecimento, na condição de sujeitos históricos, e ampliação de perspectiva em seu fazer pedagógico.

O curso teve carga horária de 40 horas. Os encontros aconteceram semanalmente durante as segundas e sextas-feiras no período de 01 de junho a 03 de julho de 2020 pela plataforma virtual (Google Meet). Além dos encontros, foram solicitadas atividades de estudo e pesquisa individual, de modo que cada participante pudesse apresentar seu crescimento pessoal e profissional com as discussões. O

---

<sup>7</sup> A primeira edição do curso foi coordenada pelas professoras Andreia B. dos Santos e Iria Vannuci B. da Silva.

curso abordou a Educação Popular em suas bases históricas a partir de duas perspectivas: no campo conceitual e o no campo político.

O processo de inscrição nos surpreendeu, tendo em vista que já nesse período havia muitos ambientes virtuais promovendo "lives"; a chamada para inscrições foi prevista para 5 dias, porém precisou ser interrompida no segundo dia diante do grande volume de inscrições.

Ao longo desta edição, os encontros do curso abordaram a construção histórica da Educação Popular na América Latina e Brasil, bem como os processos históricos e contribuições dos Movimentos Sociais, da Educação do Campo e da Agroecologia. Os textos básicos foram propostos no intuito de embasarem as discussões: Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas; As 40 Horas de Angíco (Carlos Lira) e O que é Educação Popular? (Carlos R. Brandão). A princípio, tivemos receio de as leituras não serem realizadas por conta do momento difícil do país, porém percebemos, com alegria, que os textos foram lidos pela maioria dos participantes, sendo as indicações bibliográficas consideradas pertinentes por todo o grupo.

A dinâmica do curso contou com dois dias semanais (as segundas e sextas-feiras das 14h às 17h). Foi necessário um grande esforço do grupo de organizadoras para que os encontros semanais fossem dinâmicos, sensíveis, acolhedores e respeitosos. O grande desafio era materializar princípios da Educação Popular em um ambiente virtual.

A primeira edição do curso foi um sucesso. Finalizamos o trabalho com todas e todos muito felizes pelo envolvimento das pessoas em um contexto de pandemia. O grande desejo da maioria do grupo foi o de não parar.

Assim, surgiu a segunda edição do curso, esse por sua vez foi construído por mais mãos e envolveu pessoas vinculadas a outros coletivos espalhados pelo país<sup>8</sup>. A segunda edição do curso assumiu, em sua proposta, o entrelaçamento entre Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade.

---

<sup>8</sup> A segunda edição do curso teve a coordenação das professoras Gilsélia Freitas Macedo Costa, Maria Eurácia B. de Andrade, Luana Patrícia Costa Silva, Andreia B dos Santos e Iria Vannuci B da Silva.

O curso teve carga horária de 70 horas, sendo divididas em encontros virtuais, leituras de caráter obrigatório, bem como produção de atividades a serem apresentadas ao longo do curso. Os encontros também aconteceram duas vezes por semana, de 10 de agosto a 28 de setembro do corrente ano, por plataforma digital (*Google Meet*).

As leituras obrigatórias do curso foram: *Educação Popular na América Latina: Diálogos e Perspectivas*, organização de Pedro Ponzuelo e Timothy Ireland, pelo Ministério da Educação no ano de 2006. Além desta referência, houve a seleção de verbetes do *Dicionário da Educação do Campo*.

O curso teve como transversalidade a dimensão da formação humana a partir das reflexões inerentes aos processos de transformações individuais e coletivas em tempos de crises. E assumimos como uma das metas principais contribuir na formação de graduandas e graduandos das diversas licenciaturas da UFRB, sendo eles prioridades no processo de preenchimento das vagas.

O entendimento é o de que a partir do fortalecimento das bases teóricas e práticas podemos possibilitar aos educadores o fortalecimento enquanto sujeitos históricos e a ampliação de perspectiva em seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, assumimos também como meta aprofundar as trocas de experiências e partilhas de saberes com educadores espalhados pelo Brasil.

A terceira proposição de curso aconteceu durante os meses de outubro e novembro. Assumimos como uma das metas principais contribuir na formação de base de camponeses e camponesas, jovens, homens e mulheres que possuem vínculo com a terra ou com questões ligadas ao contexto camponês.

Consideramos, neste sentido, que as abordagens teóricas e práticas da Educação Popular precisam continuamente ser revisitadas, assim, esse espaço foi pautado no diálogo de saberes entre educadores e coletivos, apresentando desta forma, bases teóricas e experiências práticas.

O cerne das discussões foi o entrelaçamento da Educação Popular, Economia Solidária e os Movimentos Sociais<sup>9</sup>. O curso envolveu majoritariamente o público da região Nordeste, com ênfase no Estado da Paraíba, Pernambuco e Bahia. Aconteceu às sextas-feiras, das 14h às 17h de forma virtual (pela plataforma do *Google Meet*).

Os encontros do curso tiveram carga horária de 16 horas, sendo dividido em encontros virtuais, bem como produção de atividades a serem apresentadas ao final do curso. Aconteceram uma vez por semana, de 23 de outubro a 6 de novembro do corrente ano, pela plataforma digital (*Google Meet*).

Nessa perspectiva, enfrentamos os desafios do contexto pandêmico impostos para a Educação. Os cursos atenderam, em sua maioria, pessoas residentes em áreas urbanas (mais de 50%). O perfil das pessoas participantes revela o engajamento com o tema e o grau de atuação na área.

Houve ainda uma predominância de pessoas que já trabalham na perspectiva da Educação Popular, o que nos demonstrou a importância das propostas, visto que se não fossem significativas, não conseguiríamos agregar esses educadores. Além disso, cabe destacar a importância dos estudantes de graduação ao longo dos cursos.

Destaca-se, portanto, a integração entre os que estão em formação inicial e as educadoras e educadores com mais experiência. As trocas de experiências foram pontos altos de todas as edições dos cursos, além da ampliação da Rede de solidariedade e afetos já existentes em todo país.

E em relação às dificuldades, o fato de estarem em casa dificultou conciliar as aulas com as atividades domésticas e encontrar ambiente de silêncio privado da dinâmica da casa. Além dos serviços de internet estarem, de forma generalizada, deixando a desejar no que diz respeito à conectividade e qualidade.

---

<sup>9</sup> O curso Educação Popular, Agroecologia e Economia Solidária foi coordenado pelas professoras Luana Patrícia Costa Silva e Maria Ligia Isídio.

Em relação aos aprendizados, de um modo geral, ambas as edições revelaram uma ampliação no que tange aos referenciais teóricos e ao debate da educação popular. As pessoas declararam a importância do entrelaçamento da Educação Popular à Agroecologia e a Ancestralidade:

O curso proporcionou novos conhecimentos sobre a interação entre as temáticas de Educação Popular e Agroecologia enquanto movimentos sociais protagonizados pelo povo e para o povo, permitindo uma sensibilização dos temas para além de uma visão estritamente acadêmica. Além disso, a forma de abordagem dos temas proporcionou um diálogo de saberes, aprendizados e a valorização do conhecimento tradicional e ancestral, apresentando novas formas de se explanar e discutir os temas. Além disso, para mim, discutir ancestralidade junto com a Agroecologia e a Educação Popular foi algo novo, e ao longo do curso eu pude compreender o quanto os temas estão conectados (Participante Rosa Amarela da 2ª. Edição do curso).

Ademais, as pessoas participantes destacaram a importância do curso no tempo da pandemia: "devemos ir sempre em busca de nossos objetivos; obstáculos, dificuldades aparecem, mais temos que seguir sempre em frente, em busca das realizações de nossos propósitos. Ajudando sempre ao outro" (Participante Flor de Cactus da 2ª. Edição do curso).

Nesse sentido, defendemos a importância da Extensão Popular na construção de processos de educação contextualizados e humanizadores. A extensão é o espaço da criação e inovação também nos tempos de crises. Formular e materializar um espaço de acolhimento e educação em ambientes virtuais é essencial para que possamos vencer os desafios de uma sociedade alicerçada no consumo. Estamos adoecidos e adoecidas e a pandemia revela isso da forma mais crua e direta.

Os interesses da vida divergem dos interesses econômicos. A Vida clama por amor, a sociedade do consumo sucumbirá. Muitos morrerão por atender aos apelos da farsa do "Papai Noel" e da "Virada de Ano". Noticiários apresentaram planos de flexibilizações e restri-

ções de acordo com os interesses eleitorais e comerciais. Estamos diante da segunda onda da pandemia. No Brasil a catástrofe está pintada de sangue verde amarelo.

### **Educação e Extensão Popular em tempos de pandemia**

Conforme dissemos anteriormente, a Educação Popular se constituiu ao longo da história em contrapartida às concepções tradicionais de educação, denominadas Educação Bancária por Paulo Freire. A Educação Popular se apresenta a partir da década de 1950 como um importante referencial teórico e instrumental para atores e ações educativas, tanto na América Latina quanto no Brasil. Os sujeitos que mais atuaram nessa perspectiva estavam ligados aos movimentos sociais populares.

Há um consenso entre os principais estudiosos da área de que não há um conceito único de Educação Popular. Nessa direção apontam Celso de Rui Beisiegel (1979), Vanilda Paiva (2003), Carlos Rodrigues Brandão (1983), entre outros. Os conceitos englobam desde a educação para o povo, mas que ultrapassa a mera compreensão de uma educação para a classe popular e que busca a construção de uma identidade dessa classe, para que a mesma se veja enquanto sujeito partícipe e transformador de uma realidade socioeducacional que situa as minorias sempre às margens da sociedade, assumindo, nessa perspectiva, suas próprias histórias.

Há, aqui, um entendimento de que mesmo nas escolas públicas a Educação Popular possa também prestar suas contribuições à melhoria de vida das pessoas da classe trabalhadora, embora os pesquisadores reconheçam que o Estado, em grande medida, está mais preocupado em incorporar as “palavras” esvaziadas de conceitos e tende a não querer efetivamente transformar suas estruturas.

Isso resultará também em contribuições com os debates acerca da escola pública. Além das discussões da reforma agrária e a importância da bandeira da educação – o movimento de educação do cam-

po etc. Segundo Pedro Pontual (2006), esse debate ficou conhecido por "refundamentação da Educação Popular", e teve como objetivos redefinir tanto o papel, as tarefas como as concepções metodológicas e também criar novos instrumentos de intervenção. É também nessa década que a sociedade enfrentará novas e significativas mudanças por conta do modelo político assumido.

O debate acerca da Educação Popular enquanto política pública no Brasil somente foi possível a partir dos anos 2000 através da Política Nacional de Educação Popular, como perspectiva político-metodológica, com intuito de subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e a construção do Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas.

O objetivo era promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela Educação Popular. A proposta é que o marco oriente o conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, de modo a contemplar os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. Esse debate acontecerá dentro de um contexto de fortalecimento da Educação Popular na América Latina e a eleição de governos com caráter mais próximo aos anseios populares, como é o caso do Brasil e o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Desse modo, o Marco de Referência pretendeu apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam alcançar o máximo de resultados, avançando para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular (Brasil, 2014, p. 16).

A Educação Popular, ao longo de sua trajetória e apesar de toda a variação conceitual, constituirá elementos por meio dos quais se fará reconhecer como uma teoria da educação, com concepções



epistemológicas, metodológicas e éticas próprias. A sociedade civil tem grande importância na construção dessa trajetória. É preciso, também, reconhecer o papel das Universidades nesse movimento histórico.

Uma das portas de entrada para a Educação Popular nas Universidades será a extensão. Em relação à Educação Popular dentro das Universidades, ela se constituiu, segundo Eymard Morão Vasconcelos (2011, p. 17), inicialmente vinculada à vida universitária extraoficial, não fazia parte das políticas acadêmicas, e como "inspiração de muitas das práticas sociais que estudantes, professores e intelectuais mais inquietos iam tentando implementar nos espaços livres de seus trabalhos".

O autor relembra que antes do golpe de 1964, que implantou a ditadura civil-militar no Brasil, houve uma grande agitação universitária, inspirada na Educação Popular, que ainda não tinha recebido esse nome. Chamadas, naquela época, ações de cultura popular. Foram organizadas muitas atividades culturais de grande repercussão, por meio das quais se buscava formar parcerias com os movimentos sociais em expansão. Com a implantação da ditadura civil-militar, marcada pela repressão política e, até, por tortura, grande parte dos movimentos, que antes tomavam a frente dessas iniciativas, foi sufocada (Vasconcelos, 2011, p. 17).

Esse processo foi sufocado nas décadas de 1960 e 1970 pela ditadura militar, ao passo que as Igrejas acabaram por se constituir em espaços centrais para as práticas da Educação Popular, apoiadas pela Teologia da Libertação, sendo esta última resultante do mesmo movimento social que gerou a Educação Popular.

Ainda segundo Vasconcelos (2011), a partir da década de 1980, já com o processo de abertura política e redemocratização, os sujeitos que antes do golpe compunham trabalhos extraoficiais na Universidade passaram a ocupar posições estratégicas, diretorias e outras funções. Isso contribui com o pensar e o:

investir na construção de um Estado regido pela participação popular e voltado para a superação das injustiças sociais. Muitas políticas públicas passam a incorporar saberes e práticas construídas no movimento de resistência da sociedade civil, onde a Educação Popular era elemento central (Vasconcelos, 2011, p. 18).

Nesse movimento, a Educação Popular deixa de ser clandestina e passa a ser "tolerada" nas Universidades. Nos diversos recantos da nação, surgem múltiplas experiências pontuais, nas políticas públicas, de práticas orientadas pela Educação Popular.

Nessa fase, essas práticas poderiam ser mais bem denominadas de alternativas. Costumavam ter duração limitada, pois esbarravam em múltiplos boicotes institucionais e políticos, mas sempre rebrotavam e se renovavam, expressando a força do processo informal de difusão cultural e mostrando a possibilidade e a potência da incorporação da Educação Popular como instrumento de gestão e de orientação de práticas institucionais das políticas de Estado (Vasconcelos, 2011, p. 18).

Também nesse contexto haverá um aumento das propostas de Extensão Popular, uma vez que a "renovação das políticas sociais passa a exigir um novo tipo de profissional mais habilitado para a relação com as comunidades e mais compreensivo em relação aos interesses e à lógica popular" (Vasconcelos, 2011, p. 19).

Com isso, ocorrem mudanças significativas, e participar dos projetos de extensão orientados pela Educação Popular passa a ser visto não apenas como militância política, mas também como maneira de preparar melhor os profissionais em formação para o mercado de trabalho criado pelas novas políticas sociais (Vasconcelos, 2011, p. 19).

A extensão na perspectiva da Educação Popular tenciona a Universidade no que diz respeito a sua estrutura, missão social e relação com a comunidade. Além disso, em sua dinâmica própria, tenciona as metodologias tradicionais e a dissociação entre teoria e prática.

A extensão é um espaço privilegiado para a emergência e a consolidação de propostas pedagógicas inovadoras nas Universidades. Por ser uma atividade acadêmica menos regulamentada, que

aglutina estudantes e professores mais inquietos e propositivos, ela funciona como um laboratório de práticas pedagógicas inovadoras, onde propostas ainda pouco estruturadas vão se aperfeiçoando.

É certo que muitas experiências logo sucumbem. Outras permanecem e se expandem, mostrando que são portadoras de soluções pedagógicas e de caminhos de atuação social que apontam propostas importantes para a renovação do ensino superior (Vasconcelos, 2011, p. 23).

A força motriz da extensão está na ação transformadora, que é alicerçada "na educação, no diálogo, na indignação e na leitura crítica do mundo, na amorosidade, traduzida na fé no ser humano e em sua capacidade de lutar para ser mais" (Vasconcelos, 2011, p. 25).

Há um deslocamento primordial nos processos a partir da Extensão Popular, e que promove uma convocação aos sujeitos envolvidos. Há uma mudança de conduta ética, moral, política, ideológica e que contraria a educação nos moldes tradicionais (em sua visão bancária, diria Paulo Freire), e que diz respeito justamente à educação por meio da experiência, das relações que são estabelecidas. A Extensão Popular não nos convida somente aos aprofundamentos teóricos, ela nos convida por meio da experiência a aprofundar e ressignificar, na qualidade de sujeitos, a vida e o mundo.

### **Considerações finais**

A presente reflexão é uma marca histórica de um tempo que atravessa a vida de milhares de pessoas no mundo todo: crianças, jovens, adultos, idosos... todos nós estamos atravessados pela pandemia da covid-19. O ano de 2020 e, certamente, o ano de 2021 estarão registrados na história mundial como um tempo de rupturas e do grande desafio à humanidade a fim de garantir sua existência.

O centro, para nós, educadoras integradas ao Núcleo Carolina Maria de Jesus e ao Programa de Extensão Tecelendo, é a Vida, seja a humana bem como todas as outras formas de existências deste nos-

so planeta. Enquanto há vida, enquanto respiramos, a vida pulsa em sua manifestação mais simples: respirar. Depois do último suspiro somos todos iguais.

A Humanidade fracassou em seu projeto de sociedade centrada no capital e consumo. As calorosas compras de final de ano e os lucros exorbitantes que deixaram os já ricos mais ricos na pandemia são a prova de que vamos perecer por mais um tempo até cairmos, mas vamos cair.

A Educação, apesar de mais do que nunca ser menosprezada pela “normalidade da sociedade do consumo”, demonstrou ser fundamental para a construção de caminhos propositivos para a nossa existência social e de sobrevivência da espécie.

Este texto tratou da importância da Educação Popular e alguns atravessamentos neste contexto de pandemia. Trouxemos experiências com cursos de extensão em diálogo com sujeitos e bases históricas da Educação Popular e a importância da Extensão na construção de uma proposta de Universidade Pública e Popular.

Construir ambientes virtuais humanizadores neste tempo histórico é fundamental para avançarmos em um projeto de sociedade pautada no amor e na justiça social. Os cursos de extensão trouxeram-nos horizontes estéticos, éticos e com espaços de formação para nós, seres humanos inacabados. Desse modo, torna-se fundamental dar prosseguimento às ações e construir redes de solidariedade para além da pandemia.

## Referências

BEISIEGEL Celso de Rui. Cultura do povo e Educação Popular. **Revista da faculdade de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 77-91, 1979.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na educação, na saúde, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

Brandão, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã e Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação** (orgs.). Marco de referência da educação popular para as políticas públicas. Brasília, DF, 2014.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

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

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação Popular?? Quê??**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

VASCONCELOS, Eymard M. Apresentando – Educação popular na universidade. In: Vasconcelos, Eymard M.; CRUZ, Pedro José S. C. (orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.



# Sujeitos não escolarizados em culturas de aprendizagem

*Luiz Gonzaga Gonçalves*

## **Abordagem Introdutória<sup>10</sup>**

Dentre as três fronteiras que desafiam a educação de jovens e adultos (EJA), como elenca Miguel Arroyo (2005), vamos nos concentrar na primeira delas, a de buscar apreender quem são os jovens e adultos em situação de aprendizagem escolar, muitos deles em plena maturidade de vida. Como a literatura internacional e a nossa deixam claro, há muito tempo, isso não é tarefa simples, a começar pelas barreiras culturais a respeito da condição docente apropriada para levar o jovem, o adulto e o idoso a acessarem conhecimento em espaços especializados para isso. Enquanto educadores, somos tentados pela ideia pronta de que o que é bom para nós certamente é bom para o aluno da educação de jovens e adultos (EJA). O desafio é o de incorporar nos processos educativos escolares a inteligência presente nas ações sociais que educam pessoas pelo trabalho, pelas relações humanas diretas, pelos processos migratórios de curta ou de longa duração, entre outras. Fazer aparecer as culturas de aprendizagem dos educandos adultos nos espaços escolares significa deixar para trás preconceitos contra os seus saberes prévios.

A segunda fronteira, conforme Arroyo (2005), é a de uma breve aproximação à história tardia, tensa e fecunda da EJA, dentro e fora do país, a ser feita com alguma ênfase nas primeiras produções bibliográficas no Brasil sobre o assunto. A última das três tarefas, ou seja, a da busca da relação da EJA com outras modalidades de educação básica, isso certamente aparecerá em outros estudos.

---

<sup>10</sup> Trabalho encomendado apresentado no EPEN, 2016: revisto e ampliado.

O que entra em discussão aqui: o educador, com sua vida transformada pela certificação do saber escolar, certamente detém uma forma de acessar o mundo não idêntica à forma de viver, de conhecer e de adquirir responsabilidades do aluno da EJA. Pensar com atenção sobre isso não apenas aperfeiçoa os procedimentos educativos voltados para adultos e idosos, como prepara o educador, o tempo todo, a entender a riqueza e a diversidade dos modelos culturais reinantes em nosso país. Reconhecida a complexidade da formação social brasileira, importa ganhar ênfase uma coexistência de diferentes modelos culturais e de visões de mundo, o que abre uma fecunda discussão com o auxílio da antropologia. Aqui, cabe o alerta de Gilberto Velho (1976) sobre precauções para que nossa formação e tipo de socialização não diminuam o alcance teórico e prático da compreensão dos fenômenos a investigar e das ações pedagógicas a empreender.

Nesse campo de preocupação, foi notório, na década de 1960, o processo de pesquisa desenvolvido por Paulo Freire e por sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Com base em estudos e experiências de caráter sociológico, da atenção às conquistas da didática, da psicologia e das novas teorias da comunicação, foram formulados, a partir de Recife, processos marcantes de discussões sobre a realidade brasileira e da alfabetização de adultos (Lima, 1965; Paiva, 1983).

É exatamente sobre isso o que a antropologia oferece aqui: indícios, pistas relevantes para que não sejam subestimadas as seculares bases culturais de aprendizagem, para além das salas de aulas. Um alerta importante: essas culturas de aprendizagem e de produção de saberes apenas a partir das últimas décadas do século XIX passaram a ser vistas de forma depreciativa.

### **EJA: orientações e desafios**

Onde está a importância de conhecer mais detidamente os jovens e adultos que buscam nossas escolas, incluindo os idosos? Ou



antes, quando e como tais preocupações começaram a ganhar espaço entre os educadores brasileiros? É pedagógico e politicamente importante entender as dificuldades inerentes à aprendizagem dos adultos em situação escolar. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que as discussões especializadas sobre o assunto são tardias em nossa formação histórica.

Ao longo dos séculos, tivemos uma população que legitimava seus vínculos e domínios sociais apartados majoritariamente do código escrito. Vale lembrar que a ruptura com a Monarquia e o início da República aconteceram com uma população composta de aproximadamente 85% de não alfabetizados (Paiva, 1983). Até o fim do Império não era posta em dúvida a capacidade empreendedora do analfabeto, até porque esta era a condição normal da maioria da população. Quer dizer, não saber ler e escrever, até então, não impedia o indivíduo de participar da classe dominante ou das principais atividades das pessoas do país. Paiva (1983, p. 83) apela para José Honório Rodrigues (1965, p. 144) para ponderar: "o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor".

O que passou a interferir no jogo de interesses dos setores dominantes da época foi a produção de mecanismos para frear a participação dos trabalhadores menos qualificados nas tomadas de decisão dos rumos políticos do país. No caso, ganharam espaço hegemônico as exigências da instrução. O país, que nunca teve expressivos setores médios do saber, começou a criar contornos para seu surgimento, tendo em vista as demandas e serviços que emergiam nos processos de urbanização e de industrialização incipientes no país. Paiva (1983, p. 83) está convencida de que "somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela tem acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência".

Esse tipo de visão, relativamente recente, que se fez hegemônico até nossos dias, produziu uma falsa compreensão a respeito do legado cultural da população, secularmente produzido para além da certificação escolar.

Em um dos pioneiros trabalhos que tratam da educação de adultos no contexto brasileiro, Paschoal Lemme (2004, p. 47) procurou lembrar que foi na Inglaterra, mais propriamente na década de 30, do século XVIII, que começaram as iniciativas a serviço da educação de adultos<sup>11</sup>. Ao longo do século XVIII tais iniciativas se expandiam para a Europa continental e para a América do Norte. Tal educação transitava pelas iniciativas da família, da Igreja, dos grupos e associações profissionais até se tornar atribuição mais efetiva do Estado.

Nos países avançados economicamente, as primeiras iniciativas oficiais em torno da educação de adultos estavam associadas à revolução burguesa e às exigências da nova ordem dominante nos eixos mais dinâmicos da produção, onde prosperavam as conquistas da ciência e da técnica, postas a serviço da produção industrial, comercial e agrícola. Como bem entendeu Paschoal Lemme (2004), uma vez firmada a revolução burguesa, a escola voltou a ser projetada como força conservadora, precipuamente para dar sustentação às instituições vigentes. Ainda assim, em países como o Brasil, notadamente ao longo do século XX, o trabalho educacional progressista, no qual se insere a educação de adultos, foi pensado em seus vínculos com a democratização de oportunidades para todos.

Importa considerar um confronto inevitável: o das demandas das classes dirigentes e o das reivindicações das classes populares, em busca de aperfeiçoarem suas condições culturais e técnicas para a conquista de bens e serviços relevantes. Nesse confronto de classes, uma presença, como já destacado neste trabalho, ganhou

---

<sup>11</sup> Lourenço Filho (2000, p. 122) alerta: "a expressão 'educação de adultos' (adult education) foi primeiramente vulgarizada na Inglaterra, onde se fundou em 1918 a World Association for Adult Education; passou a ser usada, nos Estados Unidos, depois de 1919. A American Adult Education data de 1926 (Encyclopaedia of modern education, 1943)".

destaque, especialmente a partir do século XX no Brasil: os setores médios do saber, ligados ou não diretamente às questões do ensino. A partir de meados do século XX, os setores médios do saber, em parte vindos dos setores populares, ganharam espaço em nosso país com os processos crescentes de urbanização e industrialização, oscilando entre a defesa dos interesses das classes dirigentes e o serviço aos setores das classes populares do país. Intelectuais e educadores progressistas, oriundos dos setores médios da sociedade, legitimavam-se pela passagem pelos bancos das escolas e pelas conquistas das novas oportunidades geradas pelas universidades, quando estas contribuíam para apresentar as questões contemporâneas do saber, da cultura, do conhecimento e da docência.

Em nosso caso, como estariam os educadores preparados para identificar a densidade dos saberes e visões de mundo que o educando e a educanda de EJA traziam consigo, e os saberes alheios, que pretendiam adquirir? Importa lembrar que é notória a complexidade da formação social brasileira, com a existência de diferentes modelos culturais e visões de mundo alternativas.

Um registro individual, dos mais importantes, sobre tentativas de respostas a tais desafios foi escrito por Lauro de Oliveira Lima (1965), em 1964 quando, anonimamente, frequentou os cursos voltados para a alfabetização de adultos, de acordo com a proposta do chamado Método Paulo Freire, quando este estava sendo aplicado nas cidades satélites de Brasília. O reconhecido psicólogo da educação e estudioso da didática, observador independente, julgou surpreendente partir da sociologia para construir toda uma didática, com amplo respaldo em psicologia. Seu elogio era para o modo como o Método Paulo Freire convidava o educando adulto para uma atitude de análise, de estudo de uma situação e do vocábulo a ela vinculado. Lauro de Oliveira Lima via na inteligência da decomposição da estrutura vocabular da palavra geradora e da formação de novos termos, a partir das sílabas desta palavra-chave, a primeira vez no Brasil que se

via um método de alfabetização de adultos. Lima (1965, p. 176) registrava: "o que se propõe ao analfabeto, não é simplesmente, a aquisição de uma nova técnica que ele não deseja e cuja utilidade ele não percebe: propõe-se a solução de seus problemas vitais através do manejo de um instrumento que ele utiliza de forma autônoma".

Gilberto Velho (1976, p. 14), com seus estudos antropológicos, alerta: "existem modelos sociais, sistemas de valores dominantes, ou mais difundidos, mas não encontramos nada parecido com um modelo exclusivo, ou um sistema monolítico" de orientação, que serve a todos os setores da sociedade, indistintamente. Nesta direção, em um memorável esforço de autocritica, Paulo Freire (1992, p. 24) admitiu ter permanecido por algum tempo sem romper com o modelo educacional tradicional, a ponto de dizer: "apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu quase sempre partia do meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o 'Sul' que os orientasse".

Não está em questão ao educador abdicar de seus conhecimentos, de suas referências, mas apreciar o alcance e os limites de suas iniciativas, perante o outro, o diferente de meu contexto social. O educador pernambucano chegou a esta posição: "[...] ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava [...]" (Freire, 1992, p. 24). Mesmo considerando um aprendizado longo, em um caminho nada fácil, Freire via impor sobre si a necessidade de familiarizar-se com o modo de pensar do educando adulto, com isso, entendia ele: "seria possível discutir minha leitura de mundo que, igualmente, guarda e se funda num outro tipo de saber" (Freire, 1992, p. 24).

Através do exercício crítico fundamental de Freire, fica-se mais próximo de entender o alerta de Gilberto Velho (1976, p. 15), quanto a "tomar precauções para que nossa formação, tipo de socialização, etc., interfiram o menos possível no trabalho científico de compreen-

são teórica dos fenômenos que pretendemos investigar ou tratar". O autor considerava que a antropologia ajuda nesse ponto, por exercitar-se numa perspectiva comparativista, apropriada para quem se defronta com sociedades onde estão presentes culturas díspares, diferenciadas, ou mesmo, desigualmente constituídas.

Velho está interessado em uma noção relativizada do indivíduo que, em um país multicultural como o nosso, abre perspectivas educacionais relevantes para se colocar em questão. Para ele, pode-se confundir o indivíduo biológico, de sua espécie, com a noção de indivíduo, portador particular de uma cultura, que ele esquematicamente chama de ocidental-moderna-contemporânea. Entender a noção de indivíduo como parte de uma cultura particular, ainda que hegemônica, é importante para não naturalizar tipos não sustentáveis de imposição cultural, como Paulo Freire foi capaz de acusar em suas primeiras iniciativas como educador.

Gilberto Velho, baseado nos estudos de Louis Dumont sobre as sociedades de castas na Índia, esclarece que ali a unidade mínima da vida social não era necessariamente vista no indivíduo, mas em uma complexa rede de relações sociais, onde havia desigualdade entre as categorias sociais e, ao mesmo tempo, interligação por meios dos princípios hierárquicos. Ele finalmente pondera:

o objeto das ciências do comportamento individual talvez não seja um indivíduo dado, natural ou universal, que pode variar seus modelos de comportamento de cultura para cultura, mas sim *uma construção sociocultural, mesmo enquanto noção* (Velho, 1976, p. 13, grifo meu).

O autor convida a problematizar o risco de que as teorias e práticas educacionais também possam estar sendo construídas sobre "uma noção de indivíduo não relativa e sociocêntrica" (Velho, 1976, p. 13).

Um exemplo que Gilberto Velho traz é o da Umbanda, que tem, ao seu modo, uma teoria do desvio, com a identificação de anormalidades e perturbações, sendo que nossa noção de indivíduo não é partilhada pelos membros desse culto. O problema é visto muito mais

como conflitos a solucionar quanto a pertencimento às redes de relações sociais e não em pessoas específicas, como admitido em terapias propostas nas clínicas das sociedades modernas, contemporâneas. Nesse caso, "as unidades significativas e básicas da vida social são redes ou grupos nos quais os indivíduos biológicos desempenham papéis que não implicam um tipo de identidade construída sobre a nossa noção dominante de individualidade" (Velho, 1976, p. 15).

Roberto da Matta (1997, p. 39-40) raciocina na mesma direção, ao considerar que nos sistemas tradicionais e semitradicionais o indivíduo tem menos visibilidade, com a ênfase de que: "o par, a família, o grupo e o parentesco é que são os sujeitos das rotinas sociais mais importantes, é o estado individual que engendra essas fases fora do comum". No mundo rural, o compadrio, os tipos de prestação de serviços, como da parteira, dos raizeiros e benzedores criam redes de aproximação e de trocas, fundamentais para a sobrevivência do grupo ou bairro. No Ceará, observadores leigos da natureza, conhecidos como "profetas da chuva", têm chamado atenção dos estudos acadêmicos e da mídia, especialmente nos meses de janeiro, quando promovem encontros para apresentar suas projeções do período chuvoso. Os observadores leigos da natureza colocam-se em uma chave de leitura relacional, como argumenta Benilton Bezerra Junior (2006, p. 129-30): para eles "o mundo não é simplesmente um conjunto infinito de objetos, ele é um horizonte aberto de relações; e a primeira que importa, a primordial, é a do corpo vivo com o mundo que ele habita". Este observador leigo não pretende dominar o mundo, suas observações são para encontrar uma integração maior do humano com a natureza, uma vez que ele se vê como parte dela e não um observador independente, pois espera, ao ter uma compreensão mais segura sobre o funcionamento das coisas, obter "conclusões acerca de como devem ser as relações entre as pessoas" (Bezerra Junior, 2006, p. 129).

Em Campina Grande, uma educanda idosa apresentou-se na entrevista da pesquisa (Guerra, 2013, p. 20) com um gesto pouco co-

mum. Ela se levantou contra um médico, também idoso, considerado por muitos como profissional muito bom. Ela o chamou de ignorante, pois foi capaz de prescrever a receita sem dirigir o olhar à paciente. Para essa idosa, dar a atenção ao outro, independentemente de sua posição social, está na essência de um saber viver e conviver, é o mínimo de uma conduta considerada correta.

No Brejo Paraibano, mais propriamente no município de Araçagi, essas redes de relação entre humanos se radicalizavam em torno dos dinamismos que garantem a reprodução da vida e da espécie humana. O meliponicultor José Olívio da Silva se considerava "guardião da natureza", ainda assim, entendia que são as abelhas nativas que o mantêm vivo, que o alimentam, e não o contrário. Em tal compreensão, como já visto aqui, diferente da visão dominante, o ser humano é considerado parte viva da natureza, no máximo, seu animador, e não seu senhor e explorador inconsequente. Um criador da pequena pecuária extensiva do semiárido nordestino pode ser contemplado perfeitamente com esta afirmação: "não sou eu que crio o bode é ele que me cria". As relações entre humanos se entrelaçam à produção das relações com outros seres vivos. Uma mulher que vendia laranjas, no sertão baiano, argumentou: "são laranjas da minha quinteira. Vendo barato mesmo, não é bom para a vida da laranjeira vender caro o que se ganhou". Para ela, a relação posta com o ato de vender não deveria provocar uma ruptura com o modo como o produto se colocou ao alcance de suas mãos.

O que foi inventariado até aqui revela a importância de se obter resultados de pesquisas junto a sociedades não ocidentais, onde o indivíduo cede lugar à relação entre os seres humanos. Isso abre caminho para perguntas sobre a complexidade de nossa cultura como um todo, como afirma Velho (1976, p. 16):

a base de sustentação dos grupos citados são complexos sistemas cosmológicos ou visões de mundo nem sempre explicitados através de um discurso semelhante ao nosso, nos quais basicamente o in-

divíduo não desempenha o papel que costumamos considerar incontestado, real, verdadeiro, etc., e que, de fato, corresponde a um modelo particular, ainda que dominante.

A problematização, a partir das constatações anteriores, não é tão simples para um educador ou educadora responsável pela parte intencional e deliberada de um processo educativo que acontece em espaço especialmente separado para este fim. Terá ele ou ela chaves de leitura válidas para absorver criativamente os efeitos de uma educabilidade mais afeita aos processos espontâneos de comunicação cultural entre gerações pouco ou não escolarizadas?

### **Uma pedagogia ainda flutuante**

Lourenço Filho (2000, p. 117), ponderando em 1945, entende que “a vida coletiva não se passa num só grupo homogêneo – passa-se em muitos – e que, neles, variam os padrões de cultura”. Diante das dificuldades, Lourenço Filho é cuidadoso quando afirma “*crer* que, dessa variação e conseqüente conflito hajam surgido os esforços intencionais, mais ou menos graduados e sistematizados, para a formação específica que ao fortalecimento de cada grupo convenha” (Lourenço Filho, 2000, p. 117-18, grifo meu). Nessa situação de incerteza, ele apela para que a ação da educação não se limite ao Estado, mas incorpore a contribuição do que vem da família, da Igreja, dos grupos profissionais.

Lourenço Filho (2000, p. 119) alertava, nos meados do século XX: “muito do desequilíbrio atual da vida do País deverá ser explicado mais pela extrema variação de cultura, entre os contingentes de nossa população, que mesmo pela variação de raça, de clima ou de recursos naturais”. O autor estava raciocinando tendo como referência o censo de 1940, sendo que na Região Sul e Sudeste havia 60% de alfabetizados; na Região Norte 46%; na Região Leste 45% e na Região Nordeste somente 30% de alfabetizados (Lourenço Filho, 2000, p. 119).



Os primeiros escritos sobre EJA, próximos da década de 1940 e de 1950, anunciavam, por exemplo, com Paschoal Lemme (2004, p. 49), o alcance da tarefa da época: "nós agora que estamos criando uma consciência integral das nossas necessidades mais vitais"<sup>12</sup>. Na mesma perspectiva, esperava Álvaro Vieira Pinto (1959, p. 49): que os brasileiros alcançassem "uma inédita representação de sua realidade", mesmo que ainda não estivessem "preparados para dizer o plano educacional a realizar, porque se tratava justamente de elaborá-lo desde os fundamentos".

Não por acaso, a ideia de pesquisa gradativamente ganhava importante espaço para aprofundar os desafios da educação, como foi o caso da iniciativa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs), criados por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em 1955, como parte das iniciativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Anísio Teixeira e Lourenço Filho acumulavam experiências como reformadores nos sistemas estaduais de ensino, por isso sabiam do lugar estratégico da pesquisa para fazer emergir, em sua importância social, os problemas da educação e do ensino. Como destaca Ferreira (2008, p. 4), os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP tinham "a diversidade regional brasileira como aspecto relevante para a análise e interpretação dos processos de mudança social em curso e, conseqüentemente, para a elaboração de novas políticas públicas para o setor educacional".

Os movimentos sociais e populares das décadas de 1950 e de 1960 também levavam a sério a ideia da investigação, da pesquisa, a ponto de o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP, 1961) estabelecer como o primeiro dos seus dez departamentos não o de ensino, e sim o de pesquisa. Evidentemente que ali a pesquisa, posta na ordem

---

<sup>12</sup> Citação extraída da apresentação feita pela redação do Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio ao texto da tese de 1938, apresentada pelo Dr. Paschoal Lemme, inspetor de Ensino do Estado do Rio e professor das Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal, tese que constitui monografia com que se inscreveu ao concurso de Técnicos de Educação do Ministério da Educação e Saúde.

do dia, não estava necessariamente submetida aos rigores do conhecimento científico, mas demonstrava na prática a consciência de que a insatisfação com os modelos pedagógicos dominantes passava por uma busca de resultados conquistada pela aproximação e diálogo com os sujeitos dos setores populares. Tal contato investigativo rendeu para os educadores, como Paulo Freire, uma compreensão nítida de uma intuitividade e de uma inteligência inquestionáveis dos trabalhadores urbanos não escolarizados, reveladas nos círculos de cultura, ainda não ocupados com as atividades de alfabetização, propriamente dita.

Pensar a partir das fronteiras da ação da Educação de jovens e adultos, como sugere Miguel Arroyo, é instigante porque a partir delas se perde o receio do desconhecido, mesmo quando ainda se está nos limites de um território familiar. As fronteiras ressaltam a necessidade vital de ir além, da superação permanente, o que ganha relevância quando se está envolvido em processos que, inevitavelmente, implicam interligação entre sujeitos e diferentes culturas de aprendizagens.

Muitas vezes, há resignação do educador em seguir os autores que vieram antes. Isso não basta, é preciso continuar as buscas, especialmente na ação criativa proporcionada pela investigação. Importa dialogar e saber se aproximar do modo de ser dos jovens, adultos e idosos, em busca de uma apropriação mais segura de seus meios e recursos estratégicos de aprendizagem, angariados, muitas vezes, em sua luta nada fácil contra as faltas de oportunidades e incompreensões.

O que se pode acrescentar aqui, a partir dos achados das fronteiras da ação na EJA e na educação popular? Um deles é o da importância de compreender diferentes possibilidades da conexão mãos e cérebro, da versatilidade do corpo humano como recurso estratégico por excelência, criador de cultura, a serviço dos não ou pouco escolarizados. Os êxitos dos alunos da EJA na aquisição de diferentes habilidades laborais, na ousadia de buscarem novas terras ou oportunidades, ajudam a repensar nossas propostas de ensino, de modo a

aproximá-las dos dinamismos de uma inteligência da prática. Nesse modelo de inteligência, conhecer as coisas do mundo implica pensar na relação entre os seres humanos. Ora, isso traz evidentes consequências para uma educação de jovens e adultos aberta ao diálogo.

Lourenço Filho (2000, p. 123) enunciou em 1945: "há, na verdade, uma pedagogia especial para adultos, já em parte fixada, e outra, ainda flutuante". Ato contínuo, ele faz ver: se as diferenças individuais já são identificadas entre as crianças, são maiores ainda entre as classes dos adultos, pelas possibilidades abertas da experiência de cada um, de cada uma. Talvez, do mesmo porte que as diferenças individuais dos adultos estarão os contrastes que nossos educandos apresentam diante dos modelos de conhecimento dominantes, em uma sociedade moderna ocidental. Sendo assim, conhecer os educandos em suas diferenças pode significar uma apreensão mais crítica dos professores mesmos, dos lugares sociais de onde leem o mundo.

Como já discutimos em trabalho anterior (Gonçalves, 2013), esses homens e mulheres da EJA, como os observadores leigos da natureza, desconcertantemente, estão mais próximos dos processos de indagações e dos tateamentos que cercam a busca científica por conhecimento novo do que da didática que a escola tem a oferecer. A didática, muitas vezes, excessivamente diretiva acaba alheia aos procedimentos e aos ritmos de quem conquista a vida e a sobrevivência com o próprio esforço. Importa sempre considerar que os jovens e adultos, em diferentes graus, aprenderam a pensar e a decidir com inteligência, aprenderam a detectar continuidades ou descontinuidades no dinamismo das coisas e do mundo vivo que os cercam.

O homem e a mulher do campo entendem disso quando examinam as condições climáticas para projetar o risco de suas ações e investimentos agrícolas; o migrante também, quando faz seus contatos para decidir se vale a pena contar com suas redes de relações e migrar para os centros urbanos em busca de trabalho, ou permanecer onde está. Os jovens e adultos sabem relacionar hipóteses entre elas,

a partir do que está armazenado em seu cérebro vivo e a partir do trabalho que os dotou de destreza nas mãos e da compreensão que trazem de seus lugares no mundo.

### **Considerações finais**

Sem um entendimento mínimo acerca de acúmulos culturais diversificados que há no país dificilmente será possível abrir caminho para que jovens e adultos possam ter êxito a partir dos procedimentos educativos formais. Vale lembrar que a docência no espaço escolar passa por crenças a respeito da aquisição de conhecimento que são questionáveis, como um apego a grandes volumes de conteúdo acumulados nos livros, nos dicionários, nos recursos eletrônicos. Mais do que apelar para uma memória passiva, importa chegar a diferentes modos de ordenar e relacionar os conhecimentos, buscando desenvoltura e aproveitamento personalizado dos educandos. Lembrar que os jovens, adultos e idosos são essencialmente relacionais; garantir o envolvimento afetivo deles nas propostas docentes é uma chave para o êxito e para que ampliem no espaço escolar os objetivos que almejam alcançar.

Como nada fazem em suas vidas sem um planejamento mínimo, talvez esteja havendo falha no início dos trabalhos docentes, na medida em que não é oferecido claramente e discutido junto aos educandos um itinerário de estudos a cumprir, e os meios mais adequados para obtê-lo. Não é demais evocar o que indica Rui Barbosa (1947, p. 120): "o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo". Sem a responsabilidade do mestre, destaca ele, o método fica reduzido a uma concepção ideal. O mestre, por saber do caminho, traz as ideias das nuvens para o plano das ações qualificadas, para um conhecer em ato.

Bernard Charlot,<sup>13</sup> por sua vez, avalia: "o que mais me chama a atenção no caso brasileiro é a importância que é dada ao lado afetivo

---

<sup>13</sup> Ver a entrevista completa: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006). Acesso em: 27 jun. 2016.

do saber. Existe aqui uma relação muito forte entre o saber e o corpo: o saber deve ter efeitos emocionais para ter valor". O autor convida a assumir, de modo ampliado, o que é visível nos domínios da educação de jovens, adultos e idosos: angariar o respeito, o afeto do educando, da educanda é como abrir uma avenida para a aventura do saber e do conhecimento nas salas de aula.

Não há dúvidas, como ensina Gilberto Velho, de que as decisões dos nossos sistemas educacionais estão dentro de uma cultura ocidental, moderna, contemporânea. Como destacam a antropologia e a história educacional, os desafios da educação de jovens e adultos e as tentativas de superação de suas áreas de flutuação podem contribuir para não separar a prática educativa da investigação docente e da pesquisa. Fazer isso é estar mais próximo de entender que ouvindo com mais atenção o outro, o educador entende a si mesmo e o legado cultural secular, do qual também é herdeiro.

## Referências

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Org.) **Diálogos da educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, Rui (1947). **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução**. Obras Completas. Vol.X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde..

BEZERRA JUNIOR, Benilton. Os porta-vozes da natureza e a prosa do mundo. In MARTINS, Carla (Org.) **Profetas da chuva**. Fortaleza: Tempo de Imagem, 2006, p. 125-130.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006). Acesso em: 27 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERREIRA, Márcia Santos. Os centros de pesquisas educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13\\_n\\_38/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13_n_38/07.pdf). Acesso em: 25 jun. 2016.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas**. 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt18\\_trabalhos\\_pdfs/gt18\\_3090\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3090_texto.pdf). Acesso em: 26 jun. 2016.

GUERRA, Maria José. **Conversação de idosos em contexto alfabetizador universitário** e a oralidade desveladora de uma pedagogia da convivialidade. João Pessoa: UFPB, 2013.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador** / Paschoal Lemme. 2. ed. Brasília: Inep, 5<sup>o</sup> v. 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Tecnologia, educação e democracia: educação no processo de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LOURENÇO FILHO. O problema da Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 81, n<sup>o</sup>. 197, Brasília, jan./abr., 2000, p. 116-27. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/963/937>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MATTA, Roberto da. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DE RECIFE. **Estatuto**. Recife, 1961. Disponível em: [http://forumeja.org.br/df/files/estatuto\\_mcp.pdf](http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf). Acesso em: 26 jun. 2016.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: Iseb, 1959.

RODRIGUES, José Honório. O voto do analfabeto e a tradição política brasileira. In **Conciliação e reforma no Brasil**; um desafio histórico-político. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1965.

VELHO, Gilberto. Relações entre Antropologia e Psiquiatria. **Revista da Associação de Psiquiatria e Psicologia da infância e da adolescência**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1. 1976.





# A universidade vai à comunidade: educação popular decolonial

*Pedro Rodolpho Jungers Abib*

## **Abordagem introdutória**

O presente capítulo tem como finalidade relatar as ações e experiências desenvolvidas pelo Projeto Griô: Memória, Cultura e Educação na Comunidade do Alto das Pombas, realizadas na comunidade localizada na cidade de Salvador-BA. Esse projeto, que inicia suas ações no ano de 2011, é fruto de uma construção coletiva envolvendo a Universidade Federal da Bahia e entidades oriundas da própria comunidade, constituindo-se de ações voltadas para crianças, jovens e adultos, com foco na reapropriação da memória da comunidade, na perspectiva de contribuir para a construção da identidade, da autonomia desses sujeitos e empoderamento da comunidade através do protagonismo social dos envolvidos.

Esse projeto tem o apoio da Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia (PROEXT/UFBA) e tem como parceiros o Instituto Fatumbi – ONG criada e gestada por jovens da própria comunidade – e também o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), entidade que atua desde o final da década de 1970 na defesa dos direitos sociais e da cidadania, realizando vários projetos e ações na comunidade.

A iniciativa desse projeto é de responsabilidade do Grupo de Pesquisa Griô: Culturas Populares, Ancestralidade e Educação, vinculado à Faculdade de Educação da UFBA, integrando ensino-pesquisa-extensão na área de culturas populares e africanidades, que agrega pesquisadores da graduação e da pós-graduação, tanto quanto as lideranças comunitárias, os mestres populares, a juventude, coordena-

nadores de ONGs e outros parceiros no âmbito de atuação relacionados aos temas propostos.

Um dos pressupostos desse projeto reside na vulnerabilidade social como um grave problema que atinge, principalmente, os grandes centros urbanos do nosso país. A expansão das grandes cidades, somada aos problemas estruturais da sociedade brasileira, como o desemprego, a violência, o racismo, a degradação ambiental, a falta de saneamento básico, bem como a dificuldade do acesso à educação, saúde, cultura e lazer por boa parte da população residente nos grandes centros, constituem os pontos nevrálgicos que impedem o desenvolvimento e a justiça social do nosso país.

Nesse contexto em que cada vez mais os poderes públicos estão se desresponsabilizando por políticas e ações voltadas às camadas mais vulneráveis da sociedade, a universidade pública não pode abster-se da responsabilidade de refletir, debater e propor ideias e ações, no sentido da construção de soluções que possam indicar caminhos no processo de superação dessas mazelas históricas de nossa sociedade.

Em que pese a necessidade de políticas públicas que garantam educação pública de qualidade para o atendimento de jovens moradores de comunidades em situação de vulnerabilidade social, entendemos que ações no âmbito da educação não formal são também importantes e necessárias, tendo em vista a atual situação de fragilidade em que se encontra a educação formal no nosso país. Temos clareza de que ações na esfera da educação não formal, porém, não eliminam a necessidade de se continuar lutando e exigindo melhorias na educação formal, responsabilidade intransferível dos poderes públicos nos níveis federais, estaduais e municipais.

Assim, o Projeto Griô constitui-se de um estudo matricial com caráter de Pesquisa-Ação desenvolvido por um grupo de pesquisadores vinculados à Faculdade de Educação da UFBA, a partir do Grupo de Pesquisa GRIÔ: Culturas Populares, Ancestralidade e Educação, que se propõe a realizar uma intervenção de cunho sociocultural e

educacional na comunidade do Alto das Pombas em parceria com entidades e lideranças locais.

Essa Pesquisa Ação tem como base teórica a Educação Popular e os Estudos Decoloniais, destacando as abordagens relacionadas aos temas: etnia, diversidade cultural, racismo, gênero, violência, empoderamento comunitário, política e sociedade, entre outros. Busca-se desenvolver ações voltadas para crianças, jovens e adultos, com foco na reapropriação da memória da comunidade, na perspectiva de contribuir para a construção da identidade cultural, da autonomia e do protagonismo social desses sujeitos.

### **A Universidade vai à Comunidade**

Localizada na região central da cidade de Salvador, nos arredores do Campus da UFBA, a comunidade do Alto das Pombas possui um histórico de organização e resistência que remonta ao período da ditadura militar no Brasil. Nesse período, boa parte das ações de organização, mobilização e resistência dos moradores da comunidade dava-se a partir do Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), criado no final da década de 1970, e desde então vem assumindo sua missão de lutar por justiça social, contra a discriminação racial e a violência contra a mulher, mantendo sua legitimidade, autonomia e protagonismo diante da comunidade e instituições, entidades, ONGs e movimentos sociais. Nesta trajetória histórica de luta, algumas conquistas de políticas públicas tiveram a participação importante do Grupo de Mulheres: a reabertura da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima (1986), a luta por saneamento e urbanização do Alto das Pombas (1988), a reabertura do posto de saúde (1990), a reforma e implementação do Programa de Saúde da Família (PSF), além do constante debate e intervenção sobre outros problemas que afligem a comunidade, com destaque para a violência contra a juventude negra. Uma das lideranças do GRUMAP, Zildete Pereira, conhecida na comunidade como Dona Zil, relata um pouco sobre esse período em depoimento que nos concedeu:

*Começamos uma luta pelo Alto das Pombas ainda na década de 1970, em plena ditadura militar, aqui era um bairro totalmente discriminado e as primeiras instituições que chegaram no Alto das Pombas foram as universidades aqui da Bahia (depoimento concedido em novembro 2018).*

O Instituto Fatumbi, por sua vez, é uma ONG que surge no início dos anos 2000, como iniciativa de jovens moradores da comunidade envolvidos em projetos sociais e que decidem ocupar espaços e salas da UFBA para organizar cursos de informática para jovens da comunidade. Aos poucos, esse grupo foi conseguindo apoio de professores da UFBA e o projeto foi se ampliando, oferecendo mais atividades aos jovens e crianças locais, estruturando-se como entidade e conseguindo outros apoios importantes do poder público e privado. Sobre isso, o depoimento de Rodrigo Alves, uma das lideranças do Instituto Fatumbi, acrescenta:

*Sempre provocamos a universidade a ter a sua finalidade pública, porque ela já tem muita dificuldade de compreender a sua importância enquanto espaço de formulação de conhecimento, sendo que quem a financiam são pessoas que não tiveram acesso à universidade na sua grande maioria. A gente sempre disputou conhecimento com a universidade, porque achamos que as comunidades constroem conhecimento, que muitas vezes não são científicos mais têm sua eficácia (depoimento concedido em novembro 2018).*

No auge de suas ações, o Instituto Fatumbi conseguia atender centenas de crianças e contava com professores e funcionários contratados para atuarem nessas ações. Desde o ano de 2017, porém, o Instituto Fatumbi perdeu apoios importantes e teve de diminuir drasticamente sua atuação na comunidade. Uma outra liderança do Instituto Fatumbi, Pablo Rocha, afirma que:

*O Instituto Fatumbi fez um trabalho bastante amplo na comunidade, pois na época possuíamos apoio da Fundação José Silveira, entre outros que nos possibilitava ter uma equipe de trabalho bem preparada, a maioria da própria comunidade, inclusive com professores de diversas áreas dando oficinas aos jovens. Porém no ano de 2017 em virtude das dificuldades financeiras do país,*

*perdemos esses apoios e tivemos que reduzir nossa intervenção na comunidade, contando somente com o apoio da UFBA que continuou com a nossa parceria que vem desde 2011 (depoimento concedido em novembro de 2018).*

Inspirado nessa história de lutas e organização existente na comunidade, o Grupo de Pesquisa Griô: Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação da UFBA começa no ano de <sup>2011</sup> a dialogar com as lideranças da comunidade, tendo em vista a construção conjunta de uma proposta de intervenção de cunho cultural-social-artístico-educacional que passasse pela ampliação desses espaços de organização e sociabilidade, visando à inclusão dos jovens moradores nesse processo de luta e empoderamento comunitário, tendo como base a educação popular e também o pensamento decolonial.

Definir conceitualmente o termo "popular" é quase tão difícil quanto definir o termo "cultura". Quando colocamos os dois termos juntos então, como diria Stuart Hall (2009), as dificuldades podem se tornar imensas. Tomando por base o universo das culturas populares, enquanto um campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade abrigam saberes dos mais significativos, nos remetemos a toda uma ancestralidade onde residem aspectos importantíssimos relacionados à "história não contada" dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da nossa sociedade, ao *ethos* do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país (ABIB, 2015).

Infelizmente, esse universo dos saberes e fazeres permanece ainda sem a devida visibilidade, como uma mata virgem que guarda riquezas, segredos e enigmas, que se mostram vivos e dinâmicos, mas ainda invisíveis aos olhos dos responsáveis por grande parte dos programas envolvendo a educação formal desse país. De tal modo, estamos convencidos que os modos de educar presentes nas diversas manifestações culturais populares de origens negras e indígenas, bem como o saber identitário que brota das comunidades em situação de fragilidade social no nosso país, são fundantes para se pensar uma Edu-

cação Popular, do ponto de vista metodológico, didático, mais também e fundamentalmente, epistemológico, filosófico e ético (ABIB, 2019).

A virada epistemológica das últimas décadas fomentou a consciência sobre a diversidade das formas de educar, sobre o conceito de educação, que se apresenta muito maior que a educação que se dá na escola. Carlos Rodrigues Brandão ilustra isto do seguinte modo:

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (2007, p. 9).

O pensamento decolonial, por sua vez, tem exercido um impacto importante no debate sobre educação no Brasil nos últimos anos, sobretudo porque, conforme Oliveira e Candal (2010), coloca no centro da discussão a questão sobre a necessidade da construção de um projeto de emancipação epistêmica, que é nada mais do que a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos "outros".

Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 10) informa-nos que "a educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura". Portanto, repensar a educação escolar, à luz dos modos de educar que tradicionalmente os povos dominados utilizaram, é fundamental para o rompimento com as características colonialistas que ainda pairam sobre ela.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessen-

cialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1968, p. 26).

O Pensamento Decolonial enquanto essa poderosa construção teórica encarnada nas lutas sociais dos povos colonizados, que mais e mais ganha força nos tempos atuais, baseia-se na luta pela decolonialidade do poder, do saber e do ser, como três importantes eixos onde a colonização se instaura. Emerge, assim, como poderosa forma de contestação e insurgência contra a essa lógica imposta pela modernidade, no sentido de buscar a construção de outra lógica, proveniente do pensamento, da experiência, das lutas, das crenças, dos valores e dos sistemas simbólicos dos povos latino-americanos, africanos e asiáticos, contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados.

A linguista estadunidense radicada no Equador, Catherine Walsh (2005), afirma que "decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político" (p. 48). A decolonialidade, para ela, implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade significa visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

O grande educador Paulo Freire, que lança as bases de uma educação popular no Brasil no início da década de 1960, sempre exerceu profunda crítica às formas de dominação exercida pelos colonizadores que se estendeu também ao período pós-colonial e, na sua obra, buscou de forma aguda estabelecer critérios do que chamou de "ação cultural" como alicerce da construção de uma educação popular libertadora no nosso país. Em suas palavras:

Na medida em que a introjeção dos valores dos dominadores não é um fenômeno individual mas social

e cultural, sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também numa certa forma de ação cultural. Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (Freire, 1982, p. 54).

Por essa razão, podemos pensar que o mais importante disso tudo é reconhecer, pelo viés da Educação Popular, que é possível identificar aqueles sujeitos e grupos populares que se valem do seu fazer cultural, dos seus processos criativos próprios, dos seus saberes tradicionais para marcar uma posição e fazer um contraponto diante da avassaladora investida de uma onda conservadora a que estamos submetidos no atual momento político que vem ganhando espaços estratégicos nas sociedades atuais, destruindo direitos, diluindo as diferenças, disseminando a intolerância, estimulando o consumo e os valores do capital e sufocando ou domesticando a potência transgressora que vem do "popular".

Entendemos que uma educação que se queira popular não pode abrir mão de um estreitamento profundo com as experiências provenientes das culturas populares e de seus sujeitos ancorados em sua ancestralidade, suas memórias, suas tradições e seus modos de vida que produzem saberes e fazeres que dão sentido a esse universo.

Com base nos pressupostos de uma educação popular de base decolonial inspirada nos saberes e fazeres provenientes das culturas populares, essa parceria entre a Universidade e a Comunidade do Alto das Pombas se inicia, então, a partir de ações que buscam contribuir na formação crítica desses sujeitos, a partir da reapropriação dessas memórias da comunidade, enfatizando o compromisso e a responsabilidade social por parte desses jovens, buscando o fortalecimento do sentido de pertencimento e de identidade social desses sujeitos e o seu consequente empoderamento advindo desse processo.



Durante uma primeira etapa dessa parceria, que vai de 2011 a 2016, várias ações foram realizadas na comunidade com a participação do Grupo Griô, assim como o Projeto Vizinhanças, também iniciativa da PROEXT UFBA, que incluía também outros grupos de pesquisa, porém essas ações tiveram um caráter mais pontual, sem uma perspectiva mais concreta de continuidade. Tendo em vista esse cenário, sentiu-se a necessidade de um projeto que pudesse ter um envolvimento maior da comunidade em sua construção e pudesse ter uma duração maior, o que também foi impulsionado pelo lançamento de uma linha de editais pela PROEXT, chamado de PAEX Doc, visando justamente propostas que fossem pensadas mais a longo prazo que contemplassem ações nas comunidades, numa perspectiva de continuidade.

Foi a partir dessa oportunidade criada pela Pró Reitoria de Extensão da UFBA que começamos uma segunda etapa dessa parceria iniciada através de uma articulação entre o Grupo Griô da UFBA e as entidades locais – Instituto Fatumbi e Grumap – com o objetivo de construir coletivamente uma proposta a ser apresentada ao edital mencionado. Esse processo se deu a partir de reuniões realizadas nas sedes dessas entidades e também nas dependências da universidade, com o intuito de se pensar um projeto que contemplasse as propostas e necessidades educativas que pudessem atender a jovens e crianças da comunidade, em sua maioria em situação de vulnerabilidade social.

Esse processo de construção coletiva foi e tem sido muito rico, pois tem se dado através da escuta qualificada e sensível no que tange ao papel de cada parceiro responsável pela execução do projeto, tornando-se um aprendizado muito significativo para todos os participantes. Vale ressaltar que a comunidade do Alto das Pombas tinha certa resistência aos projetos extensionistas de universidades que atuavam no local pelo fato de, historicamente, muitos desses projetos não terem demonstrado compromisso com a comunidade, já que, após o seu término, muito pouco ou quase nada foi deixado como legado social e político aos seus beneficiários diretos, ou seja, os jovens e crianças da comunidade, bem como às organizações comunitárias locais.

Segundo relatos de representantes e lideranças destas organizações locais, os resultados deixados como legados pelas universidades públicas para as comunidades do seu entorno habitacional, até então, eram apenas: teses, artigos, ensaios e resenhas críticas e, mesmo assim, esses produtos não eram disponibilizados para a comunidade que tampouco recebia convite para a exibição e apresentação dos mesmos, o que reforçava ainda mais a resistência ao trabalho conjunto entre o saber comunitário e acadêmico, fortalecendo a ideia de que a comunidade era apenas um espaço de apropriação de conteúdo prático.

Entretanto, a parceria estabelecida entre o Grupo Griô da UFBA, o Instituto Fatumbi e o Grumap aconteceu de forma diferente e mais qualificada, pois as sucessivas reuniões de planejamento e o processo de escrita do projeto, feita de forma conjunta, contribuíram para a quebra da crença que prevalecia na comunidade até então, de que a universidade somente se aproxima das comunidades a partir de uma relação vertical e não horizontal, para apropriar-se de experiências e conhecimentos advindos desses espaços, sem dar nenhum tipo de retorno. As reuniões que aconteciam tanto na comunidade como na universidade foram uma rica oportunidade de amadurecer o diálogo entre esses coletivos, que puderam sentir-se protagonistas na construção do projeto, o que foi dando mais confiança às lideranças comunitárias sobre os propósitos dessa parceria, percebendo que as experiências negativas anteriores não deveriam prejudicar a nova oportunidade de trabalho advinda da pesquisa ação proposta. A fala de Rita Santa Rita, conhecida como Ritinha, uma das lideranças do Grupo de Mulheres do Alto das Pombas, evidencia esse aspecto:

*Falar de parceria acima de tudo é falar de princípios que fazem com que a gente se relacione na busca de estabelecer essa construção. Do nosso ponto de vista, do Grumap, a parceria é algo que venha a construir fraternidade. A existência do Grupo de Mulheres na comunidade vai na perspectiva de libertação e construção do poder popular e o diálogo que estamos estabelecendo com a universidade nesse momento se pauta*

*nesses princípios* (Depoimento concedido em novembro de 2018).

Os encontros realizados entre as entidades comunitárias e o grupo de pesquisa tinham como finalidade definir a concepção do projeto e qual seria o papel de cada entidade no seu desenvolvimento. Ao finalizar o projeto, ele foi submetido ao edital da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA tendo sido aprovado, o que permitiu que pudessemos contar com recursos da Pró-Reitoria de Extensão para a execução das atividades previstas no projeto. Relataremos, a partir de agora, essas ações desenvolvidas na comunidade que se iniciaram no ano de 2016, em continuidade até o presente momento.

### **Ações do Projeto Griô**

A metodologia desse projeto está fundamentada na concepção da multirreferencialidade, levando em consideração as diversas “necessidades, os pontos de vista, as leituras do real que convivem nos diversos espaços de aprendizagem” (Fagundes; Fróes Burnham, 2001, p. 39), e pode ser entendida como uma “pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela” (Fagundes; Fróes Burnham, 2001, p.48).

Assim, procura-se desenvolver uma metodologia de ação-formação no campo educacional (Macedo, 2009, p. 115-116), criando diversos espaços de (com)vivência entre a comunidade acadêmica formada pelos professores e estudantes da UFBA que atuam no projeto e os agentes locais, crianças e jovens moradores da comunidade, em que os seus diversos saberes e linguagens possam ser compartilhados. Estes espaços – abertos à interação entre os participantes para proporcionar uma aprendizagem compartilhada e multirreferencial – configuram-se na realização de oficinas de arte/cultura e saberes tradicionais, rodas de conversas, seminários, saraus, cortejos culturais, entre outros formatos de interação, nos quais membros da

comunidade encontram-se com alunos, professores e pesquisadores da universidade, para intercambiarem saberes e práticas, em atividades orientadas.

Desde o início do projeto até o presente momento têm sido realizadas diversas ações envolvendo os estudantes e professores da UFBA, educadores locais, integrantes dos movimentos sociais do bairro, jovens e crianças da comunidade. Portanto, passaremos a descrever algumas das mais significativas:

### Oficinas culturais

Uma das ações mais importantes do projeto são as oficinas culturais que atendem jovens e crianças em encontros semanais de duas horas de duração, nos espaços da comunidade, como a sede do Grupo de Mulheres e as escolas públicas do bairro. Dentre as várias oficinas oferecidas ao longo desses anos, destacamos as seguintes: percussão, dança, capoeira, teatro, artes visuais, roda de literatura e cidadania.

### Os Círculos Griô

Momentos mensais de encontros entre os jovens e crianças do projeto com os mais velhos: anciãos e anciãs, os "griôs" da comunidade, onde são contadas histórias, relembradas memórias do bairro, fatos históricos relacionados às lutas da comunidade, envolvendo também a música, a dança e as brincadeiras num grande conagraçamento entre gerações.

### Cineclube Griô

Projeção de filmes nacionais e estrangeiros uma vez por mês em espaços públicos da comunidade, como a praça principal e a Escola N. S. de Fátima, sempre abordando temas que possam suscitar debate logo após as exibições e ocasionalmente trazendo convidados especiais para comentar os filmes.

### Sarau do Pombal

O Sarau do Pombal é um evento mensal que acontece na praça principal da comunidade, reunindo poesia, literatura, música, dança, teatro, palhaçaria, capoeira, cinema etc., com ampla participação de crianças, jovens e adultos da comunidade, além da presença também de público externo. A cada edição do Sarau são convidados artistas de fora da comunidade para se apresentarem, mas o protagonismo maior nas apresentações fica mesmo por conta de membros da própria comunidade.

### Cortejo Cultural

O Cortejo Cultural é uma tentativa de rememorar uma antiga tradição da comunidade – o “Bloco das Vassouras” – que percorria as ruas do bairro durante o carnaval com os integrantes fantasiados e tocando instrumentos de percussão, além das vassouras que portavam. A partir dessa referência histórica, a ideia foi recriar essa manifestação, agora sob a forma de Cortejo Cultural que acontece sempre no mês de dezembro de cada ano, fechando o ciclo de atividades do projeto na comunidade, no qual participam as crianças e jovens do projeto, mostrando as produções das oficinas culturais e dos saraus, além da participação de outros grupos culturais da comunidade e adjacências, num grande cortejo que atravessa o bairro pela rua principal, terminando com uma grande confraternização na praça principal, com comida, bebida, música, dança e muita festa.

As ações acima descritas são desenvolvidas a partir da parceria entre o Grupo de Pesquisa Griô da UFBA e entidades da comunidade. Nos últimos anos, como relatado anteriormente, o Instituto Fatumbi, um dos importantes parceiros desse projeto, teve que encerrar suas atividades em função de dificuldades financeiras e atualmente o nosso principal parceiro do projeto tem sido o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (Gumap).

Todas essas ações são planejadas, executadas e avaliadas conjuntamente entre professores e estudantes da UFBA pertencentes ao Grupo Griô e as mulheres integrantes do Gumap, numa construção coletiva que tem amadurecido bastante nos últimos anos, sobretudo no que tange à capacidade de escuta desenvolvida por ambas as partes, em um esforço de superação dos conflitos e contradições que se apresentam em qualquer construção coletiva, mas que são sempre resolvidos quando existe a disponibilidade para o diálogo, um dos pressupostos mais importantes de numa educação que se queira popular.

#### Aprendizados recíprocos

A experiência do "Projeto Griô: Memória, Cultura e Educação na Comunidade do Alto das Pombas" tem possibilitado diversos aprendizados na construção cotidiana de uma Educação Popular Decolonial, pois o tempo todo desafia-nos a encontrar soluções para as dificuldades de se realizar um trabalho de educação em uma comunidade que se por um lado possui uma riqueza humana admirável, uma história de lutas e memórias ancestrais pairando sobre cada rua e viela do bairro, por outro lado possui também sérios problemas de saneamento básico, tráfico de drogas, violência policial, racismo estrutural, desemprego, falta de oportunidades para a juventude, entre outras mazelas que afetam grande parte das periferias das grandes cidades brasileiras.

Entre os estudantes da UFBA, os relatos sobre a participação no projeto revelam o quanto essa experiência foi significativa para eles:

*Eu senti a partir desse momento que a universidade, quando ela se relaciona com a comunidade não só ela leva coisas, mas aprende muito mais do que leva, não vira aquele lugar de depósito, pois isso muda o meu olhar quando eu vou cursar outros componentes dentro da universidade (Ádila Barreto, estudante do Curso de Dança, depoimento concedido em outubro de 2018).*

*Interessante que quando a gente adentra o espaço da universidade pública, acessa diversas teorias e acaba se distanciando da realidade. O contato com a comunidade possibilitou aquele momento de voltar para a realidade e você entender que não existe superioridade entre os dois lados [...] a gente leva o conhecimento aprendido na universidade mas precisa traduzir para uma linguagem mais simples mas que também é rica, pra poder fazer essa troca (Anderson Pinheiro, estudante de Educação Física, depoimento concedido em outubro de 2018).*

*O nosso trabalho de falar de cultura, de memória e de identidade se expressa no Sarau e no Cortejo Cultural, que são os momentos onde as pessoas da comunidade conseguem se organizar pra estarem lá marcando presença, trocando cultura, a sua cultura, para o que eles querem falar, o que eles precisam falar, quais são as suas demandas. Acho que é isso, a nossa resposta concreta é a nossa ação na rua mesmo, a gente para além de teorizar no espaço fechado de uma sala, vai pra rua falar com as pessoas, fazer um som, fazer a roda de capoeira (João Evangelista, estudante de Educação Física, depoimento concedido em outubro de 2018).*

*A gente vê que essa pegada no espaço do Sarau vem com toda carga de emoção, de expressão, de liberdade e de luta de resistência. A parceria com a Universidade aqui na comunidade através do Projeto Griô tem sido muito positiva, pois mesmo com um mínimo de recursos a gente constrói as coisas...a gente sente, a gente monta o planejamento estratégico, a gente concretiza [...] e sobretudo mexe com a sensibilidade de jovens, adultos e crianças da comunidade num cenário político sombrio desse país, alimenta a esperança e faz a gente se mover (Ritinha, liderança do GRUMAP, depoimento concedido em novembro de 2018).*

## **Considerações finais**

A experiência envolvendo esse projeto de extensão ao aproximar universidade e comunidade a partir da Educação Popular, com o suporte teórico do Pensamento Decolonial, expressa muito sobre a vocação da universidade – sobretudo a universidade pública – que é estar em sintonia com os anseios e necessidades da comunidade. Essa dimensão precisa ser mais valorizada no âmbito acadêmico, pois

permite que ações de ensino, pesquisa e extensão se articulem num processo dinâmico e produtivo, integrando, de forma orgânica, estudantes e professores da universidade com crianças, jovens e adultos da comunidade, em um processo de construção coletiva de ações que visam ao empoderamento dessa própria comunidade, o fortalecimento do sentido de pertencimento, a construção da identidade, a formação de novas lideranças.

Acreditamos que os princípios da Educação Popular quando conjugados com o Pensamento Decolonial, num processo de construção coletiva que envolve a parceria entre a universidade e a comunidade, tornam-se uma estratégia poderosa de enfrentamento ao processo de subalternização a que foi e continua sendo submetida uma grande parcela da população brasileira, alijada de seus direitos fundamentais, vítima de uma extrema violência física e simbólica iniciada com o processo de colonização e ainda presente nos dias atuais, mas que continua, apesar de tudo, sendo capaz de resistir e sonhar. Essa é a nossa maior inspiração.

## Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura Popular e Contemporaneidade. **Revista Patrimônio e Memória**, vol 11, n. 2 – UNESP – São Paulo, 2015.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, Educação e Descolonização. **Revista Educação em Questão**, volume 57, n 54, Natal, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CANDAU, Vera M. F.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, vol.26 n 1. Belo Horizonte, 2010.

FAGUNDES, Norma Carapiá; FRÓES BURNHAM, Teresinha. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem entre os profissionais de saúde. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 9, n. 16, p. 105-114, 2001.



FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Liv So-  
vik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora  
UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pes-  
quisa qualitativa**: educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Ma-  
cedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel, Salvador: EDUFBA, 2009.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Refle-  
xiones Latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.



# Alfabetização da classe trabalhadora: movimentos possíveis

*Andreia Barbosa dos Santos  
Gilselia Macedo Cardoso Freitas  
Maria Eurácia Barreto de Andrade  
Luana Patricia Costa Silva*

## **Abordagem introdutória**

Apresentar reflexões sobre a Educação Popular em um contexto de crise global, especificamente no Brasil, marcado por tensões, ameaças, inseguranças, retrocessos e a tentativa de negação da ciência, de legados históricos e de direitos conquistados nos movimentos coletivos, é, sem dúvida, um grande desafio. Este se intensifica ainda mais quando se acredita e defende movimentos de articulação entre a agroecologia e a alfabetização da classe trabalhadora, assumindo a Educação Popular como centralidade.

É nesta defesa e deste lugar que está inserido o Núcleo Carolina Maria de Jesus. A ideia aqui é apresentar a constituição deste coletivo e suas intenções, interesses e movimentos de luta, sobretudo neste momento tão difícil, marcado pela maior crise sanitária vivida pela humanidade, bem como um período de conservadorismo extremo no país, com governo de extrema direita que não prioriza a vida, o ser humano, a democracia, a educação pública, tampouco os coletivos de luta. É a partir deste cenário de crises, incertezas e divórcios sociais que algumas reflexões fazem-se necessárias, de modo a legitimar a relevância do Núcleo Carolina Maria de Jesus e seus movimentos de luta e resistência.

Inicialmente é importante refletirmos que tratar da educação de educadores tem sido um dos grandes desafios da contemporaneidade. Avançar nos limites de nosso tempo é tarefa árdua. Exige

disciplina e mergulho em profundidades. A viagem ocorre, em muitos momentos, dentro de profundezas obscuras, quase sempre sem mapas, sem receitas.

O exercício de pensar em si e no mundo em que está sendo exige grandes esforços para além do espírito de boa vontade e do negacionismo dos avanços que o ser humano construiu sobre si e o mundo.

Vivemos uma grande crise individual e coletiva. Ela perpassa todas as esferas. Um vírus, uma pandemia e nós... Estamos diante de todas as mazelas sociais e individuais. Educados que fomos a temer as crises, precisamos reaprender a ser subversivos, dar direção às transformações sociais capazes de sacudir desigualdades inaceitáveis, no Brasil e no mundo. Antes havia uma sobriedade, uma falácia em torno de certezas absolutas, caímos todos por terra. Estamos, como humanidade, rastejando; debatemo-nos em areia movediça, em pântanos individuais e coletivos.

A socialização do homem é condição primordial para a superação do capitalismo, dizia Marx (1994). A evolução humana passa pelo desenvolvimento da riqueza social, pelo acesso ao direito de que todos possam usufruir dos bens construídos ao longo da história. Há algum tempo, o capitalismo e sua máxima "ter para ser" vêm se mostrando no limite. O grande abismo social está escancarado aos olhos de quem quiser e puder ver. A condição histórica de acesso a direitos e aos bens e serviços ainda se encontra restrita a uma minoria da população.

Além disso, está cada dia mais difícil para a elite esconder a clivagem antagônica que alimenta sua existência. Quanto tempo ainda resta? De UTI em UTI nos arrastamos. Ou, dependendo de onde falamos, de UTI em UTI nos excluíram.

Vivenciamos um momento de incertezas que atinge todo o planeta Terra e coloca-nos diante de grandes dilemas, que já há algum tempo atravessam nossa humanidade em todas as dimensões existenciais. O que a Covid-19, o "corona vírus" nos comunica de novo e

de velho que ainda não aprendemos enquanto pessoa e enquanto coletivo? Qual(is) perspectiva(s) de humano estamos forjando e trabalhando nas práticas educativas que possam apontar direcionamentos para futuros mais amplos e humanamente sustentáveis? Quais referenciais podem ajudar a fortalecer a classe trabalhadora em sua potência crítica e criativa? Quais interfaces e implicações são possíveis visionarmos, a partir de um mundo que se despedaça na falta de esperança teórica, revolucionária e crítica?

Como aponta Arroyo (2015), precisamos apresentar caminhos para a educabilidade do humano, pois, a cada dia, percebemos a descrença na Pedagogia, na docência e na própria educação. A máxima que potencializa a Pedagogia é a viabilidade humana. Ser humano é uma possibilidade. E a educação é constitucionalmente um direito de todos.

Este "todo" é expresso em sua forma adjetivada e pronominal: fala-se de modo geral, por inteiro e refere-se à pessoa não especificada. Porém, nos índices de exclusão e desigualdade, noticiados em manchetes, podemos ver este "todo" catalogado, demarcado, localizado, estigmatizado e excluído de sua humanidade: da infância à velhice são pobres, negros, periféricos, violentos. As desigualdades estão escancaradas e o "coronavírus" só fez expor o que foi colocado "debaixo do tapete" por um modelo de sociedade: a realidade da nossa falta de relação coletiva, solidária com o outro, o mundo e nosso meio ambiente.

É através da práxis revolucionária que o ser humano transforma a si e ao mundo, defendem Marx e Engels (1984). O ser humano altera o mundo por meio de sua ação. Essa alteração, seja das circunstâncias com a atividade humana, seja de si próprio, segundo Marx e Engels (1984), deve ser apreendida e compreendida como práxis revolucionária. Nesse movimento, a educação é um fenômeno social. É produto de seu contexto, faz parte da cultura e também é produtora de relações e determinações dessa sociedade.

Almejar a proposição de um mundo em que a educação contribua na transformação dessa relação significa pensá-la no hoje conectada com os diversos tempos históricos (presente, passado e futuro). A Educação Popular, a Agroecologia e a alfabetização da classe trabalhadora assumem para si uma grande tarefa, em que pese contribuir com a superação da exploração do ser humano pelo ser humano e da natureza pelo ser humano. Isso implica necessariamente um confronto com interesses que envolvem a ordem econômica, política, social, cultural, espiritual, ecológica etc.

É nesta busca que o Núcleo Carolina Maria de Jesus está em movimento constante de resistência e (re)existência, trilhando passos largos e longos na consolidação de um coletivo forte em defesa da vida, da educação, da classe trabalhadora, da democracia, das "gentes". Para tanto, tem como objetivo principal mobilizar pesquisadores, discentes de graduação e pós-graduação, Movimentos Sociais e demais membros da comunidade que tenham como interesse as discussões e a elaboração de referenciais teóricos e práticos referentes à Educação Popular, Agroecologia e Alfabetizações da Classe Trabalhadora. Além disso, o Núcleo visa contribuir com a formação de educadores(as) no Estado da Bahia e instituições parceiras.

Todo esse panorama apresentado se reveste de sentido quando se percebe uma nutrição cultural alimentada por diferentes sujeitos, contextos e experiências. É nesta perspectiva que este Núcleo foi coletivamente forjado. Por mãos que constroem e tecem ações coletivas, cabeças que pensam e refletem em prol do ser humano, da natureza e da vida, pés que palmilham novos espaços e territórios de luta, olhos que vislumbram possibilidades de novos dias, ouvidos que escutam as vozes dos que chamam, braços que acolhem e abraçam, mesmo distante, e corações que amam, que se comprometem com a causa, que partilham.

A intenção é que possamos nos assenhorar dos princípios e bases da Educação Popular como terreno fértil para uma construção

colaborativa, dialógica e germinal na luta pela educação/alfabetização da classe trabalhadora, pela democracia, pela justiça social, pela vida enfim. Esperamos que a experiência vivenciada por este coletivo de mulheres e homens, mobilizados por uma causa tão nobre e cara para Universidade, para as Instituições Escolares e para a Sociedade como um todo, possa alcançar outros sujeitos e outros coletivos, de modo que as nossas vozes, ações e ideias sejam ecoadas pelos mais diversos cantos deste país que vem sofrendo inúmeras crises, retrocessos e divórcios sociais.

### **Apontamentos teóricos**

Apresentar apontamentos teóricos que dialoguem com a centralidade do Núcleo Carolina Maria de Jesus convida-nos a algumas reflexões e à compreensão de que precisamos manter vivo o entendimento de que a Educação, como fenômeno social, contribui na produção e reprodução das relações sociais, e ela não é neutra. Além disso, é preciso ter a lucidez e a clareza de que a ação dos sujeitos por ela envolvidos significa também um ato político. Sob este panorama, o núcleo assume como uma das principais bases teóricas as contribuições de Paulo Freire.

Nesse sentido, estamos diante do convite às pausas, ao olhar, ao sentir, ao ouvir, ao falar, ao amar, ao sorrir, ao encanto, ao reencanto, ao criar e recriar a relação com o Outro e com o mundo. Esse encontro com o Outro, e não com o mesmo como oposta à redução do Outro ao mesmo, é um dos grandes desafios postos à educação.

O diálogo pressupõe ação e reflexão em um profundo comprometimento com a transformação do mundo. É a pronúncia da palavra (de diversas formas). A existência humana que também acontece no silêncio não pode ser muda, silenciada. "Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*" (Freire, 1987, p. 78).

Desse modo, a palavra que nomeia o mundo não pode ser, portanto, privilégio de alguns em detrimento de outros. Não pode ser doada caridosamente. É um ato de libertação. Do sujeito que liberta a si e ao Outro em profundo ato de amor. Não existe diálogo sem amor, tampouco amor sem diálogo. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 1987, p. 78). Portanto:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A autossuficiência é incompatível com o diálogo (Freire, 1987, p. 80-81).

O diálogo está diretamente ligado à escuta e ao movimento. Não posso falar sozinho, pois isso significa o silenciamento do Outro. Não posso ouvir o Outro apenas do meu lugar. É preciso chegar perto. Isso é movimento de desacomodação, de aproximação, de amor. O diálogo caminha de mãos dadas com a alteridade.

Diante dessas questões de Freire, consideramos pertinente retomar o processo de educação. Assim como aprendemos a ser anti-dialógicos, aprendemos a dialogar. A educação, nessa perspectiva, é fundamental. E que esta possa contribuir na educação de seres hu-



manos que não tenham medo de sua humanidade e tampouco se sintam superiores aos outros viventes, que não estejam preocupados em ser heróis ou heroínas, que sejam guerreiros e guerreiras amorosos, esperançosos, inquietos, inconformados, incansáveis no trabalho de transformação de si e do mundo. Capazes de amar a si e ao Outro em toda sua potência de liberdade.

Isso nos remete a uma teoria de educação que caminhe na reflexão das relações de opressão que pense e proponha junto com os sujeitos, e que no mesmo caminhar concretize processos educativos. Isso nos faz chegar à Pedagogia da Libertação, uma educação como prática da liberdade. Isso nos faz chegar à Educação Popular como exigência de assumir uma postura política. Isso nos faz chegar à Agroecologia, pensando uma ciência outra, um outro desenvolvimento, uma outra forma de existir e de se relacionar com a natureza. Nessa perspectiva, buscamos a constituição de um Núcleo, tendo como referências principais Paulo Freire e estudos contemporâneos acerca da temática.

Nesse sentido, assumimos como base de atuação do Núcleo Carolina Maria de Jesus a Educação Popular, a Agroecologia e a Alfabetização da Classe trabalhadora. Compreendemos a Educação Popular como teoria da educação que nos atravessa enquanto educadoras e educadores no mundo e em nosso contexto vital. As questões de gênero, de raça e de classe social precisam caminhar de mãos dadas, são pilares de nosso movimento reflexivo e prático. São constituídas historicamente e não podemos assumir qualquer processo de educação que as dicotomize a partir de olhares isolados.

A discussão referente à relação entre educação e agroecologia parte de uma estratégia política de movimentos sociais e outras organizações da sociedade que integram especialmente camponeses e camponesas. Estes vêm incorporando o debate da agroecologia exercitando a transição para uma nova forma de se fazer agricultura, estabelecendo rupturas com o modelo hegemônico da agricultura

do agronegócio. É nesse sentido que essas práticas projetam a possibilidade de um novo modelo de desenvolvimento para a sociedade desde territórios locais.

Sua perspectiva visa estabelecer conexões entre o saber popular das comunidades e suas formas de produzir e se organizar, questiona como a escola pode contribuir para a construção da agroecologia a partir de conhecimentos da ciência e estabelece um vínculo necessário com as experiências concretas forjadas em assentamentos, acampamentos, comunidades tradicionais etc. O confronto das concepções hegemônicas de educação é inevitável, portanto a Educação Popular e as Pedagogias críticas se entrelaçam com a agroecologia justamente pela sua perspectiva de educação emancipatória.

A partir desses aspectos, a Educação Popular e a Agroecologia alicerçam princípios básicos que fortalecem a ideia e criação do núcleo, ao se fundarem como teoria e prática necessária no contexto da crise atual. As concepções orientadoras e necessárias passam pela compreensão do território como espaço de resistência, mas, principalmente, no Território como espaço de possibilidades.

O Núcleo materializa-se como um desses espaços de possibilidades, gestando diálogos com princípios, concepções e fundamentos que anseiam a construção de um outro conhecimento, uma outra prática educativa, uma outra forma de produzir conhecimento. Entretanto, esse/essa "outro/a" não é novo/nova, não é um invencionismo, mas, sim, a compreensão da dialogicidade partindo do experienciar, da prática, do cotidiano, do lugar, dos grupos populares, das lutas e resistência diárias. Esse "outro" é o campo do enfrentamento do agronegócio como território de dominação, é o campo do enfrentamento da negação à educação, lazer, cultura, saber, ser e estar. É o campo da negação à leitura, a escrita, a alfabetização da Classe Trabalhadora.

Nesse sentido, tratar de Alfabetização da Classe Trabalhadora significa assumir a condição de sujeitos em processo de formação

permanente. Somos mulheres e homens em nossas diversidades. Somos negras, negros, indígenas, brancos e mestiços. Somos da classe trabalhadora, somos sem teto, sem terra, sem água, muitos de nós sem sonhos, sem futuro, sem esperanças, sem direitos.

### **Do surgimento à centralidade do núcleo**

O núcleo tem origem no Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a partir de seus trabalhos com alfabetização de jovens, adultos e idosos, e o encontro de professoras da mesma instituição que unem seus esforços e seus estudos em torno da Educação Popular e da Alfabetização.

O Programa de Extensão Tecelendo surgiu no ano de 2008, inicialmente como projeto de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, assumindo a tecelagem artesanal como força metodológica para aglutinação das pessoas em torno de seus processos de significação humana a partir do trabalho, da arte, da leitura e da escrita. Com o passar dos anos e a ampliação do trabalho nas comunidades, o Tecelendo passa a se configurar na condição de Programa de extensão, no ano de 2014, agora assumindo como central a formação de Professores com base na Educação Popular. Frente a isso, ganha força a formação política e o fortalecimento de processos coletivos alicerçados em três pilares principais à origem histórica das pessoas, com destaque para as categorias de etnia, de gênero e de classe.

Nos anos de 2015 e 2016, iniciam-se os encontros institucionais do Tecelendo entre a professora Andreia Santos e as docentes Gilsélia Macedo Cardoso Freitas, com seus trabalhos nos cursos de Licenciatura, no Mestrado em Educação do Campo e no PET Educação e Sustentabilidade; Georgia Nellie Clark, com seu trabalho no curso de Licenciatura em Pedagogia, com sua experiência em Programas de Alfabetização, educação em espaços escolares e não escolares; e Maria Eurácia Barreto de Andrade, com as ações também no curso de Licenciatura em Pedagogia, junto à Educação de Jovens, Adultos

e Idosos e no PARFOR. As ações tanto do Programa Tecelendo quanto das demais unem forças e criam, então, o Núcleo inicialmente denominado “Alfabetização e Educação Popular”. Com a chegada das docentes Luana Patrícia da Costa e Sirlara Donato W. Alves e do docente Franclin Kaic Dutra-Pereira, no ano de 2019, e suas contribuições respectivamente nas áreas da agroecologia, do ensino da Língua Brasileira de Sinais e dos processos formativos de professores, o Núcleo vai, aos poucos, se firmando em seu alicerce, chegando ao momento atual, o ano de 2020.

Assim, já no ano de 2020 o Núcleo faz o convite a docentes da UFRB e amplia o convite a pesquisadores de instituições na Bahia e no Brasil. Com isso, se integram pesquisadoras e pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, a partir do núcleo de Supervisão de Inclusão Étnico Racial e Territorial Ceará, a Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul, a partir do Instituto Estadual de Educação São João Batista, no município Herval-RS.

Além desses, também se integram neste período membros de Movimentos Sociais e Organizações da Sociedade Civil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Associação de Agricultores e Agricultoras do Tamanduá, a Cooperativa de Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá (COOAMA) e a Associação de Trabalhadores em Educação, Cultura e Arte em Amargosa (TECART). Importante também destacar a presença de pessoas da comunidade em geral e que após serem apresentadas à proposta do Núcleo aceitaram o convite para se integrarem, é o caso de estudantes egressos dos cursos do CFP/UFRB, assim como a pesquisadora Betina Leme e a comunicadora Rose Mary.

Assim, em meio à terrível pandemia que assola nosso país, mais uma vez a Educação Popular não se rende e em ação promove mais um ato de coragem e resistência: o Núcleo Carolina Maria de Jesus, com foco na Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora.

Assim, vislumbrando o processo histórico do núcleo e assumindo nossos posicionamos dentro do Movimento que o constituiu, este adota como figura simbólica central Carolina Maria de Jesus. A autora, nascida na cidade mineira de Sacramento em 1914, é forçada por sua mãe a estudar e permanece na escola por apenas dois anos, tempo suficiente para Carolina aprender a ler e a escrever. Depois da morte de sua mãe, migra para São Paulo, onde vai trabalhar como doméstica na casa de um médico e em seus horários livres fica na biblioteca lendo. Ao engravidar de seu primeiro filho ela não pode mais continuar trabalhando nesta casa, então se muda para a favela do Canindé, localizada na zona norte da capital paulista e passa a ser catadora. Carolina, em sua luta pela sobrevivência, cria, educa e escolariza três filhos: João José, José Carlos e Vera Eunice e, ao mesmo tempo, lê e escreve todos os dias, contando e refletindo seu cotidiano e o de sua comunidade. A vida nua e crua no *Quarto de Despejo*:

Que suplício catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo (Jesus, 2017, p. 160).

Carolina Maria de Jesus, eleita como figura que nos aglutina, escreveu a vida, a sua vida. Assim também compreendemos a alfabetização, e assim nos ensina Ernani Maria Fiori: "Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se" (2005, p. 08).

E foi escrevendo e reescrevendo sua vida que Carolina Maria de Jesus testemunhou e biografou a sua história e é a esse exercício

de biografar, existenciar e historicizar a vida que Carolina nos convida. Nas poéticas palavras do Professor Alexandre Araújo, ela revive e pulsa no contexto do Núcleo.

*"Oh! Carolina de Jesus  
Cresce e fecunda  
Numa enchente inunda  
Com laços e teias nossa cruz  
Educação popular é a nossa luz  
Irradiante da classe trabalhadora  
Agroecologicamente manjedoura  
Desse Núcleo de alfabetização  
Fonemas, batidas, coração  
Pulsante e Firme Educadora".*

Desse modo, o Núcleo Carolina Maria de Jesus ao assumir a Educação Popular, a Agroecologia e a Alfabetização da Classe Trabalhadora no Brasil, não os assume "para alguém", para um grupo externo a si. Estas temáticas dizem muito de nós no mundo, são os nossos processos, é também nossa alfabetização. É preciso compreender e viver de forma profunda esses ensinamentos. É tratar de nossas histórias sem perder de vista o "Lugar de Fala", conforme destaca Djamilia Ribeiro (2017). Alfabetização da classe trabalhadora enquanto movimento de partilha e de construção coletiva. Que cada pessoa possa ter sobre sua cabeça um teto, sob seus pés a terra cultivada, em seu peito a força de vida, a dignidade, em suas mãos lápis, canetas e a escrita de sua história.

Dada a centralidade do Núcleo Carolina Maria de Jesus, alguns princípios estão alicerçados nas suas ações, como, por exemplo, os princípios da solidariedade, do diálogo, da esperança, da alegria, do trabalho, da luta, da autonomia, da singularidade, da coletividade, do respeito, do cuidado com o outro, do amor e fé, na leitura de mundo, de mim e do outro e no reconhecimento dos direitos e deveres.

Três linhas de pesquisa são contempladas no núcleo, tendo como centralidade a Educação Popular, a saber: linha 1 "Educação Popular,

Formação de Educadores e Alfabetização da Classe Trabalhadora", linha 2 "Educação Popular e do Campo, Movimentos Sociais, Agroecologia e Território(s)" e a linha 3 "Educação Popular e de Jovens Adultos e Idosos, Letramento(s), e Diversidades linguísticas". Nestas três linhas, muitas ações e estratégias de inserção acadêmica foram e estão sendo construídas e mobilizadas no âmbito do Núcleo, tanto do ponto de vista mais amplo, contemplando todas as linhas de pesquisa, quanto de forma mais específica, atendendo as intencionalidades de cada linha.

Todo esse panorama apresentado autoriza-nos a afirmar o seu relevante papel social no campo da Educação Popular, da agroecologia e da alfabetização da classe trabalhadora, por ser banhado e nutrido de gente, de mulheres e homens imbuídos pela causa da educação numa perspectiva ampla, política e emancipatória. O contexto apresentado revela-se como terreno fértil para a luta, para a militância e para a resistência aos inúmeros retrocessos que vêm se instalando no país, reflexo de uma grave crise política, forjada por um "governo" que não prioriza a vida, a educação pública, a democracia e a classe trabalhadora.

É na perspectiva de fortalecer o movimento coletivo e ampliar os territórios de luta que o Núcleo Carolina Maria de Jesus se inscreve e está se consolidando com ações desenhadas em favor do povo, da vida, da classe trabalhadora, dos movimentos e coletivos de luta e da educação pública.

### **Ações desenvolvidas e impactos**

A materialidade histórica do Núcleo Carolina Maria de Jesus constitui-se a partir de inúmeras ações desenvolvidas desde o ano de 2015, contemplando as temáticas que atravessam a centralidade de interesse do núcleo. Consideramos relevante destacar os grupos de estudo, os projetos e eventos de extensão, os programas e projetos de pesquisa realizados e em realização. A intenção é apresentar algumas ações já realizadas nos seus quatro anos de existência, bem como algumas ações previstas, conforme o Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1:** principais ações desenvolvidas pelo Núcleo Carolina Maria de Jesus.

Ações	Título	Período	Responsáveis
Grupos de Estudo	Diálogos com Paulo Freire	Desde 2015	Andreia Barbosa
	O quarto de Despejo	2015 a 2017	Andreia Barbosa
	Um defeito de cor	2015 a 2017	Andreia Barbosa
	Lugar de Fala	2019	Elisabete Delfino
	Paulo Freire – O caminho se faz caminhando		Andreia Barbosa
	Agroecologia e Educação Popular	2020	Luana Costa
Projetos de Extensão	Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo	Desde 2016	Andreia Barbosa
	Juventudes Camponesas e Agroecologia – diálogos formativos entre Universidade e comunidade	2019	Luana Patrícia Silva
	Alfabetização da classe trabalhadora: uma formação político e pedagógica necessária para compreensão dos processos de alfabetização de jovens, adultos e idosos	2020	Gilsélia Freitas
Cursos de Extensão	Curso de Extensão em "Educação Popular e suas bases Históricas: Educação e resistência"	2020	Andreia Barbosa Iria Vanuci
	Curso de Extensão em "Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco"	2020	Andreia Barbosa Iria Vanuci
Projetos de Pesquisa	Dialogar, tecer e ler as realidades das alfabetizações e letramentos na perspectiva da emancipação humana	2020 a 2024	Maria Eurácia Andrade, Andreia Barbosa, Luana Patrícia costa, Gilsélia Freitas, Sirlara Alves.
	Ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e suas representações: perfil, expectativas e desafios	2019 a 2021	Maria Eurácia Andrade
	Trajatórias, saberes e práticas alfabetizadoras de Professoras/es leigas/os do interior da Bahia	2020 e 2021	Maria Eurácia Andrade
	Alfabetização, Formação e Organização do Trabalho Pedagógico: Entrelaçando desafios e possibilidades no ciclo	2019 a 2021	Maria Eurácia Andrade e Sineide Estrela
	Política Nacional de Alfabetização (PNA): Aprofundamentos, Reflexões e Posicionamentos	2020 e 2021	Maria Eurácia Andrade e Sineide Estrela
Rede Temática	Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária	Desde 2016	Andreia Barbosa
Programa	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2017 e 2018	Andreia Barbosa
Eventos de Extensão	Bordando abordagens sobre alfabetização: fios que se entrelaçam no fazer cotidiano	2020	Maria Eurácia Andrade
	Alfabetização: experiências formativas e contribuições do pensar ao fazer	2019	Maria Eurácia Andrade
	Educação de Jovens, Adultos e Idosos: inquietudes e reflexões do pensar ao fazer	2019	Maria Eurácia Andrade
	Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: experiências formativas, desafios e perspectivas de resistência	2019	Maria Eurácia Andrade
	Diálogos sobre alfabetização de jovens, adultos e idosos: perspectivas e enfrentamentos	2019	Maria Eurácia e Gilsélia Freitas
	Ciclo de Debates – Diálogos formativos com Pedagogos(as)	Desde 2019	Maria Eurácia Andrade
	Seminário de Extensão – Reflexões sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos: a tessitura do processo vivenciado no cotidiano escolar	2018	Maria Eurácia Andrade
	Seminário de Extensão – Reflexões sobre Alfabetização e processos de emancipação humana: leitura de mundo, leitura de si	2018	Maria Maria Eurácia e Gilsélia Freitas
	Ciclo de Diálogos Formativos: "Educação Popular e de Jovens Adultos e Idosos, Letramento(s), e Diversidades linguísticas"	2020	Maria Eurácia e Sirlara Donato
	Ciclo de Debates Formativos: Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e processos de emancipação humana	2020	Maria Eurácia Andrade



Rede Temática	Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária	Desde 2016	Andreia Barbosa
Programa	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2017 e 2018	Andreia Barbosa
Eventos de Extensão	Bordando abordagens sobre alfabetização: fios que se entrelaçam no fazer cotidiano	2020	Maria Eurácia Andrade
	Alfabetização: experiências formativas e contribuições do pensar ao fazer	2019	Maria Eurácia Andrade
	Educação de Jovens, Adultos e Idosos: inquietudes e reflexões do pensar ao fazer	2019	Maria Eurácia Andrade
	Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: experiências formativas, desafios e perspectivas de resistência	2019	Maria Eurácia Andrade
	Diálogos sobre alfabetização de jovens, adultos e idosos: perspectivas e enfrentamentos	2019	Maria Eurácia e Gilsélia Freitas
	Ciclo de Debates – Diálogos formativos com Pedagogos(as)	Desde 2019	Maria Eurácia Andrade
	Seminário de Extensão – Reflexões sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos: a tessitura do processo vivenciado no cotidiano escolar	2018	Maria Eurácia Andrade
	Seminário de Extensão – Reflexões sobre Alfabetização e processos de emancipação humana: leitura de mundo, leitura de si	2018	Maria Maria Eurácia e Gilsélia Freitas
	Ciclo de Diálogos Formativos: “Educação Popular e de Jovens Adultos e Idosos, Letramento(s), e Diversidades linguísticas”	2020	Maria Eurácia e Sirlara Donato
Ciclo de Debates Formativos: Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e processos de emancipação humana	2020	Maria Eurácia Andrade	

**Fonte:** Sistematização pelas autoras, (2021).

As informações elucidadas no quadro 1 demonstram algumas das tantas ações realizadas no âmbito do núcleo Carolina Maria de Jesus, as quais estão revestidas de coragem, trabalho, determinação e esperança. Os estudos que vêm sendo realizados pelos grupos desde o início do trabalho do núcleo constituem-se como relevantes momentos de leituras coletivas, reflexões e debates colaborativos por meio de um processo de encontro dialógico. O grupo “Diálogos com Paulo Freire” foi gestado em 2015, e a cada semestre elege leituras que são realizadas para o debate de temática de relevância do grupo. Estabelece diálogo com a formação de professores tanto no que tange aos membros do Núcleo quanto aos discentes de componentes

optativos do Centro de Formação de Professores. Já o Grupo “O quarto de Despejo” dedica-se ao estudo detalhado, reflexivo e cuidadoso da obra da autora Carolina Maria de Jesus. Nos anos de 2015 a 2017 conseguiu estabelecer estreito diálogo com educadoras do Programa Tecelendo e o curso de Licenciatura de Pedagogia do CFP. Contemplou uma média de 50 pessoas por semestre e como desdobramento dos estudos foi realizada a I Exposição Carolina de Jesus – Histórias e Memórias, na Praça Pública Yolanda Pires, em Amargosa-Bahia. De forma semelhante, o grupo de estudo “Um defeito de cor” também aconteceu no mesmo período e com o mesmo público e os impactos superaram as expectativas.

O Grupo de estudos “Lugar de Fala”, homônimo do livro da filósofa e escritora Djamila Ribeiro, aconteceu no ano de 2019, dando enfoque à discussão de raça e de gênero a partir da perspectiva do feminismo negro e suas pautas no Brasil. Estabeleceu diálogo inicial com as educadoras do Programa de Extensão Tecelendo e alcançou muitas vidas e histórias.

O Grupo de Estudos “Paulo Freire – O caminho se faz caminhando” reúne docentes, graduandos ou estudiosos da obra do autor, bem como pessoas da sociedade civil em torno da leitura e estudo das obras de Paulo Freire, com o intuito de aprofundar as reflexões e conceitos cunhados pelo autor e que marcam o seu legado no campo da educação. Já o grupo de Estudos “Agroecologia e Educação Popular”, com estreita articulação com as comunidades rurais, agrega estudantes, professores, movimentos sociais e sociedade civil em torno da leitura e estudo das temáticas centrais, além de promover ações de extensão concomitante.

O Grupo de estudo pesquisa e extensão em Educação Popular e Agroecologia tem como alicerce as discussões pautadas nas várias territorialidades da formação e diálogo de saberes que vão para além da sala de aula, desenvolvendo estudos que subsidiarão posteriores ações no campo da extensão; neste sentido, seu principal objetivo é

fomentar diálogos, pesquisas e práticas que contribuam no campo da formação de educadores e educadoras populares.

Assim como os grupos de estudo, os projetos de extensão também demarcam espaço importante no âmbito do núcleo. Dentre outros, podemos citar a "Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo" que surgiu no ano de 2016 a partir do evento "Comuniversidade". A feira é tratada como um espaço de trocas de conhecimento, produtos, é um espaço de afetos, de encontros e de fortalecimento do coletivo. É um projeto interinstitucional e com isso compartilhamos a coordenação com a Cooperativa de Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá (COOAMA) e a Associação de Trabalhadores em Educação, Cultura e Arte de Amargosa (TECART). A feira possui um grupo fixo de 25 pessoas expositoras seja na área da agricultura, bem como no artesanato. Esse grupo se encontra periodicamente para planejamento das atividades da Feira que acontece semanalmente, às sextas-feiras, à noite, na praça de Amargosa-BA.

O projeto de Extensão "Juventudes Camponesas e Agroecologia - diálogos formativos entre Universidade e comunidade" constituiu-se como um espaço formativo e colaborativo para discussão, reflexão e proposição de ações que fortaleçam as temáticas centrais. Tencionam o fortalecimento do diálogo entre Universidade e comunidade, a fim de potencializar as reflexões acerca da agroecologia. Já o projeto de Extensão "Alfabetização da classe trabalhadora" busca uma formação política e pedagógica necessária para compreensão dos processos de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Os projetos de extensão são de grande relevância para a ampliação do debate acerca das temáticas que constituem a centralidade do núcleo nas suas três linhas de interesse. Mas não se pode deixar de elucidar também os cursos de extensão realizados pelo Programa de Extensão Tecelendo em parceria com o Núcleo Carolina Maria de Jesus, os quais alcançaram grande abrangência e possibilitaram fortes parcerias no campo da Educação Popular. Foram duas edições

que agregaram diversos coletivos, o primeiro intitulado "Educação Popular e suas bases Históricas: Educação e resistência" e o segundo "Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco". Estes movimentos foram de grande relevância para mobilização dos coletivos e consolidação do Núcleo.

Assim como os cursos de extensão, os projetos de pesquisa também se constituem importantes ações de fortalecimento e ampliação do núcleo. Dentre outros, destacamos os projetos a seguir, que vêm promovendo amplos espaços de estudos, reflexões e debates formativos em torno dos pontos que compõem a centralidade de interesse: projeto de Pesquisa "Dialogar, tecer e ler as realidades das alfabetizações e letramentos na perspectiva da emancipação humana", que busca realizar estudos epistemológicos e análise do contexto brasileiro da não alfabetização.

Ademais, visa, sobretudo, investigar nas dimensões que afetam a não existência de políticas públicas no sentido de reconhecer os limites e as possibilidades, para contribuir na diminuição do efeito abismal e secular dos índices de analfabetismo no país e, conseqüentemente, as exclusões sociais. Além disso, o projeto de Pesquisa "Ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e suas representações: perfil, expectativas e desafios" intenta delinear um perfil parcial dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a fim de mapear e refletir sobre o perfil desses ingressantes que chegam à Universidade, no período de três anos (2019-2021). Já o projeto "Trajetórias, saberes e práticas alfabetizadoras de Professoras/es leigas/os do interior da Bahia" tem como foco mergulhar na memória de oito professores(as) alfabetizadores(as) leigos(as) que atuaram durante muitos anos nas escolas do interior da Bahia, no intuito de conhecer suas trajetórias de vida, saberes e práticas que contribuíram para a constituição da identidade profissional.

Além dos projetos de pesquisa mencionados, destacamos também o projeto "Alfabetização, Formação e Organização do Trabalho

Pedagógico: Entrelaçando desafios e possibilidades no ciclo" que objetiva examinar se o trabalho pedagógico praticado na rede pública municipal tem possibilitado à criança o direito de estar alfabetizada e letrada ao final do ciclo da alfabetização, conforme as orientações curriculares dos documentos oficiais.

Além disso, busca organizar ações formativas de alfabetização e letramento no município, possibilitando a cultura do professor pesquisador de suas práticas, pautadas na ação, reflexão, ação transformadora. Destacamos, também, o projeto de Pesquisa "Política Nacional de Alfabetização (PNA): Aprofundamentos, Reflexões e Posicionamentos" que busca a realização de amplo debate, discussão, reflexão e aprofundamento acerca da Política Nacional (PNA) e tenciona tecer considerações acerca da problemática do ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita frente às novas exigências sociais, tendo como objetivo principal a realização de um estudo aprofundado com base no documento da Política Nacional de Alfabetização normatizado pelo MEC, em abril de 2019.

Para além dos grupos de estudo, dos cursos e projetos de extensão e de pesquisa, destacamos, ainda, a "Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária", coletivo da sociedade civil que surgiu em 2016 que, em rede, as Associações e cooperativas populares compõem espaços de decisões coletivas e se fortalecem em demandas coletivas.

Outra importante ação foi o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – 2017/2018. O Programa foi executado pelo Núcleo Carolina Maria de Jesus com a participação de seis professoras formadoras. Foram realizadas formações presenciais e a distância, bem como acompanhamentos pedagógicos e produção de materiais que contemplam a alfabetização e letramento no Estado da Bahia. Foram contemplados com a ação 73 formadores regionais e 1876 formadores locais dos segmentos da pré-escola, ensino fundamental e Programa Novo Mais Educação.

Não podemos deixar de destacar também os eventos de extensão mobilizados pelo Núcleo. Foram realizados vários eventos com

o intuito de ampliar as reflexões e aprofundar o debate em torno de algumas temáticas que assumem centralidade no núcleo, dentre outros, destacamos: seminário de Extensão – “Bordando abordagens sobre alfabetização: fios que se entrelaçam no fazer cotidiano”, evento envolvendo professores/as alfabetizadores/as do Programa de Formação Inicial (Parfor), bem como demais professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Castro Alves-BA, com o objetivo de discutir, repensar e problematizar práticas de alfabetização da classe trabalhadora, além de promover reflexões e problematizações acerca do Plano nacional de Alfabetização. Destacamos, também, o Seminário “Alfabetização: experiências formativas e contribuições do pensar ao fazer”, realizado com o intuito de discutir e problematizar práticas alfabetizadoras junto a estudantes em formação, professores alfabetizadores da rede pública municipal e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de construir proposições para qualificar o processo alfabetizador com ações em parceria da Universidade com a Educação Básica.

De forma semelhante, destacamos o Seminário de Extensão “Educação de Jovens, Adultos e Idosos: inquietudes e reflexões do pensar ao fazer” que tencionou refletir e problematizar com professores da modalidade EJA e estudantes do curso de Pedagogia as inquietações e desafios enfrentados no fazer cotidiano, na intenção de construir apontamentos possíveis para garantir o enfrentamento dos desafios e pensar em novas possibilidades para qualificação da EJA.

Além dos eventos supramencionados, destacamos também os seminários “Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: experiências formativas, desafios e perspectivas de resistência” e “Diálogos sobre alfabetização de jovens, adultos e idosos: perspectivas e enfrentamentos”. O primeiro buscou fomentar reflexões sobre os retrocessos da modalidade no atual momento político, considerando os ataques à educação pública, sobretudo a modalidade da EJA, no intuito de construir proposições coletivas para resistência. O segundo

buscou contemplar estudantes, profissionais da área e pesquisadores, a fim de problematizar, refletir e socializar experiências no âmbito da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas de Amargosa, região do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo. Neste movimento, muitas histórias narradas por pessoas não ou pouco escolarizadas afetaram o público presente por se perceberem como classe trabalhadora.

Além dos seminários destacados, outros dois foram também realizados no âmbito do Núcleo: "Reflexões sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos: a tessitura do processo vivenciado no cotidiano escolar" e "Reflexões sobre Alfabetização e processos de emancipação humana: leitura de mundo, leitura de si". O primeiro buscou refletir sobre a EJA(i) e os desafios vivenciados no cotidiano escolar a partir das intervenções realizadas no transcorrer do Estágio Curricular Supervisionado nas turmas do Segmento I. O segundo, proposto a partir da oferta da segunda edição do Componente Optativo "Diálogos sobre alfabetização de jovens, adultos e idosos" como ação do Núcleo, buscou contemplar estudantes, profissionais da área e pesquisadores, tendo em vista problematizar, refletir e socializar experiências no campo da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas de Amargosa, região do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo.

Para além dos seminários mencionados, foram realizados também ciclos de debates e diálogos formativos: "Diálogos formativos com Pedagogos(as)", "Educação Popular e de Jovens Adultos e Idosos, Letramento(s), e Diversidades linguísticas" e "Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e processos de emancipação humana". O primeiro propõe contemplar, especificamente, os ingressantes do curso de Pedagogia, bem como profissionais Pedagogos/as. A intenção é pensar e problematizar o curso, a docência, os desafios e as possibilidades do ser Pedagogo/a. O segundo, realizado no intuito de ampliar o debate e as reflexões no campo da Educação Popular e de jovens, adultos e idosos, letramentos e diversidades linguísticas, propôs debates formativos por meio de *lives*, das temáticas que cons-

tituem a centralidade da linha três do Núcleo. Foram cinco momentos formativos com profissionais de diferentes instituições do país, que buscaram fomentar as discussões e reflexões caras para o núcleo e para a formação de professores. O terceiro buscou momentos de debates formativos acerca da alfabetização de jovens, adultos e idosos com foco nos processos de emancipação humana, tendo como participantes professores universitários e da educação básica, estudantes em formação, profissionais da área, pesquisadores e demais interessados. Foram momentos formativos de reflexões e debates colaborativos que contribuíram para aprofundamento da temática central do evento.

Estas, dentre tantas outras ações já realizadas e em andamento, somadas às demais ações alcançadas pelo Programa de Extensão Tecelendo e a urgência de intensificar as discussões em torno da Educação Popular, da Agroecologia e da Alfabetização da Classe Trabalhadora traduzem a relevância do Núcleo Carolina Maria de Jesus.

### **Considerações finais**

Os desafios postos no cotidiano atual, marcados pelo conservadorismo, retrocessos históricos, somados a uma grave crise sanitária, mobilizaram-nos a ampliar os espaços, coletivos e territórios de discussão, promovendo um processo de articulação interinstitucional. A ideia foi olhar para esse território de lutas e resistências, onde se encontram mulheres e homens que anseiam por "lugares de falas", pela fala silenciada no campo e na cidade. O "lugar de fala" é o processo de alfabetização, é a formação do educador e da educadora, é a formação das juventudes do campo e da cidade; o "lugar de fala" é também a universidade que se veste de povo e constrói diálogos horizontais; é falar a nossa fala da classe trabalhadora, de camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros.

Vivemos um tempo de incertezas, mas nesse tempo as instituições públicas revelaram-se fundamentais para garantir, apesar do



desmonte dos serviços públicos, os direitos da cidadania. Isso nos mostra o caso da saúde para o atendimento aos infectados pelo Coronavírus, pois sem o Sistema Único de Saúde (SUS) a situação seria ainda pior. Podemos afirmar o mesmo da educação pública na cidade e no campo. A escola pública básica deve ser um dos sujeitos desse diálogo que queremos fortalecer. O fortalecimento da escola pública apresenta-se como centro da democratização dos bens da cultura e do acesso a todos os bens produzidos socialmente.

As questões da agroecologia não isolam seus produtores em ilhas de produção saudável, ao contrário, as práticas agroecológicas estabelecem laços íntimos com a vida individual e social, unindo campo e cidade, como perspectiva de modo de vida e possibilidades de uma vida com menos venenos e doenças. Dessa maneira, a Educação agroecológica insere-se no conjunto das tarefas para que se tenha um programa de segurança alimentar e formas de produção emancipadores do homem e da natureza submetida ao modo capitalista de produção.

Convém, ainda, pensarmos a Educação num cenário pós-pandemia. Nesse cenário, precisa estar fortemente pensada uma estratégia de democratização do acesso de todos os cidadãos às tecnologias da informação, e da produção digital. A viabilização de meios para permitir que a Educação continuada ocorra implica também na formação dos professores e lideranças populares para serem capazes de dialogar com as pessoas do campo e da cidade em todos os momentos, sem o silenciamento imposto pela desigualdade social, sem as interrupções drásticas como esta operada pela pandemia. Nutrimos, assim, enquanto núcleo, a possibilidade de alimentar, por meio da Educação Popular, da Agroecologia e dos processos de alfabetização o "lugar de fala" que foi negado a nós, classe trabalhadora, em distintos momentos históricos.

Esse "lugar de fala" será alimentado em cada ação realizada nos diversos cantos do país, representado pelo Núcleo, na certeza de que

o movimento forjado pelo coletivo alcançará novos territórios e mobilizará novos sujeitos e espaços socioculturais.

## Referências

ARROYO, Miguel G. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In* Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo** – Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. Maquinaria e trabalho vivo. *In*: BOITO JR., A. et al. (eds.). **Crítica Marxista**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Djailma. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

## **Parte II**

### **Educação popular em diálogo com a agroecologia e experiências femininas**



# Na AFYA é assim que se faz

*Edna Maria do Nascimento da Silva*

## **Abordagem introdutória**

A Afya – Centro Holístico da Mulher é uma organização não governamental criada e composta por mulheres das classes populares moradoras do bairro Alto do Mateus na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, que atenderam ao chamado das Missionárias de Mari-knoll para participarem de rodas de conversa sobre saúde da mulher, saúde mental, remédios caseiros, plantas medicinais, enfim sobre a vida. No início da criação da Entidade foram as freiras Missionárias de Mariknoll que tomaram a iniciativa junto com as mulheres.

No ano de 2004, por intermédio do educador popular Ricardo Brindeiro, conheci a Organização Não Governamental Afya – Centro Holístico da Mulher, situada na periferia de João Pessoa no Estado da Paraíba, atuando desde o ano de 1998.

O nome da Entidade “Afya” vem do idioma Tanzaniano Swahilli e significa literalmente “Saúde”, tem uma relação afetiva com a fundadora Efu, missionária da Congregação Católica Mariknoll, nascida e criada na Tanzânia.

Afya expressa um conceito de saúde embasado na sacralidade do alimento e da terra, respeito aos mais velhos, ancestralidade, pertencimento à natureza Mãe Terra e ao Cosmos, amor por todas as criaturas, dialoga com a concepção que os povos nativos da América têm de saúde, com a Cosmologia do Bem Viver e com o conceito de “família estendida (UJAMAA)” da África Subsaariana, Ubuntu “eu sou porque nós somos”.

As mulheres da Afya chegaram à casa das freiras, em sua maioria, doentes, vivenciando processos depressivos, baixa autoestima, desânimo pela vida e se sentiram sensibilizadas pela proposta de traba-

lho, respondendo positivamente e iniciando um processo de autocura, ao mesmo tempo que foram convidando outras mulheres do bairro e formando um grupo de mulheres que se reuniam semanalmente.

A partir das rodas de conversa as mulheres foram se sentindo mais fortes, curando-se e assumindo tarefas no trabalho com outras mulheres e com a organização do grupo. As missionárias investiram na formação das mulheres por meio de cursos de alimentação natural, terapias holísticas, farmácia viva, organização das mulheres, saúde da mulher, e aos poucos essas mulheres curadas começaram a cuidar das mulheres que chegavam buscando uma porta de saída para sua vida de sofrimento.

Assim, a Afya - Centro Holístico da Mulher completou em 2018 vinte anos de dedicação às mulheres pobres da periferia de João Pessoa, abrindo os braços para mulheres do Estado, do Brasil e até da Europa e EUA.

### **Brasil, África, Paulo Freire**

O professor e presidente da Tanzânia, Julius Kambarage Nyerere (29 de outubro de 1964 a 5 de novembro de 1985), coordenou um processo revolucionário em seu país, que até 1960 era colônia da Inglaterra, a qual havia recebido a Tanzânia "de presente" da Alemanha, após a reconfiguração do processo colonial do pós-guerra.

O Presidente Nyerere encontra-se com Paulo Freire em Genebra, onde este trabalhava, no Setor de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, no período de 1969 até o seu retorno ao Brasil, em 1979, e o convida para conhecer a Tanzânia. Paulo Freire aceita de imediato.

A partir de 1970 Paulo Freire começa sua jornada ao continente africano, e começa pela Tanzânia, por um convite do professor presidente Nyerere. Essa chegada de Paulo Freire está registrada na introdução do livro *Cartas a Guiné-Bissau*:

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com

a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano, e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao "campus" da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la "desenhando o mundo", a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1978, p. 9).

Ao chegar à Universidade Dar es Salaam na capital do País, Paulo Freire foi bem recebido e começou o planejamento para a formação de professores da Educação Básica e Universitária em Educação Popular com um exemplar não editado de *Pedagogia do Oprimido*, pois era um desejo do Presidente Nyerere desenvolver um amplo projeto educativo destinado à população, com a intenção de desconstruir a educação colonial/escravocrata de muitos anos, por uma educação libertadora e emancipadora.

Sendo assim, a partir dos anos 1970 tem início nos equipamentos educacionais de todo o país um arrojado processo de educação embasado na teoria da Educação Popular, com professores da Educação Básica; na Universidade Dar es Saalam, estudantes têm acesso a textos e artigos escritos por Freire, estudam, discutem, reescrevem esses textos a partir da realidade Tanzaniana.

O presidente Nyerere aumentou o número de escolas e associou a teoria Freireana à valorização da cultura e da história do seu país, incentivando jovens e adolescentes (homens e mulheres) a participarem da nova sociedade "socialista" que estava nascendo.

Nesse processo de reconstrução do País, agora numa cosmovisão libertária, nasce Efu - Euphrasia Joseph Nyaki, uma das Fundadoras da Afya, em 1960, aos pés do Kilimanjaro na Tribo Tchaga, onde

a África Sul-Saariana mais se eleva à categoria de região considerada "o Berço da Humanidade".

Essa mulher curiosa, destemida e pioneira apresenta seu lugar de fala:

Euphrasia Joseph Nyaki é meu nome na minha tribo 'Tchaga' lá no pé da Montanha Kilimanjaro, onde eu nasci. Então me deram esse nome Euphrasia: é uma 'planta que cura os olhos'. Eu sou de uma família de nove irmãos, eu sou a segunda. Olho para as pessoas e elas já ficam curadas (risos), então já venho com essa ideia de cura. Efu, o nome Efu é um apelido, algumas pessoas não podiam chamar de Euphrasia por que era muito comprido então Efu é um diminutivo para as pessoas mais velhas conseguirem falar. Esse diminutivo veio de lá, veio de lá há muito tempo atrás, porque Euphrasia é muito cumprido para algumas pessoas (Depoimento de Efu, 2018).

Nos anos 1980, na Universidade Dar es Salaam, Efu se forma em Pedagogia, Ciência e Matemática; na sua vida acadêmica tem os primeiros contatos com os textos de Paulo Freire, imediatamente e amorosamente se conecta com essa visão de mundo que dialoga perfeitamente com a Cosmovisão africana do Ubuntu<sup>14</sup>.

Esse estilo de vida de Paulo Freire encantou Efu. Ela afirma: "eu gostei muito desse estilo de professor. Paulo Freire maravilhoso, a gente conhecia ele, falava dele, lia as coisas dele, e aí eu disse vou ser professora dessa forma". Educar educando-se é uma postura de Efu e de Freire.

Enquanto desenvolve seus estudos acadêmicos, Efu ministra aulas de ciências num Seminário Católico, pois era uma prerrogativa do ensino universitário que todos os estudantes, nos momentos livres,

<sup>14</sup> Etimologicamente, ubuntu vem de duas línguas do povo banto, zulu e xhona, que habitam o território da República da África do Sul, o país do Mandela. Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). A origem do ubuntu está na nossa constituição antropológica. Pelo fato de a África ser o berço da humanidade e das civilizações, bem cedo nossos ancestrais humanos desenvolveram a consciência ecológica, entendida como pertencimento aos três mundos apontados: dos deuses e antepassados, dos humanos e da natureza (Malomalo, 2010).



desenvolvessem algum tipo de trabalho social. Assim ela se aproxima desse universo católico, a partir desse trabalho ela se desloca do seminário para as periferias e lá encontra-se com as Missionárias de Maryknoll, passa a integrar o trabalho que as freiras desenvolviam com as mulheres da periferia da capital Dodoma, indo posteriormente fazer parte da Congregação.

Para fazer parte da Congregação de Maryknoll era necessário se deslocar até os EUA para terminar os estudos iniciados na Tanzânia. Efu vai para Nova York, conhece a matriz da Congregação e passa pelo processo de três anos de formação.

Quando terminou os estudos, o pensamento de Efu era de se tornar freira e voltar para a Tanzânia, com a finalidade de trabalhar com seu povo de origem, porém nos EUA conheceu missionárias que trabalhavam no Brasil e partilharam suas experiências de trabalho com a Educação Popular de Paulo Freire, reacendendo em Efu o desejo de conhecer de perto as experiências de Educação Popular, como ela mesma relata: "é no Brasil que tem Paulo Freire, que veio pra Tanzânia, que eu aprendi ser uma professora melhor com Paulo Freire. Eu falei assim, eu vou para o Brasil e esqueci que eu queria voltar para a Tanzânia (risos)".

Em 1994, Efu chega ao Brasil, primeiramente em São Paulo, onde tem um grupo de missionários, porém Efu não se "agrada" muito de São Paulo e pede para conhecer outra experiência. O grupo indica a Paraíba, onde já desenvolviam um trabalho com mulheres, e Efu vai para João Pessoa, capital do Estado, conhecer o trabalho iniciado no ano de 1990.

Ao chegar foi bem recebida pelo Arcebispo defensor da justiça social e dos direitos humanos, carinhosamente apelidado de "Dom Pelé ou Dom Zumbi", o primeiro bispo negro do Brasil, Dom José Maria Pires, Arcebispo da Arquidiocese de João Pessoa, no período de 1965-1995. "Quando cheguei aqui estava aquela lua cheia, povo amigável; me senti em casa logo. Fomos visitar o bispo D. José Maria Pires, ele dançou conosco".

A Congregação proporcionou a disponibilidade para aprender, com outros povos, outras culturas, deixar-se impregnar de amor, abrir-se para a chegada do outro, para o acolhimento do diferente, dialogando com Freire, que tem uma especial atenção para esse processo da “experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” (Freire, 1999, p. 136).

A dinâmica da Congregação de Mariknoll<sup>15</sup> no Brasil, mais aberta, mais plural, mais dialogal, mais amorosa, faz Efu se sentir em casa, junto aos seus, como se dissesse: encontrei minha “outra” casa, aqui me sinto segura.

Esse amor que acolhe, que permite a busca do encontro, que dialoga na construção de um mundo possível de abundância, de vida, de saúde, traz a memória da ancestralidade, do amor que a tudo e todos se conecta, é uma educação do diálogo entre iguais, seja qual for o lugar, seja qual for a cultura, o povo, o idioma, como afirma Maturana, pois ajuda a compreender esse sentimento.

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência. As interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois ela restringe a convivência (Maturana, 1998, p. 23-24).

É esse ambiente acolhedor, rico de amor dialogal, de possibilidades, que Efu encontra no grupo de Mariknoll aqui no Brasil, no trabalho que as missionárias fazem na Tanzânia com as mulheres po-

<sup>15</sup> Maryknoll Sisters of St. Dominic, Inc. é a primeira Congregação de mulheres religiosas dedicada à missão estrangeira, com base nos Estados Unidos. As irmãs Maryknoll têm como missão: “Tornar o amor de Deus visível”. Dedicam-se ao serviço social, como enfermeiras, professores/as, teólogos/as, assistentes sociais, ambientalistas, médicos, atendendo as necessidades das pessoas pobres, enfermas e marginalizadas. Com sede em Ossining, Nova Iorque, a congregação foi fundada em janeiro de 1912 por Mary Josephine ou “Mollie” Rogers, como era conhecida. Receberam a aprovação de Roma para se tornar uma congregação religiosa em 14 de fevereiro de 1920. Seguindo as diretrizes do Concílio Vaticano II. Hoje possuem aproximadamente 400 irmãs apoiando ([http://sigaa.ufpb.br/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=1906](http://sigaa.ufpb.br/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906). Acesso em: 18 dez. 2020).

bres, no trabalho com as mulheres da periferia de João Pessoa no Alto do Mateus, que, aos poucos, amorosamente vai gestando a Afya.

Escutar a mulher das classes populares é uma prática de saúde, suas dores, seu corpo cansado da luta cotidiana, da abundância de escassez, da sobrecarga de trabalho, desilusões, fome, violência doméstica, desvalorização, falta de perspectiva, adoecimento do corpo feminino talhado, educado, formatado para a procriação e o trabalho.

Não é o joelho que dói. Sou eu, em minha totalidade existencial, que sofro. Portanto, não é uma parte que está doente, mas a vida que adocece em suas várias dimensões: em relação a si mesmo (experimenta os limites da vida mortal), em relação com a sociedade (se isola, deixa de trabalhar e tem que se tratar num centro de saúde), em relação com o sentido global da vida (crise na confiança fundamental da vida que se pergunta por que exatamente eu fiquei doente?) (Boff, 1999, p. 143).

Escutar impregnando-se de compaixão e compromisso com a mudança, com a possibilidade de uma vida melhor, de uma vida digna; assim, com as primeiras rodas de conversa, as mulheres que chegam tímidas, caladas, impotentes, depressivas, aos poucos retomam seu empoderamento, retomam sua voz, retomam o comando de suas vidas, saem dos trilhos de "ser menos" para os trilhos de "ser mais", essa vontade impregnada de potência, buscando emergir uma atitude consciente e proativa diante da vida, estimulando experiências exitosas das mulheres que vivenciam a autonomia e constroem portas de saída, conforme destaca Freire.

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 2010, p. 107).

Esse processo de amadurecimento vai surgindo no grupo à medida que as mulheres se "autocuram" e passam pelo processo de formação, com o objetivo de atender mais mulheres da comunidade da

cidade, do país, do mundo. É um processo de reeducação constante, cotidiano, que conta com a contribuição valiosa da auto-observação.

É um trabalho lento de desvelamento da realidade individual e coletiva, é um processo doloroso de deslocamento da consciência ingênua para a conscientização, sempre de forma coletiva, para que todas alcancem a consciência da ação para o "ser mais" potencializadas de intencionalidades. Vale dizer que "Essa atitude é possível em virtude da intencionalidade da consciência" (Saviani, 2008, p. 184).

O mundo das mulheres pobres, pretas, trans, da periferia, quilombolas, indígenas, ciganas, marisqueiras, domésticas, ambulantes, com deficiência, que sofrem violência de gênero necessita da determinação social enquanto prática consciente para fazer o novo mundo possível surgir, vinculando-se à ativação da potencialidade de uma vida melhor.

### **Afya, Práticas Integrativas**

O trabalho com mulheres empobrecidas na periferia de João Pessoa começa na década de 1994 inicialmente com mulheres do bairro, que resolvem atender o chamado das missionárias de Mariknoll, depois esse trabalho vai se expandindo para outros bairros da cidade (Lixão de João Pessoa, Baixo Roger, Alto do Mateus, Mangabeira) e para bairros de cidades da região metropolitana de João Pessoa, como Tibirí, em Santa Rita; e Cabedelo.

Inicialmente as rodas eram bem simples, dinâmicas, de sensibilização e acolhimento, provocando diálogos em torno da vida das mulheres, um cuidadoso trabalho de "escutatória" aos poucos vai dissolvendo a timidez das mulheres e o diálogo se inicia timidamente, a autocura começa e outras temáticas são incorporadas à conversa: gênero, violência contra a mulher, sexualidade, saúde da mulher (menopausa, menstruação, doenças sexualmente transmissíveis, saúde física e emocional, espiritual).

O bairro Alto do Mateus é um bairro popular tipo conjunto habitacional com quintais espaçosos, por isso as missionárias incorporaram às rodas algumas oficinas de alimentação e culinária saudáveis, farmácias vivas trazendo as plantas medicinais para mais próximo das mulheres, incorporando técnicas corporais de toque, massagem, automassagem para as mulheres, aos poucos, se apropriarem de seus corpos – corpos construídos culturalmente para a procriação e o trabalho doméstico.

Com o passar do tempo, as freiras perceberam que algumas mulheres apresentavam uma resposta rápida com a mudança de comportamento, mais abertura para a interação social, diminuição dos sintomas físicos e emocionais, porém outras mulheres necessitavam de um tempo mais prolongado para responder aos estímulos.

Para essas mulheres com dificuldades de interação com a autócuro, as coordenadoras do trabalho perceberam que era necessária uma abordagem mais demorada e particularizada, demandando uma atenção cuidadosa e a aquisição de técnicas terapêuticas mais complexas para lidar com essa situação persistente dos sintomas psicossomáticos.

Esse trabalho inicial era realizado nos espaços da Igreja Católica do bairro. Visto que algumas mulheres precisavam de um acompanhamento mais extenso, surgiu a necessidade de adquirir um espaço próprio para o trabalho e, assim, as mulheres se sentiram mais à vontade. Diante disso, teve início a campanha de arrecadação de fundos para a compra da sede, e a coordenadora do trabalho, Efu, começou a participar de cursos de formação no intuito de ajudar melhor as mulheres com mais dificuldade.

Com o aumento do grupo, as mulheres começaram a fazer visitas domiciliares para animar a participação nas rodas de conversa e trazer mais mulheres para o grupo que chegou a um total de 25-30 mulheres que dialogavam com outros grupos de mulheres, exigindo uma maior organização do grupo que ainda não tinha nome.

As mulheres começaram a questionar que o grupo não tinha um nome, que deveriam escolher um nome, então Dona Rosa, participante do grupo, perguntou a Efu como se falava "saúde" em sua língua, Efu informou que em Swahilli, idioma da Tanzânia, saúde se pronuncia "AFYA". Então as mulheres asseguraram que esse seria o nome adotado; em seguida, por volta do ano 2000, foram iniciados os trâmites para a legalização jurídica do grupo.

A Afya começa a se organizar internamente: Setor de Acolhimento e Anamnese: (produção de uma ficha individual com uma entrevista detalhada sobre como a pessoa está se sentindo, o que a incomoda, a ponto de procurar a Afya). A partir da Terapia da Bioenergética as mulheres eram encaminhadas para o tratamento; Setor de Cursos: Reiki, Massagem Oriental, Reflexologia Podal, Alimentação Natural, Limpeza Auricular com Cone Chinês, Avaliação Bioenergética (Oring Test); Setor de Vendas: almoço para as pessoas em tratamento e participação nos cursos, pão integral, farinhas de grãos, plantas medicinais, argila, cartilhas, cosméticos naturais, artesanato (Silva, 2018, p. 112).

Em razão da estruturação do grupo agora como Organização Não Governamental (ONG), as mulheres formataram uma Equipe de Coordenação e Setores de Trabalho com o objetivo de atender/acolher as mulheres que chegavam em busca de cuidados. Em seguida, a Afya requereu seu registro no Sindicato Nacional de Terapeutas, ficando, assim, habilitada a emitir certificado para alguns cursos durante o trabalho de formação.

Esse trabalho de viajar e buscar terapias para auxiliar no trabalho de saúde com as mulheres foi feito, em sua maioria, por Efu, com o aval da Congregação de Mariknoll, trazendo vários cursos, como: Reiki, Massagem relaxante, na cadeira, oriental, Reflexologia, SE – Experiência Somática, Constelação Familiar, Alimentação Saudável.

Essa visão de saúde em que o ser humano é um com a natureza, buscando na memória cultural os Saberes e Orientações da Ancestralidade Africana, numa concepção humanista desse "ciclo sem fim" que compreende a vida humana como parte de um todo,

um bem viver<sup>16</sup> em abertura permanente às formas de vida, é uma saúde impregnada de energia vital, chi, ki, élan, sopro de vida, alento, potencializando a capacidade criadora e amorosa dessas mulheres cuidadoras, guardiãs da vida e do bem viver, produtoras de saúde.

Essa forma de vivenciar a saúde em cada detalhe da vida, procurando sempre o melhor, buscando uma mensagem positiva em cada acontecimento, desabrochando o amor por todos os seres vivos, reporta-nos à lembrança do que Maturana (2004) chama de “amor matrístico”, o “termo matrística é usado [...] com o propósito de conotar uma situação cultural na qual a mulher tem uma presença mística, que implica a coerência sistêmica acolhedora e liberadora do maternal fora do autoritário e do hierárquico”.

Na verdade, eu diria que 99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor. Não estou falando como cristão – não me importa o que tenha dito o Papa, não estou repetindo o que ele disse. Estou falando com base na biologia. [...] uso a palavra amor porque é a palavra que usamos na vida cotidiana para nos referirmos à aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência. Portanto amar é abrir espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências (Maturana, 2004 p. 25, 67).

Trazer o amor cuidado, amor respeito, amor compreensão, amor solidariedade, amor luta por dias melhores para a roda de conversa faz parte do fazer da Afya e permanece acontecendo durante esses vinte anos. Amor presente em cada fala dessas mulheres, que chegaram silenciadas e temerosas, não conseguiam reconhecer nem sua própria voz, e na Afya encontram um lugar fértil para usar a palavra de forma livre, altiva, valorizada, reconhecida.

<sup>16</sup> Em uma concepção andina e kichwa da “vida que se manteve vigente em muitas comunidades indígenas até a atualidade, *sumak* significa o ideal, o belo, o bom, a realização; *kawsay* é a vida, em referência a uma vida digna, em harmonia, equilíbrio com o universo e o ser humano”, explica o escritor equatoriano Ariruma Kowii [...]. Segundo as reflexões de Cortez, a conjugação destes termos – *sumak kawsay* e *suma qamaña* – permite as seguintes expressões: *Buen Vivir*, *Vivir Bien*, saber viver, saber conviver, viver em equilíbrio e harmonia, respeitar a vida, vida em plenitude, vida plena. Não existe uma tradução precisa de um idioma ou outro, o que impede de encontrar sinônimos corretos, mas permite encontrar equivalências (Acosta, 2016, p. 77-78, 84).

Valorizar a palavra dessas mulheres culturalmente silenciadas, animá-las a falar, usar a palavra de forma proativa, nas reuniões de trabalho, da equipe, grupos de estudo, tomada de decisões, cursos, terapias coletivas, é uma vivência cotidiana que reporta aos círculos de cultura de Freire e Beto (1985, p. 14-15) "Nos projetos dos círculos de cultura do MCP (Movimento de Cultura Popular), os temas a serem debatidos nos círculos de cultura era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha".

Essas mulheres, agora "donas de si", curadas, exercitando a liberdade de ser o que elas quiserem, estudam, fazem cursos, exercitam a ancestral arte de curar que as mulheres trazem em seu íntimo e, aos poucos, tornam-se terapeutas, acolhem outras mulheres, escutam, cuidam, massageiam suas dores, colocam argila em suas enfermidades, passam óleo essencial de alecrim em suas tristezas, fazem história e constroem no silêncio o caminho para a socialização das práticas holísticas na sociedade brasileira, engrossam o movimento pela incorporação dessas práticas ao Sistema Único de Saúde (SUS).

A Afya é uma pioneira no movimento de universalização das práticas holísticas na Paraíba e no Brasil, que culminou no movimento para a incorporação das Terapias Holísticas pelo SUS em 2006 no período do governo democrático popular, como Práticas Integrativas e Complementares, contidas na Lei que faz parte da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), Portarias Ministeriais nº 971 em 03 de maio de 2006 e nº 1.600 de 17 de julho de 2006. O REIKI começou a integrar o SUS através da Portaria nº 145/2017, e a Constelação Familiar pela Portaria N° 702, de 21 de março de 2018 - Ministério da Saúde.

Hoje, a partir da luta dos Movimentos Sociais, do Movimento Popular de Saúde, ONGs, Partidos, Associações, o SUS oferece as seguintes Terapias: Apiterapia, Aromaterapia, Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Bioenergética, Constelação Familiar, Cromoterapia, Dança Circular, Geoterapia, Hipnoterapia, Homeopatia, Imposição de Mãos,



Medicina Antroposófica/Antroposofia aplicada à saúde, Medicina Tradicional Chinesa – Acupuntura, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Ozonioterapia, Plantas Medicinais – Fitoterapia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa, Terapia de florais, Termalismo Social/Crenoterapia, Yoga.

### **Considerações finais**

Quando comecei a frequentar a Afya em 2007, cheguei como todas as mulheres chegam: doente. Fui bem recebida, acolhida, ouvida e convidada a começar a jornada rumo ao autoconhecimento, a saúde e a liberdade. Essa jornada se concluiu associando ao processo de autoconhecimento o trabalho de pesquisa em Educação que culminou numa Tese de Doutorado, na Pós-Graduação de Educação, linha temática “Educação Popular e Movimentos Sociais”.

São mais de vinte anos de trabalho, dedicação, movimento social, cuidado, autocura, práticas de promoção da saúde, acolhendo mulheres de classes sociais variadas, cada uma com sua crença, sua religião, com diplomas, sem diplomas. Quando essas mulheres chegam à Afya, a doença, a desesperança e a falta de perspectiva unem todas elas.

Durante esses treze anos de convivência foi possível perceber vários elementos da Educação Popular, tais como: o exercício da horizontalidade democrática, diálogo entre iguais, saber da experiência feita, respeito pela visão de mundo da outra, trabalho cooperativo, humanização das relações, construção coletiva do conhecimento, poder exercido como serviço para o bem de todas, formação na ação. Nesse sentido, identificar que o legado de Paulo Freire estava na base dessa experiência foi muito gratificante, portanto sinto-me honrada como seguidora do Professor Pernambucano de Jaboatão dos Guararapes, Paulo Reglus Neves Freire.

Na Afya percebe-se a ancestralidade africana em diálogo com o catolicismo popular, comportamentos xamânicos e tradições religio-

sas de matriz africana, esses olhares partem da concepção da "doença como caminho de autoconhecimento para a liberdade", focando na autorresponsabilidade de reconhecer até que ponto você contribui para o seu bem-estar, todos esses olhares se encontram nessa experiência.

Partindo do princípio de que ninguém cura ninguém, estar atento ao lugar de fala das mulheres é considerado prática de saúde na Afya juntamente com a diversidade cultural presente em suas histórias de vida, é o ponto de partida para o Bem Viver ↔ Ubuntu - "eu sou porque nós somos".

O cultivo da espiritualidade não confessional libertadora como expansão do EU infinito, afirmação da sacralidade da vida, privilegia o corpo da mulher como prática de saúde, corpo tomado pela dor, lugar onde a vida acontece em sua plenitude. O corpo da mulher, histórico e culturalmente moldado para a procriação e o trabalho doméstico, na Afya se liberta dessa condição limitante, lá a mulher pode ser o que ela quiser.

O eterno retorno a uma vida mais próxima da natureza acontece diariamente na Afya, mulher-natureza, retomando a relação com a ancestralidade feminina presente em cada mulher, pensando as relações entre humanos e humanos e entre humanos e não humanos, incorporando um ritmo de vida mais compassado, reeducando a alimentação, privilegiando produtos orgânicos, agroecológicos, sem trabalho escravo humano ou animal, incentivando uma revolução das ciências e das consciências, tendo a defesa incondicional da vida acima de tudo.

Como bem expressa Vandana Shiva (2013, s/p.), "as mulheres são a construção do novo mundo, as mulheres através da vida desenvolveram expertise, [...] nos fez experts de uma ponte para o futuro".

## Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver** – Uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Autonomia Literária e Editora Elefante, 2016.

Boff, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

IHU. **"Eu só existo porque nós existimos": a ética Ubuntu**. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3691-bas%E2%80%99gilele-malomalo>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1985.

MATURANA, Humberto **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p. Traduzido do espanhol.

MATURANA, Humberto R. e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotii e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Edna Maria do Nascimento. **Bem Viver e Marcas Culturais Tanzanianas: A Experiência da AFYA na Reconstrução da Relação das Mulheres com a Saúde em Territórios de Pobreza**. 2018. 181f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – João Pessoa/PB, 2018.

SHIVA, Vandana. Fronteiras do Pensamento | Produção Telos Cultural | Produção Audiovisual Okna Produções. **Documentário Por um Fio**.

Direção Saturnino Rocha Direção de Produção Gina O'Donnell. Edição Marcel Kunzler. Tradução Marina Waquil e Francesco Settineri. 3 de setembro de 2013. Acesso em: 18 dez. 2020.

# Educação popular e economia solidária: mulheres em movimento

*Maria Lígia Isídio Alves*

*Uliana Gomes da Silva*

## **Abordagem introdutória**

A Educação Popular consiste em um processo político-pedagógico perpassado por dimensões de natureza teórica e prática, pautadas na criticidade e problematização em prol da transformação da realidade que determina a história ao invés de vislumbrar o *vir a ser*, as possibilidades e o *inédito-viável*. O mundo é construído a partir da ação humana, e quando essas ações são protagonizadas por mulheres, em sua maioria, soam como gritos de denúncias de opressão histórica.

A escritora negra *Carolina Maria de Jesus*, em um dos trechos de sua obra *Diário de Bitita* (1986), escreve sobre o desejo de mudar o mundo através de sua ação, tendo em vista que o mundo mostra-se desagradável como ele é, não há como gostar. Esse mundo que Carolina Maria de Jesus retrata trata-se de um mundo permeado por injustiças, opressões e exclusões, que Carolina (1986) denuncia e anuncia, pois seus escritos nos movem no sentido de vislumbrar possibilidades de mudanças dentro dessa sociedade excludente, de modificar estruturas que nos oprimem.

Iniciamos com esse pensamento porque ele nos informa muito sobre o percurso de uma mulher que inspira e nos impulsiona na luta por condições dignas e por uma sociedade humanamente justa e democrática. Carolina (1986) apresenta-nos uma escrita insubmissa e majestosa, levando-nos a romper as barreiras racistas, machistas e sexistas na busca de sonhos, construindo uma trajetória dentro de um mundo que não gostamos e lutamos para transformá-lo.

Somos frutos de lutas e resistências de mulheres como *Carolina Maria de Jesus* que prepararam caminhos de possibilidades para sonhar e realizar. Seguimos lutando e trazendo em nossos escritos ideais de luta e gritos de insubmissão.

Mediante os elementos estruturais e incertezas que se traduzem em marcas históricas, explicitamos o contexto de complexidades, dores, perdas, sofrimentos intensificados que estamos vivendo desde o mês de março do ano de 2020 devido à pandemia<sup>17</sup> da Covid-19<sup>18</sup>. É difícil pensar que enquanto dialogamos, revisamos os encontros dos cursos de extensão, pesquisa e nos detemos nesse processo de transpor nossos sentimentos, formações, reflexões, conhecimentos, pessoas estão recebendo comunicado de contaminação por um vírus que chegou e modificou a nossa forma de vivenciar o cotidiano; mais difícil ainda é pensar nas inúmeras pessoas que têm suas vidas ceifadas, devido esse vírus: a Covid-19, e tantas outras que choram e constroem novas formas de vivenciar seus processos de luto e despedida, pois umas das modificações no cotidiano dos brasileiros é a forma de enfrentamento da morte.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), diante da situação de alastramento da Covid-19 em todos os continentes, classificou a doença como pandemia, recomendando uma série de medidas para o acompanhamento, combate e prevenção à doença. O vírus se espalhou com intensa velocidade de contaminação e propagação, provocando desmontes econômicos e ruptura nas relações sociais.

Com um potencial alto de disseminação e uma letalidade relativamente elevada, o Novo Coronavírus (2019-nCoV) tem atingido um

---

<sup>17</sup> “A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 19 dez. 2020.

<sup>18</sup> *Corona Virus Disease*, Doença do Coronavírus, o algarismo “19” é referente ao ano de 2019, época em que surge o primeiro caso da doença foi reconhecida pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China.

número crescente de pessoas, acarretando muitas mortes e afetando diversos aspectos do funcionamento da sociedade. Nesse contexto, a principal medida sócio-sanitária preconizada pela OMS tem sido o chamado "isolamento social", que consiste na limitação ao máximo da movimentação entre as pessoas. No Brasil, o enfrentamento à pandemia tem ocorrido em meio a uma profunda crise política que tem enfraquecido as respostas dadas por estados e municípios, alinhadas com os direcionamentos da OMS.

De acordo com o balanço da OMS, enquanto escrevemos esse capítulo, o Brasil registra 7.238.600 casos confirmados da Covid-19 e um número de mortes que chega a 186.764<sup>19</sup>. Nesse contexto, mesmo diante de tantos casos da doença e mortes, o atual presidente da República Federativa (Jair Messias Bolsonaro) não contribui com as recomendações da OMS, violando inclusive o isolamento social e não utilizando máscaras em ambientes coletivos, que constituem principais medidas para contenção da disseminação do vírus entre a população. Há, ainda, grupos que apoiam a posição do presidente e chegam a ocupar ruas pedindo o fim do isolamento social. Tanto o pronunciamento do presidente como as atitudes dos movimentos contra o isolamento social contrariam as constatações de bases científicas e também as recomendações da OMS.

Esse cenário tem desencadeado modificações nos processos de luto, conforme os autores Silva e Silva (2020) mencionam ao pausar sobre a "[...] ausência do velório, sepultamentos restritos, túmulos sendo cavados em grande quantidade por máquinas escavadeiras, são algumas mudanças que a pandemia trouxe ao cenário habitual da morte e do morrer" (Silva; Silva, 2020, p. 67-68).

Dissertar neste campo da morte e do morrer é uma forma de apresentar essa mudança no dia a dia do povo brasileiro, é uma das

---

<sup>19</sup> Informações retiradas do site: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 22 dez. 2020.

maneiras de partilharmos com os leitores uma das situações que têm perpassado nosso trajeto durante este ano de 2020.

Escrevemos entre livros, aulas remotas, trocas de ideias via Plataforma *Google Meet* ou *WhatsApp*, notícias de isolamento físico/social, ataques à democracia, circulação constante de *Fake News*, muitas pessoas contaminadas e outras que chegam tem suas vidas interrompidas, disputas no palanque político sobre a vacina, além disso, enfrentamos um processo de campanha eleitoral que foi construído violando as recomendações: "Fique em casa"; "Use máscaras e álcool em gel"; "Mantenha o distanciamento social"; "Higienize as mãos". Assistimos a sucessivas aglomerações em espaços domiciliares e públicos, regados a bebidas alcoólicas e som alto, em movimento que se assemelhava a blocos carnavalescos, além de evidenciar narrativas e promessas políticas descontextualizadas, enquanto o número de covas e caixões agravavam pessoas e histórias em quantidade cada vez mais alarmante.

Sujeitos que são invisibilizados por suas comorbidades e pelas estatísticas, parece cena de filme de terror quando somamos a esses fatos o aumento da pobreza e do desemprego, a intensificação das desigualdades e a instabilidade do presidente do país, nesse enredo de vida real, estamos caminhando para o ano de 2021 no Brasil.

Em 17 de março de 2020, a UFRB decidiu interromper o calendário acadêmico 2020.1 da Graduação e Pós-Graduação (Resolução CONAC 008/2020), em cumprimento à prerrogativa da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que reconhece Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em consequência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). As atividades de ensino presenciais foram suspensas, permanecendo, por vias remotas, apenas tarefas como reuniões, orientações, pesquisa e extensão.

Ao passo que a Universidade passa a funcionar remotamente e desenvolver ações a distância, nascem experiências que inter cruzam territórios e sujeitos através do uso das Tecnologias da Informação e



Comunicação (TIC's), colocando-nos o desafio de por meio de telas adaptarmos-nos ao novo cenário.

É nesse contexto que são pensados os cursos de extensão do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB) planejados pelo coletivo do Programa de Extensão Tecelendo, em parceria com o Núcleo Carolina Maria de Jesus – Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, ligado ao CFP/UFRB.

A pretensão, aqui, é entrelaçar diálogos sobre problemáticas debatidas aguçadas ao longo dessas experiências extensionistas. Os cursos de extensão aconteceram nos meses de junho e julho de 2020, com duração de um mês em média cada, contando com dois encontros virtuais semanais. O primeiro curso foi "Educação Popular e suas Bases Históricas: Educação e resistência"; e o segundo foi intitulado "Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco".

Os dois cursos permitiram-nos dialogar a partir do campo da Educação Popular, inter cruzando-a com temáticas emergentes e inerentes para pensar a educação mediante os novos desafios ocasionados pelo distanciamento social que acarretou a suspensão das atividades presenciais das Universidades, assim como instâncias públicas e privadas consideradas serviços não essenciais. A ideia perpassava pela necessidade de encontro para refletir e fortalecer elos e aproximações de propostas educativas emancipatórias.

O segundo curso, "Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco", surgiu mediante a sugestão para a continuidade de encontros entre o grupo que construiu e/ou participou da primeira edição no sentido de seguir partilhando conhecimentos. Assim, objetivou-se agregar outros educadores e estudantes, trazendo pessoas para, cada vez mais, conhecer e se aprofundar no movimento formativo de educação em defesa da vida, a Educação Popular. Vale salientar que essa foi a primeira experiência de um curso de extensão online para a maioria dos participantes.

As dificuldades da dinâmica remota foram "silenciadas" considerando os ganhos, pois se não fossem os encontros virtuais muitos não teriam a oportunidade de participar por residirem em outras cidades e Estados do nosso país. Majoritariamente o curso foi construído por mulheres (tanto no tocante à organização quanto a mediação e participação) que através das narrativas socializaram experiências.

As temáticas abordadas compreendem a Educação Popular em movimento, situando-a em áreas como: Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação do Campo; Movimentos Sociais; Ancestralidade; Agroecologia; Economia Solidária, dentre outras.

Em vista disso, objetiva-se apresentar reflexões sobre a Educação Popular e Economia Solidária, evidenciando as mulheres em movimento na construção desses saberes/fazeres.

As conjecturas apresentadas ao longo da escrita do texto, metodologicamente, encontram-se ancoradas na abordagem qualitativa. Recorreu-se a procedimentos, como: descrição com base nas observações, experiências e narrativas apresentadas no decorrer dos encontros que aconteceram por vias remotas. Por meio de tais vivências foram construídas reflexões sobre as interlocuções a partir das cotidianidades, lutas e resistências das mulheres participantes com os saberes e experiências do campo da Educação Popular e da Economia Solidária.

Traduzimos, na condição de mulheres negras, em letras, palavras, sentimentos, nosso processo de afetação frente aos acontecimentos na sociedade brasileira. Nossa escrita busca na etnografia recursos para registrar, com base em narrativas, reflexões e afetações, interlocuções entre a Educação Popular, a Economia Solidária e as mulheres em movimento a partir da experiência extensionista que nos possibilitou ouvir, falar, refletir, conhecer, construir "distanciadas" pela Covid-19 e, ao mesmo tempo, conectadas por meio de ferramentas das mídias digitais.

Mulheres que se movimentam e com seu movimento movem as diversas formas de organizações da sociedade. Mulheres em pos-

ses de suas vozes, canetas, celulares, *tablets*, computadores conectam-se pelas redes e fazem ecoar vozes da *vida-liberdade*, Evaristo (2008), na construção de suas histórias, erguem-se e levam consigo outras mulheres que seguem formando o círculo do viver, aprender e ensinar.

Imersas nessa realidade, buscamos possibilidades e criamos estratégias de nos *Aquilombar*, segundo Evaristo (2020) representa para nós, caminhar juntas, nos fortalecendo, buscando ecoar nossas vozes, nos cuidando e de mãos dadas lutar pela vida e pela liberdade. para continuarmos vivendo e contribuindo para com a produção do conhecimento numa perspectiva emancipatória. As atividades que se deram no âmbito do curso de extensão deixaram inúmeras contribuições que ultrapassam o campo acadêmico, adentrando outras dimensões da vida humana dos sujeitos envolvidos.

Foi possível construir elos e trocas de saberes perpassados por histórias de vida, criatividade popular, cuidados, acolhidas, artes, sistematização de experiências, pesquisas, produções científicas, o que constituía uma fusão de conhecimentos, trocas de cuidados necessários para lidar com os desmontes sociais, econômicos e políticos, reflexos da política da morte, diante das ações do Estado brasileiro que escolhe quem deixa morrer e quem deixa viver, caracterizando-se como um processo de *necropolítica*, conforme o pensamento de Mbembe (2018). Esses tipos de ações têm atravessado a vida cotidiana dos/as brasileiros/as no decorrer dos processos de socialização e das novas formas de sociabilidades enfrentadas.

O curso apresenta-se como um espaço formativo que contribuiu significativamente para enfrentamento, resistência e cuidado com a vida neste período de pandemia da Covid-19. Dentre as contribuições, notam-se várias do ponto de vista humano e profissional. No entanto, destacamos as seguintes: Levou-nos a ler o mundo e reaprender a dizer a palavra enquanto ser da *práxis*; Propiciou-nos ressignificar o olhar para questões como justiça social, ética, dignidade,

solidariedade, amorosidade e liberdade, percebendo por meio da Educação Popular possibilidades para construir um novo projeto de sociedade e de educação pautado no *Bem Viver* tendo como centro a vida; Possibilitou-nos, ainda, retroalimentar nossos sonhos, utopias e esperanças, ao permitir conhecer os processos que vêm sendo produzidos na contramão e resistência, perante contextos sombrios e de desmontes de políticas públicas no Brasil.

Os cursos de extensão "Educação Popular e suas Bases Históricas: Educação e Resistência" e "Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco" aconteceram ambos por vias remotas, através da Plataforma Google Meet.

Os encontros configuram-se em momentos de acolhidas, escutas, poesias, músicas, partilhas de saberes, culturas e práticas educativas. Em termos metodológicos, foram subdivididos em encontros gerais – semanais – (segundas-feiras) e encontros de aprofundamentos (sextas-feiras), permitindo que as questões pautadas a partir da abordagem mais geral fossem adentradas e dialogadas, considerando as experiências do grupo envolvido em momentos específicos.

No tocante ao conteúdo das discussões, as leituras indicadas foram congruentes. Destacamos os textos: *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas; O que é Educação Popular?* (Carlos Rodrigues Brandão) e *As 40 Horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação* (Carlos Lyra, 1996), permitindo-nos construir leituras e discussões no campo da Educação Popular.

A leitura do Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas permitiu-nos aprofundar sobre as possibilidades de construir a Educação Popular em diálogo com diversos espaços formativos, escolares e não escolares, apresentando-se, inclusive, como imperativo para arquitetar escolas públicas populares cidadãs, essencialmente democráticas e humanizadas.

A presença de convidados/as deixou os encontros ainda mais ricos, tendo em vista o comprometimento e a vasta experiência no

campo da Educação Popular, o que nos levou a refletir e perceber as múltiplas possibilidades de espaços, contextos e territórios em que a Educação Popular pode e precisa se construir.

Nesse movimento, as temáticas abordadas semanalmente compreenderam as diversas dinâmicas educativas que a partir das suas especificidades permitem construir enfoques analíticos, considerando as perspectivas teórico-metodológicas da Educação Popular. As bases históricas e concepções fundantes da Educação Popular eram evidenciadas nas experiências apresentadas.

No segundo curso "Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco", os conteúdos versaram sobre Educação Popular, Campo, Agroecologia, Experiências de transição agroecológicas, feiras agroecológicas, Formação humana, Alfabetização Ambientalista, Marcha das mulheres, Fechamento das Escolas do Campo, Educação em Prisões, Economia Solidária, Teatro do Oprimido, dentre outros.

O curso propiciou encontros significativos com as dimensões teóricas e práticas da Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade, sobretudo desses dois últimos campos, ao passo que nos levou a olhar para nossas ações em nossas vidas e na vida em sociedade como um todo, além de nos provocar a pensar alternativas de um novo modo de desenvolvimento pautando-se na humanização dos sujeitos e territórios a partir do cuidado.

### **Mulheres em luta... transformam...**

Ao longo do processo histórico de formação da sociedade brasileira, nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais, as mulheres estão na base da construção da sociedade, mas nem sempre aparecem nas representações, pois são invisibilizadas, sendo por meio de espaços como a da Economia Solidária que as mulheres têm evocado suas vozes e propagado seus conhecimentos.

Apesar desses espaços, as mulheres ainda travam lutas cotidianas pela sua sobrevivência e visibilidade de suas ações desempe-

nhadas dentro dos campos de trabalho. A participação apresenta-se como uma forma de emancipação, de luta por dignidade e cidadania. Mover as estruturas faz-se necessário na busca por uma sociedade justa que tenha o *Bem Viver* como realidade na vida das mulheres, entendendo,

O Bem Viver – enquanto filosofia de vida – é um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas (Acosta, 2016, p. 29).

O *Bem Viver* é trazido para o debate como um paradigma que permite pensar a vida numa perspectiva democrática que valoriza e respeita as múltiplas relações culturais, saberes, sujeitos e histórias.

É notório que as mulheres carregam consigo histórias de lutas e resistências pela autonomia, por reconhecimento, respeito e valorização. Conforme Grada Kilomba (2019), o colonialismo é uma ferida que tem presente a dor e que sangra em alguns momentos e, em outro, infecta, e isso se dá pela ausência de tratamento/cuidado das marcas deixadas pelo sistema colonial.

Estamos imersas em um cenário que alimenta e fortalece práticas colonialistas que afetam diretamente a trajetória das mulheres na sociedade brasileira, pois são contextos que reproduzem lógicas de poder dominantes, alimentando uma estrutura segregadora baseada na desigualdade econômica, social, política e cultural a serviço de uma classe dominante.

A sociedade brasileira é alicerçada na dominação e segregação de uma parcela da população, prática que busca manter-se vigorante, mediante o sistema econômico capitalista, que coloca grilhões, invisibiliza e discrimina, baseando-se em um discurso de industrialização, modernização e globalização de formas de trabalho e bens de consumo. Uma estrutura marcada pela hierarquização e perpetuação

de poder que é legitimada pelo discurso preponderante. Essas questões interferem diretamente no modo de vida das mulheres, sobretudo das mulheres negras, pois a organização e manutenção do poder hegemônico impactam, de modo excludente, opressor e genocida, nessa população. Acarreta, portanto, a desvalorização, desemprego, racismo e sexismo como realidades constantes na vida das mulheres. Cabe ressaltar que essa estrutura colonizadora marca os corpos, as histórias, as memórias e as trajetórias de vida.

Diante desse contexto colonizador e com o agravante da pandemia da Covid-19, as mulheres negras têm sido cada vez mais afetadas com as desigualdades que são intensificadas nesse cenário pandêmico. Mulheres que perderam seus trabalhos, que perderam seus filhos, que sofrem com a falta de saneamento básico, água potável, com as diversas violências dentro de suas casas. Esse é um pouco do cenário que tem se agravado cada dia mais mediante a história que temos vivenciado no Brasil desde o início de 2020.

É importante frisar que o contexto marcado pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV) descortina e intensifica realidades de desigualdades que estão presentes desde a gênese da nossa formação como sociedade.

As mulheres em domínio das ferramentas provenientes da Educação Popular e da Economia Solidária constroem estratégias de lutas, movimentos contra-hegemônicos, críticos e problematizadores, e nessa direção as mulheres se constroem na mesma proporção que fortalecem esses campos, configurando-se em uma ação de *práxis*.

A Educação Popular e Economia Solidária quando interconectadas se apresentam como espaços em prol do fortalecimento e resistência da trajetória de vida de mulheres no contexto de enfrentamento do Novo Coronavírus (2019-nCoV).

No decorrer dos cursos foi possível perceber, a partir das narrativas das mulheres, como a Educação Popular e a Economia Solidária estão inseridas nos contextos vivenciados, nas ações das mulheres frente à sociedade capitalista brasileira que desde seus primórdios

carrega consigo o machismo, o patriarcado, o sexismo e o racismo.

No tocante ao papel da Economia Solidária, é possível perceber nos diálogos as transformações ocorridas na vida das mulheres que atuam em espaços de Economia Solidária.

A ES tem se mostrado uma alternativa importante e favorável para a valorização, a emancipação e a agregação das práticas experientes e tradicionais das mulheres que criam e recriam a partir de suas habilidades profissionais e culturais (Cleps; Marques; Vasconcelos, 2020, p. 61).

Pensar as mulheres no campo da Economia Solidária permite-nos perceber o quanto elas constroem esse campo e o quanto são construídas por ele. A atuação frente às práticas de Economia Solidária vai para além da renda, pois contribui diretamente com a autoestima, fortalece o vínculo com os espaços em que essas mulheres vivenciam cotidianamente, transformação da realidade, enfrentamento de práticas machistas que invisibilizam as mulheres dentro do campo do trabalho.

Destarte, a Economia Solidária apresenta-se “[...] como um dos conceitos centrais na estratégia de organização de redes colaborativas solidárias, visando à superação da formação social capitalista” (Brandão *et al.*, 2017, p. 31). Trata-se de uma prática produtiva que coloca a vida no centro da busca pelo bem-estar da vida humana e harmonia com o meio socioambiental.

Os territórios nos quais a Economia Solidária se desenvolve são perpassados por marcas e desafios históricos, sócio-políticos e culturais, ao passo que busca materializar uma nova maneira de pensar/fazer a economia a partir da construção de novas relações pautadas na justiça social, solidariedade e colaboração nos processos produtivos, de consumo, comercialização e com o ecossistema.

Atualmente contamos com experiências de Economia Solidária em nível nacional, regional e local, construídas por sujeitos, juntos aos seus territórios e dinâmicas socioprodutivas. A presença das mulheres na construção da Economia Solidária tem sido marcante, ou seja, a Economia Solidária apresenta-se como caminho que vem sendo



construído por mulheres, embora ainda seja constante o processo de invisibilização.

Outro aspecto importante a ser destacado nessa relação entre as mulheres e a Economia Solidária é a auto-organização, através da qual as mulheres conseguem organizar seus itinerários nos campos privado e público. As mulheres se desenvolvem e movem as esferas econômicas pautadas no respeito, valorizando suas habilidades, criatividade e saberes.

Apresenta-se como imprescindível construir espaços formativos de mulheres, propiciando a estas o fortalecimento de suas organicidades e lutas, vindo a (re) construir seus territórios através da busca pela dignidade humana e justiça social, contrariando a lógica lucrativa, de dependência, estrutura desigual, racista, machista, sexista e excludente, consequência do modo de produção capitalista.

Defende-se a importância e necessidade de fortalecer as estratégias de geração de trabalho e renda ecologicamente sustentáveis praticadas, enfocando especialmente a contribuição das mulheres, construindo o *Bem Viver* a partir das alternativas solidárias e agroecológicas, sob a perspectiva da Educação Popular.

Esse movimento coloca-se como um mecanismo para fortalecer o engajamento, participação e protagonismo das mulheres em ações de geração de renda na perspectiva da Economia Solidária a partir do que já produzem. E, mediante isso, estimular a autonomia financeira das mulheres na construção de uma Economia Solidária e feminista com base na geração de trabalho e renda, propiciar intercâmbios de saberes e práticas formativas de cunho político e organizativo, materializando a multidimensionalidade que envolve as esferas da vida humana.

### **Considerações finais**

A Economia Solidária apresenta-se como uma forma de luta por dignidade e por cidadania, uma forma de enfrentamento das exclu-

sões produzidas pelo sistema econômico vigente no Brasil (capitalismo).

O modo de estruturação do trabalho e da economia tem levado a diversas formas de exclusão, discriminação e desemprego, ocasionando um processo seletivo pautado numa lógica de dominação e alienação das formas de trabalho. Em contrapartida, o que é produzido na Economia Solidária são produtos permeados de significados e valores plenos da vida.

Cabe destacar, ainda, que o trabalho desenvolvido pelas mulheres em nossa sociedade, é historicamente invisibilizado e desvalorizado. No sistema capitalista ocorre a apropriação do trabalho feminino, bem como classifica-se essa forma de trabalho como menos valorativa (ajuda), levando ainda ao acúmulo de diversas funções pelas mulheres, como trabalhadora, dona de casa, mãe etc.

A Educação Popular e a Economia Solidária quando interconectadas se apresentam como espaços de materialização e resistência de Mulheres que transformam e agem frente à condição opressora, que por meio de seus fazeres constroem e se fortalecem, ocupando lugares centrais nos diversos âmbitos, esses modos de fazer, sentir e agir, gerando uma realidade de autonomia e autogestão que fomenta processos de desconstrução, transformação e reconstrução diante de suas vivências. Ao nos depararmos com as narrativas de suas vivências foi possível perceber como a Economia Solidária impacta as mulheres e como essa economia é perpassada pelo fazer dessas mulheres que erguem-se em suas vivências construindo suas autonomias e protagonismo de suas vidas.

Os cursos de extensão constituíram espaços de partilhas e aprendizagens a partir do contato com diversos coletivos. As esperanças eram reavivadas a cada encontro, a cada partilha, a cada experiência... Propiciaram-nos compreender que não estávamos atravessando esse momento sozinhas, e mesmo que de forma remota possibilitaram-nos conhecer experiências educativas populares de resistência que vêm sendo desenvolvidas em vários cantos do nosso Brasil.

Desse modo, os cursos aproximaram-nos de pessoas, lugares, histórias, memórias, lutas, territórios, ancestralidades, culturas e fizeram-nos perceber no/s outro/s... com isso, nos fortaleceram, substituindo o sentimento de medo pelo desejo de continuar lutando.

Um dos entraves sinalizados poderia ser o de lidar com a lógica de desenvolver um curso de extensão popular recorrendo a vias remotas, mas, no final, essa questão não teve tanto peso, tendo em vista os vínculos estabelecidos que nos proporcionaram construir, enquanto coletivo, uma significativa aproximação, a partir da abertura para escuta de outras narrativas, memórias, experiências, territórios e historicidades.

Em síntese, o curso constitui-se enquanto *inédito-viável*, espaço de materialização da escuta sensível e atenta, além disso, incita-nos a problematizar perspectivas, propostas e práticas acerca do *vir a ser* e do *ser mais*, ao passo que nos levou a compreender a história como possibilidades e não determinismos.

## Referências

ACOSTA, Alberto, **O Bem Viver** - Uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Ed. Elefante, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **Encantar a vida com a diversidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

CLEPS, Geisa Daise Gumeiro; MARQUES, Lidiane Aparecida; Vasconcelos, Andrea Costa Van Herk. Reflexões sobre o papel das mulheres na Economia Solidária. **Em Extensão**, Uberlândia, Edição Especial, p. 53-63, maio de 2020.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/>

cultura/em-textos-ineditosescritores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702. Acesso em: 18 dez. 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.

SILVA, Uliana Gomes da; SILVA, Weverson Bezerra. Reflexões Antropológicas sobre a Covid-19 e o corpo morto. **Revista Áltera**. V. 2, N. 10 (2020): Por Narrativas Antropológicas do Extraordinário. 2020.

# Educação popular: tecendo redes de agroecologia

*Conceição Cristina Pereira da Silva*

*Maria Rozângela da Silva*

*Eliane da Silva Freire*

## Educação popular e as categorias Freireanas

A Educação Popular é construída através das relações sociais existentes na sociedade. Considerada uma prática social, a educação é um meio pelo qual o conhecimento e os códigos são disseminados, apreendidos e compartilhados entre as pessoas, seja por meio da educação formal, nos centros de ensino, ou por meio da educação não formal, realizada em espaços não escolares, como no caso dos Movimentos Sociais, Instituições não governamentais, como associações, cooperativas e ONG's.

Desta maneira, podemos perceber o processo educativo através da interação entre as pessoas, seja no convívio nas escolas, nas associações, nas cooperativas, em reuniões de base, ou seja, em quaisquer espaços onde possamos vivenciar experiências de vida, de trabalho, nos processos de organização e de lutas, nos movimentos sociais, onde são possibilitadas trocas de saberes, aprendendo a viver e conviver de forma coletiva, construindo e lutando por uma educação libertadora, como salienta Batista,

A educação popular promove a cidadania, emancipação humana, a cultura democrática e solidária e norteia-se pela liberdade, para além da liberdade da ideologia liberal/neoliberal. Ela se apresenta como construção coletiva de resistência, de enfrentamento às imposições das políticas educativas oficiais e como negação da negação ao direito à educação. Ela possibilita o diálogo de saberes populares, da cultura popular com os saberes/conhecimentos produzi-

dos e sistematizados socialmente; que se orientam pelas necessidades dos setores populares visando incorporá-los à sociedade, como seres humanos por inteiro. Ela utiliza várias linguagens – lúdicas, artísticas, teatrais, poéticas, científicas, imagéticas (Batista, 2007, p. 222).

Nesta perspectiva, o conhecimento possibilita o anúncio e a denúncia da palavra dita, dos códigos que são codificados e decodificados através das informações apreendidas e interpretadas, desta maneira “não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio” (Freire, 1981, p. 48). Trata-se do anúncio e da denúncia do conhecimento gerados através do diálogo, para reflexão e interpretação da realidade que o cerca.

Desta maneira, a educação pode ser entendida como um instrumento político, filosófico, pedagógico, epistemológico. Uma educação libertadora, emancipadora, na qual a relação entre as pessoas seja de equidade, de autonomia, em que o/a professor/a, educador/a é um mediador/a do conhecimento e o/a aluno/a, educando/a interage com o conhecimento e o articula com suas vivências.

A educação é transformadora, é um instrumento político que possibilita aos sujeitos a formação da consciência crítica de mundo. Para Freire (1967, p. 11), “conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem”. É um processo pelo qual cada sujeito/a é desafiado/a a compreender o universo que o/a cerca, as insatisfações cotidianas que levam a reflexões das relações sociais e sua inserção na sociedade, desta maneira “se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (Freire, 1967, p. 11).

Portanto, para compreender este processo de transformação e construção do conhecimento coletivo, é necessário entender que a Educação Popular é dialógica e mediadora, e um movimento constante e reflexivo. Para isto, podemos identificar em nossa práxis pedagógica alguns princípios que refletem as metodologias participativas e ativas da Educação Popular, conforme discutimos, a seguir.

O diálogo, como instrumento de comunicação, tem um papel fundamental na construção do conhecimento que é adquirido através de um processo de integração na intersubjetividade dos/as sujeitos/as no espaço em que vivem e como se relacionam com o mundo, com a palavra.

Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos (Freire, 1981, p. 16).

Problematizar a palavra que remete à sua realidade significa desvelar o velho e o novo, apreendido sob óticas diferenciadas, a partir da leitura crítica do mundo que os cerca. Esse desvelamento do conhecimento obtido através do diálogo permite a mediação de saberes entre os sujeitos/as que ampliam o conhecimento primário para um conhecimento mais elaborado.

Desta maneira, o diálogo crítico para libertação provoca a consciência crítica de mundo na busca constante por liberdade, por autonomia, por condições mais justas de trabalho e renda, com equidade e justiça social, fomentado a luta e a rebeldia dos/as oprimidos/as.

A Cultura e o Saber Popular são frutos de um conhecimento adquirido e expandido através das gerações, das práticas socioculturais existentes na sociedade. A educação viabiliza o conhecimento, onde o saber é disseminado e preservado, inventado e reinventado no processo de aprender e ensinar, ensinar e aprender, através do diálogo.

Entendemos que o termo “saber” pode ser observado como uma prática cultural, constituída por meio do conhecimento adivinho, do senso comum. O saber empírico que se aprende e apreende de pais para filhos e, assim, as gerações vão reproduzindo este jeito de viver, de ser e estar no mundo.

Um saber necessário, que pudesse passar de um corpo a outros, os pequenos seres humanos atravessam

longos períodos da vida convivendo em companhia de iguais no interior dos grupos cada vez mais estáveis e, ao longo do tempo, cada vez mais complexos: bandos errantes, hordas, famílias, parantelas, clãs, aldeias, tribos (Brandão, 1983, p. 9).

Esta Cultura popular é identificada nas práticas cotidianas, é um saber construído nas vivências significativas para a vida, compondo uma diversidade de saberes existentes nos diversos grupos expressivos, constituindo diferentes culturas. Culturas são expressões criadas pela ação humana, como os costumes, as tradições, a língua, ou seja, "o produto do trabalho do homem sobre a natureza, sinais, símbolos, instituições e significados, o produto o homem sobre si mesmo" (Brandão, 1983, p. 9). Portanto, a cultura é um fenômeno da ação humana sob a natureza, manifestando-se na sociedade, por meio de diversas expressões.

Possibilita, dessa maneira, a autonomia do ser humano em suas subjetividades, na perspectiva do empoderamento, na condição de sujeito político, crítico e ativo na sociedade, que favoreça o anúncio e a denúncia do/a opressor/a, da palavra dita, através do diálogo, o qual proporciona a reflexão crítica da realidade para transformação social.

Um fator importante para que este empoderamento seja conquistado, perpassa um caminho com muitos paradigmas a serem rompidos em meio a este sistema de opressão do neoliberalismo.

A ética e a autonomia dialogam juntas, pois não há autonomia sem respeito ético pela subjetividade do outro. A valorização da classe na qual encontra-se inserida perpassa uma construção do saber popular e de sua valorização, do reconhecimento da "[...] boniteza de ser gente" (Freire, 2004, p. 65). Esta valorização do saber popular (re)significa a identidade do sujeito/a na boniteza de sua cultura, no reconhecimento gnosiológico do ser mais, na busca por liberdade.

De uma cultura camponesa que se torna autônoma a partir da luta e da posse da terra como agricultores/as familiares, que antes eram escravizados e oprimidos pelos fazendeiros e latifundiários, hoje



na situação de donos da terra tornam-se “independentes” desta condição de opressão de posse, porém as relações de trabalho são fundamentais para transformação da própria realidade, tanto no campo produtivo quanto social.

Desta maneira,

o importante, na verdade, num tal trabalho com o povo, é o exercício daquela postura crítica diante da realidade, em que esta começa a ser tomada, cada vez mais rigorosamente, como objeto de conhecimento, na análise da própria ação transformadora sobre ela (Freire, 1987, p. 25).

Portanto, o trabalho concebido como um processo educativo possibilita a formação do sujeito/a para a formação de identidade, seja ela das relações de produção do campo ou da cidade, exercendo trabalho manual ou trabalho intelectual. A intencionalidade do trabalho enquanto um princípio educativo parte da necessidade humana de interagir e produzir para a sua sobrevivência e o seu bem-estar.

No pensamento Marxista, a força produtiva se desenvolve por intermédio das contradições do sistema capitalista e socialista, em níveis antagônicos, de um lado o conflito entre a consciência e a realidade, a teoria e a prática, a qual se caracteriza por meio de duas correntes na divisão do trabalho e da propriedade.

Romper com esta lógica estrutural do sistema capitalista requer, primeiro, uma leitura crítica da sua realidade, observar, perceber e refletir a contradição nas relações de trabalho desde sua base familiar até as relações humanas entre o oprimido/a e o opressor/a, assumindo um risco de conquistar a liberdade, no intuito de conquistar seus direitos sociais com respeito, humildade e solidariedade, na cooperação com os/as demais oprimidos/as.

Portanto, o trabalho, como princípio educativo, aportado em um projeto de sociedade contra-hegemônica, (re)significa a identidade dos/as sujeitos/as das classes populares, a partir de uma pedagogia crítica do trabalho para cooperação, para solidariedade, humanizando-os uns aos outros/as.

## **SEDUP - Serviço de Educação Popular**

A Associação SEDUP – Serviço de Educação Popular é uma organização da sociedade civil, não governamental, criada em 1981, situada no brejo paraibano, com o objetivo de promover a educação popular, como processo de formação e informação em suas diferentes dimensões, por meio de ações de cunho educativo, formativo e organizativo.

Ao longo de sua existência, o SEDUP tem tentado acompanhar o contexto social, histórico e político na região e no país, atento às demandas das camadas mais excluídas da sociedade. Nos anos 80, período de declínio da ditadura militar, atuou na zona rural, assessorando e acompanhando os trabalhos organizativos de pastorais, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), sindicatos e movimentos sociais populares.

Alguns anos depois, no início do período de redemocratização do país, passou a desenvolver um trabalho de alfabetização de jovens e adultos/as que foi ampliado e aprimorado ao longo de quase 20 anos, tornando-se uma das ações mais importantes da instituição, garantindo-lhe reconhecimento dentro e fora do estado e chegando a receber duas premiações a nível nacional pelo trabalho realizado junto à educação popular de base Freireana, com os ex-canaveiros e analfabetos na região do Brejo da Paraíba.

Em 1991, o SEDUP tornou-se uma associação autônoma sem fins lucrativos, de utilidade pública, com atuação no âmbito estadual e municipal, permanecendo com os mesmos princípios éticos, políticos, educacionais e religiosos que permearam suas ações. Atualmente o trabalho se direciona no âmbito urbano e no campo.

No espaço urbano está concentrado no município de Guarabira, apoiando as lutas populares, em bairros periféricos, por melhores condições de vida e pelo enfrentamento às violências contra as mulheres e juventudes. No campo, junto aos/as agricultores/as familia-

res, em um processo de luta pelos direitos sociais, na implementação de políticas públicas pela reforma agrária.

O SEDUP assume um importante papel junto a esses/as trabalhadores/as e suas famílias passando a colaborar na sua formação política, técnica e educacional, na perspectiva da transição agroecológica para o desenvolvimento sustentável nos assentamentos, bem como promove um processo de capacitação, organização e mobilização dos atores sociais para participação cidadã nas políticas públicas.

Firme na missão de colaborar com o empoderamento dos movimentos, grupos e sujeitos sociais, favorecendo a democracia, com vistas à promoção de justiça social, o SEDUP tem insistido no caminho da educação para a cidadania, orientando-se, desde sua criação, pelo prisma da educação popular como eixo metodológico norteador de suas práticas.

### **O processo de transição agroecológica no campo**

O SEDUP assessora os/as agricultores/as familiares desde a década de 1980 com a organização sindical e na luta por melhores condições de trabalho no campo, bem como no enfrentamento ao trabalho escravo no entorno das usinas de cana de açúcar.

Ademais, assessora movimentos sociais do campo e da cidade. No Campo fomentou a constituição do Fórum dos Assentados e Assentadas da região do brejo, que é formado por representações de 14 assentamentos da Reforma Agrária. Este Fórum funciona através de encontros temáticos com os trabalhadores para discutir e encaminhar questões relativas ao desenvolvimento dos assentamentos.

A coordenação reúne-se bimestralmente e extraordinariamente, para tratar de assuntos do interesse do Fórum e/ou encaminhar as demandas oriundas dos encontros. O Fórum foi criado em 21 de julho de 2002 depois de muitas discussões entre grupo de trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados/as em doze projetos de assenta-

mentos, compreendendo os municípios de Areia, Pilões, Serraria e Remígio. A ideia era criar *um espaço de reflexão*, formação e informação dos assentados/*as* onde fosse possível dialogar sobre interesses comuns, fortalecer as lutas e promover interligação entre os trabalhadores dos assentamentos e com o poder público.

Neste processo de organização e de fortalecimento da agricultura familiar, o SEDUP, em seu projeto institucional, se propõe a desenvolver um trabalho de transição agroecológica no campo da reforma agrária. Tanto na afirmação quanto na mudança de práticas e tratos culturais existentes neste território. Desse modo, realiza seminários, palestras e cursos que provoquem a reflexão de uma vida digna e livre de agrotóxico, uma prática recorrente na produção da banana.

Assim, estamos investindo forças para uma produção de alimentos saudáveis, sistemas de captação e armazenamento de água, tecnologias sociais e sustentáveis ao meio ambiente e na formação de agricultores experimentadores de práticas agroecológicas existentes nos assentamentos.

Portanto, vamos entender melhor o que é a “agroecologia, como novo paradigma, ou ciência em construção” (CAPORAL, 2009, p. 5), a qual foi descaracterizada pelo processo de modernização na agricultura, chamada de revolução verde, com a promessa do aumento na produção, com poucos investimentos. Grande ilusão para os agricultores e agricultoras que ficaram endividados juntos aos bancos e reféns do sistema do agronegócio que se instalava no Brasil e na América Latina.

A transição agroecológica é o processo gradual com orientação e acompanhamento de transformação das bases produtivas e sociais para recuperar a fertilidade e o equilíbrio ecológico do agroecossistema em acordo com os princípios da Agroecologia, priorizando o desenvolvimento de sistemas agroalimentares locais e sustentáveis, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Neste processo de transição agroecológica podemos identificar também os ecossistemas que são processos ecológicos, como ciclagem de nutrientes, relações de cooperação, mutualismo, facilitação, predação, competição, reprodução, migração, sucessão ecológica, germinação, crescimento, estabelecimento, floração, polinização e dispersão de sementes e frutos, assim como ocorrem em ecossistemas nativos, como a Mata Atlântica e o Cerrado, por exemplo.

Assim, através da compreensão destes complexos processos e relações entre os seres vivos, os agroecossistemas podem ser manejados a fim de produzirem melhor, com menos impactos negativos ao ambiente, maior equilíbrio ecológico, sustentabilidade e menor consumo de insumos externos.

Para agricultoras e agricultores, produzir em um sistema de base agroecológica trata-se de promover interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos presentes no ambiente, podendo aumentar a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas.

As experiências de transição agroecológica começam a ser ampliadas e a ganhar destaque em diversos assentamentos rurais no Brasil. Mesmo inseridas em uma conjuntura adversa, estas experiências têm se multiplicado. Apesar do destaque que estas experiências têm alcançado, ainda predomina nos assentamentos rurais uma agricultura mais próxima do modelo convencional ou, em muitos casos, mais próximos de uma agricultura tradicional.

Atualmente, agricultores/as assentados/as ampliam o desenvolvimento de experiências agrícolas com base em práticas agrícolas ecológicas, com destaque para a produção de hortaliças orgânicas, como também autonomia por água através de organizações coletivas acompanhadas pelo Sedup – Serviço de educação popular. As práticas mencionadas apresentam uma capacidade de incorporar a agroecologia como proposta para os assentamentos rurais por compreender que ela responde aos princípios e objetivos que norteiam o

movimento na luta pela reforma agrária, a partir da visão política do movimento social.

A agroecologia não é simplesmente uma questão tecnológica com a substituição de insumos, mas a principal alternativa para a agricultura em contraposição ao agronegócio. Cuidar dos recursos naturais, como o solo, a água e a agro biodiversidade, e da saúde, garantindo condições de vida digna para as famílias assentadas, é a nossa missão no campo da reforma agrária.

### **Metodologias participativas da educação popular**

A Educação Popular preza por uma metodologia participativa e dialética, que envolva uma construção coletiva e problematizadora, refletindo as dificuldades e potencialidades de cada grupo social.

Para isto, o SEDUP trabalha com uma metodologia de educação popular centrada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento com os sujeitos sociais envolvidos na ação. Elencamos para o nosso trabalho metodológico, três elementos fundamentais de monitoramento para nossas ações, como uma metodologia participativa, problematizadora e integradora.

Participativa, porque envolve o público na definição, elaboração, execução e avaliação das ações do Projeto.

Problematizadora, porque leva em conta a subjetividade das diversas realidades individuais e coletivas dos atores envolvidos, direcionados para o senso crítico.

Integradora, porque busca integrar e articular grupos em redes através de variadas formas de intercâmbios, seminários, encontros, reuniões e troca de saberes.

Os processos de formação consideram como elementos constitutivos: o reconhecimento das experiências e dos saberes das/os envolvidas/os e de suas comunidades e a valorização dos procedimentos e das mudanças de posturas no campo da subjetividade e do cotidiano. Portanto, a:

metodologia dialética é o caminho adequado que nos permite guardar uma coerência entre o ponto de partida que é a prática real da organização e os novos níveis de compreensão e abstração da mesma realidade para compreendê-la, em sua complexidade histórica e estrutural (Holliday, 1995, p. 199).

O SEDUP investe em procedimentos metodológicos que (re) significam a realidade e a prática social, como os valores, os saberes e a cultura das classes populares, dos indivíduos e/ou grupos, buscando identificar os espaços de coletividade como mecanismo de educação e de resistência ao processo de exclusão social.

Para isto, utilizamos uma metodologia que favorece a organização comunitária e a participação democrática e popular através da promoção de ações de articulação e mobilização que fortaleçam uma atuação mais frequente e organizada dos atores sociais nos espaços públicos.

Isso é feito através de estudos e pesquisas para a elaboração de conhecimentos que são utilizados nas ações socioeducativas de formação e capacitação (seminários, rodas de diálogo, cursos, oficinas, exposições, atos públicos), dirigidas prioritariamente às lideranças populares, mas que também são abertas à sociedade como um todo.

As ações serão desenvolvidas a partir da utilização de potencialidades dos meios de comunicação existentes, da elaboração de materiais informativos e do fortalecimento e promoção de experiências de comunicação destinadas à difusão de informações relativas à democratização dos espaços públicos, ao papel dos poderes públicos e à participação cidadã.

### **Considerações finais**

A educação popular permite-nos perceber que o processo educacional reflete a construção e a reconstrução de paradigmas críticos sob a realidade vivenciada. Compartilhar saberes e experiências, vivenciar situações inovadoras constrói novos conhecimentos. O tra-

balho desenvolvido pelo Serviço de Educação Popular na região do brejo da Paraíba tem uma importância fundamental no processo de organização dos movimentos sociais e associações, dos agricultores e agricultoras, e todos os atores que fazem parte da rede de construção de uma sociedade mais humanizada e solidária.

Por isto, destacamos o processo de participação ativa e democrática, construindo uma cidadania ativa, de modo que as práticas de participação cidadã possibilitam uma significativa contribuição na constituição de novos espaços democráticos, na promoção de um processo progressivo de comunicação dos novos movimentos sociais.

Estas práticas, desenvolvidas no âmbito dos espaços de poder local, buscam a superação de uma visão emancipadora, reconhecendo as especificidades e autonomia de cada cidadão e cidadã.

Neste sentido, a prática educativa, o diálogo, a cultura, o saber popular, o trabalho, a identidade e a comunicação entre os atores sociais são fundamentais para um processo metodológico popular. Além de ampliar o espaço de divulgação e de partilha das ações e saberes da instituição, por isto a necessidade de anunciar o novo, uma nova proposta e denunciar a retirada de direitos sociais existente em nosso território.

Esse movimento dialético provoca reflexões e novas ações que se preocupam com o bem viver e a segurança alimentar das famílias envolvidas, seja no campo ou na cidade. Esperançar significa construir novos processos pedagógicos de educação popular, conforme ensinou Freire (1992).

## Referências

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação Popular em movimentos sociais: construindo concepções e práticas educativas emancipatórias. In: XAVIER NETO, Lauro Pires (Org.). **Saiba Mais Sobre Educação Popular**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 2007.



Brandão, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia**: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

HOLLIDAY, Oscar Jará. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

SEDUP. Serviço de Educação Popular. Projeto Trienal Institucional 2019-2021. **Fortalecimento da organização de base para participação social**. Guarabira/PB, 2018.



# Educação popular e agroecologia: possibilidades em tempos de pandemia

*Mirleide Borges da Silva  
Luana Patricia Costa Silva  
Danielle Marcos Santana*

## **Abordagem introdutória**

Dialogar nos territórios da Educação Popular e da Agroecologia em contextos mais contemporâneos significa necessariamente dar sentido e tomar posição junto a questões que estão inerentes a discussões travadas no seio de vertentes históricas, teóricas, práticas e epistemológicas destes dois campos. Antes de tudo, é importante apontar que escrevemos imbuídos de postura crítica e política, pois não existe outra forma de andar – dissertar – por estes caminhos, sem tomar tais lugares de fala.

A ideia, aqui, é delinear como surgiu a proposta do curso de “Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco”, que aconteceu entre os meses de agosto e setembro do ano de 2020. Assim, trataremos das inclinações no território da Agroecologia, como diálogo que emerge de necessidades vivenciadas no campo da prática, materializando-se na proposta formativa do curso.

No ano de 2020, vivenciamos um contexto atípico, tanto na academia, em nossas casas, como no país e no mundo. A pandemia da Covid-19, anunciada na China, chega ao Brasil no início do ano e muda a dinâmica de vida e trabalho de toda a população. “A Organização Mundial da Saúde declara estado de emergência Global em razão do coronavírus” e, assim, estados e organizações passam a se adaptar ao que se populariza como “novo normal”.

As universidades suspendem suas atividades presenciais, bem como todos os setores públicos e privados que não são considerados

serviços básicos, como saúde e alimentação. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no dia 17 de março de 2020, seguindo a prerrogativa da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV), suspende o calendário acadêmico 2020.1 da graduação e pós-graduação, pela Resolução CONAC 008/2020. Assim, as atividades de ensino ficam suspensas e todas as outras passam a acontecer remotamente, como reuniões, orientações, pesquisa e extensão.

O “novo normal” não possuía tanta normalidade assim, e nós, gestores, docentes, discentes e demais grupos que fazem a universidade, tivemos que nos encontrar, para fazer acontecer dinâmicas que não nos distanciam de nossas propostas pedagógicas, dialógicas e sempre pautadas no encontro como prerrogativa básica de fazer a Educação Popular. Assim, era lançado um desafio, de causar encontros, separados por telas, mas que nos deixassem mais perto do que tínhamos nos comprometido a fazer quando assumimos a educação como bandeira, que seria lutar por uma universidade pública onde todos e todas tivessem acesso e, ainda, que esse acesso tivesse significado. E é assim que surge a necessidade e materialidade destas ações, as quais acontecem com a construção e realização do primeiro curso “Educação Popular e suas bases Históricas: Educação e resistência”, que nasceu como proposta coletiva do Programa de Extensão Tecelendo em parceria com o Núcleo Carolina Maria de Jesus e ocorreu entre junho e julho do ano de 2020.

Destarte, a proposta aqui é apresentar como se deu a articulação com a proposta da Agroecologia e como se materializou na prática esse movimento de articulação Educação Popular e Agroecologia no Curso de “Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco”, que foi o segundo curso realizado por esse coletivo.

## Encruzilhadas e possibilidades

Pensar e propor o curso de “Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: diálogos em foco” foi, antes de tudo, um ato de coragem. Em tempos de conservadorismo, extremismo, preconceitos e, principalmente, da pandemia que assolou o ano de 2020, nesse momento de transição, esse ato foi ainda mais corajoso.

A transição é um processo de mudança, transgredir significa atravessar e ir além, aqui, damos significado afirmando que nunca mais seremos os mesmos. Ainda mais diante de uma crise sanitária que, enquanto escrevemos estas linhas, aproxima-se da marca de um milhão e meio de mortos, que quando este texto for publicado não saberemos ao certo quanto serão esses números.

Assim, foi entre angústias, individuais e coletivas, que propusemos dialogar com todas, todes e todos (TIBURI, 2018). Assim como esse contexto é desenhado pela aflição de estarmos acompanhando números, descasos governamentais, caos na saúde pública, ele também foi um contexto de isolamento. Marcado pelo recolhimento, nossas casas viraram espaços de trabalho e de vida. Nossas relações restringiram-se aos poucos cômodos, nossos passos diminuíram. Com isso, o isolamento dimensionou o “estar sozinho” e nesse processo foi necessário nos reinventar, para, assim, possibilitar o encontro. Essa possibilidade se deu pelo que, corroborando com Leonardo Boff (2013), chamamos de cuidado; ele assevera que:

O cuidado é a precondição necessária para que algo possa existir e subsistir; é a disposição antecipada de toda prática e de toda ação. Sem ele as coisas não irrompem para a existência, como a lógica do universo o comprova; a prática deixa de ser construtiva e expressão da liberdade para ser apenas atos inconsistentes e atabalhoados. O cuidado é uma forma de amor e o amor é uma concretização do cuidado essencial (Boff, 2013, p. 64).

O cuidado, aqui, materializa-se na necessidade de diálogo e na estrutura histórica dos coletivos, que, por sua vez, propõem tais espaços formativos como principais elos com as bases estruturantes dos

movimentos. São coletivos e pessoas que enxergam no movimento e na dialogicidade a única forma possível de (re)existir e resistir, pensando a partir da concepção do Bem Viver.

O Bem viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, haverá que se respeitar, por exemplo, a diversidade de opções sexuais e de formas de organização familiar e comunitária (Acosta, 2016, p. 46).

Assim, com o cuidado e a concepção de Bem Viver, criou-se a oportunidade de fazer educação e pensar em possibilidades pedagógicas que pudessem estreitar laços e diminuir a solidão (ou solidão), dialogando com as várias pessoas que se encontravam neste "novo normal" e, assim, a tecnologia propiciou esse movimento. Brandão (1985) afirma que a educação se faz em todo lugar, e mesmo diante desse contexto não poderia ser diferente.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 1985, p. 5).

Sabidamente, Freire nos informa que "quem ensina aprende ao ensinar", e esse processo foi um momento de muito aprendizado. Foi preciso repensar e readequar estratégias de modelos e práticas pedagógicas, visto que se trata de uma situação atípica e no campo da educação algumas alternativas precisaram ser adotadas, o que exigiu muito dinamismo da equipe de facilitadores.

As discussões que se pautam nas agendas dos movimentos sociais, ambientalistas, movimentos do campo e da cidade, de pesquisadores e educadores que estabelecem esse diálogo, ancoram-se na produção do conhecimento por meio da dialogicidade, na quebra de paradigmas hegemônicos, na emergência de ciências de caráter multidisciplinar, passando, assim, a consolidar abordagens apoiadas nas bases conceituais das várias ciências.

Neste sentido, é necessário pensar processos sustentáveis em suas várias dimensões (ecológica, cultural, econômica, política, ética, educacional), pensar em uma educação que venha propor os enlaces e as novas formas de promoção da relação do homem e da mulher com a natureza, compreendendo o processo educativo como uma ação dialógica, emancipadora, construtora de possibilidades, de ressignificações de ações e práticas, de releituras e de refundamentação epistemológica. Caldart (2019) afirma que:

Educar é humanizar, nos grita Paulo Freire desde onde esteja... E já não são poucos os espaços formativos em que esse "sopro de vida" chega com o nome de Reforma Agrária Popular, ou com o nome de um de seus pilares centrais, a Agroecologia, devolvendo ou fortalecendo sua energia vital... (Caldart, 2019, p. 2).

Estas proposituras fornecem-nos alicerce para falar em Educação Popular e Agroecologia, e ainda falar da sua indissociabilidade. Ambas estão voltadas para a melhora da qualidade de vida das pessoas. Elas se retroalimentam quando buscam alternativas para superar as desigualdades, valorizando os espaços e toda forma de vida inserida neles, reconhecendo suas necessidades e colaborando para a emancipação dos sujeitos.

Assim mencionam Lubliner e Mazalla Neto (2017):

Entendemos que nessa conjuntura atual nasce a necessidade de interação entre as contribuições do movimento de agroecologia e as práticas e teorias da Educação Popular para o fortalecimento da luta da classe trabalhadora no campo (Lubliner; Mazalla Neto, 2017, p. 16).

A Educação Popular é um instrumento de reflexão e emancipação da classe trabalhadora, que une os conhecimentos científicos com o saber popular. A educação tem um papel formativo, mas também de promover transformação social e formação política. Os conhecimentos são produzidos para além da sala de aula, são construídos no diálogo, nas relações existentes, no processo de luta e resistência. Uma educação que parte da vida e da realidade das pessoas.

A Agroecologia é fonte de vida, vivenciar a prática da Agroecologia dentro das escolas e outros espaços formativos significa dialogar para além da teoria. A Agroecologia, enquanto ciência, permite refletir e avaliar métodos alternativos de produção, quais estratégias utilizar, quais experiências podem ser adaptadas para determinadas localidades. Essas reflexões podem e devem ser viabilizadas dentro dos espaços formativos e nesse contexto não poderia ser diferente.

Batista (2014) apresenta a Agroecologia e a Educação Popular como:

Base de sustentação a valorização da vida do campo visando construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo estabelecendo relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, Agricultura Familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo (Batista, 2014, p. 2).

A educação popular é uma metodologia formativa que permite visualizar novas perspectivas sobre as pessoas e o mundo. Refletir sobre a educação popular e agroecologia é compreender que esses elementos podem provocar um conjunto de transformações das questões sociais, ambientais, políticas, culturais e econômicas.

Pensando o campo hoje, Carvalho (2017) aponta que:

Se na área rural ainda há camponato nas suas mais distintas formas (pequenos proprietários de terras, arrendatários, parceiros, foreiros, agregados, colonos, ocupantes, sitiantes, caipiras, sertanejos, extrativistas...), isso se deve à sua resistência social contra os mais diversos modos de violação da sua unidade de produção ou de extrativismo (Carvalho, 2017, p. 106).

Pensar essa resistência camponesa, que atravessa um tempo/espaço, é também pensar como pesquisadores e pesquisadoras dessa área retroalimentam sua forma de propor diálogos formativos no campo da Agroecologia e dos Movimentos Sociais Camponeses, principalmente em um contexto de desafios, e, ainda, em como essa formação é necessária.



## **Diálogos possíveis na pandemia**

O Núcleo Carolina Maria de Jesus nasceu no ano de 2015 articulado ao Programa de extensão Tecelendo, com a participação de professoras vinculadas ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, localizado na cidade de Amargosa. Em 2020, o núcleo inicia um processo de articulação interinstitucional e passa a agregar pesquisadores de diversas instituições, coletivos e movimentos.

Nesse ínterim, a partir do conjunto diverso de pessoas que passa a agregar, congregando atividades principalmente no campo da pesquisa e da extensão, alinha-se a pesquisadores de instituições, como UFPB, UFT, UFRPE, e hoje conta com três linhas de estudos, quais sejam:

Linha 1: Educação Popular, Formação de Educadores e Educação da Classe Trabalhadora.

Linha 2: Educação Popular e do Campo, Movimentos Sociais, Agroecologia e Territórios.

Linha 3: Educação Popular e de Jovens, Adultos e Idosos, Letramento(s) e Diversidades linguísticas.

Esse curso foi pensado e construído a partir da articulação destas três linhas, juntamente com o Núcleo Carolina Maria de Jesus, o programa de extensão Tecelendo e diversas parcerias. O Curso materializou-se por estes coletivos e foi destinado a participantes advindos dos movimentos sociais, comunidades tradicionais, estudantes de graduação e pós-graduação, educadores e pessoas com interesse em aprofundar seus conhecimentos no contexto abordado.

Nesse movimento, foram mediados debates entre os/as convidados/as e os coletivos, de modo que coletivamente pudéssemos refletir sobre os desafios e horizontes de construir Educação Popular nos diversos cotidianos e territórios, dentro dos movimentos, organizações e comunidades que integram. A ideia central da proposta foi proporcionar formação e diálogos no campo da Educação Popular a suas bases históricas, tendo como objetivo contribuir com o estudo a partir de duas linhas:

1. Educação Popular e suas bases históricas: América Latina e Brasil.
2. Educação Popular e do Campo, Movimentos Sociais e Agroecologia.

Como mencionado em nossas linhas introdutórias, essa foi uma segunda edição do curso; a articulação com “Educação Popular e do Campo, Movimentos Sociais e Agroecologia” surge a partir da necessidade encontrada no nosso primeiro momento, após identificar e analisar o público participante, que em sua maioria era oriundo de comunidades tradicionais, movimentos sociais camponeses, indígenas, quilombolas e/ou de comunidades tradicionais. Nesse contexto, viu-se a necessidade de ampliar nosso debate e, assim, tivemos um número expressivo de participantes inscritos, chegando em média a 170, dos quais 90 concluíram o curso. No Quadro 1, a seguir, podemos observar a distribuição geográfica dos inscritos.

**Quadro 1** - Lugar de origem do público participante do curso.

REGIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS	Total
Nordeste	Bahia	Amargosa, Mutuipe, Brejões, Feira de Santana, Maragogipe, Ipirá, Cruz das Almas, Salvador, Governador Mangabeira, Ruy Barbosa, Jiquiriçá, Ubaira, Ponto Novo, Ilhéus, Vitória da Conquista, Bom Jesus da Lapa, Santo Estêvão, Itaquera, Salinas da Margarida, Vale do Capão, Jequié, Teixeira de Freitas, Rio do Antônio, Brumado, Serra Preta, Nilo Peçanha, Coração de Maria, Conceição do Almeida, Itaguaçu da Bahia, Anagé, Itamaraju, Santaluz.	32
	Pernambuco	Garanhuns, Igarassu, Paulista, Recife, Afogados da Ingazeira, Arcoverde, Igarassu.	7
	Paraíba	Campina Grande, Brejo do Cruz, Solânea, Cuité, Serraria, Aroeiras, Sumé, Alagoa Grande, Bananeiras, Remígio, João Pessoa, Rio Tinto, Pedras de Fogo, Baía da Traição, Mari.	15
	Rio Grande do Norte	Natal	1
	Ceará	Quixadá, Fortaleza, Aquiraz	3
	Alagoas	Água Branca	1
	Piauí	Cocal, Piripiri	2
Norte	Acre	Rio Branco	1
	Pará	Altamira, Igarapé-Miri	2
	Roraima	Boa Vista	1
Sudeste	Minas Gerais	Ituiutaba	1
	São Paulo	Heliópolis, São Carlos, Francisco Morato, Santo Amaro, Guarulhos, Birigui, Braúna.	7
	Rio de Janeiro	Seropédica, Duque de Caxias, Niterói, Nova Iguaçu, Nova Friburgo.	5

Sul	Rio Grande do Sul	Porto Alegre, Teutônia, Flores da Cunha, Caçapava do Sul, Vale do Sul, Canguçu, Pelotas, Rio Grande, São Lourenço do Sul, Pinheiro Machado.	10
	Santa Catarina	Florianópolis, Palhoça	2
Total	15		90

**Fonte:** Dados fornecidos pela secretaria do curso (2020).

Como podemos observar no quadro 1, tivemos a participação de grupos e sujeitos distribuídos em 15 estados do Brasil, isso permite perceber que tivemos uma ampla abrangência de participação, o que garantiu debates ricos, de experiências do norte ao sul do país. Vale destacar que a divulgação dos cursos ocorreu pelas redes digitais, como WhatsApp, Instagram, Facebook, dentre outras. Na Figura 1, a seguir, podemos observar o *card* que foi elaborado para divulgação.

**Figura 1** - Card das inscrições do curso de "Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: Diálogos em Foco".

**Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade: Diálogos em foco**

10/08 à 14/09 de 2020

**ESTUDOS**

1. Educação Popular no Brasil e América Latina;
2. Agroecologia, movimentos sociais e experiências de resistência;
3. Cuidado de Si e do Outro: transformações sociais e tempos de crises.

Carga horária: 70h

**Vagas Limitadas**

Inscrições: 04/08 à 06/08 de 2020  
<http://encurtador.com.br/dpACO>

Encontros semanais pelo google meet: às segundas e sextas-feiras das 14h às 17h.

NÚCLEO CAROLIN MARIA DE JESUS

**Fonte:** Fornecido pela secretaria do curso (2020).

Esse intercâmbio de experiências só foi possível via "modo de ensino remoto", que, apesar da distância física, uniu as pessoas através da internet; embora com algumas limitações e dificuldades naturais das redes digitais, conseguimos encerrar o curso com pouco mais de 60%<sup>20</sup> dos inscritos concluindo esta etapa.

Os encontros aconteciam duas vezes por semana, onde os convidados abordavam temas relacionados à Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade. A interação dos participantes aconteceu de forma natural, já que todos estavam envolvidos com coletivos associados ao contexto do curso, o que enriquecia ainda mais as discussões.

### **Organicidade e caminhos**

A articulação entre Educação Popular e do Campo, Movimentos Sociais e Agroecologia surgiu da necessidade de construir diálogos a partir das expressas colocações esboçadas em espaços anteriores. No segundo momento, o curso abordou sobre os processos históricos e contribuições dos Movimentos Sociais, da Educação do Campo e da Agroecologia. Além disso, teve como transversalidade a dimensão da formação humana a partir das reflexões referentes aos processos de transformações individuais e coletivas em tempos de crise.

Os encontros foram conduzidos a partir de dinâmicas e problematizações centrais com base nos temas propostos, que percorriam por meio da facilitação de convidados e contribuição dos participantes através das leituras indicadas e de partilhas de saberes. Além dos encontros gerais, tínhamos as salas de aprofundamentos que eram realizadas com retomadas das questões centrais discutidas no decorrer da semana, e ainda contávamos com a partilha das experiências dos integrantes das salas e convidados. Assim, nas segundas-feiras acon-

---

<sup>20</sup> Os motivos das desistências não são evidentes, entretanto, diante do contexto, podemos considerar que os recursos tecnológicos, no caso, a falta de acesso a eles, podem afetar a participação e participatividade, causando desistência.

teciam os encontros gerais e nas sextas-feiras às salas de aprofundamento com o público dividido e mediadores acompanhando as salas.

Houve ainda encontros que trataram de temas voltados ao cuidado de si e do outro, como meditação, alongamento, trabalhar a respiração, terapia das águas etc., e também espaços em que exaltamos a nossa cultura, através de textos, poesias e músicas; a expressividade cultural fez parte de todo o processo formativo.

Por meio do curso quisemos apresentar uma abordagem introdutória às questões referentes às temáticas propostas, tentando articular os eixos apresentados de uma forma que contemplasse desde as pessoas mais experientes até aquelas que não tinham diálogos tão aprofundados. Vale ressaltar que todo o público vinha de bases fincadas no chão dos movimentos sociais e apresentou importantes construções no campo do diálogo de saberes. Neste sentido, pudemos constatar que foi de suma importância pensar por uma lógica que oportunizou uma costura entre conhecimento científico e saber popular, fugindo da produção do conhecimento estático que, por vezes, a academia denota.

Encerrada mais uma etapa do curso, foi proposto aos participantes que elaborassem um "presente" para o coletivo, e dessa forma pudessem partilhar um pedacinho de si, da sua história e da sua relação com a Educação Popular, a Agroecologia e a Ancestralidade. Recomendou-se que essa partilha pudesse acontecer em forma de poesia, cordel, música, vídeo etc., pelos métodos nos quais se sentissem mais à vontade para apresentar algo que fosse importante para cada um e cada uma, que esse elemento fizesse parte do cotidiano e se atrelasse aos contextos vivenciados.

Desse momento, afloraram lindas partilhas e narrativas acerca da Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade. Muitas histórias de lutas e lindas vivências foram socializadas, tais como poesias, vídeos, músicas, carregados de orgulho e muito amor naquilo que vivem/fazem. Registros singelos e memoráveis de uma riqueza imensa

que, naturalmente, cada participante carrega consigo. Experiências que inspiram e motivam, para que possamos estar cada dia mais comprometidos com o poder transformador que esses momentos proporcionam.

### **Considerações finais**

Apesar do desafio posto por esse contexto vivenciado, foi possível perceber que essas dificuldades também se apresentaram como motivadores e que há a necessidade de refletirmos sobre novos espaços de formação. Estamos em um novo momento, em que a tecnologia é uma realidade, precisamos alimentar estratégias sistematizando propostas metodológicas para que possamos utilizar essas ferramentas em prol das transformações sociais, ressignificando esses espaços tecnológicos.

A participação de diferentes sujeitos, de distintos territórios, envolvidos na formação, possibilitou conexões que desvelam propósitos comuns. A construção conjunta de saberes emergiu da diversidade na formação, das demandas, da cultura e das histórias de vida dos convidados e participantes. As contribuições desse processo são evidenciadas na maciça participação e nos relatos emocionantes descritos ao final da formação.

Conhecer as distintas experiências com diferentes culturas, modo de vida e de trabalho, que envolveram todo o contexto, principalmente dos povos do campo e seus saberes, foi um movimento bastante enriquecedor. Nos diálogos, construiu-se a necessidade de se avançar acerca de novos movimentos educativos enfatizando a agroecologia e a educação popular, buscando desenvolver os espaços do campo, a partir do desenvolvimento das potencialidades do território e dos sujeitos, valorizando as experiências vivenciadas em cada localidade.

Tecemos muitas considerações a todo esse contexto no qual fomos obrigados a estar, sabemos o quão desafiador ele se apresen-

tou e ainda se apresenta. A ideia aqui não é romantizar esse território tão inóspito onde temos que trabalhar remotamente, em função de uma pandemia, mas, sim, considerar alguns aspectos importantes mesmo estando diante de tamanho desafio.

Consideramos a participatividade dos coletivos, das mulheres, de estudantes e representantes de movimentos sociais como algo de extrema importância para o contexto atual; ressaltamos os relatos de “estou me sentindo menos sozinha depois desse curso”; narrativas como: “esse curso foi a melhor coisa que aconteceu esse ano”; ou “eu espero ansiosamente para os encontros das segundas e sextas-feiras”; ou ainda “vocês mudaram minha visão de enxergar muita coisa, eu não quero mais largar vocês”. Acreditamos, de fato, que promovemos um grande encontro. Consideramos que superamos a lógica estática de trabalhar remotamente e que promovemos o cuidado em tempos tão difíceis.

## Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo. **Anais 22º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, Natal-RN, 2014.

BOFF, Leonardo. **O Cuidado Necessário**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

CALDART, Roseli. **Agroecologia nas Escolas de Educação Básica**: fortalecendo a resistência ativa! Exposição realizada no VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST. RS, 2019.

CARVALHO, Horácio Martins de. Lutas Sociais do Campesinato na Contemporaneidade. *In*: FIGUEIREDO, M. A. B.; MATTOS, J. L. S. de; FONSECA, F. D. da (org.). **Agroecologia e Diálogo de Conhecimentos**: olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife: UFRPE; 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LUBLINER, Theo Martins; MAZALLA NETO, Wilson . **A extensão em terras camponesas**: Educação Popular e Agroecologia como teoria e prática. Curitiba-PR: SINGA, 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



# Carta aos inconclusos

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

Prezadas viventes e Prezados viventes inconclusos.

Desejamos com nossas vibrações mais profundas que possamos seguir em nossas lutas diárias. Que possamos também seguir com os nossos sonhos mais vivos e que estes caminhem em direção à construção de um mundo decente para todos os viventes, conforme nos ensina o professor Edgard Morin.

Que o amor vença o ódio em nossas ações micro e macro.

Que a alegria vibre no florescer de novas formas de existir neste mundo.

Resistimos, reExistimos, relnsistiremos, reExistiremos... "nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai" sim, Bia Ferreira.

Seguiremos com passos fortes, firmes e esperançosos.

A consciência de que estamos sendo no mundo a partir de nossas construções históricas nos trazem desafios diários e necessários. Filhas e filhos de camponeses e trabalhadores, que possamos nos fortalecer em nossas caminhadas diversas de mulheres e homens negros, sem romantizações, sem fetichizações e sem medo.

Seguiremos com passos fortes, firmes e amorosos porque a vida é um caminho longo e bonito.

Gratidão.  
Até breve!



## Sobre os autores

### **Ana Maria Barbosa da Silva**

Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora de História da Rede Privada de Ensino, no município de Amargosa/BA.

E-mail: anaambs1@hotmail.com

### **Andreia Barbosa dos Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, na linha Educação Popular. Professora do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Coordenadora do Programa de Extensão Tecelendo/UFRB, membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus/UFRB.

E-mail: abarroca@ufrb.edu.br

### **Conceição Cristina Pereira da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É educadora popular na ONG - Serviço de Educação Popular SEDUP. Trabalha com Educação do/no Campo, Educação Popular, Extensão Rural, com ênfase em práticas educativas e populares, embasados na pedagogia freiriana.

E-mail: kristina2014.pereira@gmail.com

### **Danielle Marcos Santana**

Possui Licenciatura em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Especialização em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (2020). Atua nas áreas de Educação do Campo, Educação Popular e Agroecologia.

E-mail: dani.msantana@hotmail.com

### **Edna Maria do Nascimento da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, educadora popular, presidenta do Centro Agroecológico Sabiá, e pesquisa-

dora do Centro de Estudos Bíblicos nas temáticas Leitura Popular da Bíblia, Bíblia e Feminismo.

E-mail: nascimentosilvaednamaria@gmail.com

### **Eliane da Silva Freire**

Graduada em Agronomia pela UFPB, Areia-PB. Atualmente é educadora do Serviço de Educação Popular – SEDUP e desenvolve ações relacionadas à formação de base para a promoção da cidadania por meio da educação popular, através de ações de cunho formativo e organizativo, junto aos movimentos sociais populares com foco em um processo formativo para promover transição agroecológica, fortalecimento coletivo por meio de fundos rotativos solidários em assentamentos da região do Brejo Paraibano.

E-mail: elianedasilvafreire@gmail.com

### **Gilsélia Macedo Cardoso Freitas**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e doutorado pela Universidade del Mar - Udel Mar/Chile. Professora Adjunta II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia. Membro da Pesquisa Nacional e em Rede da Expansão do Ensino Superior no Brasil - Observatório da Educação – CAPES - Rede Universitas. Extutora do Programa de Educação Tutorial (PET) - Educação e Sustentabilidade.

E-mail: gfreitas@ufrb.edu.br

### **Íria Vannuci Barbosa da Silva**

Graduada em Pedagogia pela UFRB. Educadora do Programa de Extensão Tecelendo/UFRB. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus/UFRB. Presidente do Conselho de Políticas Culturais de Amargosa/Ba. Membro da Associação de Trabalhadores em Educação Cultural e Arte – TECART em Amargosa/BA.

E-mail: iria.tecelendo@gmail.com

### **Luana Patricia Costa Silva**

Educadora e extensionista. Licenciada em Ciências Agrárias pela UFPB e em Pedagogia pela UNINTER. Mestra em Ciências Agrárias – Agroecologia – pela UFPB e doutora em Educação pelo PPGE/UFPB.

Professora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB) e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus (CFP/UFRB).

E-mail: luanacosta@ufrb.edu.br

### **Luiz Gonzaga Gonçalves**

Professor do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação, da UFPB, membro da Linha de Pesquisa Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

E-mail: luggoncalves@uol.com.br

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

Professora Doutora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora e líder do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

### **Maria Lígia Isídio Alves**

Pedagoga. Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Bolsista Capes/Fapesq. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus – Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, ligado ao CFP/UFRB.

E-mail: ligia.isidio@gmail.com

### **Maria Rozângela da Silva**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Gestão de Políticas Públicas, Gênero e Raça/UFPB. Mestranda em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos/UFPB. Educadora popular e feminista. Com experiência em coordenação, mobilização e articulação de Projetos Sociais, governamental e não governamental na área de Gênero e Etnia; Economia Feminista e Solidária; Políticas Públicas para mulheres, juventudes e trabalhadoras rurais. Por mais

10 anos atuou como professora de sociologia e introdução à filosofia em escolas pública e privada.

E-mail: rozangelafsilva@gmail.com

### **Mirleide Borges da Silva**

Estudante, Agricultora, residente no sítio Santa Rita, Povoado Tabuleiro dos Coelhos, Amargosa-BA. Participante do Programa Residência Pedagógica/Alfabetização-RP. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus. Graduanda em Pedagogia pela UFRB.

E-mail: hillarysilva@gmail.com

### **Pedro Rodolpho Jungers Abib**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Coordenador do Grupo de Pesquisa Griô: Culturas Populares, Ancestralidade e Educação.

E-mail: pedrabib@gmail.com

### **Uliana Gomes da Silva**

Formada em Ciências Sociais, Mestra e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Saúde, Sociedade e Cultura (GRUPESC) na UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa ProjeTAH – História das Mulheres, Gênero, Imagens, Sertões. Ativista do Movimento de Mulheres Negras, Integrante da Abayomi – Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba.

E-mail: uliana.gomes@hotmail.com



Esta obra é fruto das reflexões construídas pelo Núcleo Carolina Maria de Jesus e pelo Programa de Extensão Tecelendo, que em uma conjunção histórica se propuseram a materializar cursos alicerçados na base da Educação Popular, Agroecologia e Ancestralidade, sem perder de vista as tão necessárias discussões de classe, raça e gênero. Assim, encontraremos escritos de 'gentes' encharcadas de tempos e experiências regadas por intensos processos educativos, nutridos por um posicionamento político, filosófico, social e ideológico que bebe da fonte de nossas matrizes ancestrais. Nesse sentido, a presente obra é de todas e todos que se reconhecem nas tramas da história marcadas por contextos de lutas por existir.

ISBN: 978-65-88622-22-3

